

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Representações de professoras: elementos para refletir sobre a
função da instituição escolar e da professora de Educação
Infantil**

Muriane Sirlene Silva de Assis

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção de título de Mestre em Educação, na área de concentração em Metodologia de Ensino.

Orientadora: Prof^{fa} Dr^a Itacy Salgado
Basso

São Carlos - SP
2004

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

A848rp

Assis, Muriane Sirlene Silva de.

Representações de professores: elementos para refletir sobre a função da instituição escolar e da professora de educação infantil / Muriane Sirlene Silva de Assis. -- São Carlos : UFSCar, 2004.

225 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2004.

1. Educação infantil. 2. Professores - formação. 3. Representação social. 4. Perspectiva histórico-cultural. I. Título.

CDD: 372 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Itacy Salgado Basso _____

Prof^a Dr^a Suely Amaral Mello _____

Prof^a Dr^a Maria Aparecida Mello _____

Aos meus pais Sebastião Nogueira e Lúcia pelo amor, pela confiança e pelos esforços empreendidos na minha educação.

A Ronaldo, esposo, amigo e companheiro de todas as horas que sempre me encorajou e motivou.

AGRADECIMENTOS

A Deus que sempre esteve comigo me amparando nos momentos mais difíceis.

À Itacy Salgado Basso pela competência, paciência e segurança na orientação.

Às professoras Maria Aparecida Mello e Suely Amaral Mello pela leitura criteriosa e pelas importantes sugestões fornecidas no exame de qualificação.

À Luciane, irmã querida, pelo apoio, pela confiança, pela amizade e também pelo carinho e atenção com que realizou a leitura deste trabalho.

Às professoras que se dispuseram a participar desta pesquisa, compartilhando comigo as alegrias e tristezas do magistério.

À direção e funcionários da instituição sobre a qual foi realizada a pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação de Araraquara que possibilitou que me ausentasse, em determinados períodos, para a realização do Mestrado.

Aos amigos José Luiz, Géssica, Fabíola, Taciana, Maristela, Isabel, Suse, Luiz e Núbia pelo constante incentivo e amizade.

A toda minha família na pessoa de minha mãe, irmã, esposo, sogra, cunhados, cunhadas e sobrinhos que me proporcionaram prazerosos momentos de distração e carinho durante o estafante período de elaboração da dissertação.

Aos professores Noilda, Benta, Cleusa, José Luiz, Maria Cecília, Marisa, Rute, Newton Duarte, Carlota Boto, Marilda Silva, Maria Aparecida Rodrigues de Lima Grande, Maristela Angotti, Jaime Cordeiro, Leda Pedroso, Ângela Viana Machado Fernandes, Itacy Salgado Basso, Claudia Reyes, Roseli Mello, Anete Abramowicz, Petronilha Silva que no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na Graduação e na Pós-Graduação me ensinaram o valor do conhecimento e a importância de sua busca.

À Maria Helena Ninelli pela atenção e dedicação.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar as representações que as professoras de Educação Infantil elaboram sobre a função da instituição escolar na qual exercem o seu ofício e sobre o papel da professora dessa instituição.

Os procedimentos utilizados se fundamentam em abordagem qualitativa, coletamos os dados por meio de entrevistas semi-estruturadas.

Nossa análise se embasa nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural.

Os dados analisados enunciam que as professoras possuem uma representação “escolarizante” da função da instituição de Educação Infantil e por isso tendem a separar o cuidar-educar-brincar.

As professoras se reconhecem como profissionais do ensino, no entanto, não percebem as especificidades da docência no ensino infantil se apegando à transmissão de conteúdos e a outras práticas mais comuns ao Ensino Fundamental.

As práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição que estudamos são diversificadas, principalmente, devido à organização do espaço físico por meio do rodízio. Porém, nos relatos das professoras fica evidente que elas valorizam mais as atividades dirigidas, os exercícios gráficos e práticas relacionadas à aquisição da leitura e da escrita do que a brincadeira.

Pudemos perceber que a brincadeira ocupa um papel secundário na organização da prática pedagógica das professoras que entrevistamos; todas elas concordam que a brincadeira é importante para a criança, contudo, essa importância está restrita ao oferecimento de diversão, lazer ou ao uso da brincadeira como técnica de ensino.

De modo geral, esperamos que esta pesquisa possa subsidiar a reflexão sobre a função da instituição e do professor de Educação Infantil com vistas à caracterização de uma função social para essa etapa da educação que tenha como eixo a tríade cuidar-educar-brincar.

ABSTRACT

This research has as a purpose to analyze the presentations that the kindergarten teachers elaborate about the role of the Educational Institution, in which they follow their jobs, and about the teacher's role in this institution.

The procedures used are based on a qualitative approach; data were collected through semi-structured interviews.

Our analysis is based on the purpose of the Historical-Cultural Psychology.

The data analyzed declare that the teachers have a "scholastic" presentation of the role of the Kindergarten Institution, and so they have a tendency to separate, to care-educate-play.

The teachers call themselves as teaching professionals; however, they do not notice the specificity's of teaching in Kindergarten, dedicating themselves to content transmission and another more common practices of Elementary School.

The pedagogic practices developed in the institution that we studied are diversified, mainly, due to the organization of the physical space, by means of shift. Therefore, on the teachers' reports, it is clear that they appraise more the directed activities, the graphic exercises and other practices related to the reading and writing achievement than to children's play.

We noticed that the children's play has a secondary role in the organization of the pedagogical practice of the teachers that were interviewed, all of them agreed that the children's play is important for the children, although this importance is limited to the offer of having fun, leisure, or the use of children's play as teaching techniques.

Generally speaking, we hope that this research can contribute to the reflection about the role of the institution and the Kindergarten Teacher, regarding the characterization of a social role for this stage of education that has a center the trinity to care-educate-play.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I	
1. REFERENCIAL TEÓRICO	14
1.1- Educação Infantil	14
1.2- Representação Social	35
1.3- A brincadeira	41
1.3.1- Conceituações sobre a brincadeira	42
1.3.2- O conceito de brincadeira da Psicologia Histórico-Cultural	44
1.3.3- A evolução da brincadeira no período pré-escolar	49
1.3.4- As brincadeiras de representação de papéis	54
1.3.5- A importância das regras nas brincadeiras	57
1.3.6- A brincadeira na instituição de Educação Infantil	59
CAPÍTULO II	
2. METODOLOGIA	68
2.1 Campo de Pesquisa	71
2.1.1- A Educação Infantil em Araraquara	71
2.1.2- Berçários	74
2.1.3- Classe Intermediária	75
2.1.4- Recreação	75
2.1.5- Pré-Escola	76
2.1.6- Funcionamento	77
2.1.7- A organização do espaço físico	77
2.1.8- As atividades desenvolvidas	80
2.2- Sujeitos da Pesquisa	82
2.3- Coleta de Dados	83
CAPÍTULO III	
3. AS REPRESENTAÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE A INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	87
3.1- A função da instituição de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação na ótica das professoras	89
3.2- A função da instituição de Educação Infantil atribuída aos pais de alunos pelas professoras	98
3.3- A função da instituição de Educação Infantil na ótica de suas professoras	102

CAPÍTULO IV

4. AS REPRESENTAÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....114

4.1- A escolha pela docência na Educação Infantil120

4.2- A permanência na função122

4.2.1- Motivos de satisfação e insatisfação identificados no trabalho docente124

4.2.2- Elementos necessários para o sucesso profissional na ótica das professoras de Educação Infantil: a formação inicial é relevante?128

4.3- O que é ser professora de Educação Infantil?.....137

4.3.1- Ser professora de Educação é diferente de ser professora de Ensino Fundamental ?.....137

4.3.2- Existem diferenças na atuação da professora nas diferentes etapas da Educação Pré-Escolar?148

4.3.3- Ser professora de Educação Infantil é152

CAPÍTULO V

5. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NA INSTITUIÇÃO SEGUNDO AS PROFESSORAS ENTREVISTADAS164

5.1- A organização do espaço físico: o rodízio164

5.2- As práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição de Educação Infantil171

5.2.1- As rotinas de trabalho: um dia na instituição172

5.2.2- As principais dificuldades enfrentadas pelas professoras no dia-a-dia da instituição segundo elas mesmas178

5.2.3- Os espaços e as atividades que compõem as práticas pedagógicas das professoras entrevistadas183

 Espaço e faixa etária184

 As atividades desenvolvidas186

5.3- O papel da brincadeira na prática pedagógica.....191

CONSIDERAÇÕES FINAIS204

BIBLIOGRAFIA209

ANEXOS217

1- Ficha do Informante218

2- Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada219

3- Quadro das atividades desenvolvidas na instituição222

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, objetivamos analisar como as professoras de Educação Infantil, que atuam com crianças de 3 a 6 anos, representam a função da instituição escolar na qual exercem o seu ofício e sua própria função de professora.

Nossa experiência como professora e, posteriormente, como diretora de uma instituição de Educação Infantil contribuiu para a definição do objetivo desta dissertação.

Além dos questionamentos oriundos de nossa experiência profissional, nosso interesse por esse estudo, também, é devido à Educação Infantil ser uma importante etapa da educação na qual funções fundamentais do psiquismo humano são formadas nas crianças.

A relevância do trabalho desenvolvido com crianças em instituições de Educação Infantil é ressaltada por Mukina (1996, p. 28) ao afirmar que:

(...) psicólogos soviéticos, em um estudo de massa de testes com crianças de 6 anos, determinaram que as crianças educadas em jardins-de-infância têm, em média, um nível de desenvolvimento superior ao daquelas educadas somente com a família.

Diante da importância dessa etapa da educação para o desenvolvimento das crianças, entendemos que a Educação Infantil é um interessante campo de estudo, principalmente nesse período de sistematização e de configuração de sua identidade.

A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 1996 e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil editado em 1998 são exemplos significativos do reconhecimento que a Educação Infantil vem adquirindo no cenário educacional nos últimos anos.

Após a promulgação da Constituição Federal, a Educação Infantil passa a ser considerada como um dever do Estado e um direito da criança, conforme podemos observar em seu Cap. III, Art. 208, inciso IV em que se afirma “a garantia do atendimento em creches e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”.

Zilma de Moraes Oliveira et al. (1999) entendem que a Constituição Federal apresenta uma clara preocupação com a educação da criança menor de 07 anos. Essa lei inova por situar o atendimento em creches e pré-escolas como um direito da criança e por enfatizar o caráter educacional desse atendimento, contribuindo, assim, para a ruptura do viés predominantemente assistencialista¹ que durante longo período marcou a história da Educação Infantil no Brasil.

Analisando a concepção de creche e pré-escola da Constituição, Zilma de Moraes Oliveira et al. (1996, p. 22) afirmam que:

Tal concepção opõe-se à visão tradicional da creche como uma dádiva, como um favor prestado à criança, no caso à criança pobre e com funções apenas assistencialistas e de substituição da família.

A função educativa da Educação Infantil anunciada pela Constituição Federal de 1988 é consolidada pela Lei de Diretrizes e Bases Nacional nº 9394/96 conforme demonstra o artigo 29 desta lei:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Ao estabelecer os objetivos da instituição de Educação Infantil o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998, p. 23) também reforça a definição oficial do caráter educativo dessa etapa da educação:

A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a freqüentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriqueçam o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação.

Citamos o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil apenas com a finalidade de exemplificar o destaque que a Educação Infantil vem

¹ Ressalta-se que a questão do assistencialismo vem sendo estudada por alguns autores que se dedicam a pesquisas históricas, tal como Moysés Kulhman Júnior, conforme exporemos no decorrer deste texto.

adquirindo no cenário educacional nacional, pois o referido documento traz importantes contribuições para a sistematização da função da educação de crianças de 0 a 06 anos. No entanto, não podemos nos furtar de considerar as pertinentes críticas à linguagem do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil e ao restrito impacto dele na prática dos profissionais apontadas em textos organizados por Faria e Palhares (1999).

Ainda justificando a importância do estudo sobre Educação Infantil na atualidade, cabe-nos citar Mukhina (1996, p. 59):

No período entre o nascimento e o ingresso na escola formam-se os conhecimentos e hábitos mais gerais, básicos, as qualidades psíquicas que o homem necessita para viver em sociedade: o domínio da linguagem, o uso de objetos cotidianos, a orientação no espaço e no tempo, o desenvolvimento das formas humanas de percepção, pensamento e imaginação etc. Estabelecem-se as bases para a convivência com o próximo, além da iniciação na literatura e na arte.

As citações que trouxemos da legislação vigente e da literatura educacional buscaram demonstrar a complexidade e a importância das práticas pedagógicas da Educação Infantil para o desenvolvimento das crianças. Diante da relevância dessa etapa da educação, torna-se necessário pensarmos em suas profissionais.

Mukhina (1996, p. 40) afirma que:

Sem dúvida, a criança não pode se integrar na cultura humana de forma espontânea. Consegue-o com a ajuda contínua e a orientação do adulto - no processo de educação e de ensino. (destaque no original)

Direcionando nossa preocupação para essas profissionais, propomos a investigação das representações das professoras que atuam com crianças de 03 a 06 anos em uma instituição pública da cidade de Araraquara, interior do estado de São Paulo, nesse momento de efervescência política e teórica em que se visa sistematizar e democratizar um atendimento educacional com qualidade na Educação Infantil.

Tomando a Psicologia Histórico Cultural como embasamento teórico, entendemos que as representações sociais² se formam a partir do “locus’ de

² O conceito de representação que adotamos se embasa em Leontiev (1978a), desse modo representação

su existencia y su 'modus vivendi': la existencia real de la psiquis 'se ubica' en el espacio-tiempo de la interrelación del hombre con el mundo, en el espacio-tiempo de su actividad" (Shuare, 1990, p. 62), conforme procuraremos apresentar adiante.

Diante disso, levantamos a seguinte questão: Quais são as representações que as professoras de ensino infantil têm sobre a função da instituição escolar de Educação Infantil e sobre o papel de suas professoras?

A partir do relato das professoras objetivamos compreender como essas representações influenciam as práticas educativas no interior da instituição, tendo em vista as conseqüências dessas influências para a constituição profissional da professora desse nível de ensino.

Assim temos como objetivos:

- Apreender as representações que as professoras em exercício têm sobre a função da instituição escolar de Educação Infantil e as possíveis influências dessas representações nas práticas educativas;
- Apreender as representações que as professoras em exercício têm sobre a função da professora de Educação Infantil;
- Verificar como essas representações contribuem ou não para a constituição profissional das professoras.

Nosso estudo foi estruturado em cinco capítulos. O primeiro capítulo traz o referencial teórico que subsidia a análise dos dados. Para tanto, enfocamos a temática Educação Infantil e os conceitos de representação social e de brincadeira na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.

No segundo capítulo, tratamos da metodologia adotada para o estudo. Apresentamos a instituição, as professoras da pesquisa e como se deu a coleta dos dados. O histórico da Educação Infantil na cidade de Araraquara é exposto neste capítulo quando caracterizamos o campo de pesquisa.

As representações das professoras sobre a função da instituição de Educação Infantil são expostas no terceiro capítulo.

O objetivo do quarto capítulo é apresentar o papel da professora de Educação Infantil segundo as próprias professoras.

pode ser entendida como uma produção construída pelas pessoas cujo significado é constituído no contexto de vivência num grupo social. Através desse processo a realidade exterior é apropriada pelo homem e se torna interior. Tal conceito será apresentado posteriormente de forma mais detalhada.

No quinto capítulo, tecemos considerações sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição escolar de Educação Infantil a partir da interpretação das professoras, dando ênfase para o papel ocupado pela brincadeira nas práticas executadas .

De modo geral, esperamos que este trabalho possa contribuir para a reflexão sobre o trabalho da professora e sobre sua constituição profissional e, ainda, para favorecer e estimular discussões sobre os rumos que a Educação Infantil vem tomando a partir do momento em que legalmente é reconhecida como educativa.

CAPÍTULO I

1. Referencial Teórico

Neste capítulo, objetivamos delinear as bases para a análise dos dados.

Faremos a exposição da temática Educação Infantil com vistas a situar as representações das professoras sobre a função dessa etapa da Educação Básica e de sua instituição escolar.

Exporemos, também, os conceitos de representação social e de brincadeira sob o prisma da Psicologia Histórico Cultural que subsidiarão nossas interpretações sobre a professora de Educação Infantil e sobre a prática pedagógica desenvolvida na instituição.

A apresentação do conceito de brincadeira é relevante para a elucidação de nossa compreensão sobre a prática educativa, pois essa atividade pode ser entendida como uma nova maneira de se interpretar o educar na Educação Infantil.

1.1-Educação Infantil

Apresentaremos algumas concepções e interpretações sobre a função da Educação Infantil.

A caracterização das concepções é importante para nossa análise porque as professoras se apropriam delas nos cursos de formação e ao longo da carreira e essas concepções tendem a influenciar suas representações e práticas.

Assim, a apresentação de algumas caracterizações de Educação Infantil torna-se necessária para nossa pesquisa porque mapeando algumas idéias sobre Educação Infantil ficará mais fácil apreender e identificar as representações das professoras, pois poderemos fazer inferências sobre as concepções que possivelmente embasam e são refletidas nas representações por elas reveladas.

Essa apresentação se fundamentará em bibliografia sobre o tema. Serão utilizados textos de Machado (1991), Oliveira et all (1996), Campos e Haddad (1992), Campos, Rosemberg e Ferreira (1993), Kramer (1986 e 1994), Kuhlmann (1998), Campos (1999) entre outros.

A fim de facilitar a exposição das concepções e, posteriormente, a análise das representações das professoras sobre a função da instituição de Educação Infantil, fizemos a seguinte divisão das concepções/tendências baseada na bibliografia consultada:

- Assistencialista
 - médico-higienista
 - jurídico-policial
 - religiosa

- Pedagógica/Educacional
 - natural (desenvolvimento espontâneo)
 - compensatória
 - preparatória
 - tendência crítica
 - educar-cuidar-brincar
- Sócio-emocional
 - substituição materna

- Legal
 - direito da família e da criança

Ressaltamos que essa divisão tem para nós uma finalidade didática que orientará a análise das entrevistas das professoras, vejamos a seguir as concepções.

Ao longo da História da Educação Brasileira, identificamos várias e diferentes maneiras de conceber a Educação Infantil. As condições sócio-políticas e econômicas de cada momento histórico influenciam a definição do papel a ser cumprido pela educação de crianças menores de 06 anos.

De acordo com Dahlberg apud Moss (2002, p. 237):

As instituições para a primeira infância, assim como a nossa idéia do que seja uma criança, podem ser e devem ser vistas como uma construção social de uma comunidade de agentes humanos, originada por meio de nossa interação ativa com outras pessoas e com a sociedade ... As instituições para a primeira infância e as

práticas pedagógicas são constituídas por discursos dominantes em nossa sociedade e personificam pensamentos, conceitos e éticas que prevalecem em um determinado momento em uma determinada sociedade.

No entanto, embora seja possível identificar o momento de surgimento de algumas concepções, não há como determinar, com precisão, o momento do término da vigência delas porque elas são absorvidas pelos agentes sociais e mesmo que não estejam oficialmente vigentes podem estar vivas e atuantes nas representações e práticas desses agentes.

Machado (1991, p. 15) resume características de várias maneiras de compreender a Educação Infantil quando afirma que:

Hoje, há quem acredite que o acesso à pré-escola é um indicador de status social e uma garantia de sucesso nos níveis posteriores de ensino. Há quem veja nela uma necessidade, a opção 'menos ruim' para deixar crianças pequenas, pois bom mesmo seria que estivessem com suas mães. Há ainda quem defenda ser esse o espaço ideal para compensar a criança da escassez de praças, áreas verdes e companhia a que o desenvolvimento e a estrutura social urbana a condenou.

Desse modo, podemos dizer que hoje diversas concepções de Educação Infantil coexistem de tal maneira que é possível encontrar instituições que estão presas à concepção "assistencialista", instituições que se apegam restritamente às questões "educacionais" e instituições que concebem que a função da instituição é educar-cuidar-brincar.

A coexistência de concepções e práticas diferentes e até mesmo antagônicas pode estar dificultando a estruturação da identidade da Educação Infantil.

Uma das mais antigas funções que tem sido atribuída à Educação Infantil é a de suprimento de cuidados e de proteção às crianças pobres, órfãs, abandonadas. A bibliografia aponta que as primeiras instituições de atendimento às crianças pequenas foram os asilos e casas para crianças desvalidas.

De acordo com Fernandes (2000, p. 99):

A finalidade primordial a ser atingida com a criação da Sociedade de Beneficência para as Casas de Asilo da Primeira Infância e da sua congênere atlântica era assegurar 'proteção, educação e

instrução' a crianças de um e de outro sexo, desde o fim da 'creação de leite' até os sete anos, evitando o abandono pelos pais e as mães que estivessem ocupados na 'lida diária' (*Regulamento interno das Casas d'Asilo da 1ª infância desvalida*, 1851, art. 1º, p. 3). Na sociedade madeirense os objetivos primordiais eram desenhados quase nos mesmos termos: 'proteger, educar, instruir quanto possível os meninos desvalidos de ambos os sexos, cujos pais por suas lidas diárias, e se não por desamor – por sua mesquinha fortuna os deixam de ordinário ao desamparo, nessa tão melindrosa quadra da vida ' (*A Flor do Oceano*, n. 4, 1834).

Embora com finalidade explicitamente assistencialista, essas instituições já apresentavam nos séculos XVIII e XIX uma grande preocupação com a dimensão educacional, de acordo com estudiosos como Kuhlmann (1998) e Fernandes (2000).

Fernandes (2000) ressalta que a base dessa educação, destinada quase que exclusivamente às crianças pobres, era a educação moral. O autor menciona que mesmo com uma finalidade assistencial, a questão educacional sempre se fez presente na educação das crianças menores de 07 anos, ainda que essa educação se prestasse quase que unicamente à manutenção do “status quo” de uma sociedade excludente. De acordo com Fernandes (2000, p. 112):

As Casas de Asilo da Infância Desvalida têm sido olhadas sobretudo como instituições de proteção social. Na realidade, tal função coadunava-se com o seu projeto educacional, mas não o esgotava. No seu campo curricular entravam também atividades instrucionais que ultrapassavam os limites do estudo preparatório do ingresso na escola primária, confundindo-se, afinal, com ela. Desse modo, a função mais abrangente seria a de preservação, mediante a integração das crianças na cultura hegemônica da sociedade liberal.

A concepção assistencialista de Educação Infantil sofreu três tipos de influência (médico-higienista, jurídico-policial e religiosa), de acordo com Kuhlmann (1998).

Ainda no século XIX, a concepção médico-higienista teve forte impacto na educação das crianças pequenas. Kuhlmann (1998, p. 90) comenta que:

Os resultados concretos obtidos a partir das descobertas de Louis Pasteur e os demais cientistas que se ocuparam de pesquisas no campo da epidemiologia, dotaram a medicina e a higiene de uma autoridade social incontestável. Houve avanços no combate à mortalidade infantil, a pasteurização do leite de vaca permitiu que o uso da mamadeira fosse difundido, multiplicaram-se as chamadas *consultas de lactantes*, as ligas contra a mortalidade infantil e as *gotas de leite*, instituições que distribuía o produto às mães diariamente. Com isso, os médicos ganharam um papel preponderante nas discussões sobre a criança.

Mesmo que entendamos que tenha havido um certo exagero na influência da medicina na educação, os benefícios trazidos pelos avanços científicos na área são incontestáveis. Assim, é compreensível a submissão da educação à ciência que tinha meios para salvar as frágeis vidas infantis e não apenas para proteger, nutrir e instruir como vinha fazendo a educação.

Kuhlmann (1998) salienta que a influência dos médicos sobre a educação foi tão grande que eles discutiam os projetos de construção de escolas e a implantação dos serviços de inspeção médico-escolar destinados principalmente à educação primária e infantil.

De acordo com Kuhlmann (1998, p. 91), tamanha era a preocupação com o combate à mortalidade infantil que:

As creches teriam até funcionado como laboratórios para os médicos, como na creche anexa à Escola Doméstica de Natal (RN) criada em 1914 pelo Dr. Henrique Castriciano. A creche, sob a guarda de miss Rose Jammes, diplomada pelo Watts Hospital, Estados Unidos, recebia anualmente seis crianças internas para observação diária das alunas, além das que o professor julgava conveniente trazer ao estabelecimento, para o estudo de diversas moléstias, notadamente das tropicais.

A força da influência médico-higienista se mostra até mesmo pela formação médica e não pedagógica da coordenadora da creche referida na citação.

Na década de 30, quando do início das lutas pela criação de creches para atender a demanda gerada pela crescente entrada das mulheres no mercado de trabalho, observa-se uma volta da ênfase higienista na educação, conforme Oliveira (1988, p. 46):

Nos centros urbanos que se industrializavam rapidamente e que não dispunham de infra-estrutura urbana em termos de saneamento básico, moradias, etc., sofrendo assim o perigo de constantes epidemias a creche era defendida, na década de 30, por sanitaristas preocupados com as condições de vida da população operária, ou seja, com a preservação e reprodução da mão de obra importada, que dispunha, em geral, apenas de moradias insalubres.

O modelo médico-higienista de Educação Infantil pode ser identificado ainda hoje em algumas instituições, principalmente quando se trata de crianças de 0 a 03 anos, nas quais a preocupação com a saúde é tamanha que se sobrepõe à dimensão educacional. O cuidado com a educação da criança é muito importante, no entanto, não pode haver exageros de tal forma que a criança seja privada de situações que estimulariam seu desenvolvimento sob o pretexto de preservação de sua saúde. Exemplo disso é quando crianças passam o dia em berços impedidas de rolar, engatinhar e buscar novos desafios que lhe seriam possíveis caso estivessem no chão sobre colchonetes.

Uma outra influência que incidiu sobre a Educação Infantil foi a jurídico-policial, segundo Kuhlmann (1998). Com base numa visão preconceituosa da pobreza, acreditava-se que era preciso definir parâmetros para que os operários e seus filhos não perturbassem o 'sossego' das elites. Conforme Kuhlmann (1998, p. 93):

Os objetivos do Patronato de Menores, estabelecidos nos estatutos de 1909, eram: fundar creches e jardins-de-infância; proporcionar aos menores pobres recursos para o aproveitamento do ensino público primário; incutir no espírito das famílias pobres os preciosos resultados da instrução; auxiliar os Juizes de Órfãos no amparo e proteção aos menores materialmente e moralmente abandonados; promover a proibição das vendas por menores na escola perniciosa das ruas; codificar as causas que acarretam a cessação do pátrio poder; evitar a convivência de menores de ambos os sexos, promovendo a extinção da promiscuidade nos xadrezes, criando depósitos com aposentos separados para ambos os sexos; promover a assistência dos detentos menores; tratar da reforma das prisões de menores; e esforçar-se para que se realize a fiscalização de todos os asilos e institutos de assistência pública e privada.

Sob o enfoque da influência jurídico-policial a educação não tem a função de proteger e zelar pela integridade física e moral das crianças por meio de cuidados específicos com sua saúde, de acordo com este enfoque, o

objetivo da educação é proteger a sociedade e não mais as crianças carentes e abandonadas, agora chamadas menores e rotuladas de perigosas.

O convívio em instituição de Educação Infantil de periferia, como professora e como diretora, nos mostra que hoje ainda há indícios das idéias jurídico-policiais. É comum ouvirmos as professoras dizerem que é melhor a criança ficar na instituição do que em sua casa, onde só irá aprender maus modos com aqueles pais pobres e ignorantes. As professoras, sem conhecer profundamente as famílias, já tendem a generalizar que todas as famílias pobres são ignorantes e nada de bom têm a ensinar a seus filhos, de modo que é melhor retirá-los desse convívio colocando-os numa instituição.

A influência religiosa na educação das crianças pequenas também marca a concepção assistencialista de Educação Infantil. Para Kuhlmann (1998, p. 96):

Os religiosos apresentavam a Igreja como um sustentáculo da sociedade capitalista, enfatizando que a sua experiência secular na caridade, o seu know-how não deveria ser desprezado. Em 1900, o padre Julio Maria destacava como a Igreja no trato com a pobreza, por meio das obras salesianas, estaria sendo útil para a segurança do capital: “D. Bosco compreendeu o que é o pobre, compreendendo a grandeza sobrenatural do pobre, o seu destino providencial, transformou o pobre em protetor do rico. (...) No seio da sociedade moderna, onde tantos ódios, tantas paixões inconfessáveis assaltam a propriedade e ameaçam a riqueza ele criou uma proteção para o rico, mais poderosa do que os governos, mais eficaz do que os exércitos, mais solícita e previdente do que a política. Compreendeis a beleza de sua obra? Mais do que a infância desamparada, os ricos devem venerar D. Bosco! Saudemos, pois, saudemos na sua obra gloriosa o grande restaurador”.

O inflamado discurso do religioso aqui citado demonstra claramente que a função das instituições destinadas às crianças de até 07 anos, sob o enfoque assistencialista, é a manutenção da ordem social.

Como já destacou Fernandes (2000), na concepção assistencialista de Educação Infantil as crianças pobres são “educadas” para exercerem a submissão às classes dominantes contribuindo para a manutenção de desigualdades de toda ordem.

Além da função exercida pelas casas de asilo na educação de crianças menores de 07 anos nos séculos XVIII e XIX, iniciou-se no Brasil, de acordo

com Kuhlmann (1998), no ano de 1883, iniciativas para a implantação da educação pré-escolar nos jardins-de-infância por meio da tentativa da realização de um Congresso da Instrução que resultou na Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro.

O interesse pela instalação dos jardins-de-infância por parte de proprietários de escolas transparecia as intenções econômicas que haviam por traz da implantação desse tipo de instituição destinada às crianças de altas classes sociais, conforme registra Kuhlmann (1998, p. 83):

A preocupação daqueles que se vinculavam às instituições pré-escolares privadas brasileiras era com o desenvolvimento de suas próprias escolas. Nota-se, entre eles, a utilização do termo *pedagógico* como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, como uma atribuição do jardim-de-infância para os ricos, que não poderia ser confundido com os asilos e creches para os pobres.

A diferenciação entre creche e pré-escola sinalizada na citação demonstra as origens da visão pejorativa sobre a creche que até hoje povoa o imaginário de muitas pessoas.

Salientando essa diferenciação Campos, Rosemberg e Ferreira (1993, p. 104) afirmam que:

Dessa forma, pode-se considerar que, na faixa de 0 a 6 anos de idade, consolidaram-se dois tipos de atendimento paralelos: o que se convencionou chamar de creche de cunho mais assistencial e de cuidado, e a pré-escola, ligada ao sistema educacional e refletindo suas prioridades de caráter instrucional.

A visão negativa de creche como uma instituição que cuida de crianças pobres que não podem desfrutar do convívio de seus pais que estão ausentes do lar trabalhando e a visão positiva de pré-escola ou jardim-de-infância que são freqüentados por crianças ricas cujas famílias optam por deixar as crianças por um determinado período de tempo a fim de que convivam com outras crianças de seu meio social e recebam ensinamentos morais, manuais e intelectuais pode ter dado início à dicotomia entre cuidar e educar que ainda hoje marca fortemente as práticas pedagógicas das instituições de Educação Infantil.

Vejam, agora, a concepção pedagógica/educacional da Educação Infantil. Essa concepção tem caracterizado, principalmente, o atendimento às crianças de 03 a 06 anos, a chamada pré-escola. Sob essa concepção são identificadas diferentes maneiras de compreender a função da instituição educacional, conforme veremos a seguir.

A concepção natural de desenvolvimento da criança nos jardins-de-infância é denominada por Kramer (1994, p. 25) de tendência romântica. Para a autora, essa tendência:

Nasce no século XVIII, num contexto em que os princípios do liberalismo, no plano filosófico, as profundas modificações na organização da sociedade, no plano social, e, ainda, as progressivas descobertas na área do desenvolvimento infantil geram intensos questionamentos à chamada escola tradicional, no plano educacional.

Com o advento do movimento da Escola Nova, que se inspira nesses princípios, surge na década de 20 e 30 uma nova maneira de interpretação da função da instituição de Educação Infantil, nesse período muitos jardins-de-infância objetivam proporcionar o desenvolvimento natural das crianças.

A tendência natural de Educação Infantil pressupõe que a criança se desenvolva espontaneamente, Machado (1991, p. 15) expõe que a instituição era vista “simplesmente como um lugar seguro e gostoso para brincar à vontade (recreação infantil, jardins-de-infância)”.

Diferentemente da tendência preparatória que se fixa nos conteúdos, a natural descola seus objetivos dos conhecimentos e os direciona para o processo de aprendizagem que, de acordo com essa perspectiva, ocorre natural e espontaneamente por meio da atividade da criança.

Segundo Campos, Rosemberg e Ferreira (1993, p. 104): “ A ênfase instrucional substituiu a orientação anterior, herdada do movimento da Escola Nova, que valorizava mais a recreação e a socialização.”

Porém, de acordo com Kramer (1994), a concepção de pré-escola como ‘jardim de infância’ inaugurada com o movimento da Escola Nova é bastante difundida até hoje nas redes públicas e particulares de ensino infantil.

Ressaltamos que ainda hoje identificamos reflexos dessa visão “espontaneísta” em algumas instituições de Educação Infantil e no imaginário

de determinados pais e professoras que entendem a pré-escola como um espaço no qual a criança encontra os subsídios para seu desenvolvimento natural, visto que ela se encontra privada do convívio com outras crianças nas ruas e na vizinhança por viver em grandes cidades. A pré-escola que substituiria um espaço de desenvolvimento espontâneo propiciaria o brincar e a criatividade sem a interferência inibidora do adulto.

Destacamos que a pretensa naturalidade dessa concepção está marcada por uma visão de mundo que ignora a influência das diferenças sociais e econômicas na educação como salienta Kramer (1994, p. 28):

(...) partindo de uma visão de criança como sementinha, de pré-escola como 'jardim' e de professora como 'jardineira', deixam de considerar os aspectos sociais e culturais que interferem tanto nas crianças, quanto nas professoras, como, ainda, na própria pré-escola.

Uma concepção que valoriza o desenvolvimento espontâneo da criança subestima a importância do professor no processo de ensino-aprendizagem e exemplifica uma “concepção de educação negativa sobre o ato de ensinar”, de acordo com Duarte (1996a).

Essa forma de conceber a função da instituição de Educação Infantil, ao valorizar a aquisição espontânea de conhecimentos, coloca-se de maneira “negativa ao ato de ensinar” desconsiderando a própria humanidade da criança a partir do entendimento de nosso referencial teórico, pois para Luria (1979, p. 73) :

Diferentemente do animal, cujo comportamento tem apenas duas fontes - 1) os programas hereditários de comportamento, subjacentes no genótipo e 2) os resultados da experiência individual -, a atividade consciente do homem possui ainda uma terceira fonte: a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da assimilação da experiência de toda humanidade, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem. (...) A grande maioria de conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não são o resultado de sua experiência própria mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico-social de gerações. Este traço diferencia radicalmente a atividade consciente do homem do comportamento animal. (grifo no original)

Portanto, a interpretação do desenvolvimento espontâneo difere-se completamente da interpretação de nosso suporte teórico que valoriza a “assimilação da experiência de toda humanidade”, que numa instituição educativa se dá por meio da intencionalidade do ato de ensinar.

Passemos, agora, às perspectivas sobre Educação Infantil que valorizam a dimensão instrucional.

Na década de 70, a pré-escola tinha a função de evitar o fracasso escolar de um determinado grupo da população infantil reconhecido como “culturalmente marginalizado”. Caberia à pré-escola desenvolver competências e habilidades necessárias à escolarização das crianças pobres por meio de programas de educação compensatória.

De acordo com Popovic et al (1975, p. 36):

Admitia-se, nesse período, que o ambiente tem forte influência no desenvolvimento intelectual e que os primeiros anos de vida são os anos mais importantes do desenvolvimento da criança. Assim, a pré-escola passa ser defendida como um recurso de superação da condição de privação cultural a que estão submetidas grande parte das crianças brasileiras.

Assim, de acordo com Machado (1991), sob o enfoque compensatório, a pré-escola é “pré” porque precede e prepara para o desempenho escolar futuro por meio de treinos que capacitam a criança para o convívio social e desenvolvem habilidades necessárias para a escolarização posterior.

Campos e Haddad (1992, p. 13) sintetizam a definição da perspectiva compensatória da pré-escola ao afirmarem que:

A proposta de intervenção precoce, através da pré-escola, emerge da evidência do fracasso escolar de um determinado contingente da população infantil: aquelas crianças consideradas ‘culturalmente marginalizadas’, que não desenvolveram as habilidades e competências necessárias para a realização das tarefas propostas pela escola. O ‘currículo oculto’ é citado como um forte elemento que diferencia a criança culturalmente marginalizada da criança de classe média. Um programa de intervenção deveria considerar essa defasagem cultural, minimizando os obstáculos ao processo de aprendizagem das crianças pobres.

O enfoque compensatório é alvo de severas críticas, seus próprios difusores se auto-criticaram posteriormente sobre essa questão como

destacam Campos e Haddad (1992, p. 13) em nota de rodapé na qual afirmam que “em 1973, Maria Helena de Souza Patto havia publicado o livro *Privação Cultural e Educação Pré-Primária*. Objeto de auto-crítica da autora anos depois, (...)”

Saviani (1995a, p. 42) não considera a educação compensatória como uma teoria educacional e também tece críticas a essa abordagem:

Entretanto, devo dizer que não considero a educação compensatória uma teoria educacional seja no sentido de uma interpretação do fenômeno educativo que acarreta determinada proposta pedagógica (como ocorre com as teorias não-críticas), seja no sentido de explicitar os mecanismos que regem a organização e funcionamento da educação explicando, em conseqüência, as suas funções (como no caso das teorias crítico-reprodutivistas) seja, ainda, no sentido de um esforço para equacionar, pela via da compreensão teórica, a questão prática da contribuição específica da educação no processo de transformação estrutural da sociedade (como será o caso de uma teoria crítica da educação).

A tendência compensatória apresenta uma visão preconceituosa sobre as peculiaridades sociais e culturais identificadas entre as crianças das mais baixas camadas sociais. As diferenças não são respeitadas, ao contrário, tudo que foge ao perfil da classe dominante é considerado inferior e desprezível, portanto, precisa ser modificado antes mesmo que a criança entre no Ensino Fundamental pois quanto antes são propostas intervenções melhor as possibilidades de sucesso.

A educação compensatória se coloca como redentora do fracasso escolar de crianças “marginalizadas culturalmente” de modo que as causas do fracasso estão nas crianças e não na estrutura educacional e na própria sociedade que se organiza de tal maneira que impede o acesso das camadas populares aos bens culturais historicamente produzidos.

O fato da visão compensatória ignorar os aspectos estruturais que levam determinados grupos sociais a uma situação de marginalização é discutido por Saviani (1995a, p. 43):

Assim, uma vez que se acumulavam as evidências de que o fracasso escolar, incidindo predominantemente sobre os alunos sócio-economicamente desfavorecidos, se devia a fatores externos ao funcionamento da escola, tratava-se, então, de agir sobre esses fatores.

Esse autor considera, ainda, que o enfoque compensatório só conseguiria atingir o objetivo da verdadeira equalização social se admitisse que seria “necessário compensar as deficiências cuja persistência acaba sistematicamente por neutralizar a eficácia da ação pedagógica.” Ou seja, se entendesse a necessidade de atuar sobre as questões estruturais.

A educação compensatória é também criticada por Kramer (1994, p. 19):

Cabe dizer, ainda, que não atribuímos à educação de crianças de 0 a 6 anos o papel de evitar, por antecipação, os problemas da escola de 1º grau. Diferentemente dessa visão compensatória – que consideramos equivocada e discriminatória – e diferentemente, também, daqueles que não consideram a pré-escola importante, temos consciência dos seus limites e das suas possibilidades reais.

Kramer menciona “aqueles que não consideram a pré-escola importante”. Trata-se de autores da corrente crítico-reprodutivistas que também criticam o enfoque compensatório.

As teorias crítico-reprodutivistas começam a influenciar a educação e a pré-escola passa ser fortemente atacada por seu caráter de “compensação educacional”. Admitia-se que a pré-escola desviava o problema educacional, mas não o resolvia.

Sem chegarmos ao radicalismo das teorias crítico-reprodutivistas que acabam por defender a extinção da escola na crença de que ela sempre reproduzirá a ordem social vigente como um aparelho ideológico do Estado e que, nunca conseguirá, assim, ser um aparelho de transformação social e, ainda, negando o enfoque compensatório da educação que, ao buscar resolver os problemas de marginalidade cultural por meio da escola acaba por reforçá-lo, entendemos que a escola contribui para a transformação da sociedade.

A instituição escolar não é a única nem a mais importante nesse processo, mas se tomarmos o referencial Histórico-Crítico veremos que ela pode contribuir para a transformação social como destaca Saviani (1995a, p. 76): “ O cerne dessa novidade radical consiste na superação da crença seja na autonomia, seja na dependência absolutas da educação em face das condições sociais vigentes.”

Apesar das críticas proferidas, ainda hoje algumas pessoas e até mesmo algumas políticas públicas superestimando a educação e desconsiderando a realidade objetiva continuam atribuindo à Educação Infantil a função de preparar para a escolarização futura com vista a evitar o fracasso escolar de determinado grupo social que vive na chamada situação de “carência cultural”. Nota-se que enquanto o olhar permanecer voltado apenas para escola os aspectos estruturais que geram situações de desigualdade, carência e privação continuarão inalterados.

Além do enfoque compensatório, uma visão bastante conhecida e valorizada é aquela que entende que a Educação Infantil tem uma função exclusivamente preparatória. A partir dessa visão, a pré-escola deve antecipar alguns ensinamentos da escola, de modo que quando a criança ao ingressar no Ensino Fundamental já esteja preparada para isso. As práticas pedagógicas sob essa visão buscam imitar as práticas e exigências da escola.

Mesmo que o modelo preparatório possa ser compreendido como uma decorrência da proposta de educação compensatória, conforme demonstram Campos, Rosemberg e Ferreira (1993, p. 103):

(...), à medida que as pré-escolas públicas foram se expandindo, com a difusão da teoria da privação cultural e da proposta de educação compensatória, a rede de educação pré-escolar adotou como principal objetivo a preparação da criança para o 1º grau.

Diferentemente da visão compensatória, a perspectiva que estamos chamando de preparatória dirige-se para todas as classes sociais e hoje podem ser encontradas em instituições tradicionais de ensino que atendem, prioritariamente, filhos das elites.

A Educação Infantil na perspectiva preparatória não possui um objetivo em si mesmo, seu objetivo está focado exclusivamente na escolarização futura.

Os exercícios de prontidão são amplamente utilizados pelas professoras que fixam sua atuação no desenvolvimento cognitivo das crianças, deixando de lado outros aspectos do desenvolvimento infantil. Tendo a perspectiva preparatória como referencial, as instituições de Educação Infantil costumam ser denominadas “escolinhas”.

Conforme salienta Machado (1991, p. 15):

Assim, a pré-escola ora se apresenta como uma instituição onde as crianças passam o tempo todo presas a 'lições', exercícios gráficos, testes e até mesmo 'aulas de recuperação' (a pré-escola até há pouco tempo era conhecida como escola pré-primária ...), (...)"

Esse modelo de Educação Infantil é criticado na medida em que se entende ser possível valorizar a instituição escolar e a aquisição de conhecimentos sem que para isso seja necessário se fixar unicamente aos aspectos preparatórios e compensatórios.

Kramer (1994, p. 19) ressalta que:

A escola de 1º grau e também a escola para crianças até 6 anos têm a função de contribuir, junto com as demais instâncias da vida social, para as transformações necessárias no sentido de tornar a sociedade brasileira mais democrática.

A perspectiva pedagógica/educacional de Educação Infantil defendida por Kramer (1994, p. 37) é denominada tendência crítica:

Assumindo as crianças como indivíduos que pertencem a grupos sociais, entendemos que a pré-escola que lhes oferecemos deve necessariamente contribuir para sua inserção crítica e criativa na sociedade.

Essa tendência traz aspectos que consideramos importantes e com os quais concordamos. Assim, entendemos que a contribuição da tendência crítica é trazer a dimensão social para as discussões sobre educação pré-escolar contextualizando as análises sobre essa educação.

Ainda na concepção pedagógica/educacional de Educação Infantil arrolamos o enfoque "educar-cuidar-brincar".

Esta interpretação busca integrar três dimensões essenciais ao desenvolvimento de crianças de 0 a 06 anos. Dessa forma, educar-cuidar-brincar são concebidos de forma indissociável. Reforçar essa característica é importante porque por meio de nossa experiência profissional e, também, por meio dos dados que obtivemos nesta pesquisa é comum identificarmos a dicotomia entre cuidar e educar e até mesmo a sobreposição do educar em detrimento do cuidar e do brincar.

Em se tratando de crianças pequenas, as ações de cuidado são necessárias para a garantia do bem estar sem o qual não é possível “ensinar” e “aprender” nada.

O cuidado é considerado tão importante quanto a educação. A professora que cuida, educa e a que educa, cuida. Ambas ações são inerentes à profissão docente na Educação Infantil.

De acordo com Didonet (2003, p. 09):

Não há um conteúdo 'educativo' na creche desvinculado dos gestos de cuidar. Não há um 'ensino', seja um conhecimento ou um hábito, que utilize uma via diferente da atenção afetuosa, alegre, disponível e promotora da progressiva autonomia da criança.

Dessa forma, cuidar é parte integrante do fazer docente na Educação Infantil e não a parte menos nobre ou o mal necessário desse fazer executado como um “favor”, uma “caridade” que a professora presta a criança.

Provavelmente uma forma de superar a dicotomia entre cuidar e educar seja a mudança do entendimento sobre o que seja educar. Enquanto continuarmos entendendo que o único jeito de educar é reproduzindo práticas comuns ao Ensino Fundamental e a outras etapas da educação, o cuidar estará em segundo plano.

Temos que pensar em uma outra maneira de interpretar o educar na Educação Infantil, uma prática educativa a partir da brincadeira talvez seja um caminho.

A brincadeira é uma atividade social do ser humano por meio da qual a criança se apropria do mundo reproduzindo ações humanas. Essa atividade é, na idade pré-escolar, a principal responsável pelo desenvolvimento integral da criança, conforme abordaremos ao tratar da perspectiva de Vygotsky. Dessa forma, na brincadeira a professora pode intervir pedagogicamente nas ações de cuidado e educação, a fim de promover o desenvolvimento das crianças nas instituições de Educação Infantil.

Assim, reconhecendo a intencionalidade do trabalho educativo que se configura pela mediação que o professor estabelece entre a criança e o conhecimento há que se considerar que a Educação Infantil é um direito da

criança através do qual ela encontra condições para se apropriar ativamente do mundo pela tríade cuidar-educar-brincar.

Além dos enfoques assistencialista, natural e pedagógico/educacional já apresentados, temos também o sócio-emocional.

Com base nessa perspectiva se entende que a função da instituição de Educação Infantil é substituir a mãe. Surgidas a partir das discussões sobre privação cultural, a concepção de privação materna e as teorias do apego, desenvolvidas e disseminadas principalmente por Rossetti-Ferreira (1984), constroem uma outra função para a Educação Infantil. Nessa visão, a questão desloca-se do cognitivo para o desenvolvimento sócio-emocional.

De acordo com Machado (1991, p. 16): “(...) caberia a essas instituições substituir a mãe no cuidado da criança, alimentando e cuidando da sua higiene e saúde com rigor.”

Sob esse prisma, a creche passa ser encarada como um “mal necessário”. De acordo com Campos e Haddad (1992, p. 14):

É por essa via que a creche entra em cenário, como uma necessidade não desejada que é preciso ser aperfeiçoada, através de um modelo de intervenção interativo, chamado de ‘substitutivo materno’.

Apesar de existirem pessoas que acreditam que a instituição de Educação Infantil é o último recurso quando não existe possibilidade da criança ficar com a mãe e/ou com a avó, há também pessoas que lutaram e que ainda lutam pela implantação de creches, pré-escolas e instituições afins como meio de possibilitar a maior inserção da mulher no mercado de trabalho e de proporcionar um espaço privilegiado para promover e impulsionar intencionalmente o desenvolvimento das crianças.

Finalizando a exposição das concepções que guiarão nossa análise temos o aspecto legal.

O aspecto legal é caracterizado pelas orientações sobre Educação Infantil contidas na legislação. Estamos chamando de legal a definição que busca reproduzir o que dizem os textos legais sobre o assunto. Por exemplo, quando perguntamos a uma professora o que é Educação Infantil e ela responde que é um direito da criança, estamos entendendo que ela está expressando uma visão legal sobre o tema.

Cabe registrar que o aspecto legal está presente nas concepções “assistencialista” e “educacional”.

Por meio das definições ditadas pela Constituição Federal (1988), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) observa-se a superação do entendimento de que a função da instituição é substituir a mãe na medida em que a legislação estabelece que o atendimento em creches e pré-escolas é um direito da criança.

No final dos anos 70 e início dos 80 a produção acadêmica sobre educação de crianças menores de 06 anos tem suas preocupações voltadas para o aspecto político-ideológico baseada em informações históricas que colocam as creches e pré-escolas como um direito das mulheres trabalhadoras. Inicia-se um período de ampla manifestação popular em prol à redemocratização do país, à discussão sobre a condição feminina entre outras reivindicações.

O movimento feminista contribuiu decisivamente no processo de expansão das creches. Ao reivindicarem o direito de trabalhar fora de casa, as mulheres reivindicavam um local para deixarem seus filhos, como ilustra o depoimento de uma militante citado por Campos (1999, p. 122):

... o movimento feminista aí ajudou muito a gente a ter visão assim do direito da mulher, sabe? Não só da mulher que precisa trabalhar fora para sobreviver, mas o direito de todas as mulheres terem lugar para colocar o filho, para poder ser independente economicamente, ter uma profissão (...) ser um movimento, né, como um direito de todas as crianças, não só a criança da classe pobre, mas como um direito da mulher e da criança. Por que eu acho que só a mulher saindo de casa (...) que ela vai ser mais ela, né?

Como demonstra o depoimento acima, a creche começa ser almejada como um direito da mulher e da criança independentemente da classe social a que pertençam. Embora assim concebida e sonhada pelo movimento feminista, a expansão das creches continuou atrelada ao atendimento da população pobre. O entendimento da educação da criança menor de 06 como um direito só é efetivamente legalizado pela Constituição Federal de 1988.

Essa Constituição Federal traz algumas deliberações que colocam para os municípios a responsabilidade com a educação das crianças menores de 7 anos.

Nos anos 90 surgem estudos históricos que trazem mais elementos para a crítica das concepções até então vigentes sobre Educação Infantil. A democratização do acesso e do atendimento com qualidade passam a ser discutidos, bem como a defesa do caráter educativo da pré-escola. Tais questões foram revitalizadas a partir da promulgação da LDB 9394/96 que determina que as instituições de Educação Infantil devem ser administradas pelas Secretarias de Educação e não mais de Assistência e Promoção Social como ocorria e ainda ocorre em alguns municípios.

Diante desse quadro, no qual se observam vários e diferentes entendimentos sobre o papel da Educação Infantil, entendemos que uma das questões centrais da educação na atualidade é a reflexão e a busca pela definição da função social da instituição e dos profissionais que se dedicam ao atendimento de crianças de 0 a 6 anos e, por isso, tomamos essa questão como fundamental em nosso estudo.

Apesar de vários autores como Machado (1991), Oliveira (1988), Campos, Rosemberg e Ferreira (1993) e Kramer (1994) já terem se debruçado sobre essa temática anteriormente, acreditamos que nosso trabalho inova por estar fundamentado no conceito de representação social da Psicologia Histórico Cultural apresentado por Leontiev (1978a) uma vez que grande parte dos estudos sobre representação social se fundamentam na corrente Psicanalítica representada principalmente por Moscovici (1978).

Um outro ponto que entendemos ser relevante em nosso estudo é o fato do trabalho com representações sociais exigir delineamentos metodológicos que dão voz às professoras sujeitos da pesquisa.

Compreendemos as dificuldades de um estudo que pretende delimitar a função da instituição escolar de Educação Infantil a partir do depoimento de professoras. Sobre a questão da elaboração de definições Moss (2002, p. 236) entende que:

O mundo é sempre o *nosso* mundo, entendido e construído por nós mesmos, não isoladamente, mas como parte de uma comunidade de seres humanos.

Isso é estimulante, porém perigoso. Nos afasta da certeza; não existe realidade verdadeira que possamos encontrar, só diferentes perspectivas, interpretações, entendimentos.

Como Moss (2002), nós entendemos que existem formas específicas e particulares de cada sociedade elaborar suas compreensões e definições sobre o mundo e acreditamos, também, que as condições objetivas de existência são as determinantes nessas elaborações. No entanto, compreendemos que, apesar das especificidades e particularidades, é possível buscar uma definição sobre a função da instituição de Educação Infantil, principalmente porque se trata de uma instituição educacional cuja finalidade de proporcionar às crianças a apropriação do mundo é inquestionável.

Mesmo que a faixa etária das crianças atendidas por essa modalidade da educação (0 a 6 anos) traga certas peculiaridades que exigem práticas bastante diferentes das realizadas em outros níveis da educação escolar, entendemos que isso não retira da instituição de Educação Infantil seu significado pedagógico de transmissão e produção de conhecimento, tampouco desvirtua a profissionalidade da professora de Educação Infantil que, mesmo trabalhando com práticas diferenciadas que valorizam a brincadeira, é professora cuja profissão tem como significado socialmente produzido a "(...) condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno". (Basso, 1998, p. 25)

Ressalta-se que valorizar o gosto pela busca do conhecimento na Educação Infantil não significa defender práticas pedagógicas escolarizantes, pois por meio de brincadeiras e de outras atividades significativas para a criança é possível trabalhar com o conhecimento.

Assim, com base em nosso referencial teórico, admitimos que qualquer nível ou modalidade de educação oferecida em instituições tem como eixo norteador o trabalho educativo na interpretação dada por Saviani (1995b, p. 17):

O trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objetivo da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro

lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Portanto, compreendemos que a função da instituição escolar de Educação Infantil é proporcionar de forma direta e intencional o desenvolvimento da linguagem, da orientação espacial e temporal, da percepção sensorial, da inteligência, dos sentimentos, da vontade, da autoconsciência, do auto-controle, da auto-avaliação, da atenção, da memória, da imaginação, por meio da atuação do professor que utiliza práticas pedagógicas adequadas ao nível de desenvolvimento das crianças, privilegiando, portanto, as brincadeiras e as atividades produtivas.

Além de buscarmos as representações das professoras sobre a função da instituição de Educação Infantil, também nos preocupamos com as representações que essas professoras possuem sobre si mesma, ou seja, qual é o papel da professora dessa etapa da educação.

Sem desconsiderarmos o papel do espaço, dos recursos materiais e das próprias crianças, o entendimento sobre o ato educativo que compartilhamos com os autores do referencial histórico-cultural e histórico-crítico evidencia a valorização do papel do professor na condução do processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento.

Nesse sentido estudar o professor, ou melhor, dizendo, a professora de Educação Infantil, uma vez que as mulheres são maioria nessa profissão, é relevante para alcançarmos os objetivos traçados.

Kishimoto (2000), em estudo que traz dados e discussões referentes à formação dos profissionais de creches no Estado de São Paulo nos anos de 1997-1998, demonstra a existência de uma grande diversidade e inconsistência no perfil desses educadores no Brasil. Estudos como os coordenados por Kishimoto ainda são poucos. Os educadores e as professoras de Educação Infantil não têm sido suficientemente pesquisados, muitas questões referentes à formação e constituição profissional deles precisam ser analisadas.

A necessidade de reflexão sobre a função social das instituições e dos profissionais desse nível de ensino é enfatizada por Arce (1997) ao afirmar que “(...), a falta de definição clara do papel desse nível de ensino tem prejudicado e rebaixado mais ainda este profissional dentro do quadro da carreira docente.”

Rocha (1999), realizando um balanço da produção acadêmica sobre Educação Infantil, destaca que embora essa produção venha aumentando em quantidade ela ainda é pequena diante da amplitude e complexidade da temática. Os argumentos dessas autoras sobre a questão do profissional de Educação Infantil são por nós compartilhados e justificam nosso interesse pela constituição profissional da professora dessa modalidade da educação.

A bibliografia nos aponta a existência de um terreno fértil para a pesquisa na área da Educação Infantil face às novas exigências trazidas pela LDB (1996), às próprias características dos alunos e das professoras dessa modalidade da Educação Básica e os vários pontos abertos por investigações já realizadas que necessitam continuidade e aprofundamento.

Diante desse vasto e fértil terreno de pesquisa, centraremos nossas preocupações nas professoras de instituições públicas de Educação Infantil trazendo as representações como categoria de análise a partir de conceitos da Psicologia Histórico Cultural de Vygotsky e sua escola³.

1.2- Representação Social

Neste capítulo, cujo objetivo é apresentar o referencial teórico desta pesquisa, expomos o conceito de representação social enfatizando a interpretação da Psicologia Histórico-Cultural e buscando demonstrar a relevância da utilização desse conceito nos estudos na área da educação.

O estudo das representações sociais tem sido cada vez mais utilizado nos trabalhos científicos. Lane (1999) destaca que os estudos sobre as representações têm aumentado na América Latina, principalmente, na Venezuela e no Brasil, na maioria das vezes para descrever grupos sociais.

São utilizadas várias técnicas metodológicas nesses estudos, tais como entrevistas abertas, semi-estruturadas, questionários abertos e fechados, escalas, desenhos e representações gráficas.

Minayo (2000, p. 173) valoriza os estudos a partir das representações ao afirmar que:

³De acordo com Duarte (1996b, p. 75): “(...) a obra de Vigotski como um todo e também o enorme conjunto de trabalhos elaborados por nomes como Leontiev, Luria, Galperin, Elkonin, Davidov, Zaporózhets, e outros integrantes da Psicologia Histórico-Cultural” constituem essa escola de pensamento.

(...), podemos dizer que as Representações Sociais enquanto senso comum, idéias, imagens, concepções e visão de mundo que os atores sociais possuem sobre a realidade são um material importante para a pesquisa no interior das Ciências Sociais.

A investigação científica a partir das representações abre uma perspectiva muito rica de análise dos fenômenos, pois congrega tanto aspectos objetivos quanto subjetivos, o que é muito importante para o estudo do trabalho docente, conforme salienta Basso (1998, p. 19):

A análise do trabalho docente, assim compreendido, pressupõe o exame das relações entre as condições subjetivas - formação do professor - e as condições objetivas, entendidas como as condições efetivas de trabalho, englobando desde a organização da prática - participação no planejamento escolar, preparação de aula etc. - até a remuneração do professor.

Na área educacional as representações sociais podem ser consideradas como elementos mediadores do fazer pedagógico e, por isso, o desvelamento delas e de suas interferências na prática pedagógica muito tem a contribuir para o processo de formação profissional dos professores. A seguinte afirmação de Carvalho e Rubiano (1996, p. 20) fundamenta nossa afirmação:

Devem ser explorados os muitos significados presentes no cenário das ações das crianças e adultos em creches e pré-escolas. Cada educador deveria refletir sobre como determinadas concepções de desenvolvimento guiam, de modo consciente ou não, a organização que ele faz do ambiente de seus alunos.

A forma de se definir o conceito de representação social varia de acordo com as matrizes epistemológicas que fundamentam as pesquisas que se valem desse conceito. Representação social pode ser compreendida como a simbolização das concepções que o indivíduo tem do mundo que o cerca. O entendimento do modo como se forma essa simbolização, do que é simbolização, do que é mundo e de como se dão as relações sociais é que diferenciam as perspectivas de estudo das representações sociais.

Fleury (1996, p. 132) ao estudar as representações das professoras de pré-escola sobre as crianças, define representação da seguinte maneira:

Representação social é uma organização composta de uma multiplicidade de impressões recobertas pelo nosso sistema cognitivo e simbólico. Ela abrange imagens, crenças, opiniões, significados e/ou informações proveniente de origens muito diversas, que foram absorvidos no decorrer de nossas vidas e referentes a um determinado objeto da realidade social.

Embora existam diversos enfoques, o estudo das representações sociais tem ocorrido predominantemente a partir de duas correntes teóricas. De acordo com Lane (1999), uma é representada pelos estudos de Moscovici (1978) e a outra é pautada em princípios do materialismo histórico representada pelos estudos de Leontiev (1978a). Ambas as correntes têm trazido inúmeras contribuições para o desenvolvimento da ciência e da humanidade na atualidade.

Na perspectiva da Psicanálise, representada, principalmente por Moscovici (1978, p. 28) e seus colaboradores, dentre os quais se destaca Jodelet, representação social é:

um corpus organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas e liberam os poderes de sua imaginação.

Na perspectiva materialista-histórica, representada por Vygotsky e seus colaboradores, dentre os quais se destaca Leontiev (1978a):

As Representações Sociais são mediações entre a atividade e a consciência e se encontram no nível do empírico, o que nos possibilita captar o processo de consciência dos indivíduos.

Nesta pesquisa, nos centraremos na perspectiva materialista-histórica do estudo das representações sociais.

Pressupostos da Psicologia Soviética foram adotados, especialmente, por reconhecerem a importância da aprendizagem e, por conseguinte da escola como local privilegiado na construção de conceitos e conhecimentos por meio da mediação de outras pessoas.

E, ainda, devido a esses fundamentos trazerem esclarecimentos que contribuem para a elucidação dos modos de se organizar o fazer docente no

“*locus* escola”, vimos a possibilidade de, por meio deles, estabelecermos um elo com os estudos da área de Didática que dizem respeito à formação profissional do educador.

Vejamos como esse referencial entende o processo de representação social.

Segundo o referencial histórico-cultural “ (...) a atividade consciente do homem não está obrigatoriamente ligada a motivos biológicos.” (Luria, 1979, p. 71). Não estando, portanto, ligada a motivos biológicos a atividade consciente do homem está ligada eminentemente a fatores sócio-históricos, de acordo Davidov e Shuare (1987, p. 6) para Vygotsky “(...) el desarrollo ontogenético de la psiquis del hombre está determinado por los procesos de apropiación de las formas histórico-sociales de la cultural.”

Portanto, o aspecto social é para esta corrente a própria essência do desenvolvimento humano, uma vez que, segundo Davidov e Shuare (1987, p. 6) o homem só se humaniza pela “(...) apropiación (o asimilación) de las formas de la cultura que tienen una expresión signalizadora-simbólicas en la actividad colectiva.”

Cabe-nos ressaltar que, dizer que o homem se apropria da cultura pela interação com o meio sócio-cultural, por meio da mediatização de outro homem, pelos objetos e signos, não significa dizer que tal apropriação representa um processo passivo, onde ele (homem) só recebe o legado cultural já existente. Ao contrário, trata-se de um processo ativo.

Assim, o estudo das representações sociais evidencia a apropriação que os indivíduos fazem da realidade na qual executam suas atividades. De acordo com Leontiev (1978a), o que os homens são está determinado por sua atividade. Para esse teórico, a representação social é entendida como uma forma de apropriação da realidade pelo indivíduo num processo de elaboração de significado e sentido. Ao viver em sociedade, o homem se apropria do social e o mundo exterior se torna interno.

Conforme Basso (1998, p. 24):

O significado é, então, a generalização e a fixação da prática social humana, sintetizado em instrumentos, objetos, técnicas, linguagem, relações sociais e outras formas de objetivações como arte e ciência.

Ao entender que o psiquismo é produzido pela sociedade, Leontiev (1978b, p. 215) admite que a representação social é produzida coletivamente. Para esse autor:

(...) el significado pertenece al conjunto de fenómenos ideales, de fenómenos de la conciencia social. Resulta, pues, que el sentido, al igual que el significado, es determinado por la propia conciencia, pero exclusivamente por la conciencia social.

Os significados dessa consciência social e coletiva são apropriados pelos indivíduos e se tornam individuais e subjetivos. Esse processo dialético, no qual o social torna-se individual sem deixar de ser social, é que nos fascina e nos instiga a investigar as representações das professoras.

As representações individuais e subjetivas das professoras são, ao mesmo tempo, sociais e objetivas, pois são geradas historicamente, aglutinando concepções referentes à formação escolar e profissional dessas mulheres. Suas histórias de vida, as características de uma sociedade capitalista que se globaliza, a história de vida dos alunos, os aspectos da cultura escolar, as teorias de ensino-aprendizagem e os modismos pedagógicos, as características da administração pública, entre outros aspectos.

Dessa forma, procuraremos apreender as representações a partir do relato das professoras sobre suas práticas educativas tendo por base o conceito de atividade de Leontiev (1978a). Para esse autor o produto da atividade humana é procedimento de objetivação do subjetivo.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, a atividade não apenas determina a essência do homem, mas é a verdadeira substância da cultura e do mundo humano, a atividade cria o homem.

Nas representações humanas criadas e expressas nas atividades estão presentes aspectos da consciência. Para Leontiev (1978a, p. 99):

A consciência, produto das relações sociais e da atividade, é entendida como o reflexo da realidade, refratada através do prisma das significações e dos conceitos lingüísticos elaborados socialmente.

Assim, a representação advinda da consciência individual de cada pessoa reflete elementos sociais e coletivos.

Além de conter aspectos individuais e coletivos as representações também expressam as contradições presentes nas relações dos grupos sociais.

Como salienta Minayo (2000, p. 173):

Representações sociais possuem núcleos positivos de transformação e de resistência na forma de conceber a realidade. Portanto, devem ser analisadas criticamente, uma vez que correspondem às situações reais de vida. Neste sentido, a visão de mundo dos diferentes grupos expressa as contradições e conflitos presentes nas condições em que foram engendradas. Assim, tanto o 'senso comum' como o 'bom senso', para usar as expressões gramscianas, são sistemas de representações sociais empíricos e observáveis, capazes de revelar a natureza contraditória da organização em que os atores estão inseridos.

A partir do exposto, entendemos que o estudo das representações sociais é bastante pertinente para a pesquisa de assuntos educacionais, pois a educação é, em sua essência, histórico-cultural, na medida em que foi historicamente criada para realizar mediação dos indivíduos com o mundo da cultura e favorecer a apropriação desse mundo pelos indivíduos. Além disso, por meio do estudo das representações pode-se desvelar as contradições presentes no interior das organizações, o que é bastante interessante quando se objetiva estudar uma instituição de Educação Infantil.

Baseando-nos nesta idéia de representação social, pretendemos apreender como as professoras representam a função da instituição na qual exercem o seu ofício e como o papel de professora é representado.

Considerando que, sob o enfoque da Psicologia Histórico-Cultural, a brincadeira é responsável por grande parte do desenvolvimento da criança em idade pré-escolar e que, por isso, será necessário identificar como as professoras concebem a brincadeira ao descreverem suas práticas, a seguir, faremos uma exposição sobre a brincadeira, dando ênfase para a conceituação elaborada pelo referencial histórico-cultural.

1.3- A brincadeira

Finalizando o capítulo destinado à apresentação do referencial teórico que fundamenta esta pesquisa, apresentamos a concepção de brincadeira que será adotada na análise da prática pedagógica da instituição de Educação Infantil.

Embora as palavras jogo e brinquedo sejam freqüentemente utilizadas para denominar a ação de brincar, principalmente em textos traduzidos para o português, utilizaremos a palavra brincadeira para nos referirmos a essa ação.

A brincadeira é uma atividade de fundamental importância para o desenvolvimento dos seres humanos.

Vygotsky (1994, p. 126) afirma que:

É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos.

Por meio da brincadeira, a criança tem oportunidade de ultrapassar as possibilidades de ação que lhes são dadas pelos objetos. Na brincadeira a partir dos conhecimentos e das condições objetivas que possui, a criança pode recriar possibilidades e reinventar utilidades dando novos significados aos objetos com os quais atua a fim de satisfazer sua necessidade em determinada situação lúdica.

O conceito de brincadeira é muito relevante para nossa pesquisa, pois de acordo com o referencial teórico aqui adotado, essa atividade é considerada a principal responsável pelo desenvolvimento psíquico da criança em idade pré-escolar. Assim, para facilitar nossa exposição sobre a brincadeira iremos trabalhar com itens nos quais procuraremos enfatizar as características dessa atividade.

No primeiro item citamos diferentes conceituações sobre a brincadeira.

O segundo item traz o conceito de brincadeira do referencial Histórico-Cultural com base em Vygotsky (1994), Mukhina (1996), Elkonin (1998) e Leontiev (2001).

O terceiro item busca esclarecer como ocorre a evolução da brincadeira no período pré-escolar.

A caracterização das brincadeiras de representação de papéis também denominadas jogos dramáticos, simbólicos, protagonizados e de enredo é feita no quarto item.

No quinto item abordamos a importância das regras nas brincadeiras.

Por fim, no sexto item apontamos a brincadeira na instituição de Educação Infantil.

1.3.1- Conceituações sobre a brincadeira

A Literatura nos fornece vários conceitos e concepções de brincadeira.

Áries (1981) diz que, no século XVII, a brincadeira era uma atividade importante na vida das crianças e também dos adultos de todas as classes sociais.

Contudo, a brincadeira é uma atividade muito anterior ao século XVII. Ela acompanha a humanidade desde sua origem.

De acordo com Carneiro (2003, p. 12): “Remontar à história dos jogos é adentrar pelo mundo maravilhoso das origens do homem, é explorar suas reminiscências, é dar vida ao passado.”

O pertencimento da brincadeira à História da Humanidade é salientado por Huizinga (1943) quando se refere ao “*homo ludens*”. Para esse autor, o jogo é uma categoria absolutamente primária da vida, tão essencial quanto o raciocínio (*homo sapiens*) e a fabricação de objetos (*homo faber*). De modo que a denominação (*homo ludens*) significa que o elemento lúdico está na base do surgimento e desenvolvimento da civilização.

A brincadeira que sempre fez parte da história da humanidade se difere de acordo com o repertório cultural do grupo social a que pertence. Todavia, em todas sociedades, agrupamentos e culturas são encontrados vestígios da existência de atividades lúdicas.

Mas, afinal, o que é a brincadeira?

Diferentes referenciais teóricos buscaram responder essa questão, assim, existem diversas respostas a esta pergunta.

Para Mir (1997), pode-se dizer que o jogo é uma manifestação otimista, alegre e plena da energia vital, uma atividade humana repleta de significados que, ao mesmo tempo em que permite a aprendizagem, também provoca prazer.

Huizinga (1943) define jogo como uma atividade voluntária exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana.

Conforme Brougère (1989, p. 32 in Wajskop, 1995, p. 29): “A brincadeira é o resultado de relações interindividuais, portanto, de cultura. *A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar.*”

Kishimoto (1999b) entende que independentemente da época, cultura e classe social, os jogos e os brinquedos fazem parte da vida da criança, pois elas vivem num mundo de fantasia, de encantamento, de alegria, de sonhos, onde realidade e faz-de-conta se confundem.

Segundo Carneiro (2003, p. 58):

Jogo é transformação, porque envolve criação, risco de aventura, busca do desconhecido. Logo, a brincadeira é tanto de lazer como de conhecimento e adquire um significado vital na infância, porque é, ao mesmo tempo, estimuladora e desafiadora. Brincar é, acima de tudo, ação, movimento que se realiza a partir de determinados objetos e das características de cada jogador. Tal atividade, originária da imitação, tem na percepção e na observação suas grandes bases.

Para Oliveira (1988b, p. 110):

A brincadeira infantil constitui uma situação social onde ao mesmo tempo em que há representações e explorações de outras situações sociais, há formas de relacionamento interpessoal das crianças ou eventualmente entre elas e um adulto na situação, formas estas que também se sujeitam a modelos, a regulações, e onde também está presente a afetividade: desejos, satisfações, frustrações, alegria, dor.

Wajskop (1995, p. 29) se fundamenta em autores da Psicologia Histórico-Cultural para afirmar que:

A brincadeira é uma forma de comportamento social, que se destaca da atividade do trabalho e do ritmo cotidiano da vida, reconstruindo-os para compreendê-los, segundo uma lógica própria, circunscrito e organizado no tempo e no espaço.

A citação de algumas interpretações sobre a brincadeira que apresentamos serviu para exemplificar o quanto essas interpretações se diferenciam. Com esse objetivo, cabe salientar que as definições de Oliveira (1988) e Wajskop (1995) se aproximam da definição de brincadeira do referencial teórico que embasa nossa pesquisa.

Sob o prisma da Psicologia Histórico-Cultural, a brincadeira possui determinadas características que contrariam a idéia de que ela é uma expressão espontânea, livre, otimista, alegre, criada num mundo de imaginação, sonhos e fantasias pela criança.

A seguir, apresentaremos a concepção de brincadeira da Psicologia Histórico-Cultural.

1.3.2- O conceito de brincadeira da Psicologia Histórico-Cultural

Para Vygotsky (1994, p. 133), a brincadeira não é o aspecto predominante da infância, mas é um fator muito importante do desenvolvimento.

Existem diversos tipos de brincadeira, Elkonin (1998, p. 357) tomando a correlação entre o conteúdo temático-representativo e as regras, divide a brincadeira em cinco grupos:

Primeiro grupo: jogos imitativo-operacionais e jogos-exercícios elementares.

Segundo grupo: jogos dramatizados de argumento determinado.

Terceiro grupo: jogos de argumento com regras simples.

Quarto grupo: jogos com regras sem argumento.

Quinto grupo: jogos esportivos e jogos-exercícios orientados para determinadas conquistas.

Com base em estudos experimentais realizados com crianças de 03 a 07 anos, Elkonin (1998) demonstra que em cada idade as crianças se enquadram num grupo de jogos.

No primeiro grupo estão as crianças menores. Porém, o número das que se enquadram nesses tipos de jogos é insignificante.

As crianças menores (03 e 04 anos) ocupam o segundo grupo e cede a primazia a outros tipos de jogos nos grupos de idade pré-escolar média (05 e 06 anos) e mais velhos (06 a 07 anos).

Os jogos de argumento com regras simples (terceiro grupo) são representados em todas as idades, sem ocupar posição predominante em nenhuma delas.

O quarto grupo de jogos é predominante entre as crianças mais velhas. Aparece em primeiro lugar entre as crianças de idade mediana e em último entre os mais novos.

O quinto grupo só é representado de maneira insignificante pelas crianças mais velhas do período pré-escolar, jogos esportivos e orientados para conquistas específicas são comuns às crianças em idade escolar.

Devido nosso objetivo de estudar a Educação Infantil, mas especificamente a educação das crianças de 03 a 06 anos, nos centraremos no segundo, terceiro e quarto grupo de jogos e, também, na forma como a criança evolui de um grupo para outro.

A brincadeira é uma forma de atividade por meio da qual a criança satisfaz certas necessidades.

Vygotsky (1994, p. 122) afirma que:

Certamente ninguém jamais encontrou uma criança com menos de três anos de idade que quisesse fazer alguma coisa dali a alguns dias, no futuro. Entretanto, na idade pré-escolar surge uma grande quantidade de tendências e desejos não possíveis de serem realizados de imediato. Acredito que, se as necessidades não realizáveis imediatamente não se desenvolvessem durante os anos pré-escolares, não existiriam os brinquedos, uma vez que eles parecem ser inventados justamente quando as crianças começam a experimentar tendências irrealizáveis.

Na tentativa de satisfazer essas necessidades irrealizáveis, a criança vale-se da imaginação para criar suas brincadeiras.

Sobre isso cabe o alerta de Vygotsky (1994) ao dizer que nem todos os desejos não satisfeitos pelas crianças dão origem à brincadeira. Nesse sentido, o autor salienta a importância de considerar as motivações que dão origem às brincadeiras.

A concepção de brincadeira de nosso referencial teórico é também apresentada por Leontiev (2001) que, tendo o materialismo dialético como matriz epistemológica, traz considerações bastante semelhantes às expostas por Vygotsky (1994) e que as complementam.

Leontiev (2001, p. 119) descreve que:

No início do período pré-escolar do desenvolvimento de uma criança tornam-se evidentes vários tipos de discrepância entre sua atividade – que já é bastante complexa neste estágio do desenvolvimento – e o processo de satisfação de suas necessidades vitais. A satisfação de suas necessidades vitais é, na realidade, ainda diferente dos resultados de sua atividade: a atividade de uma criança não determina e, essencialmente, não pode determinar a satisfação de suas necessidades de alimento, calor etc. Esta atividade é, portanto, caracterizada por uma ampla gama de ações que satisfazem necessidades que não se relacionam com seu resultado objetivo. Em outras palavras, muitos tipos de atividades nesse período do desenvolvimento possuem seus motivos (aquilo que estimula a atividade) em si mesmos, por assim dizer.

Com essa afirmação, Leontiev (2001) está reforçando a idéia de que a brincadeira aparece para a criança pré-escolar como uma maneira de resolver o conflito entre o querer fazer algo e ainda não possuir condições concretas para determinadas realizações. Nessa citação, o autor também traz uma importante característica da brincadeira, trata-se da desvinculação da ação desenvolvida com o seu resultado. Ele esclarece que a brincadeira não é uma atividade produtiva, pois seu alvo não está no resultado e sim na ação em si mesma, no seu processo.

Por exemplo, quando uma criança que deseja cavalgar satisfaz sua necessidade brincando com uma vassoura como se esta fosse seu cavalo. A motivação da brincadeira está na ação de cavalgar (processo) e não em chegar a determinado lugar cavalgando (resultado).

Na brincadeira o significado e o sentido não estão sempre ligados como numa atividade produtiva, conforme constata Leontiev (2001).

De acordo com Leontiev (2001, p. 122):

Só no brinquedo as operações exigidas podem ser substituídas por outras e as condições do objeto podem ser substituídas por outras condições do objeto, com preservação do próprio conteúdo da ação.

Leontiev (2001, p. 128) explica, ainda, que:

A ruptura entre o sentido e o significado de um objeto no brinquedo não é dada antecipadamente, como um pré-requisito da brincadeira, mas surge realmente no próprio processo de brincar. Isto é demonstrado pelo fato indubitável, experimentalmente estabelecido, de que uma criança não imagina uma situação de brinquedo quando ela não está brincando.

Dessa forma, fica claro que a criança tem consciência da função social dos objetos com os quais opera em substituição a outros na brincadeira e, também, de seu próprio papel real de criança que, nas brincadeiras, é alterado a fim de representar outros papéis.

A criança do exemplo, que durante a brincadeira opera com a vassoura como se esta fosse um cavalo, sabe exatamente que a vassoura é vassoura e não cavalo. No entanto, ao usar um objeto substituto para realizar uma atividade que deseja e que não lhe é acessível, está promovendo a ampliação de seu repertório cultural e simbólico, pois ela está conseguindo ultrapassar as barreiras de uma relação apenas sensorial e empírica com os objetos.

Portanto, por meio da brincadeira o domínio da realidade se torna mais acessível à criança o que favorece seu desenvolvimento psíquico e inserção social. Nesse sentido, a brincadeira é considerada uma atividade de incomparável relevância no processo de desenvolvimento das crianças de 03 a 06 anos.

Baseado em Vygotsky, Leontiev (2001) define a brincadeira como a atividade principal do período pré-escolar da infância.

Atividade principal, de acordo com Leontiev (2001, p. 122) é designada como:

Não apenas a atividade frequentemente encontrada em dado nível do desenvolvimento de uma criança. O brincar, por exemplo, não ocupa, de modo algum, a maior parte do tempo de uma criança. A criança pré-escolar não brinca mais do que três ou quatro horas por dia. Assim, a questão não é a quantidade de tempo que o processo ocupa. Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

A brincadeira se torna atividade principal quando passa a satisfazer a necessidade da criança realizar ações para as quais ainda não possui condições, como já apresentado.

Simplificando a definição de Leontiev (2001), Mukhina (1996, p. 155) expõe que:

O jogo é a atividade principal; não porque a criança de hoje passa a maior parte do tempo se divertindo, o que não deixa de ser verdade, mas porque o jogo dá origem a mudanças qualitativas na psique infantil.

A partir dessa explicação sobre o papel da brincadeira para o desenvolvimento infantil, reafirmamos nosso interesse em verificar se e como a brincadeira aparece nas representações das professoras de Educação Infantil ao descreverem a função da instituição.

A brincadeira para Leontiev (2001, p. 120): “ é o caminho da tomada de consciência da atitude humana em face dos objetos, isto é, das ações humanas realizadas com eles.” Por meio do brincar a criança desenvolve a consciência do mundo objetivo.

Diante disso, podemos considerar que a criança se humaniza por meio da brincadeira na medida em que essa atividade lhe possibilita a apropriação do uso de objetos, a interação com outras pessoas, a internalização de normas de conduta e de relações sociais.

Vejamos, a seguir, como se dá a evolução da brincadeira no período pré-escolar.

1.3.3- A evolução da brincadeira no período pré-escolar

Leontiev (2001) salienta que a maneira de brincar se modifica ao longo do desenvolvimento do ser humano. No caso da brincadeira da criança pré-escolar o alvo da ação está no processo de brincar e não no resultado da ação. Conforme a criança vai se desenvolvendo a motivação da brincadeira vai se modificando.

De acordo com Leontiev (2001, p. 123): “Nos jogos dos adultos, quando a vitória, mais do que a simples participação torna-se o motivo interior, o jogo deixa de ser brincadeira.”

A transformação da criança em adulto é um processo bastante longo. Para discutir a evolução da brincadeira não é necessário considerar um período tão extenso, no decorrer do próprio período pré-escolar (03 a 06 anos) já são observadas mudanças significativas na forma da criança brincar.

A primeira forma de brincadeira no período pré-escolar são as brincadeiras que apresentam uma situação imaginária explícita. Conforme Leontiev (2001, p. 132): “ O papel lúdico é a ação sendo reproduzida pela criança”.

Nessa fase da brincadeira a criança brinca geralmente sozinha, interagindo apenas com objetos cujo uso sócio-cultural procura reproduzir em suas ações.

A brincadeira que a criança realiza sozinha manipulando uma boneca, pode ser um exemplo dessa etapa.

Existem também os “jogos subjetivos ou de enredo”, no qual a criança atribui-se uma função social humana esforçando-se para cumprir as regras peculiares ao papel que está desempenhando.

Agora a criança não se limita a manipular os objetos, ela se atribui um determinado papel de acordo com o qual estabelece interações com os objetos. Ela não apenas manipula a boneca, mas dá banho e alimenta, pois está representando o papel de mãe.

Posteriormente, a criança passa a interagir não só com objetos mais com outras crianças, de modo que a situação imaginária que dará suporte a brincadeira é pensada coletivamente. Assim, as crianças começam a

estabelecer regras prévias que visam garantir a representação dos papéis pelos participantes da brincadeira.

A relação com os outros participantes do jogo torna-se um conteúdo da atividade lúdica e nessa relação se fixa o motivo do jogo.

As relações sociais que são desenvolvidas nas brincadeiras, com situação imaginária, impõem às crianças a necessidade de subordinação à regra de ação.

Leontiev (2001, p. 133) diz que: “Os jogos clássicos que dão início às brincadeiras infantis do período pré-escolar são jogos de enredo com um papel expresso, uma situação imaginária explícita e uma regra latente”.

Assim como já afirmou Vygotsky (1994), para Leontiev (2001, p. 133):

(...) a principal mudança que ocorre no brincar durante seu desenvolvimento é que os jogos de enredo com uma situação imaginária são transformados em jogos com regras nas quais a situação imaginária e o papel estão contidos em forma latente.

Portanto, a forma como as crianças interpretam as regras é que determina o conteúdo da brincadeira e também o seu nível ou grau.

O último grau da evolução da brincadeira no período pré-escolar pode ser considerado os jogos com regras, cuja origem está nos jogos de representação de papéis com situações imaginárias, como pudemos observar por meio das análises dos autores citados.

Sobre o surgimento do jogo com regras Leontiev (2001, p. 138) afirma que: “O desenvolvimento do jogo com regras consiste também em uma diferenciação e uma consciência cada vez maiores do objetivo da brincadeira”.

Tomar consciência do objetivo da brincadeira não significa focalizar o resultado tal como numa atividade produtiva, e sim considerar que o objetivo da brincadeira agora está entre seu processo e a criança.

Elkonin (1998) compreende que entre os jogos com regra merecem destaque os jogos com duplo propósito. Os jogos com duplo propósito⁴ são aqueles nos quais a criança exerce duas funções.

⁴ O jogo conhecido como “Pega-gelo” nos CER é um exemplo de jogo com propósito duplo, pois além de evitar ser pega e congelada a criança ainda deve tocar seus colegas já transformados em gelo para libertá-los.

Segundo Leontiev (2001, p. 138-139):

Todos esses jogos são de grande interesse psicológico, porque traços extremamente importantes da personalidade da criança são desenvolvidos durante tais jogos e, sobretudo, sua habilidade em se submeter a uma regra, mesmo quando um estímulo direto a impele a fazer algo muito diferente.

De acordo com Leontiev (2001), jogos desse tipo introduzem o elemento moral na atividade das crianças de forma prática e não abstrata.

O “Jogo de Esconde-Esconde”, no qual além de se esconder a criança pode dar imunidade a todos os participantes quando conseguir atingir o “pique”⁵ e “salvar”⁶ todas as crianças participantes do jogo, é um exemplo da influência da brincadeira no desenvolvimento moral das crianças. A criança, com o intuito de garantir sua liberdade e de seus colegas, se expõe ao pegador de maneira mais perigosa do que se ficasse apenas escondida visando preservar apenas a si mesma.

Outros elementos da personalidade humana são desenvolvidos por meio dos jogos. Por meio de jogos com objetivos é possível que a criança desenvolva a capacidade de auto-avaliar seu desempenho, uma vez que ela própria pode julgar suas ações no contexto da brincadeira.

Dada a importância dos níveis de desenvolvimento da brincadeira no período pré-escolar, na orientação da análise de nossos dados, concluímos apresentando uma síntese, sob a forma de itens, do processo de evolução da brincadeira pré-escolar segundo Elkonin (1998):

- 1) Atividade manipulante e objetal - a criança mantém uma relação tátil com os objetos;
- 2) Brinquedo temático - a criança elabora situações imaginárias para lidar com os objetos, posteriormente, as ações das crianças não se dirigem apenas aos

⁵ Pique é o local no qual o pegador da brincadeira de esconde-esconde permanece com os olhos fechados realizando a contagem até um número pré-determinado enquanto os demais participantes da brincadeira se escondem. Após a contagem o pegador sai em disparada a procura das crianças escondidas. A primeira criança encontrada exercerá a função de pegador na próxima rodada da brincadeira e o atual pegador poderá se esconder.

⁶ A primeira criança que consegue atingir o pique sem ser vista pelo pegador e antes que esse tenha pegado qualquer outra criança tem o direito de garantir sua imunidade e de todos os demais participantes (salvar). Quando a criança consegue salvar todos os participantes, o mesmo pegador permanece nessa função na rodada seguinte da brincadeira.

objetos mas também aos demais participantes da brincadeira no interior de uma situação imaginária;

3) Jogo protagonizado - as relações com os outros participantes da brincadeira na interpretação de papéis previamente estabelecidos em dada situação imaginária tornam-se o motivo da brincadeira e a subordinação às relações estabelecidas com os objetos e demais participantes da brincadeira aos papéis é reforçada;

4) Jogos com regras explícitas - a obediência às regras que visam à reprodução correta da realidade na brincadeira é que determina a ação. O cumprimento dessas regras se torna mais importante que a brincadeira em si. No final dessa etapa da evolução da brincadeira, a imposição de regras não é mais necessária. Por meio da representação de papéis em situações imaginárias, as regras pré-definidas já são aceitas pelas crianças sem que haja necessidade da representação. Essas regras tornam-se o foco de interesse da criança.

Como destaca Leontiev (2001, p. 142) fica evidente que: "(...) as crianças brincam das mesmas coisas em idades diferentes, mas elas brincam de formas diferentes".

Ou seja, a criança atribui diferentes significados a uma mesma situação de acordo como seu nível de desenvolvimento. Aqui vale considerar também as diferentes experiências e conhecimentos que as crianças possuem e que influenciam sua maneira de brincar.

O tempo de duração das brincadeiras também se modifica de acordo com a idade, desenvolvimento e argumentos. Segundo Mukhina (1996, p. 157): "Os jogos das crianças de 3 a 4 anos duram 10 ou 15 minutos; os jogos das crianças de 4 a 5 duram 40 a 50 minutos; e as de 6 e 7 prorrogam o jogo por horas e até dias."

Convém mencionar que toda vez que estabelecemos relações entre o nível de desenvolvimento da criança com sua faixa etária não se objetiva fazer generalizações, tal medida é tomada por razões didáticas.

Ao aproximar determinado tipo de ação peculiar a certo grau de desenvolvimento, a uma idade na qual comumente tal ação é observada, pretende-se apenas facilitar o entendimento do leitor que pode ter uma idéia mais concreta sobre as características do desenvolvimento. É claro que jamais

poderemos afirmar que todas as crianças de 06 e 07 anos já possuem nas regras os motivos de suas brincadeiras ou que todas as crianças de 04 anos ignoram absolutamente as regras pré-fixadas em suas brincadeiras, por exemplo.

As características da brincadeira pré-escolar que vimos apresentando servirão de subsídio para analisarmos como as professoras entrevistadas descrevem a brincadeira no interior de uma instituição educacional de Educação Infantil.

Como já afirmamos, não pretendemos identificar se as representações das professoras sobre a brincadeira se enquadram ou não em nosso referencial teórico, contudo as idéias dos autores da corrente histórico-cultural serão um fio condutor para nossa análise.

Admitindo que os argumentos do jogo dramático são fornecidos pela realidade, Mukhina (1996, p. 157) expõe que: "Quanto mais ampla for a realidade que as crianças conhecem, tanto mais amplos e variados serão os argumentos de seus jogos".

Essa consideração reforça a importância da instituição de Educação Infantil e da professora na promoção da ampliação do repertório cultural das crianças.

Finalizando a questão da evolução da brincadeira nas crianças pré-escolares, temos que considerar ainda a existência dos "jogos limítrofes" apontados por Leontiev (2001, p. 140), esses jogos:

situam-se no limite dos brinquedos clássicos da pré-escola e constituem uma forma de jogos de transição, quer para a atividade não-lúdica, para a qual eles preparam diretamente o caminho, quer para os jogos do período escolar do desenvolvimento psíquico da criança. Eles são jogos didáticos – no sentido amplo da palavra – e jogos de dramatização, por um lado, e esporte e jogos de improvisação, por outro.

As motivações desses jogos vão sendo gradativamente transferidas aos seus resultados. Em razão desses jogos serem específicos do período escolar, não consideramos pertinente nos alongar nessa temática que embora relevante distancia-se de nossos objetivos no momento, interessando-nos,

especialmente, a brincadeira de representação de papéis que será exposta a seguir.

1.3.4- As brincadeiras de representação de papéis

As brincadeiras nas quais as crianças elaboram situações imaginárias e representam papéis são de suma importância para o desenvolvimento psíquico, principalmente, porque nessas brincadeiras as crianças tendem a subordinar seus impulsos às imposições dos papéis a que têm que representar, de acordo com o referencial Histórico-Cultural.

Para Mukhina (1996): “O papel no jogo dramático consiste em cumprir as obrigações que o papel impõe e exercer os direitos em relação aos demais participantes do jogo”.

Segundo Leontiev (2001) essa atividade lúdica se caracteriza pelos seguintes traços:

- na brincadeira não há coincidência entre o significado e sentido atribuído a uma situação ou objeto.
- na brincadeira a atividade é sempre generalizada.

A questão da não coincidência entre o significado e o sentido durante ação de brincar já foi apresentada e ficou claro que é por essa razão que a brincadeira não é uma atividade produtiva.

Quanto ao entendimento de que a atividade nos jogos dramáticos é sempre generalizada, Elkonin (1998) cita experimentos nos quais fica evidente que, quando as crianças brincam de “Viagem de Trem”, por exemplo, elas não se inspiram em um maquinista, vendedor de passagem ou passageiro em especial, pelo contrário, elas se inspiram na compreensão genérica que possuem sobre a ação que esses personagens executam na realidade.

Leontiev (2001, p. 131) admite que: “É a generalização das ações lúdicas que permite seja o jogo executado em condições objetivas inadequadas”.

Ainda que a generalização possibilite alterações nos modos de ação e nas condições objetivas do jogo essas mudanças são limitadas e estão sempre subordinadas à ação. Leontiev (2001, p. 131) menciona que:

Nem todo objeto pode representar qualquer papel na brincadeira, ou mesmo brinquedos podem desempenhar diferentes funções, dependendo de seu caráter, e participar diferentemente da estrutura do jogo.

Conforme Mukhina (1996), os objetos substitutos são escolhidos pelas crianças a partir das relações reais dos objetos.

De acordo com Lúkov apud Elkonin (1998, p. 332): “ (...) as propriedades físicas dos objetos (como poder ser colocados ou postos de pé) limitam em certa medida a possibilidade de atuar com eles.”

Quanto à mudança do uso dos objetos na situação lúdica, Elkonin (1998) demonstra que em cada faixa etária a criança reage de uma determinada maneira, de modo que as crianças mais velhas, que se aproximam dos 07 anos, concordam em utilizar objetos que em nada se assemelham do objeto real se isto for lhes colocado como uma regra da brincadeira, mesmo que não concordem com tal substituição.

No final do período pré-escolar a criança já é capaz de cumprir regras e determinações impostas a uma brincadeira. Essas regras passam a ser o motivo da ação, substituindo o processo de brincar em si mesmo, que até então motivava a brincadeira.

Conclui-se que todas as características inerentes à brincadeira reforçam a fundamentação objetiva dessa atividade.

Assim, quando dizemos que as situações imaginárias estão presentes nas brincadeiras de representação de papéis, utilizando o conceito de imaginação expresso pela Psicologia Histórico-Cultural, estamos nos referindo a um conceito de imaginação que se difere do conceito de imaginação entendida como um processo descolado da realidade e fantasioso tal como se observa em determinadas conceituações de brincadeira.

Vygotsky (1994, p. 122) afirma que: “A imaginação (...); representa uma forma especificamente humana de atividade consciente. (...) Como todas as funções da consciência ela surge originalmente da ação.”

Observa-se que a imaginação é uma atividade consciente originária da ação que é real, concreta e gerada a partir das condições materiais da realidade.

Elkonin (1998, p. 270) também se opõe a naturalização da brincadeira e a sua desvinculação da experiência sócio-cultural da criança afirmando que:

Nas premissas do jogo protagonizado (...) evidenciam a presença de regras gerais de desenvolvimento do jogo relacionadas com a aprendizagem lógica das ações objetivas e com destaque do adulto como modelo e agente das formas humanas de atividade de relações. Tudo isso acontece sob a direção de adultos e não de maneira espontânea.

A brincadeira infantil ao traduzir a percepção da criança sobre sua realidade objetiva difere-se da atividade lúdica instintiva que é identificada em certos animais, conforme analisa Leontiev (2001).

Então, podemos admitir que a brincadeira consiste numa atividade na qual a criança cria uma situação imaginária para satisfazer necessidades que ela ainda não tem condições de realizar, tal como acontece na brincadeira de cavalgar utilizando uma vassoura como cavalo.

Como já sinalizado, a situação imaginária da brincadeira é fruto de situações reais.

Leontiev (2001, p. 126) expõe que:

O conteúdo do processo da brincadeira apresentado pela análise psicológica, aquilo que chamamos ação, é assim a ação real para a criança, que a tira da vida real. Assim sendo, ela não é nunca enquadrada arbitrariamente; ela não é fantástica.

Esse autor comenta que a brincadeira não é originária da situação imaginária, pois não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela.

O caráter real do conteúdo da brincadeira que é retirado de ações reais da vida da criança pode ser constatado quando Elkonin (1998) demonstra, por meio de seus experimentos, que numa brincadeira as crianças podem até aceitar utilizar objetos substitutos dos reais, no entanto, aceitar a alteração da

seqüência lógica de certas operações já é mais difícil. Elkonin (1998, p. 294) cita o exemplo de um experimento que propõe as crianças uma “brincadeira de médico”. A criança que representa o médico deveria molhar um pedaço de papel (algodão) na água e friccionar no braço das outras crianças (pacientes) e, posteriormente, aplicar com um cone (seringa) uma vacina. A brincadeira transcorria bem quando a experimentadora propõe as crianças utilizar álcool ao invés de água. Estas se animam. No entanto, quando a experimentadora diz para elas continuarem brincando enquanto irá buscar o álcool, ou seja, quando propõe que seja aplicada a vacina e depois feita a assepsia do braço, ocorrem manifestações de negação pelas crianças.

O referido experimento foi feito com crianças de 06 a 07 anos e constatou que elas se negavam a inverter a ordem convencional das ações da aplicação de uma vacina.

Experimentos semelhantes foram feitos com crianças menores e verificou-se que elas não possuem grandes preocupações em respeitar e reproduzir regras em suas brincadeiras, de modo que manipular os objetos e relacionar-se com as demais crianças por meio da representação dos papéis de médico e paciente é mais importante do que a subordinação do desejo de brincar frente às exigências do papel e ações que estão sendo representadas.

O conteúdo do jogo difere ao longo do desenvolvimento das crianças, bem como a importância das regras nas brincadeiras, conforme apresentaremos em seguida.

1.3.5- A importância das regras nas brincadeiras

É preciso compreender a função das regras nas brincadeiras infantis, principalmente porque é por meio da mudança do sentido ocupado pela regra na brincadeira que podemos observar as alterações e evoluções em seu conteúdo.

Vygotsky (1994, p. 124) afirma que não existe brincadeira sem regras:

A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori.

Ou seja, quando duas crianças criam uma situação imaginária para brincar de médico, por exemplo, elas se esforçam ao máximo para reproduzir comportamentos específicos ao papel de médico e de paciente. As crianças utilizam a experiência que possuem das consultas médicas que já fizeram para caracterizar as ações que executam durante a brincadeira. Portanto, essa brincadeira de médico é orientada por regras que determinam o papel do médico e o papel do paciente.

A situação imaginária da brincadeira está sempre vinculada ao contexto sócio-histórico da criança. Esse contexto impõe regras ao brincar.

No período correspondente à idade pré-escolar, a observância de regras não faz parte do psiquismo da criança, no entanto, pela brincadeira a criança passa a respeitar e até mesmo a desejar as regras. Por meio da brincadeira, a criança desenvolve a capacidade de renunciar aos seus próprios desejos a fim de cumprir determinadas regras na execução de certas ações.

Vygotsky (1994, p. 134) afirma que:

Essa subordinação estrita às regras é quase impossível na vida, no entanto, torna-se possível no brinquedo. Assim, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento.

Na brincadeira com regras a criança aprende a dominar seu próprio comportamento, controlando-o a fim de cumprir o propósito definido pelo papel a ser representado.

A forma como a regra é interpretada nas brincadeiras varia de acordo com o nível de desenvolvimento das crianças. As crianças menores (03 e 04 anos) tendem a ter mais dificuldade para se submeter às regras do que as crianças maiores (06 anos ou mais).

Como já mencionado, a regra é um aspecto presente em todos os tipos de jogos e brincadeiras para Vygotsky (1994). Porém, em se tratando da idade pré-escolar podemos considerar a predominância de três tipos de brincadeiras:

- 1) As brincadeiras de representação de papéis. Nessa brincadeira uma situação imaginária é criada a partir de uma motivação que leva a criança a interpretar papéis e obedecer regras implícitas ao papel a ser desempenhado e que são elaboradas ao longo da brincadeira. Exemplo: Brincar de casinha.
- 2) Brincadeiras de representação de papéis com regras explícitas. As crianças representam papéis e as ações a serem executadas são previamente definidas por regras fixas. Exemplo: Brincar de polícia e ladrão.
- 3) Brincadeiras com regras explícitas. Trata-se de jogos nos quais as ações são formalmente definidas por regras rígidas. Exemplo: Jogo de amarelinha.

Da mesma forma que as regras estão presentes em todos os tipos de brincadeiras, para Vygotsky (1994) a situação imaginária também está presente em todos os tipos de brincadeiras, mesmo naquelas que possuem regras prévias e oficiais.

A fim de exemplificar essa idéia ele cita o jogo de xadrez, que mesmo possuindo regras pré-fixadas tem em suas peças e no próprio jogo a representação de papéis e de situações imaginárias.

Vygotsky (1994, p. 126) considera que:

O desenvolvimento a partir dos jogos em que há uma situação imaginária às claras e regras ocultas para jogos com regras às claras e uma situação imaginária oculta delineia a evolução do brincar das crianças.

Ao longo do período pré-escolar a relação da criança com as regras nas brincadeiras vai se modificando. A regra vai se tornando cada vez mais importante na situação lúdica.

A partir da conceituação de brincadeira na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, vejamos como essa atividade é compreendida na instituição de Educação Infantil.

1.3.6- A brincadeira na instituição de Educação Infantil

Considerando a relevância da brincadeira para o desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar, pensamos ser interessante expor algumas considerações sobre a brincadeira nas instituições de Educação Infantil.

Além dos jogos de representação de papéis e dos jogos com regras não é difícil encontrarmos os jogos didáticos nessas instituições, ainda, que esse tipo de jogo seja mais comum às crianças em idade escolar.

De acordo com Leontiev (2001, 140):

Os jogos genuinamente didáticos (jogos reais e não exercícios pré-escolares) nada mais são que um certo número de operações preparatórias envolvidas no objetivo do brinquedo. Por conseguinte, eles só se tornam possíveis pela primeira vez quando surgem, em geral, os jogos com objetivos. São jogos que treinam o desenvolvimento das operações cognitivas necessárias na atividade escolar subsequente da criança, mas não permitem a passagem direta para esse tipo de atividade.

Com essa explicação Leontiev (2001) salienta que os jogos didáticos contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. No entanto, demonstra que não é diretamente por meio deles que ocorre a aprendizagem de atividades escolares.

Diferentemente dos jogos didáticos, os jogos protagonizados do período pré-escolar representam o principal recurso de desenvolvimento psíquico para as crianças de 03 a 06 anos, desse modo, entendemos que os jogos protagonizados são mais relevantes no processo de aprendizagem das crianças do que os jogos didáticos.

Para Leontiev (2001, p. 140) os jogos didáticos:

São de grande significação, mas uma significação subsidiária para isto tudo, uma significação que, embora muito importante, é, apesar de tudo, suplementar; não constitui a condição principal do desenvolvimento psíquico da criança no período pré-escolar.

Diante desses esclarecimentos que apontam as brincadeiras dramatizadas de representação de papéis como brincadeiras qualitativamente mais importantes para o desenvolvimento intelectual e cognitivo das crianças em idade pré-escolar, interessa-nos observar como as professoras de ensino infantil de nossa pesquisa estão lidando com essa questão. Trabalharemos esse assunto no quinto capítulo desta dissertação.

Mukhina (1996) destaca que no período pré-escolar a criança também se dedica às atividades produtivas. As atividades produtivas são aquelas cujo objetivo está no resultado da ação.

As principais atividades produtivas desenvolvidas pelas crianças em idade pré-escolar são, de modo geral, atividades plásticas e atividade construtiva.

Por meio das atividades plásticas, caracterizadas na fase pré-escolar principalmente pelo desenho, pintura, modelagem, recortes, a criança desenvolve importantes aspectos de sua capacidade psíquica, refletindo de certa forma suas experiências em relação à realidade, sua capacidade imaginativa, o conhecimento que ela tem dos materiais e objetos e sua capacidade de representar a realidade simbolicamente.

A atividade construtiva leva a criança desenvolver sua capacidade de análise e planejamento. Diante de determinados objetos, ela terá que fazer primeiro uma elaboração mental das possíveis relações entre eles a fim de que sua organização resulte na montagem do objeto desejado.

O ensino oferecido pela Educação Infantil deve incluir atividades de aspecto prático como desenho, construção etc, no entanto, como comenta Mukhina (1996, p. 56):

Esse ensino de forma alguma deve se converter num objetivo em si, sem relacionar-se com a formação das atividades orientadoras. Se perdermos de vista tal circunstância, o ensino das crianças pode degenerar num adestramento carente de valor formativo. (...) Por outro lado, também é nocivo deixar a criança a sós com a realidade que a rodeia, com o pretexto de conceder-lhe autonomia, obrigando-a procurar às cegas caminhos que lhe permitam conhecer essa realidade e refletir sobre ela.

Fica evidente que a aprendizagem da criança pré-escolar se dá em grande parte por meio de atividades lúdicas e produtivas por meio das mediações que o professor estabelece entre a criança e a realidade.

Em razão disso, é preciso estabelecer reflexões e debates sobre a maneira como se dá a interação do professor com as crianças e como ocorre a mediação pedagógica, pois como expõe Mukhina (1996) o limite entre mediar a

aprendizagem, tolher a autonomia e acreditar numa aprendizagem natural e espontânea é muito tênue.

Essas reflexões e debates precisam estar presentes tanto no interior das instituições de Educação Infantil, nas atividades de planejamento e elaboração da proposta pedagógica, quanto no âmbito das políticas educacionais que estabelecem as diretrizes político-pedagógicas a serem seguidas e ainda nos cursos e atividades de formação inicial e continuada de professores.

Ter sempre claro os objetivos das ações que são propostas às crianças após ter sido feita uma criteriosa análise sobre a efetiva contribuição dessa ação para a promoção do desenvolvimento das crianças talvez seja um caminho que nos leve a diminuição e até mesmo a exclusão de algumas práticas que não oferecem benefícios algum às crianças.

Enquanto professora de Educação Infantil pudemos observar diversas dessas práticas, como por exemplo, o excessivo tempo de espera em filas para tomar água, para comer, para escovar os dentes, para brincar etc.

Essas e outras práticas artificiais que pouco contribuem para o desenvolvimento das crianças estão presentes nas instituições.

Quanto a esse assunto, Mukhina (1996, p. 64) observa que não se deve acelerar artificialmente o desenvolvimento intelectual da criança pré-escolar por meio da tentativa de ensinar modos de pensamentos mais adequados ao ensino escolar. Sobre isso ela afirma que:

(...) o ensino pré-escolar deverá tender a educar a imaginação, e não o pensamento abstrato. A principal missão do ensino em cada etapa não é acelerar o desenvolvimento psíquico, mas *enriquecer* esse desenvolvimento, utilizar ao máximo as vantagens que essa etapa oferece.

Ao oferecer exercícios caligráficos, treinos motores, cópias, entre outras atividades, as professoras muitas vezes acreditam estar contribuindo para acelerar o domínio da leitura e da escrita.

As interpretações que concebem a Educação Infantil como simplesmente preparatória para o Ensino Fundamental e/ou como responsável estritamente pela alfabetização contrariam a função apreendida de nosso referencial teórico que considera que a brincadeira é a atividade que se destaca na formação das estruturas psíquicas no período pré-escolar.

Ressaltamos que nossas colocações não desconsideram as relações da Educação Infantil com o ensino posterior, o ensino deve dirigir-se sempre para o futuro, pois de acordo com Vygotsky (1993, p. 129-130):

Na idade Infantil, somente é boa a instrução que vá avante do desenvolvimento e arrasta a este último. Porém à criança unicamente se pode ensinar o que é capaz de aprender. A instrução é possível onde cabe a imitação. (...) O ensino deve orientar-se não ao ontem, mas sim ao amanhã do desenvolvimento infantil. Somente então poderá a instrução provocar os processos de desenvolvimento de que acham agora na zona de desenvolvimento próximo.

A relação da Educação Infantil com a escolarização posterior é considerada por Dahlberg, Moss e Pence (2003) como um reflexo da imagem dominante sobre a instituição dedicada à primeira infância como produtora de cuidados e de resultados padronizados e predeterminados.

Sobre essa questão Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 88) afirmam:

Essa tarefa deve ser atingida sobretudo por intermédio da educação, hoje reconhecida como um assunto de grande importância, não apenas na educação em berçários, como também no cuidado à criança em creche: 'devido à ênfase [na política americana sobre o relacionamento entre a primeira infância e o desempenho educacional posterior], cada vez mais americanos estão percebendo que *todos* os programas para criança pequenas dizem respeito à educação.' (Kagan et al., 1996, p. 13)".

Com essas considerações Dahlberg, Moss e Pence (2003) estão desferindo críticas aos programas de Educação Infantil em razão de considerarem que com o intuito de promover o desenvolvimento das crianças padronizam ações e práticas pedagógicas atuando de forma semelhante a uma fábrica que deve transformar as crianças (matéria-prima) em produtos com especificações pré-fixadas.

Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 89) mencionam:

Alguns dos resultados mais específicos que se espera que a instituição dedicada à primeira infância produza estão, hoje em dia, amplamente reconhecidos na política e na literatura dedicadas à primeira infância, particularmente melhorando o

desenvolvimento e a preparação das crianças para o ensino obrigatório, o que inclui iniciar a escola 'pronto para aprender'.

As idéias desses autores parecem um pouco exageradas, entendemos que é possível realizar práticas pedagógicas numa instituição de Educação Infantil com vistas ao desenvolvimento da criança, tomando por base a brincadeira que lhe servirá de suporte para aprendizagens futuras sem haver necessidade de padronização e ainda sem haver a necessidade de que a criança saia "pronta para aprender".

Não é raro encontrarmos a idéia de que a Educação Infantil deve fazer com que a criança chegue ao Ensino Fundamental "pronta para aprender". Porém, não acreditamos que esse seja o objetivo da Educação Infantil. Nosso referencial teórico não permitiria tal interpretação, uma vez que segundo ele a criança já nasce pronta para aprender, ela não é um papel em branco sob o qual pais, professores etc. irão escrever.

A criança está pronta para aprender desde seu nascimento, por meio das interações que estabelece com objetos e outras pessoas ela vai ampliando seu repertório cultural e vai se desenvolvendo.

Assim, não há como falarmos em estudo preparatório ou de prontidão tomando por base o referencial histórico-cultural.

Contudo, a idéia criticada por Dahlberg, Moss e Pence (2003) de entregar crianças "prontas para aprender" por meio da pré-fixação de ações como sendo a função da Educação Infantil, parece estar presente no imaginário de muitas professoras, segundo nossa experiência como professora e hoje como diretora de instituição de Educação Infantil. Em nossa atuação profissional numa instituição não foi raro nos depararmos com práticas pedagógicas ritualistas e descontextualizadas da realidade, as quais apenas contribuem para a padronização de comportamentos e, porque não dizer, para a "domesticação dos corpos das crianças" respaldadas na idéia de preparação para a escolarização futura.

Entendemos que o problema da Educação Infantil não está em suas relações com o Ensino Fundamental e/ou com os outros níveis de ensino. Preparar a criança para o nível subsequente é função de qualquer etapa da educação. O problema está na forma como isso é feito, pois algumas práticas podem estar prejudicando e limitando as possibilidades de progressos

cognitivo, moral, emocional e motor das crianças ao invés de estar estimulando e desenvolvendo tais progressos.

Ao viver a infância a criança está brincando e pela brincadeira ela está desenvolvendo as bases para aprendizagens futuras. Se retomarmos o conceito de brincadeira como atividade principal da criança em idade pré-escolar poderemos entender que ao brincar a criança está se desenvolvendo moralmente, intelectualmente, socialmente, fisicamente, afetivamente e por isso está obviamente se preparando para níveis subseqüentes da educação.

Nesse sentido, cabe a citação de Mukhina (1996, p. 179) na qual se evidencia como a Psicologia Histórico-Cultural entende a possibilidade de relações entre Educação Infantil e os demais níveis de ensino.

Mas a formação da criança pré-escolar com vistas ao estudo sistemático e, posteriormente, ao trabalho produtivo é uma das principais missões da educação.

A aprendizagem do pré-escolar é de grande importância para que ele adquira uma formação inicial com vistas ao estudo escolar.
(destaque no original)

A Educação Infantil tem sim a função de subsidiar as crianças com elementos que lhes permitam bons desempenhos escolares futuro, no entanto, como já afirmamos, suas práticas educativas não devem se fechar a aspectos preparatórios escolarizantes. O ensino oferecido às crianças de 03 a 06 anos tem uma finalidade própria, conforme exemplifica a citação de Mukhina (1996, p. 57):

No jardim-de-infância são amplamente utilizadas as formas de ensino, pelo brincar, desenho, construção etc; ao mesmo tempo, e de forma paulatina, também são introduzidas tarefas de estudo, ensinando-se à criança a missão direta de aprender algo novo. As tarefas de estudo respondem à crescente curiosidade da criança, a seu interesse por conhecer. As tarefas de estudo pretendem ensinar à criança rudimentos de matemática e de gramática, familiarizá-la com os fenômenos da natureza e da vida social, formar nela movimentos coordenados, algumas habilidades e hábitos musicais (canto, ritmo) etc.

Essa citação demonstra que há muito para se fazer numa instituição de Educação Infantil tendo o foco das ações dirigido à ampliação do repertório cultural das crianças, ao seu desenvolvimento moral, social e ético, ao desenvolvimento do interesse da criança pelo conhecimento e porque não dizer no desenvolvimento da paixão de conhecer o mundo, idéia de extrema importância que há bastante tempo vem sendo defendida por Madalena Freire (1995) e não antecipar a escolarização.

Portanto, entendemos que o foco de atuação da Educação Infantil está no desenvolvimento da criança e não nos conteúdos escolares.

Como base nessas considerações, propomo-nos apreender as representações das professoras sobre a função social da instituição de Educação Infantil e, a partir delas, tecer possíveis discussões com vistas a repensar a prática educativa dessas instituições que, sob o prisma da Psicologia Histórico Cultural, podem não estar efetivamente contribuindo para o desenvolvimento psíquico das crianças no sentido da apropriação das máximas criadas historicamente e socialmente.

Concluindo nossas considerações sobre a brincadeira, salientamos que o referencial histórico-cultural, ao demonstrar a importância da brincadeira para o desenvolvimento da criança, explicita a dimensão humana e social dessa atividade e, conseqüentemente, esclarece a necessidade das instituições de Educação Infantil favorecerem o brincar de forma ampla e diversificada, a fim de que as crianças possam ir se humanizando e assimilando a realidade humana por meio da internalização do conhecimento sobre o uso e finalidade de diferentes objetos e também pelo estabelecimento de relações sociais, vivências estas que ocorrem nas brincadeiras.

Ciente da importância do brincar na Educação Infantil, cabe-nos verificar como as professoras ao representarem a função da instituição na qual exercem seu ofício, concebem essa atividade no interior dessas instituições. Será a brincadeira entendida como determinante do desenvolvimento psíquico das crianças ou será vista como um “passa-tempo” ou simples divertimento? O que nossas crianças estão ganhando ou perdendo com as brincadeiras desenvolvidas na instituição?

Sem a pretensão de dar respostas categóricas a tais questões que pela amplitude e complexidade carecem de muitos e aprofundados estudos para

serem respondidas, esperamos, por meio da análise dos dados, ao menos oferecer indícios sobre esses questionamentos.

Após termos apresentado nossos pressupostos teóricos, trataremos da metodologia que orientou nossa pesquisa.

CAPÍTULO II

2. Metodologia

A metodologia utilizada neste estudo foi organizada a partir do objetivo de apreender as representações que professoras de Educação Infantil possuem sobre a sua própria função e sobre a função da instituição na qual exercem o seu ofício.

Como já exposto, esta pesquisa se apóia no referencial Histórico-Cultural. E, foi a partir dele que foram definidos os delineamentos deste trabalho.

Conforme a observação de Minayo (2000, p. 37) que esclarece que “(...) nenhuma das linhas de pensamento sobre o social tem o monopólio de compreensão total e completa da realidade”. Ressaltamos que nossa pesquisa não pretende fornecer análises e considerações fechadas e que a escolha de um referencial teórico é uma exigência do trabalho científico mesmo que reconhecidas todas as limitações resultantes dessa escolha.

Nosso estudo é elaborado a partir do conceito de representação, conforme já exposto.

De acordo com Minayo (2000, p. 173):

As Representações Sociais se manifestam em condutas e chegam a ser institucionalizadas, portanto, podem e devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais. Sua mediação privilegiada porém é a linguagem do senso comum, tomada como forma de conhecimento e de interação social. Mesmo sabendo que ela traduz um pensamento fragmentário e se limita a certos aspectos da experiência existencial freqüentemente contraditória, possui graus diversos de clareza e de nitidez em relação à realidade. (destaque no original)

Admitindo o caráter histórico e social das representações que tomamos como objeto de estudo, adotamos procedimentos metodológicos da abordagem qualitativa da pesquisa.

Considerando que as representações são fruto das interações e significações que os indivíduos inseridos na sociedade elaboram e, ainda, tomando por base a análise do conceito de representação social de Leontiev (1978a) ao afirmar que: “(...), é necessário que se procure captar tanto o conteúdo da representação social que os indivíduos fazem de um aspecto da realidade, como o processo pelo qual a representação social é elaborada”, optamos pelas entrevistas semi-estruturadas com o uso do gravador como procedimento de coleta de dados.

A representação social é formada a partir da atividade exercida pelo sujeito. Dessa forma, estamos considerando que o fazer cotidiano das professoras na instituição de Educação Infantil é o processo no qual suas representações são elaboradas. Assim, acreditamos que ao relatarem a própria prática docente, estarão fornecendo indícios não só de suas representações, mas também do processo que as tem gerado.

A partir do relato das práticas educativas, buscamos apreender as representações que as professoras elaboram e/ou reelaboram sobre a função da instituição escolar de Educação Infantil e sobre o papel da professora desse nível de ensino, durante o exercício de seu fazer educativo.

O uso de entrevistas vai ao encontro do referencial teórico adotado. Para Leontiev (1978b, p. 78), no processo de tomada de consciência e elaboração do pensamento, a linguagem tem um papel fundamental.

No processo de produção material dos homens produz-se também a linguagem que serve como meio de comunicação e é portadora dos significados socialmente elaborados e fixados hoje.

No tocante à valorização da linguagem enquanto forma de comunicação, apropriação e externalização dos significados é interessante citar Salles (1993, p. 23) quando afirma que: “Falar é reconstruir, com palavras uma representação da realidade.”

Contudo, por meio de nossos dados, percebemos ser necessário ampliar a compreensão de Salles (1993).

Na medida em que as professoras deixavam transparecer em suas palavras as diferenças impostas pelas condições concretas de sua existência e de sua formação, externalizavam não uma, mas diversas representações da

realidade. Podemos verificar que falar não é só reconstruir uma representação da realidade, porém várias representações.

Com esse entendimento, tomamos as palavras expressas nas entrevistas semi-estruturadas como objeto de pesquisa.

De acordo com Vygotsky (1993, p. 132):

As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana.

Juntamente com a gravação dos depoimentos, utilizamos a ficha do informante que registrou dados pessoais dos entrevistados, como idade, sexo, estado civil, tempo de exercício profissional no magistério em geral e na escola atual, nível de instrução, tipo de instituição na qual cursou a formação para o magistério e faixa etária dos alunos da classe com a qual trabalha. (Anexo 01)

Contamos, ainda, com um caderno de campo no qual anotamos as condições em que se realizou a entrevista (local, hora, data). Registramos, também, críticas, reflexões e considerações surgidas ou sugeridas durante o momento de coleta de dados.

Procedemos a transcrição literal e fiel das fitas utilizadas na entrevista pessoalmente e após a sua realização, a fim de contemplarmos um maior número de detalhes possíveis e de termos a oportunidade de fazer a análise e reflexão crítica dos dados ao longo do processo da pesquisa.

Foram realizadas entrevistas com 10 professoras que atuam numa mesma unidade de Educação Infantil, na Rede Municipal de Ensino de Araraquara⁸. Na instituição selecionada, trabalham professoras com algumas características diferenciadas no que se refere à formação, tempo de carreira, história de vida etc.

Achamos interessante contemplar essa diversidade, pois, conforme salienta Shuare (1990, p. 61):

Así como la psiquis no es algo inmutable e invariable en el curso del desarrollo histórico de la sociedade, no lo es tampoco en el

⁸ A rede municipal de Educação Infantil da cidade de Araraquara/SP presta atendimento a crianças menores de 07 anos desde 1941. As escolas de Educação Infantil são denominadas CER: Centro de Educação e Recreação e congregam a creche e a pré-escola num mesmo espaço e numa mesma proposta pedagógica.

curso del desarrollo individual; las transformaciones que experimenta son tanto estructurales como funcionales.

Ressaltamos que as representações apreendidas no momento da pesquisa podem ser alteradas ao longo da carreira, em função de vários aspectos inerentes às condições objetivas de existência pessoal e profissional das professoras. De acordo com Shuare (1990, p. 61):

(...) los fenómenos psíquicos, la psiquis humana, siendo sociales por su origem, no son algo dado de uma vez para siempre; existe un desarrollo histórico de dichos fenómenos, una relación de dependencia esencial de los mismos con respecto a la vida y la actividad social.

Com base nessas considerações é que estabelecemos o delineamento metodológico desta pesquisa.

2.1- Campo de Pesquisa

Escolhemos como campo de pesquisa um CER (Centro de Educação e Recreação) no qual já havíamos trabalhado como professora, pois seria mais fácil o acesso e a aceitação por parte das professoras.

Este CER atende mais ou menos 220 alunos de 0 a 6 anos em período integral e/ou parcial.

A estrutura da instituição é semelhante a das demais unidades da rede conforme descreveremos a seguir.

2.1.1- A Educação Infantil em Araraquara

A cidade de Araraquara iniciou o atendimento às crianças com idade inferior a 07 anos em 1941, quando foi fundado o primeiro Parque Infantil.

As orientações técnicas do atendimento dessa instituição eram fornecidas pelo Departamento de Educação Física e Esportes da Secretaria de Esportes do Estado, que visam “recolher as crianças da rua, proporcionando formas de recreação, organizadas em grupos numerosos e heterogêneos, com professores nem sempre habilitados”. (Araraquara, 2000).

Em 1971, a Administração Municipal de Araraquara cria os Departamentos de Educação, Cultura, Saúde e Promoção Social. A Diretoria de Educação e Cultura, nesse mesmo período, passa atribuir às classes de crianças de 06 anos, o pré-primário, a função de preparação para o ingresso na escola primária. Neste ano, a denominação dos Parques Infantis é mudada para Centros de Educação e Recreação - CERs, que passam a dividir as crianças em grupos/classes por faixa etária: 03, 04, 05, e 06 anos.

A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) passa a fornecer orientações técnicas para os CERs a partir de 1977.

Em 1982 são instalados 05 novos CERs que atendem crianças de 0 a 06 anos, dando início à pioneira integração da creche e da pré-escola. Os CER passam abrigar três modalidades de atendimento: berçários, recreação e pré-escola, além de alguns possuírem classes especiais destinada a alunos com necessidades especiais desde 1965.

Uma comissão formada por diretoras, professores dos CERs e pessoas da comunidade, em 1983, elaborou um Programa de Educação para o Município integrado aos Programas de Saúde e Promoção Social, objetivando melhorar as condições de vida da população.

Conforme Araraquara (2000, p. 08): “O Programa de Educação pretendeu garantir o atendimento da clientela mais carente, com preferência à faixa etária de 0 a 6 anos”.

Em 1983, foram construídos dois CERs já integrados aos programas de Educação e Saúde pois, ao lado de um CER, edificaram um Centro de Saúde.

Na vigência desse programa, foram construídos mais dez CERs e iniciou-se um programa de formação continuada e foi dado um treinamento para a adequação do pessoal a nova proposta de trabalho.

A partir de 1987, foi contratada uma Equipe de Apoio Técnico formada por psicólogo, orientador educacional, coordenador pedagógico e nutricionista.

A partir de 1992, essa equipe passa a ser chamada de Coordenadoria Técnica de Programas de Educação e absorve a função de estabelecer diretrizes para os diferentes Programas.

Em 1992, são instalados mais seis CERs e a Rede Municipal de Educação Infantil passa a ter 26 unidades.

Novas equipes técnicas são nomeadas em 1993 para dar suporte às diferentes modalidades de atendimento (berçário, recreação, pré-escola e educação especial), para executar um trabalho mais direcionado de formação em serviço para os educadores e para avaliar os programas na prática.

O município instala em 1995 o seu primeiro CAIC, o qual abriga uma unidade de Educação Infantil. Em 1996 outro CAIC é instalado.

Em 1999, começam a funcionar mais 03 CER's e, em 2000, é inaugurada outra unidade.

Atualmente, o Programa de Educação Infantil, da rede municipal de Araraquara, conta com 32 CERs, nos quais trabalham cerca de 370 professores. Ainda existem algumas classes especiais, mas muitos alunos portadores de necessidades especiais estão freqüentando classes comuns. A inclusão de alunos portadores de necessidade especiais tem acontecido e, nesse caso, o aluno possui, além da professora da turma, uma professora de educação especial que vem ao CER fazer um trabalho específico com ele dentro da sala comum.

Esses CERs situam-se em vários bairros da cidade e no distrito de Bueno de Andrade. Eles ganham características muito peculiares de acordo com a localidade e com o nível sócio-econômico dos alunos que o freqüentam.

Todos os professores que atuam nessas instituições têm a formação mínima no Ensino Médio com Habilitação Específica para o Magistério e alguns possuem curso superior.

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Araraquara (1999, p. 22) atribui ao educador a função de:

(...), enquanto elemento determinante das ações, é fundamental para a construção do conhecimento pelas crianças, pois terá o papel mediador, de observador, de executor, provocador, organizador e transformando a realidade que lhe é apresentada.

A cidade de Araraquara (1999, p. 5) atribui aos CER's a "tarefa de promover condições adequadas de cuidar e de educar com o compromisso de desenvolver crianças de 0 a 6 anos."

A tarefa de cuidar e educar é diferenciada de acordo com as modalidades de atendimento oferecidas:

- Berçário I - para crianças de 0 à 18 meses.

- Berçário II- para crianças de 18 meses à 02 anos e 03 meses.
- Classe Intermediária - para crianças de 02 anos e 04 meses até 03 anos.
- Pré-Escola - para crianças de 03, 04, 05 e 06 anos.
- Recreação - para crianças de 3, 4, 5 e 6 anos, em período integral.
- Educação Especial - para alunos com necessidades especiais (alguns CER's possuem classes especiais e todos atendem crianças com necessidades especiais incluídas em classes comuns).

2.1.2- Berçários

As crianças atendidas no Berçário são divididas em grupos de idade do seguinte modo: BI – de 0 a 18 meses e BII – de 18 meses a 2 anos e 3 meses.

Há um grupo de cinco crianças para cada berçarista no Berçário I e um grupo de 06 crianças para cada berçarista no Berçário II.

As berçaristas são concursadas. Atualmente, possuem como formação mínima exigida o Ensino Médio, embora ainda tenham educadoras trabalhando que só possuem o Ensino Fundamental, pois foram admitidas anteriormente a essa exigência.

A preparação para o exercício do trabalho se dá em Programa de Formação em Serviço e Formação Continuada oferecido, principalmente, por profissionais da Secretaria Municipal de Educação.

O último concurso público para o provimento de vagas de profissionais para trabalhar em Berçários modificou a nomenclatura da função, as profissionais deixaram de ser chamadas de berçaristas e foram contratadas como agentes educacionais.

O atendimento nos berçários tem como objetivos indissociáveis o cuidar e o educar. Cuidados quanto à higiene, saúde, nutrição e estimulação das crianças observando-as, acompanhando seu desenvolvimento, identificando e provendo as necessidades de ordem física, emocional e educacional, conforme prevê o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1996).

Se o atendimento às crianças de 0 a 03 anos nos berçários e classe intermediária tem como característica principal o cuidado nas atividades de rotina – alimentação, banho, sono – estas atividades constituem o eixo organizador do dia-a-dia de nossas crianças, possibilitando estruturar a ação

educativa em torno deste eixo. É na organização destas atividades no tempo e no espaço que se explicita a intenção educativa do atendimento nos berçários, complementando desta forma a função de cuidado que o caracteriza.

2.1.3- Classe Intermediária

Essa classe atende crianças de 02 anos e 04 meses a 03 anos de idade, assistidas por um professor e uma berçarista.

Atende a um número máximo de 20 crianças. Parte delas pode permanecer em período integral (10 crianças), dependendo da opção e/ou necessidade da família.

2.1.4- Recreação

A recreação atende crianças de 03 a 06 anos que permanecem no CER em período integral, com uma jornada diária de nove horas e meia. Dentro do período, por 4 horas o aluno fica sob responsabilidade dos professores de pré-escola e, as demais horas, com a recreacionista.

As crianças são divididas por faixa etária, em número máximo de 15 alunos por recreacionista em cada período, manhã e tarde.

As recreacionistas também são devidamente concursadas e preparadas para o exercício do trabalho em Programa de Formação em Serviço e Formação Continuada, desenvolvem com as crianças uma programação especial de recreação.

Assim como as berçaristas, hoje agentes educacionais, as recreacionistas também possuem como formação mínima exigida o Ensino Médio, embora ainda tenham educadoras trabalhando que só possuem o Ensino Fundamental, uma vez que foram admitidas anteriormente a essa exigência.

A nomenclatura recreacionista também foi substituída por agente educacional. Desse modo, a agente educacional pode optar se quer trabalhar com crianças de 0 a 03 anos ou de 03 a 06 anos.

A recreação tem como objetivo dar um atendimento de qualidade, garantindo os direitos, respeitando as necessidades individuais e coletivas das crianças para sua inserção na cultura, através de um conjunto de atividades que privilegiem o lúdico, proporcionando lazer, esporte, informação, diversão, higiene e saúde.

2.1.5- Pré-Escola

A partir dos 03 anos de idade, as crianças são atendidas em turmas divididas por faixa etária (03, 04, 05 e 06 anos). Esses grupos possuem no máximo 32 alunos.

Para cada faixa etária há uma professora com formação em educação pré-escolar, que desenvolve a sua prática diária de 4 horas.

Além dos cuidados com alimentação, com higiene e da atenção ao desenvolvimento neuro-psico-motor, acrescentam-se às atividades e ações desenvolvidas pela professora com seu grupo de crianças:

- Atividades de expressão corporal, plástica e musical, desenho, pintura, modelagem, recortes e colagens, cantos e danças;
- Atividades que desenvolvam habilidades específicas necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita e de raciocínio lógico, tais como habilidades motoras, perceptivas, relacionadas à linguagem (oral, gestual), à orientação temporal e espacial e à lateralidade;
- Atividades de socialização em situações de jogos, dramatizações ou em recreação livre;
- Atividades e ações que possibilitem o desenvolvimento de capacidades de ordem afetiva, estética e ética que estão associadas à possibilidade de construção de valores que norteiam a ação das crianças;
- As ações educativas devem ser efetuadas com base numa constante reflexão e direcionadas por meio dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Essas atividades e todas as práticas desenvolvidas nas instituições, de acordo com a Secretaria, tem como pressuposto teórico o interacionismo.

2.1.6- Funcionamento

A maioria dos Centros de Educação e Recreação (CER) funcionam de 2ª a 6ª feira das 7:30 horas às 17:00 horas, sendo:

Período da manhã - 7:30hs às 11:30hs

Período da tarde - 13:00hs às 17:00hs

Para os alunos que freqüentam em período integral o horário é das 07:30 às 17:00 horas.

Algumas unidades têm funcionado em horários especiais em função do Projeto da Prefeitura Municipal de Araraquara, denominado “Mãe Trabalhadora”. O projeto prevê que, onde haja demanda das famílias, o horário de atendimento do CER seja readequado para atender às suas necessidades. Assim, algumas unidades atendem até às 18:30 horas e também existem aquelas que iniciam o atendimento às 06:30 horas. A readequação do horário está vinculada ao número de solicitações das mães no período de realização da matrícula.

2.1.7- A organização do espaço físico

O espaço físico destinado para o trabalho com os alunos no CER é organizado através do sistema de rodízio. Nenhuma professora ou turma possui sala fixa.

Os alunos do berçário possuem um local específico. No entanto, as turmas de berçário também integram o rodízio de espaços, utilizando outros lugares e não apenas as salas de berçário.

A Secretaria Municipal de Educação considera que os espaços podem ser assim utilizados:

- **Sala estruturada:** Espaço de excelência para atividades de:
-
- Conhecimento das diferentes modalidades de linguagem;
- Reconhecimento da escrita;
- Desenhos e pinturas coletivos;
- Colagem/dobraduras coletivos;

- Contato com os elementos escritos;
- Construção de texto coletivo (professor sendo ou não o escriba);
- Trabalhar a base alfabética.

- **Sala de Recursos:** Espaço de excelência para atividades de:
 -
 - Discriminações;
 - Conhecimentos matemáticos – discriminações/ quantidade/ seriação/ classificação;
 - Construção e montagem com sucata – explorar atributos;
 - Coordenação motora – encaixes;
 - Expressão plástica;
 - Histórias.

- **Sala de Multimeios:** Espaço de excelência para atividades de:
 -
 - Expressão musical – dança / canto / instrumentos;
 - Expressão corporal – dramatizações / dança/ brincadeiras;
 - Jogos lúdicos (faz-de-conta, brinquedos afetivos);
 - Jogos de regras e de concentração;
 - Pesquisas / Explorações.

- **Área Externa:** Espaço de excelência para atividade de:
 -
 - Expressão corporal – coordenação motora ampla – habilidade / velocidade / destreza;
 - Desenvolvimento de regras / limites / valores;
 - Interação;
 - Avaliação;
 - Exploração de atributos: cor / tamanho / volume/ espessura;
 - Pesquisa coletiva;
 - Pesquisa individual;
 - Explorações espontâneas: contagem, leitura, ciências.

As salas de recursos e multimeios, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação (2000) são:

salas organizadas com a intenção de oferecer além do trabalho educacional coletivo do educador, a oportunidade das crianças exercerem sua autonomia e independência, assim como suas preferências.

Dentre todos os espaços disponíveis na unidade é feita uma seleção dos espaços a serem ocupados por cada turma ao longo da semana. Todas as turmas ocupam todos os espaços, porém, a faixa etária das crianças determina o tempo e quantidade de vezes que cada turma tem num determinado lugar. A Secretaria Municipal de Educação fornece a seguinte sugestão para a distribuição das salas:

	Sala de Multimeios	Sala de Recursos	Sala Estruturada
CI	1	1	1
03 anos	2	1	1
04 anos	2	1	2
05 anos	2	3	2
06 anos	1	2	4

Todos os CER's da cidade de Araraquara possuem sala estruturada, sala de recursos, sala de multimeios, galpão, banheiros para crianças, sanitários de adultos, área externa, cozinha e lavanderia.

Com exceção de 03 CER's que foram os três primeiros Parques Infantis da cidade e que têm plantas tombadas pelo Patrimônio Histórico todos os demais possuem dois berçários e um lactário.

Em algumas unidades têm sido construída uma sala para o repouso das crianças de 03 a 06 anos que permanecem em período integral. Essa sala é uma grande necessidade de todos os CER's, pois proporciona maior conforto para os alunos que, atualmente, utilizam a sala de multimeios para o repouso. Além disso, possibilita uma melhor utilização dos espaços no rodízio, porque

durante os horários de repouso a sala de multimeios não pode ser usada por outros educadores.

O CER no qual se deu a pesquisa possui também uma sala que abriga uma biblioteca.

Na chamada área externa estão os tanques de areia. O CER estudado possui 03 tanques de areia.

No galpão são realizadas as refeições e também algumas atividades comemorativas envolvendo todas as turmas. O galpão integra o rodízio, sendo usado por turmas de alunos quando não é horário de refeição. Em suas mesas é comum as crianças manipularem massa de modelar, jogos de encaixe e até fazerem desenhos e pinturas.

2.1.8- As atividades desenvolvidas

Cada professora organiza e planeja o trabalho que irá desenvolver com seu grupo de alunos. Porém, a Secretaria oferece sugestões de atividades que devem acontecer, no mínimo, bimestralmente no planejamento do professor.

Segue a citação da lista de atividades sugeridas:

- conversas informais;
- histórias;
- brincadeiras na área livre: de roda, pega-pega, com bolas, amarelinha, caracol, morto-vivo, com corda, com pneus, no tanque de areia, com baldinhos, com pás, com água, com carrinhas; nos aparelhos recreativos etc;
- modelagem (com massa e/ou argila);
- picote / recorte/ colagem;
- brincadeiras com brinquedos pedagógicos;
- trabalhos com sucata;
- desenho livre (com representação gráfica de idéias);
- pintura: com lápis de cor, giz de cera, tinta, canetinha;
- atividades com giz de cal no chão;
- atividades com giz na lousinha;
- danças;
- cantos;

- dramatizações;
- desenho historiado;
- construção de texto coletivo (regras, histórias, bilhetes);
- teatro de fantoches.

Cada faixa etária tem alguns eixos norteadores da ação educativa também sugeridos pela Secretaria de Educação. Assim, os eixos são os seguintes:

CI:

- Motora (desenvolvimento global);
- Linguagem (aprimoramento);
- Autonomia.

03 anos:

- Motor (desenvolvimento e aprimoramento);
- Linguagem (aprimoramento);
- Independência e autonomia;
- Socialização.

04 anos:

- Motor (agilidade e habilidade);
- Linguagem (ampliação do repertório e expressão);
- Socialização;
- Esquema corporal;
- Atenção;
- Regras e limites.

05 anos:

- Motor (fino e amplo, equilíbrio);
- Linguagem (expressão);
- Esquema corporal / psicomotricidade;
- Memória;
- Discriminações;

- Atenção e concentração.

06 anos:

- Motor (fino e amplo, destreza);
- Linguagem (expressão e compreensão);
- Memória (visual, auditiva, ...);
- Orientação espacial;
- Classificação / Seriação / Ordenação;
- Discriminações.

A Secretaria de Educação também oferece um Projeto Curricular para a Pré-Escola no qual são apresentados os conteúdos a serem trabalhados de acordo com a faixa etária dos alunos.

Passemos agora a apresentação das professoras, sujeitos desta pesquisa.

2.2- Sujeitos da Pesquisa

Entrevistamos dez professoras de pré-escola⁹ que atuam num mesmo CER, ou seja, procuramos conhecer um pouco do cotidiano de uma instituição por meio da fala de suas professoras.

Conforme se verifica no quadro abaixo, as professoras apresentam características que ora as assemelham e ora as diferenciam. A grande maioria não possui curso superior. Quase todas são casadas. Apenas duas possuem menos de 30 anos de idade. Talvez a maior diferença entre elas esteja no tempo de exercício do magistério.

⁹ Todas as professoras que atuam com crianças de 2 anos e 06 meses a 6 anos nas instituições de Educação Infantil da cidade de Araraquara/SP possuem Habilitação Específica para o Magistério Pré-Escolar, exercem jornada diária de quatro horas com cada turma de aluno pois existem professoras que têm duas salas e são registradas como professoras de pré-escola.

Quadro das Professoras:

Idade	Estado Civil	Formação	Experiência na Ed. Inf.	Faixa etária que atua
39 anos	Casada	Normal com Espec. em Pré-Escola	09 anos	Substituição
39 anos	Viúva	Magistério e Espec. em Pré-Escola	17 anos	06 anos
51 anos	Casada	Magistério, História e Complem. Pedagógica em Adm. e Supervisão Escolar	17 anos	03 anos
27 anos	Casada	Magistério e Cursando Pedagogia Cidadã ¹⁰	04 anos	04 anos
24 anos	Casada	Magistério e Cursando 4º ano de Pedagogia	05 anos	06 anos
33 anos	Casada	Magistério	12 anos	04 anos
40 anos	Casada	Magistério	11 anos	03 anos
38 anos	Divorciada	Magistério e Pedagogia	11 anos	05 anos
40 anos	Casada	Magistério	19 anos	05 anos
42 anos	Casada	Magistério	19 anos	Substituição

2.3- Coleta de Dados

Neste estudo, tomamos uma única instituição, entrevistamos todas as suas professoras e pudemos considerar as especificidades das suas condições objetivas.

Por meio de entrevistas semi-estruturadas, buscamos extrair elementos que nos fornecem dados sobre as práticas pedagógicas e sobre o cotidiano dessa instituição.

Nós nos valemos apenas da entrevista semi-estruturada como instrumento de coleta de dados. Assim, foi indispensável que lançássemos mão de algumas questões que nos trouxessem a prática pedagógica e o

¹⁰ Pedagogia Cidadã é o nome fantasia do Programa Especial de Formação Pedagógica Superior oferecido pela UNESP – Universidade Estadual Paulista. É regulamentado pela Deliberação CEE nº 12/2001 que em seu artigo 1º determina: “O Programa Especial de Formação Pedagógica Superior destina-se exclusivamente a oferecer cursos para professores efetivos, com formação em curso normal ou na habilitação ao magistério, de nível médio, que estejam em exercício nas redes públicas de ensino e que tenham sido classificados em processo seletivo especial.”

cotidiano da instituição, conforme se verifica no roteiro de entrevista que utilizamos (Anexo 02).

Com relação à pesquisa de campo, é importante dizer que nossa experiência como professora de pré-escola e hoje como diretora de um CER foi ao mesmo tempo elemento dificultador e elemento facilitador na elaboração da pesquisa.

Nossa experiência profissional foi elemento dificultador porque durante as primeiras entrevistas não conseguíamos ir além das falas das professoras. O que elas diziam parecia-nos demasiadamente familiar, de modo que não achávamos ser possível penetrar com cientificidade em nossa própria realidade.

A coleta de dados foi feita num momento posterior à nossa atuação como professora.

Isso foi determinante para que conseguíssemos nos afastar dos dados. O trabalho eminentemente burocrático da direção ajudou-nos no distanciamento que tanto precisávamos para analisar os dados pois, não teríamos conseguido empreender a análise de maneira crítica caso ainda estivéssemos atuando no magistério, vivenciando situações e realizando atividades que até então não haviam sido questionadas.

Por outro lado, a proximidade com o objeto de estudo foi considerada um elemento facilitador, na medida a vinculação com o cenário da pesquisa facilitou o diálogo com as professoras e também subsidiou, de certa forma, a análise do cotidiano e das práticas pedagógicas da instituição.

A entrada no campo foi bastante difícil. Embora a entrevista semi estruturada abra a possibilidade de um diálogo fluente, o início da entrevista era tenso. Provavelmente essa dificuldade tenha sido fruto de nossa inexperiência como entrevistadora e das professoras como entrevistadas.

A artificialidade da conversa era evidenciada pelo gravador. É interessante notar como a tecnologia que nos é essencial para esse tipo de trabalho e, sobre a qual nós temos o controle, nos intimida tanto.

Com o passar do tempo, parece que esquecíamos o gravador e, aí sim, a conversa fluía.

Apenas três das dez professoras entrevistadas pareceram não ter se envolvido num diálogo ao longo da entrevista. Elas também foram as mais

resistentes em participar do estudo, embora tivessem aceitado fazer parte desta pesquisa. Foi grande a dificuldade para agendar a entrevista e mesmo quando se dispuseram, demonstraram não ter muito interesse e tempo para nossa conversa.

Uma delas, no início, chegou a dizer que não lembrava de certas informações. Respondia com monossílabos e deixou claro que não estava gostando de prestar o depoimento.

Mesmo assim, demos continuidade à entrevista, sem saber se, nesses casos o mais acertado teria sido interrompê-la, forjando um encerramento. Naquele momento, optamos por continuar, pois acreditávamos que aquela postura já trazia dados que revelavam a descrença que alguns professores têm em pesquisas sobre fazer docente desenvolvidas pelas universidades, conforme freqüentemente verificamos em bibliografia sobre o tema.

Apesar das adversidades, o enredo da entrevista acabou envolvendo praticamente todas as professoras entrevistadas e, no final, pareciam ter gostado de falar sobre a temática.

Foi muito prazeroso conversar sobre o tema. Pudemos perceber o quanto estamos envolvidos com a Educação Infantil e o quanto é importante buscar sistematizar os fazeres dessa modalidade da Educação Básica.

Como dissemos, com o passar do tempo, a entrevista ia se transformando em um diálogo sobre o tema. Em razão disso, chegamos a lamentar ter colocado no início do roteiro de entrevista duas questões essenciais. Devido à tensão observada no começo do trabalho, compensaria ter iniciado com questões menos importantes para depois partir para as essenciais.

As duas questões iniciais do nosso roteiro são:

O que é Educação Infantil entendida como a primeira etapa da Educação Básica?

Qual é a função da instituição de Educação Infantil (CER) para você?

Mesmo com as ressalvas apresentadas, podemos dizer que a organização do roteiro não comprometeu a análise, outras questões encaminhavam para o entendimento de como as professoras interpretavam o papel social da Educação Infantil.

A fase de coleta de dados foi um pouco longa e complicada. As professoras se dispuseram em atender-nos no próprio CER. A diretora permitiu que a professora substituta ficasse com a turma de alunos enquanto a professora prestava seu depoimento.

Enfrentamos a licença de uma das substitutas, o que impediu que falássemos com as demais professoras durante o período de trabalho. Passamos por uma greve dos servidores municipais. Encaramos uma série de faltas de professoras que nos fizeram retornar diversas vezes à unidade escolar sem ter feito a entrevista. E, sem falar nas negativas recebidas por telefone.

Quatro das professoras se dispuseram a nos atender fora do horário de trabalho, duas em suas residências no período da noite e duas na própria instituição logo após às 17:00 horas.

Cinco professoras foram categóricas no sentido de só nos atender dentro do horário de trabalho delas. Então, assim foi feito.

Após a coleta, enfrentamos a estafante tarefa da transcrição, fase de extremo nervosismo, pois esta tarefa é extremamente demorada.

De posse dos dados transcritos e organizados, procuramos responder à questão que nos acompanhou em todas as etapas da pesquisa, permitindo que não nos desviássemos de nosso foco de interesse: como as professoras interpretaram a função da instituição e da professora de educação infantil?

Essa questão se desdobra em três categorias: função da instituição de Educação Infantil, função da professora de Educação Infantil e prática pedagógica.

Nos próximos capítulos, procuramos analisar os dados com base nessas três categorias, demonstrando qual é a identidade da instituição de Educação Infantil e das professoras na ótica de suas próprias protagonistas.

CAPÍTULO III

3. AS REPRESENTAÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE A INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, procuramos apresentar as representações que as professoras que entrevistamos possuem sobre a função da instituição de Educação Infantil.

Entendendo que as representações sociais exprimem as apropriações que os indivíduos elaboram sobre a realidade por meio das atividades que exercem, buscamos verificar como as professoras representam a função da instituição na qual exercem seu ofício, a partir de relatos feitos por elas sobre a própria prática pedagógica.

Muitas são as formas de se conceber e representar a função da instituição de Educação Infantil, conforme tentamos demonstrar no primeiro capítulo dessa dissertação.

As múltiplas funções atribuídas à Educação Infantil ao longo da História da Educação são destacadas pelo Fórum Permanente de Educação Infantil do Espírito Santo (2002, p. 44):

Reconhece-se nitidamente que, em seu percurso histórico, a educação infantil é marcada por funções sociais diferenciadas, que oscilam entre o assistencialismo caracterizado por um atendimento restrito às concessões médico-higiênico-nutricional e/ou a um modelo de educação compensatória/preparatória referenciado na escolaridade posterior, podendo chegar a um caráter pedagógico que contempla uma visão mais abrangente do processo ensino-aprendizagem. Esse último assume um papel educativo por excelência, favorecendo experiências significativas que atendam aos interesses reais da criança e que viabilizem a construção do seu conhecimento.

A busca pela identidade da Educação Infantil tem sido uma questão de grande relevância no momento, sobre a qual vários segmentos da sociedade têm debatido.

De acordo com o Fórum Permanente de Educação Infantil do Espírito Santo (2002, p.46) não há como se falar numa identidade única:

Assim, ao invés de admitirmos a existência de uma identidade única, abstrata, idealizada, dogmática, homogênea, que nega, portanto, a diversidade presente no cotidiano de milhares de creches e pré-escolas brasileiras, optamos por acreditar na existência de uma identidade múltipla para a educação infantil, fruto da construção sócio-histórico-cultural do ser humano.

Compartilhamos com a idéia expressa pelo Fórum de que há uma grande diversidade no cotidiano das creches e pré-escolas do Brasil, também acreditamos que a identidade da Educação Infantil é uma construção sócio-histórico-cultural, contudo, pensamos ser necessário existir alguns traços comuns que garantam um perfil para essas instituições educacionais. A instituição precisa ter uma identidade socialmente compartilhada para que se firme enquanto primeira etapa da Educação Básica e possa ter seu devido reconhecimento, inclusive com a destinação de verbas e de políticas públicas voltadas para a ampliação quantitativa e qualitativa da Educação Infantil.

É urgente pensarmos sobre a ou as funções que a Educação Infantil tem assumido na atualidade, a fim de que essa etapa da Educação Básica seja compreendida como um direito de toda criança brasileira e que sua instituição possa ser considerada como um espaço de produção e transmissão de conhecimentos historicamente acumulados, de interação e de desenvolvimento humano.

Nesse sentido, nossa interpretação sobre a função social da Educação Infantil se aproxima bem mais da definição apresentada por Cerisara (2002) do que da definição do Fórum do Espírito Santo (2002). Conforme Cerisara (2002, p. 18):

[Pode-se compreender] a instituição de educação infantil enquanto espaço educativo institucional, com uma especificidade própria, diferenciada tanto da família quanto da escola, e tendo objetivos dirigidos ao desenvolvimento das atividades ligadas ao cuidado e à educação das crianças.

A compreensão de Cerisara (2002) é bastante interessante, principalmente, porque destaca a especificidade da Educação Infantil e distingue as atividades de educação e cuidado executadas na instituição, das atividades desenvolvidas em qualquer outro contexto do qual a criança participe.

Também é interessante para nossa pesquisa, a definição de Educação Infantil da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 exposta no artigo 29, segundo o qual a finalidade dessa etapa da educação é proporcionar o desenvolvimento integral da criança complementando a ação da família e da comunidade.

As definições de Educação Infantil que reconhecem as especificidades do desenvolvimento infantil e da prática pedagógica dirigida para a primeira etapa da Educação Básica parece ser a maneira mais adequada de conceber a função dessa etapa da educação.

Interessa-nos, porém, verificar as definições sobre Educação Infantil que podem ser apreendidas a partir das representações que as professoras elaboram com base em suas próprias vivências dentro de uma instituição.

Além das concepções sobre Educação Infantil, a política educacional, a organização interna da instituição, as famílias dos alunos e as condições de trabalho das professoras, entre outros aspectos, também influenciam o processo de elaboração das representações.

A fim de tentarmos contemplar vários contextos e diversas influências que podem incidir sobre as representações, centramos nossa análise em três pontos: o primeiro traz a definição de instituição que as professoras atribuem à Secretaria Municipal de Educação, o segundo expõe a opinião das professoras sobre a forma como os pais de alunos concebem essa temática e o terceiro apresenta as representações que as próprias professoras expressam sobre a função da instituição de Educação Infantil.

3.1- A função da instituição de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação na ótica das professoras

As representações são formadas a partir das condições materiais de existência, dessa forma, buscar compreender como a Secretaria Municipal de Educação interpreta a função da instituição de Educação Infantil é importante para o nosso trabalho.

Diante dessa importância, o objetivo deste item é expor a função da instituição de Educação Infantil da Secretaria de Educação, a partir da interpretação das professoras dessa etapa da educação.

Na ótica das professoras entrevistadas, a Secretaria Municipal de Educação tem apresentado um certo desinteresse pela Educação Infantil e por suas profissionais.

A Professora 01 é bastante enfática quando diz:

A Secretaria, é difícil de achar o que eles pensam. Eu nem sei se eles sabem que tem CER.

A falta de interesse da administração em relação à educação de crianças de 0 a 6 anos ressaltada nos depoimentos das professoras que entrevistamos é um dado que se assemelha aos identificados por Ongari e Molina (2003, p. 14) ao analisarem a opinião de educadoras de creches italianas sobre as relações que são estabelecidas entre elas e a administração.

Espero que a administração dê mais apoio e que coloque à disposição mais recursos (...) porque de nossa parte, somos todas novatas, por isso temos entusiasmo, temos muita vontade de fazer, mas estamos assim, sem saber o que fazer, a vontade vai embora (...) A administração nos pede para garantir que o serviço educativo seja feito com critérios determinados, objetivos determinados e, às vezes, nos pede também milagres ... (entrevista 1).

Além de identificarem o distanciamento da Secretaria, de acordo com as professoras que entrevistamos, a preocupação da administração tem se focado mais na expansão do atendimento oferecido pelos CER's à população, principalmente no atendimento em período integral para os filhos de mães trabalhadoras, do que nas questões educativas.

O atendimento da demanda por vagas para filhos de mães trabalhadoras conforme está previsto em lei é o objetivo da Secretaria para a Professora 05:

Eu acho que quando ela [a Secretaria] vê o CER ela pensa que está atendendo a comunidade, depois é que vai pensar em qual é a função educativa, se tem, se não tem.

Conforme as professoras, outra preocupação da Secretaria Municipal de Educação é o Ensino Fundamental, que vem se firmando e ampliado na cidade.

Sobre a questão do reconhecimento do Ensino Fundamental em detrimento da Educação Infantil convém citarmos a fala da Professora 07:

Você percebe que pra eles escola é só o Ensino Fundamental, a pré-escola não tem importância nenhuma.

Reafirmando o entendimento de que o Ensino Fundamental tem sido mais valorizado, a Professora 10 comenta que:

A Secretaria, ultimamente, está deixando muito de lado a pré-escola. Não sei se sou só eu ou se todos estão percebendo que eles estão dando mais interesse pro Ensino Fundamental.

Assim como as professoras brasileiras que entrevistamos destacam que a administração privilegia o Ensino Fundamental em detrimento da Educação Infantil, as educadoras de creche italiana apontam um certo privilégio da pré-escola sobre as creches, como demonstra o depoimento a seguir citado por Ongari e Molina (2003, p. 139):

Teria primeiro que ensinar os dirigentes da Prefeitura, fazê-los entender ... a importância da creche. Eles sabem a importância da pré-escola em diante: da creche não. Nós somos um estorvo, damos muita despesa, não temos recursos, não nos levam a sério (...)

Ressaltamos que a constatação de semelhanças entre os dados italianos e brasileiros não pode servir de justificativa para os diversos problemas enfrentados pela Educação Infantil, tais como a desproporção entre o número de crianças e educador, a falta de espaço físico, a carência de recursos materiais, etc.

Não podemos nos contentar com a explicação de que esses problemas são enfrentados por diferentes realidades ou até que se trata de um problema mundial, ao contrário, tal constatação deve servir de estímulo para a implantação de políticas públicas voltadas para a educação de crianças de 0 a

06 anos que, ao discutir o aumento da demanda por vagas deve prever recursos, educadores e espaço físico adequado.

Não podemos mais nos contentar em ouvir que quase a totalidade das crianças menores de 06 anos são atendidas em creches e pré-escolas sem nos preocuparmos em saber quais são as condições desse atendimento e quais são os impactos dessas condições para o desenvolvimento das crianças e para o desenvolvimento profissional do educador.

Segundo as professoras, a Secretaria de Educação tem uma concepção assistencialista da Educação Infantil, há uma preocupação apenas quantitativa, ou seja, pretende-se atender o maior número de crianças possível sem se preocupar com a qualidade do atendimento.

A ampliação da quantidade de alunos matriculados é apontada, pela Professora 04, como fator prejudicial ao trabalho:

Eu acho que eles pensam muito na quantidade e não na qualidade (...), vão colocando [crianças]. Não tem tanto CER assim, que comporte todas essas crianças. As classes ficam muito lotadas prejudicando o trabalho dos professores.

Assemelhando-se às críticas tecidas por nossas professoras sobre a preocupação estritamente quantitativa do atendimento por parte da Secretaria de Educação, Ongari e Molina (2003, p. 80) afirmam que:

Certamente, um aspecto que pesa muito é representado pela inadequação da relação numérica entre educadoras e crianças que, sobretudo em determinados momentos do dia, é sentido como um limite à possibilidade de 'perseguir objetivos educativos' (província de Milão).

A proporção adulto-criança é um fator essencial do trabalho na Educação Infantil, devido às especificidades de desenvolvimento da criança torna-se inviável trabalhar com grupos muito grandes, nossa própria experiência como professora nos permite essa afirmação. O aumento da demanda por vagas não corresponde ao aumento do número de instituições de modo que as turmas se tornam cada vez mais numerosas e o professor passa a enfrentar mais dificuldades na realização de seu trabalho.

Além de considerarem inadequada a proporção criança-educadora, as professoras entrevistadas tecem críticas sobre a perda da autonomia do professor e sobre a perda da função educativa da instituição de Educação Infantil.

Infelizmente, eu acho que nós estamos sendo podadas em muitas coisas. O CER não tem mais autonomia. Eu acho que o professor não tem mais autonomia, simplesmente vamos cuidar, né. Eu acredito que infelizmente a escola está perdendo o seu papel. O CER está perdendo sua importância porque se pensa que, se as crianças estão aqui dentro, se tem quem olha, se tem o que comer está ótimo. A gente sabe que essa não é a função da escola porque ficamos aqui dentro trabalhando. Nós que temos formação. A gente sabe que a escola não é só isso. (Professora 06)

O depoimento da Professora 06 traz várias questões que evidenciam aspectos relevantes do cenário educacional na atualidade, principalmente, no que se refere à dicotomia entre cuidar e educar, ou melhor dizendo, à sobreposição do cuidar pela Secretaria de Educação a qual não dá autonomia ao professor para trabalhar como acha melhor, porque, de acordo com as professoras, o importante é que a criança esteja dentro da instituição e que tenha o que comer.

As professoras afirmam que para a Secretaria o importante mesmo é o cuidar, não interessando muito o quê e como elas ensinam às crianças pequenas.

Conforme a Professora 02:

É complicado mas, atualmente, eu acho que nós estamos mais pra um assistencialismo, o que não deveria ser. Só no cuidar mesmo. Eu acho que no infantil pra muitos lá dentro é isso. Nós não estamos sendo valorizadas como professora. Aquela ajuda que nós deveríamos ter nós não temos.

A Professora 02 critica a ênfase que a Secretaria atribui aos cuidados com as crianças, entendendo que toda ação de cuidado é assistencialista. A crítica e até mesmo a negação das ações de cuidado pelas professoras entrevistadas aparece em diversos depoimentos e pode refletir a representação “escolarizante” que muitas delas possuem sobre Educação Infantil.

Referindo-se à forma como a Secretaria Municipal de Educação concebe a função da instituição de Educação Infantil, algumas professoras questionam a falta de valorização profissional e de atividades de formação continuada em serviço. Como é o caso da Professora 02, que afirma que:

Essa Secretaria, eu acho que é completamente assistencialista, porque não estão valorizando o nosso trabalho de jeito nenhum, tanto que eles não estão estimulando a gente, os profissionais, a trabalhar melhor (...).

A formação continuada em serviço é considerada de grande importância para a Professora 02 que expõe que a Secretaria:

Deveria dar mais valor para os professores deles (...). Dar um bom curso, nem que fosse uma palestra. Porque isso é muito bom pra gente e isso nós não estamos tendo.

Dentre as dez professoras entrevistadas, apenas duas apontam que a Secretaria atribui ao CER função educativa.

Para a Professora 03, a Secretaria orienta os professores para um trabalho pedagógico e social que visa desenvolver a criança no sentido emocional e intelectual.

A Professora 08 considera que a Secretaria atribui uma função educativa ao CER, no entanto, afirma que na prática essa função não acontece em razão dos pais não valorizarem o trabalho das professoras e demais educadores.

De acordo com as palavras da Professora 08, para os pais:

*A gente toma conta dos filhos deles.
Cuidar, o cuidar da criança pra eles ainda é o que vale, né?*

Essa professora se limita a fazer a constatação da visão reducionista dos pais sobre o papel das professoras, não problematizando a questão de que elas podem contribuir para mudar a opinião dos pais. A Professora 08 não discute que são as professoras e as educadoras, juntamente com as crianças que dão significado às práticas educativas desenvolvidas nos CER's, E, além disso, que são elas que atuam como formadoras de opinião e que podem contribuir para mudar essa percepção.

Entendemos, ainda, que a Professora 08 exagera no determinismo de sua colocação, admitindo que o fato dos pais não considerarem a função educativa da Educação Infantil descaracteriza o caráter educativo conferido pela Secretaria de Educação a essa etapa da educação básica.

Ainda demonstrando os depoimentos que enfatizam que a Secretaria atribui finalidade educativa ao CER, temos a Professora 09. Para ela, a Secretaria considera que a função da instituição é atender à criança em seu amplo desenvolvimento. Entretanto, essa professora ressalta que esse objetivo nem sempre é alcançado em razão da Secretaria ser distante dos professores e educadores do CER e, por isso, nem sempre dar o apoio e o respaldo necessário.

Observamos que, embora na maioria das vezes a relação entre a administração e as professoras seja avaliada de maneira negativa, o problema da distância entre elas explicita, novamente, a importância desta relação para as professoras.

De acordo com Ongari e Molina (2003, p. 81):

As palavras que mais freqüentemente aparecem para definir a natureza do relacionamento entre creche e administração são: 'pouca disponibilidade', 'indiferença', 'pouco apoio', 'pouco reconhecimento', 'desinteresse', 'incompreensão', 'falta de colaboração', 'excessiva burocratização', 'dificuldades contínuas', 'impossibilidade de realizar mudanças organizacionais úteis'. Aqui também se trata de opiniões universalmente difundidas entre o pessoal da nossa amostra: estranhamente, os recursos, objetivamente diferentes, colocados à disposição por cada administração parecem influenciar relativamente pouco a representação do relacionamento com a Prefeitura como profundamente insatisfatória.

Assim, as críticas sobre a restrita presença da administração nas instituições demonstram que receber atenção e contar com o apoio dessa é um fator tido como importante para as professoras e que resulta em satisfação no trabalho, conforme concluem Ongari e Molina (2003, p. 140):

A qualidade do trabalho é vista como mais elevada e a presença diária da educadora na creche considerada melhor quando se sente disponibilidade e atenção da administração (...).

A fim de concluir este item, ressaltamos que fica evidente o descontentamento e a discordância das professoras em relação à função que a Secretaria Municipal de Educação atribui à instituição de Educação Infantil.

Essa discordância explicita que a instituição não deve ter caráter “assistencialista” de acordo com a opinião das professoras.

As professoras entrevistadas não consideram que o cuidar e o educar são aspectos inerentes e inseparáveis da prática docente na Educação Infantil. Os depoimentos demonstram que o educar é o mais importante.

O educar é considerado como mais relevante porque para as professoras de nossa pesquisa é ele que as constitui como professoras, ou seja, na ótica delas, é o educar que lhes confere identidade profissional.

Visto dessa maneira, o cuidar é representado como uma atividade menos nobre, porém necessária devido a pouca idade das crianças atendidas.

As professoras acreditam que a função da instituição de Educação Infantil é estritamente educativa, as atividades de cuidado são consideradas como um favor prestado às crianças não sendo reconhecidas como parte da função social das instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos.

Essa maneira de representar a Educação Infantil explicita que a histórica dicotomia entre cuidar e educar e entre assistência e educação ainda não foi superada entre as professoras entrevistadas.

A dicotomia entre cuidar-educar e entre educação-assistência não está presente apenas no imaginário das professoras de nossa pesquisa, ela pode ser observada na visão dos pais, de membros da sociedade civil, das instâncias administrativas etc. Segundo Kuhlmann (1999, p. 53):

A polaridade entre assistência e educação, representando o mal e o bem, como em um conto de fadas, permite às propostas inaugurar o novo e implantar o pedagógico ou o educacional, nos textos ..., enquanto a realidade institucional permanece intocada nas questões que efetivamente discriminam a população pobre. Desde o século passado tornou-se recorrente atribuir às instituições de educação infantil a iminência de atingir a condição de educacionais – como se não houvessem sido até então. Muitas vezes, como forma de justificar novas propostas que, por sua vez, não chegavam a alterar significativamente as características próprias da concepção educacional assistencialista.

Kuhlmann (1999) demonstra que a dicotomia entre cuidar e educar vai além de uma discussão técnico-pedagógica podendo servir como estratégia política para desviar a atenção dos educadores das necessárias mudanças políticas e institucionais de que carece a Educação Infantil.

A tendência de concentrar a atenção somente nos aspectos técnico-pedagógicos e de desconsiderar a dimensão institucional e política é verificada nas interpretações das professoras sobre a forma como a Secretaria de Educação concebe a função da instituição de Educação Infantil na medida em que o entendimento do CER como instituição pública é pouco considerado nos depoimentos de suas professoras.

Ongari e Molina (2003, p. 148) também observam a sobreposição dos aspectos técnico-educacionais nas representações das educadoras italianas, de acordo com elas:

A dimensão institucional da creche, ao contrário, parece ser pouco reconhecida: a referência ao contexto administrativo dentro do qual a creche atua é, na maioria das vezes, expresso em termos depreciativos e é muito marginal a referência às famílias que usufruem o serviço de cuidado e educação das crianças. De maneira geral, as educadoras parecem declinar e representar as próprias competências profissionais a partir de 'dentro' (as crianças, as colegas), mais do que a partir do 'exterior' da creche (os pais, a prefeitura). E este é um aspecto que coloca algumas questões, sobretudo quanto à caracterização social precisa com que a creche, como serviço público, nasceu na Itália.

Com base nessas discussões, optamos por considerar, nessa pesquisa, a instituição de Educação Infantil como uma instituição pública de cuidado e educação, pois segundo Kuhlmann (1999, p. 60) em se tratando de crianças de 0 a 6 anos “educá-la é algo integrado ao cuidá-la”.

Analisando a instituição de Educação Infantil como instituição pública a partir de uma dimensão político-institucional, verificamos que a atual gestão da Secretaria Municipal de Educação tem dirigido seus esforços para o atendimento da demanda por vagas. Tem sido grande a pressão do Ministério Público sobre a Prefeitura no sentido de que seja efetivado o direito constitucional da criança freqüentar creches e pré-escolas. Em razão disso, tem aumentado consideravelmente o número de alunos nos CER's. Em contrapartida, os recursos destinados à manutenção desses equipamentos e à formação dos profissionais têm sido insuficientes, o que tem gerado um grande

descontentamento por parte dos professores e demais profissionais da Educação Infantil.

As falas das professoras entrevistadas expressam esse descontentamento que é fruto da falta de políticas educacionais nacionais consistentes e coerentes dirigidas à primeira etapa da Educação Básica. Acreditamos que as professoras dirigem suas críticas quase que exclusivamente ao poder local (Secretaria de Educação) porque ele está mais próximo. Assim, ele parece ser o único responsável pelas mazelas das instituições e pela falta de investimento e valorização profissional que têm vivenciado.

Diante disso nos perguntamos: como garantir o direito constitucional de crianças de 0 a 6 anos frequentarem creches e pré-escolas se não existem recursos financeiros destinados para a Educação Infantil?

Responder essa questão é bastante difícil. No momento, percebemos diversas tentativas por parte de alguns municípios e educadoras, no entanto, esse problema precisa de soluções no âmbito das políticas públicas nacionais porque iniciativas isoladas e individuais apenas amenizam as dificuldades sem conseguir resolvê-las.

O trabalho dos Fóruns de Educação Infantil do Brasil tem sido muito importante na busca de melhorias para essa etapa da educação.

Após termos exposto a opinião das professoras sobre a maneira como a Secretaria Municipal de Educação representa a função da instituição de Educação Infantil, vejamos como os pais de alunos concebem essa função segundo as professoras entrevistadas.

3.2- A função da instituição de Educação Infantil atribuída aos pais de alunos pelas professoras

A opinião dos pais também exerce grande influência no processo de elaboração das representações das professoras. Neste item, nos ocuparemos de trazer a visão deles sobre a Educação Infantil segundo a ótica das professoras da pesquisa.

De acordo com algumas das professoras entrevistadas a instituição de Educação Infantil tem, para os pais de alunos, a função de fornecer alimentação e cuidados físicos para as crianças enquanto eles trabalham.

A Professora 02 chega a ser radical nessa interpretação quando diz que, para os pais, o CER serve “ até mesmo (risos) pra depósito da criança para os pais poderem trabalhar.”

As professoras destacam que muitos pais desconhecem o trabalho com conteúdos escolares que elas desenvolvem com os alunos, pois eles acham que elas só cuidam das crianças.

Os pais não valorizam o trabalho, tudo fica uma coisa só. Vamos dizer assim (...) a gente toma conta dos filhos deles. (...) Cuidar, o cuidar da criança pra eles ainda é o que vale, né. (Professora 08)

O fato dos CERs terem num mesmo espaço físico a creche e a pré-escola é um complicador para as professoras. Elas dizem que os pais confundem tudo e pensam que é tudo a mesma coisa, ou seja, que as berçaristas e recreacionistas também são professoras e que o trabalho executado pelas várias profissionais é o mesmo.

Ao fazer essa constatação as professoras, de modo geral, não citam nenhum trabalho que a instituição faça com os pais para demonstrar as especificidades das ações executadas por diferentes profissionais dentro do CER. Elas se queixam da percepção dos pais, mas não relatam iniciativas adotadas para promover a mudança dessa visão. Apenas algumas professoras mencionaram que nas reuniões de pais procuram expor para eles os reais objetivos das atividades desenvolvidas com as crianças.

Desse modo, ficamos sem saber se a visão dos pais sobre a função da instituição de Educação Infantil é realmente assistencialista, como dizem algumas professoras, ou se eles desconhecem o trabalho que é realizado e por isso não possuem elementos para elaborar qualquer tipo de visão sobre o trabalho do CER de modo que ora se apegam aos aspectos “assistencialistas” ora aos “educacionais”.

Quatro das professoras entrevistadas trabalham em dois CERs e, por isso, fizeram comparações sobre a maneira como os pais de alunos das duas instituições vêem o papel do CER. Elas afirmam que, no CER no qual se deu a

pesquisa, os pais são muito mais conscientes da função educativa da instituição, conforme se observa no depoimento da Professora 09:

Aqui eles acham que tem a função de cuidar e educar. Que tem a parte do brincar, que tem a parte pedagógica com a professora. Eles sabem super bem. Eles aqui me chamam pelo nome e sabem qual é a minha função. Chamam a recreacionista pelo nome e sabem qual é a função da recreacionista. Eu sinto que no outro CER isso não acontece. Então, aqui os pais têm claro qual é a função.(grifo nosso)

Algumas professoras também dizem ser possível identificar, numa mesma turma de alunos, pais que vêem o CER como um espaço para a criança ficar para eles trabalharem e pais que acreditam que seus filhos estão se preparando para a escolarização futura.

As falas a seguir expressam isso:

Algumas mães acham que aqui é para deixarem os filhos pra irem trabalhar. Que os filhos só vão tomar banho, comer e dormir aqui. Elas nem sabem que existem dois tipos de educadora. Então, a gente tenta mostrar pra elas. A gente faz o trabalho, mostra nas reuniões, né. Apesar disso, metade da porcentagem acha que aqui é para seus filhos ficarem pra elas poderem trabalhar. Elas não vêem o CER como um lugar de educação onde têm professoras pra que seus filhos aprendam a ler e a escrever também. Eu acho que tem algumas que não sabem que no CER se aprende as noções básicas da vida. Eu acho que é metade das mães, porque o nível está sempre dividido. (Professora 01)

A Professora 03 diz que tem:

Aquela mãe que se interessa e vem perguntar o que foi que você deu durante o dia, se a criança gostou, se a criança participou. Às vezes, perguntam pra gente ou perguntam para a criança em casa: “Qual foi o trabalhinho do dia? O que ela desenvolveu?” E tem aquela que está preocupada se a criança foi bem atendida, se ela comeu bem, se ela tomou banho se a parte de higiene foi feita. Então, a gente vê esses dois interesses.

Em função dessa dúvida interpretação dos pais sobre a função da instituição de Educação Infantil, as professoras dizem usar as reuniões de pais para significar para os mesmos qual é o real objetivo do CER.

As professoras 04 e 05 destacam que os pais atribuem ao CER a função educativa e que existe uma grande preocupação com a alfabetização.

A Professora 04 trabalhou com alunos de 6 anos em 2002 e disse que se sentiu bastante pressionada pelos pais no sentido de preparar as crianças para chegarem alfabetizadas no Ensino Fundamental. De acordo com ela:

A preocupação dos pais é a mesma. Existem alguns que se preocupam mais com o atendimento, com a criança ficar porque eles têm que trabalhar, mas eu acho que a maioria pensa no pedagógico, no aprendizado e na alfabetização.

Ainda destacando a função educativa atribuída pelos pais à Educação Infantil, temos o depoimento da Professora 05:

Eu acho que hoje eles já são bem cientes da função educativa do CER. Eu acho que no começo, já que eles entraram, já que os filhos ingressaram no CER, eles tinham uma outra visão que vai mudando com o tempo. Logo que ingressam eles pensam mesmo naquela coisa de educação compensatória, que isso cria aquilo que eles não têm em casa, mas depois eles vão percebendo a função educativa e pedagógica.

Observamos que as professoras interpretam a função que os pais atribuem à instituição de Educação Infantil de maneira mais positiva e bem mais próxima de suas próprias concepções do que as interpretações que fazem sobre a Secretaria Municipal de Educação.

Notamos que algumas professoras revelam ser as responsáveis por fazer os pais reconhecerem que o CER tem uma função educativa, ou seja, elas acreditam que pela proximidade, pelo contato quase que diário, pelos vínculos estabelecidos com as famílias e que, por meio das reuniões de pais e de outras atividades desenvolvidas na instituição, podem atuar na mudança de concepção dos pais. Mas, elas não acreditam poder influenciar as concepções da Secretaria que muitas vezes, é considerada distante e inacessível, conforme pudemos verificar no item anterior, o que evidencia as representações de poder que configuram o imaginário das professoras.

Após termos exposto a definição da função da instituição de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e dos pais de alunos de acordo

com a ótica das professoras entrevistadas, nos dedicaremos a apresentar quais são as representações das próprias professoras sobre esse tema.

3.3- A função da instituição de Educação infantil na ótica de suas professoras

Encerrando este capítulo, cujo objetivo é apresentar as representações das professoras entrevistadas sobre a função da instituição de Educação Infantil, vejamos a opinião delas sobre esse assunto.

Algumas das professoras que entrevistamos dizem que a Educação Infantil deve promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 06 anos de idade, apresentando uma concepção bem próxima à da legislação.

A Professora 04 destaca que é importante que a criança de 0 a 06 anos freqüente uma instituição de Educação Infantil, pois o aprendizado oferecido pela instituição é diferente do oferecido em casa. De acordo com ela, na instituição a criança trabalha coisas que extrapolam sua realidade e que estimulam sua criatividade, imaginação e curiosidade. Essa interpretação se aproxima da concepção denominada pedagógico-educacional, conforme consta no primeiro capítulo desta dissertação.

A Professora 01 diz que a Educação Infantil “ensina educando”. Para ela, essa etapa da educação tem ensinado às crianças regras de convivência social e boas maneiras. Porém, essa professora diz que tais ensinamentos deveriam ser oferecidos pela família. De acordo com ela, ao CER deveria caber apenas a tarefa de ensinar conteúdos escolares.

Geralmente, nas falas das professoras prevalece a idéia de que a Educação Infantil é a base, é o alicerce do desenvolvimento da criança e de sua vida escolar.

A fim de exemplificar, convém citar a fala da Professora 09:

Educação Infantil, eu tenho assim, faço a comparação com o alicerce de uma casa. Então, se a criança freqüentar a Educação Infantil, eu acho que ela vai ter menos dificuldade futuramente.

Percebemos a ênfase da função preparatória nas concepções das professoras estudadas.

Quanto a essa ênfase, cabe o seguinte trecho do depoimento da Professora 07, quando diz que a Educação Infantil é:

(...) a base que a criança tem que ter para um seguimento nas outras [séries]. Eu acho assim, a criança que não tem essa base, essa pré-escola que a gente fornece para ela, tem muito mais dificuldade para enfrentar uma primeira série. A primeira série não é mais novidade se ela passou pela gente, porque o básico que ela tinha que ter mesmo é o que a gente passa pra ela.

Preparar para o futuro, para a primeira série, para a escolarização, parece ser a finalidade da Educação Infantil na ótica das professoras que foram sujeito de nossa pesquisa.

Mais um exemplo da importância da Educação Infantil na preparação das crianças está presente na fala da Professora 08:

A Educação Infantil é a parte mais importante da Educação Básica. Porque quando a gente trabalha com uma criança no Fundamental que passou pela pré-escola a gente nota a diferença. Ela tem muito mais conhecimento que uma criança que nunca frequentou a pré-escola.

Convém registrar que a preparação da criança para outros níveis da educação é uma função também valorizada por autores de nosso referencial teórico, Mukhina (1996, p. 179) salienta isso dizendo que:

Ensinar à criança os elementos que constituem a atividade escolar significa despertar nela o interesse por conhecer e prepará-la para aprender. (destaque no original)

Essa afirmação de Mukhina (1996) sobre a função da educação pré-escolar pode dar margens para uma interpretação de educação que concebe a criança como um ser incapaz, que só começará a aprender na instituição educativa. Todavia, tal interpretação contraria a idéia do próprio referencial da autora, no qual se acredita que a criança aprende desde que nasce por meio das interações que estabelece com os objetos e com as pessoas.

Contudo, é preciso ficar claro que a preparação a que refere-se a autora, em nada se assemelha ao oferecimento de exercícios preparatórios que escolarizam as práticas pedagógicas da Educação Infantil. Entendemos que

para Mukhina preparar consiste em despertar o interesse da criança pelo conhecimento.

As interpretações sobre Educação Infantil que se centram na preparação da criança, a considerando como um ser incapaz, são bastante criticadas.

Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 65) criticam as concepções de infância que vêem a criança como um ser imaturo e incapaz e também as concepções de Educação Infantil que têm como objetivo preparar as crianças para aprender e para a escolarização futura:

Na construção da criança como um *reprodutor de conhecimento, identidade e cultura*, a criança pequena é entendida como iniciando a vida sem nada e a partir de nada – como um vaso ou *tábua rasa*. Pode-se dizer que esta é a criança de Locke. O desafio é fazer com que ela fique ‘pronta para aprender’ e ‘pronta para a escola’ na idade do ensino obrigatório. Por isso, durante a primeira infância, a criança pequena precisa ser equipada com os conhecimentos, com as habilidades e com os valores culturais dominantes que já estão determinados, socialmente sancionados e prontos para serem administrado – um processo de reprodução ou transmissão – tem também de ser treinada para se adaptar às demandas estabelecidas pelo ensino obrigatório.

Para Dahlberg, Moss e Pence (2003) essa interpretação de infância serve aos interesses das lideranças políticas e empresariais que enxergam na educação pré-escolar o início da produção de uma força de trabalho ‘estável e qualificada’. De acordo com esses autores (2003, p. 65):

Além de reproduzir conhecimentos e habilidades, essa base envolve a reprodução dos valores dominantes do capitalismo atual, incluindo individualismo, competitividade, flexibilidade e a importância do trabalho remunerado e do consumo.

Contrariando essa visão Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 72) admitem que:

Em vez de um vaso vazio esperando enriquecimento, desde o início da vida, a criança pequena é uma ‘rica’ criança, ativamente engajada com o mundo; ela nasceu equipada para aprender e não pede nem necessita da permissão do adulto para começar a aprender.

Dessa forma, se tomarmos princípios do materialismo dialético que fundamentam epistemologicamente os trabalhos de Mukhina (1996) poderemos explicar suas idéias de modo a afastar possíveis interpretações equivocadas tais como as pertinentemente criticadas por Dahlberg, Moss e Pence (2003).

Segundo o referencial materialista dialético as pessoas se apropriam dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados num processo ativo. Leontiev (1978b, p. 268) afirma que:

Devemos sublinhar que esse processo é sempre ativo do ponto de vista do homem. Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico é necessário desenvolver em relação a elas uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade acumulada no objeto.

De acordo com Duarte (1996a, p. 18):

O indivíduo humano se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente. O indivíduo se humaniza reproduzindo as características historicamente produzidas do gênero humano. Nesse sentido, reconhecer a historicidade do ser humano significa, em se tratando do trabalho educativo, valorizar a transmissão da experiência histórico-social, valorizar a transmissão do conhecimento socialmente existe.

Excluindo a idéia de que a criança é uma tábua rasa que adota uma postura passiva diante do processo de aquisição de conhecimentos, conforme procuramos demonstrar, a Psicologia Histórico-Cultural não desconsidera a importância do adulto nesse processo, ao contrário, para Leontiev (1978, p. 171): “ As relações da criança com o mundo dos objectos são sempre inicialmente mediatizadas pelas acções do adulto.”

Assim, nós entendemos que a preparação da criança para a escolarização futura é bastante importante, afinal, todas as etapas da educação são pré-requisitos para a etapa seguinte. No entanto, compreendemos que o fazer docente na Educação Infantil tem como objetivo promover o desenvolvimento global da criança e despertar nela o interesse por conhecer por meio da brincadeira e de outras atividades, de modo que, esse

fazer não deve se fixar em aspectos e atividades que visam antecipar a escolarização.

Nesse sentido, precisamos, ainda, ficar atentos à maneira como a Educação Infantil prepara para a educação posterior, pois é comum encontrarmos instituições que reproduzem práticas “escolarizantes” e retiram da criança o brincar sob o nobre objetivo de bem preparar a criança para o Ensino Fundamental.

Ainda, sobre o perfil “escolarizante” que muitas vezes é atribuído a Educação Infantil, cabe-nos dizer que, ao afirmarem o papel pedagógico da Educação Infantil, as professoras de nossa pesquisa não valorizam a brincadeira como promotora de desenvolvimento e aprendizagem diferindo-se, assim, substancialmente do papel pedagógico expresso por nosso referencial teórico – o histórico-cultural - que tem na brincadeira seu eixo central. Apesar de sabermos que muitas das professoras não dominam o referencial da Psicologia Histórico- Cultural e de não termos a intenção de verificar se elas pensam e atuam com base em nosso referencial, convém apresentar a fala da Professora 10 :

Eu acho que é [Educação Infantil] a época em que a criança começa a aprender. Começa a se desenvolver não só intelectualmente, mas em tudo. Isso com a ajuda do professor. (...) Geralmente se fala que na pré-escola, que nessa faixa etária, a criança só vai na escola pra brincar, mas eu não acho. [A criança] vai fazer pré-escola para se desenvolver mesmo e com a ajuda do professor.

Para esta professora, a Educação Infantil deve promover o desenvolvimento da criança, no entanto, a brincadeira não é importante para tal. Nesse processo, a brincadeira é tida como um acessório, conforme fica evidente quando ela diz que “a criança faz pré-escola para se desenvolver mesmo” retirando a brincadeira do contexto desse desenvolvimento.

Sendo a Educação Infantil assim conceituada pelas professoras entrevistadas, resta-nos verificar se a função que elas atribuem à instituição está ou não relacionada à concepção das mesmas.

Em nosso roteiro de entrevista fizemos a distinção entre o que seria Educação Infantil, entendida como primeira etapa da Educação Básica e sobre qual seria a função da instituição que atende crianças de 0 a 6 anos. Até aqui,

expusemos a compreensão das professoras sobre Educação Infantil e pudemos perceber que a compreensão delas revela uma representação “escolarizante”. Agora, situaremos nossa análise no entendimento das mesmas sobre a função da instituição, buscando verificar se a representação “escolarizante” é ou não observada.

De antemão, podemos dizer que se mantém a mesma representação pois, quando as professoras manifestaram sua opinião sobre a concepção da Secretaria Municipal de Educação e dos pais de alunos, ficou evidente que elas analisaram e criticaram a percepção da administração e dos pais a partir de um viés estritamente fundamentado no educar.

Por meio dos dados coletados, foi possível identificar que as funções comumente atribuídas à instituição de Educação Infantil são a de educar, ensinar, alimentar, proporcionar o bem estar da criança, permitir que mães possam trabalhar deixando seus filhos em local seguro, além de instruir os pais.

Chamou-nos a atenção, especialmente, o fato da Professora 01 apontar o trabalho com os pais como uma função do CER. Essa concepção, que aparentemente poderia ser considerada um avanço no sentido de que hoje a LDB preconiza essa integração da escola com a família, não parece ser assim considerada pelas Professoras 01 e 06. Por meio de seus depoimentos, apreendemos uma concepção de que diz que as famílias não sabem educar seus filhos e que o CER teria que estar ensinando as mães e os pais a exercerem essa função.

Sobre esse assunto temos as seguintes frases da Professora 01:

Eu achava que o papel do CER seria só mesmo educar e ensinar, mas não é só isso. Nós temos um trabalho muito maior com a comunidade inteira, entendeu? A gente trabalha não só com as crianças, estamos trabalhando com os adultos, com os pais.

Trabalhando o dia a dia, sabe? A gente vem aqui e ensina coisas que a criança não sabe em casa. Você entendeu? Se trocar sozinho; não deixar assistir coisas que não são a cultura deles, pra idade deles, porque depois eles vão vir falando essas coisas erradas. À vezes, eles [os pais] fazem certas coisas não por maldade, é que eles não sabem aquilo. Eu achei que não existiam pessoas desse tipo, que não chegam saber aquilo que todo mundo ficava sabendo, mas eles não sabem.

Como foi dito, a Professora 01 centra-se na questão de trabalhar com os pais, mas também aponta que o CER está cumprindo sua função de fornecer educação, alimentação e proporcionar o bem estar da criança.

A Professora 02 critica a forma como alguns pais vêem o CER. Ela não explicita sua concepção sobre a função da instituição de Educação Infantil, mas diz que para alguns pais o CER serve apenas como um “depósito” no qual as crianças ficam “guardadas” enquanto eles trabalham.

Ainda que ela não diga explicitamente qual seria sua compreensão sobre a função da instituição de Educação Infantil, é possível entender que sua concepção deve estar próxima a uma interpretação que se centra em aspectos tidos como formalmente educativos.

Já para a Professora 03 a instituição tem duas funções:

Ela tem duas funções: a função educacional e a social, né? Social porque ela vai atender a comunidade, vai abrigar crianças para aquelas mães que precisam trabalhar. E educacional porque desenvolve a criança na parte intelectual, emocional e afetiva. A [função] principal é: a social e a educacional.

Nos depoimentos coletados, verificamos que ainda permanece a idéia de que atender crianças de mães trabalhadoras numa instituição é exercer um serviço assistencial e, portanto, menos importante.

Referir-se às mães trabalhadoras como “aquelas mães que precisam trabalhar” é uma incoerência das professoras, pois atualmente as mulheres trabalham não apenas por necessidades econômicas. Hoje, o trabalho fora de casa faz parte da vida e da realização pessoal das mulheres. Além disso, o CER estudado atende uma população de baixa renda o que tornaria ainda mais difícil distinguir as mães que precisam das que não precisam trabalhar.

O fato de muitas professoras terem tido a possibilidade de contar com a ajuda de babás, empregadas domésticas ou parentes para cuidarem de seus filhos parece fazer com que elas achem essa situação ideal. O atendimento da criança em período integral é considerado um recurso extremo somente aceitável para a mãe trabalhadora que realmente não possua alternativas melhores, de acordo com as professoras entrevistadas.

Observamos que as próprias professoras depreciam o atendimento em período integral para crianças de 0 a 6 anos oferecido pela instituição pública na qual trabalham.

Além de depreciarem o atendimento, em seus depoimentos, é possível apreender que é feita uma distinção entre a criança que frequenta a instituição em regime parcial, ou seja, a pré-escola e a que frequenta em regime integral, a creche.

As próprias professoras profissionais da instituição demonstram uma visão negativa da creche. Fica-nos a impressão que, para as professoras entrevistadas, a instituição de Educação Infantil deveria existir apenas para preparar as crianças para o Ensino Fundamental e os alunos deveriam frequentar a instituição apenas em regime parcial.

Dentre os depoimentos colhidos, identificamos poucas concepções que atribuam à instituição de Educação Infantil a função de promover ações intencionalmente dirigidas para favorecer o desenvolvimento das crianças nos aspectos físico, cognitivo, social e afetivo.

A Professora 04 tem uma concepção que se aproxima um pouco dessa interpretação sobre a função da instituição de Educação Infantil, embora a mesma também esteja presa ao entendimento de que, para as mães, o CER é um local de “guarda” de seus filhos.

Para essa professora a função da instituição:

É atender a criança integralmente. Primeiramente, às mães pelo trabalho, porque elas vêm por esse lado. Elas procuram um lugar seguro para deixar as crianças para poder trabalhar. Eu já vejo [que a instituição serve] para a socialização da criança. Ela é sozinha, não tem com quem brincar. Para que ela possa se desenvolver [tem que se relacionar com outras crianças] porque com a gente elas agem como adultos, agora criança com criança tem mais conversa. Eles comem juntos, aprendem tantas coisas, trocam idéias, coisas do cotidiano, um faz uma coisa de um jeito o outro faz do outro e cada um traz um pouco da sua casa. Um conhecimento aqui, outro conhecimento ali e, aí, junta tudo em um lugar que tem sempre uma pessoa que direciona, que conduz isso tudo. Essa seria a função [da instituição]: trabalhar tudo aquilo que tem utilidade e os conhecimentos que eles já têm, acrescentando, integrando, cooperando e fazendo que eles aproveitem o máximo de tudo isso.

A Professora 04 aponta que o CER serve para a socialização da criança, entendendo que socialização é o convívio social e a ampliação de laços de relacionamento.

Cabe mencionar que possuímos uma visão mais ampla de socialização. Entendemos que ela é um processo por meio do qual o indivíduo vai se apropriando do repertório sócio-cultural da sociedade na qual está inserido através da interação com outras pessoas e com objetos. Nossa compreensão de socialização extrapola a dimensão do convívio e do contato social, pois admitimos que é por meio do convívio, do contato e das trocas entre pessoas com repertórios diferentes que se dá o desenvolvimento da pessoa humana.

Apesar de nossa visão de socialização ser diferenciada da Professora 04, há uma certa sintonia de sua concepção de instituição de Educação Infantil com a nossa no que diz respeito ao fato dessa professora considerar a existência de uma pessoa sistematizando as ações.

Essa pessoa que sistematiza as ações no interior da instituição é a professora, portanto, achamos essencial destacar a importância da participação do professor no processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento. Como nos alerta Duarte (1996a) há que se buscar concepções afirmativas sobre o ato de ensinar num momento em que observamos uma crescente tendência à adoção de concepções espontaneistas que desconsideram o papel do professor e que defendem que o aluno aprende sozinho por meio da manipulação de materiais e do convívio com outras crianças.

A concepção da Professora 05 também se aproxima do entendimento defendido pelo referencial teórico desse trabalho sobre a função da instituição. Para essa professora, Educação Infantil:

*É a etapa de 0 a 6 anos na qual a criança desenvolve o aspecto motor, a socialização, a cognição, o lado psicológico e afetivo.
O CER é onde se dá tudo, é o espaço onde ocorre a ação.
[O CER serve] para educar que é a função da educação, para brincar que entra na recreação, na modalidade de pré-escola, em todas modalidades e para cuidar e recrear. Eu acho que são essas três funções básicas: o cuidar, o educar e o brincar.*

A Professora 05 é a única professora que atribui a função da instituição de Educação Infantil à tríade cuidar-educar-brincar sem fazer distinções ou sobreposições de um aspecto sobre o outro.

Na fala da Professora 06 é possível constatar diferentes funções atribuídas à instituição. Primeiro ela aponta o caráter preparatório, depois traz a função de proteger e guardar as crianças para que as mães possam trabalhar e, por fim, diz que é preciso ocupar o tempo das crianças que ficam na instituição para que seus pais trabalhem. Desse modo, as funções já atribuídas à instituição acrescenta o fornecimento de distração e entretenimento para crianças filhos de mães trabalhadoras.

Já a Professora 07 diz claramente que sua função é ensinar a base conceitual das áreas de conhecimento e que o CER não deveria ter um trabalho social voltado para o atendimento das crianças de pais trabalhadores. Vejamos suas próprias palavras:

Pra mim o CER é uma escola, é uma instituição educacional e não assistencialista.

[Assistencialista no sentido de que] a criança vai lá pra mãe poder trabalhar, pra comer, pra suprir as condições que ela não tem na casa dela.

[Pra mim CER] não é isso. Eu acho que não deveria ser isso. Se a intenção é essa, eu acho que deveria haver outras instituições. Não colocar a gente lá dentro como profissional atendendo esse tipo de criança.

[O CER tem a função educativa] é uma escola, educa, né? É esse o tipo de educação que nós temos que passar pra eles, não é?

O nosso papel, a educação que o professor tem para com as crianças é a de ensinar a base pra eles (...).

Ensinar os primeiros passos de como pegar no lápis, as primeiras noções de aritmética, as primeiras noções da escrita, não é?

Os conceitos e também a disciplina da criança na escola. Porque a pré-escola não ensina só conceitos, ensina conceitos e o "socialismo" da criança, a linguagem, o vocabulário, o comportamento, a disciplina, convivência com a sociedade, não é isso?

O trecho citado é bastante longo, porém optamos por apresentá-lo na íntegra porque o mesmo sintetiza a interpretação do conjunto de professoras que entrevistamos.

Mesmo que com algumas diferenças, os depoimentos citados nos permitem admitir que as professoras acreditam que o CER tem uma função

educativa e pedagógica e que deve, através do ensino de certos conteúdos, preparar a criança para a escolarização futura.

No entanto, verificamos que essas mesmas professoras apresentaram na conclusão das entrevistas, outras definições e até mesmo contradições sobre a definição já exposta.

A fim de exemplificar a contradição e a diferenciação de interpretações sobre qual seja a função da instituição de Educação Infantil elaborada por professoras que possuem o mesmo *locus* de atuação, que foram formadas praticamente num mesmo período e cujo nível de escolaridade e tempo de carreira não se diferenciam muito, citaremos as respostas dadas a seguinte questão conclusiva de nosso roteiro de entrevista: Complete a frase: CER é ...

CER é minha casa, minha família, entendeu? São meus filhos. (Professora 01)

CER é prazeroso. Educação Infantil você sabe, é aquilo que eu disse pra você no começo, é alicerce mesmo. (Professora 02)

CER é um ambiente agradável, bom para a criança e tem que ser um ambiente bom para quem trabalha nele também. Senão, não funciona. (Professora 03)

CER é (pausa). CER acho que é educação. (Professora 05)

CER é uma escola.(risos). CER é um local educativo. (Professora 07)

CER é (longa pausa), pra grande maioria das crianças que o freqüentam tem sido o segundo lar delas, né? (Professora 08)

CER é muito bom é pouco, né? (risos e depois pede para desligar o gravador para pensar).

CER é um lugar onde a gente compartilha conhecimentos, angustias, não é? Sentimentos. É um local onde a gente aprende muito, se ganha pouco (risos), mas é muito bom o CER. (Professora 09)

CER é o que? É um lugar que as crianças vêm aprender, brincar. A criança tem que ter prazer de vir pra cá. Que mais? é meu trabalho, onde exerço a minha função". (Professora 10)

Nota-se que, nas frases citadas, é possível entender que CER deixa de ser apenas uma escola na concepção restrita do termo (lugar onde se ensina e se aprende conteúdos escolares). Pelas frases a instituição de Educação

Infantil ganha vida e passa ser considerada um palco de emoções e realizações para as professoras entrevistadas.

Nas frases citadas, também, é possível identificar que algumas professoras de nossa pesquisa expressam traços de práticas de “maternagem” – que, de acordo com a literatura, é comumente detectado em professoras de Educação Infantil - que contradizem fortemente com a idéia educativa de CER expressa anteriormente por essas professoras.

De acordo com Arce (2002), nas idéias de Pestalozzi, precursor de muitas propostas pedagógicas de Educação Infantil, já se encontravam os germes da “maternagem”, da confusão entre o papel da instituição e do lar, das profissionais (professoras) e das mães na educação de crianças de 0 a 6 anos o que talvez justifique a presença de alguns traços dessa concepção nas falas das professoras.

Conforme Arce (2002, p. 113):

Não se pode esquecer de que para Pestalozzi a escola deve ser uma continuidade do lar, portanto, a alma feminina, que é o centro da família, não pode se ausentar também da escola.

Ainda que possamos detectar características de práticas de “maternagem” em alguns dos depoimentos, essa característica atribuída por algumas professoras entrevistadas à instituição de Educação Infantil não prevalece nas representações delas.

Para concluir, constatamos que a questão educativa da disseminação de conhecimentos parece ser o cerne da representação das professoras sobre a função da instituição na qual exercem seu ofício.

Compreendendo que, para a maioria das professoras entrevistadas, a função da instituição de Educação Infantil é representada por meio de uma interpretação “escolarizante” na qual deve-se, quase que exclusivamente, promover atividades educativas que preparem a criança para a escolarização futura. No capítulo a seguir, objetivamos verificar as representações que as professoras exprimem sobre si mesmas e sobre a função que exercem.

Os dados já apresentados demonstram que as professoras se reconhecem profissionais. No capítulo seguinte, discutiremos como se dá esse reconhecimento e como elas próprias interpretam essa profissão.

CAPÍTULO IV

4. AS REPRESENTAÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

O objetivo deste capítulo é apresentar como as professoras interpretam a própria função que exercem. Buscamos identificar o que é e o que faz a professora de Educação Infantil a partir de seu próprio olhar.

Sabemos que a profissão docente tem sido uma das funções mais desvalorizadas na atualidade. As professoras de Educação Infantil, geralmente, são mais desvalorizadas que as professoras dos demais níveis de ensino, principalmente, por trabalharem com crianças pequenas e, por serem mulheres a maioria dessas profissionais, é comum observarmos uma tendência à naturalização do fazer docente da Educação Infantil.

Educar crianças pequenas muitas vezes não é entendido como uma função profissional, tendo em vista que, para muitos, basta ser mulher para exercer esse papel. Desse modo, convém citar Arce (2002, p. 87) para demonstrar as origens históricas das interpretações que já na segunda metade do século XIX atribuíam à mulher a exclusividade na tarefa de educar crianças pequenas:

A maternidade surge como a bandeira principal, e a nova imagem da infância como detentora da inocência e bondades humanas reforça a defesa de que a mulher, este ser angelical escolhido por Deus para gerar a vida, deva viver em um ambiente harmonioso e virtuoso, tomando para si a educação desta semente abençoada que perpetuará a vida humana: a criança. Importante ressaltar que esta mulher/mãe já estaria naturalmente dotada de tudo o que se necessita para a educação das crianças pelo simples fato de ter nascido mulher e poder gerar a vida. (grifo nosso).

A idéia de que a mulher é uma educadora nata ainda povoa o imaginário de muitas pessoas e dificulta a construção da profissionalidade da professora de Educação Infantil.

Acreditar que a própria condição de mulher já “habilita” uma pessoa para ser professora de crianças pequenas dá margem para justificar a precariedade dos cursos de formação inicial de professores e a falta de investimentos na formação continuada das professoras de Educação Infantil.

De acordo com Optiz apud (Arce, 2002, p. 80-81):

(...), a educação de crianças pequenas também se estabeleceu como função feminina, o fato de as crianças também serem presas ao âmbito privado e a necessidade de cuidado do corpo colocavam-nas como mais um trabalho doméstico dentro dos afazeres que a mulher deveria assumir.

Esta citação demonstra que o fato da educação de crianças pequenas ter sido concebida no âmbito do privado, do doméstico, pode propiciar entendimentos que desvalorizam a necessidade de aperfeiçoamento, de especialização e de profissionalização das pessoas que se dedicam a desempenhar essa função.

Em razão da Educação Infantil ter como alunos crianças muito pequenas, exige que algumas das práticas pedagógicas desenvolvidas em suas instituições sejam bem próximas de determinadas práticas de cuidados com crianças realizadas na esfera doméstica. Essa ambigüidade entre o espaço público e o privado, entre a função materna e a função docente aparece de forma muito sutil em alguns depoimentos que coletamos, conforme verificaremos ao longo desse capítulo.

Devido a coexistência de aspectos públicos e privados e de práticas maternas e docentes nas atividades desenvolvidas pelas professoras de Educação Infantil, é possível que apreendamos princípios da "maternagem" nas representações das professoras de nossa pesquisa.

Para Kishimoto (2002, p. 7):

Princípios como a maternagem, que acompanhou a história da educação infantil desde seus primórdios, segundo a qual bastava ser mulher para assumir a educação da criança pequena, e a socialização, apenas no âmbito doméstico, impediram a profissionalização da área.

Assim, vale afirmar a importância da superação desses princípios no interior das instituições de Educação Infantil.

Ongari e Molina (2003, p. 115) afirmam que:

Paradoxalmente, a diferenciação entre papéis paternos e educativos institucionais não foi objeto de explorações sistemáticas: uma afirmação da diferença é acompanhada por uma certa indeterminação e incapacidade para especificar esta diferença (pelo menos em termos de uma atribuição genérica de funções mais 'afetivas' aos pais, e de competências mais

'educativas', entendidas talvez no sentido escolar de instrução, às educadoras: cf. Cocever, 1977; Giacomini, 1977), bem como de pouca reflexão sobre este aspecto na própria definição profissional.

Desse modo, nós entendemos que é por meio da discussão coletiva sobre a própria prática em situações de formação inicial e continuada que essa superação pode ser iniciada.

Algumas das professoras por nós entrevistadas já problematizam a questão da "maternagem", de acordo com a Professora 07:

Ser professora de Educação Infantil é ser uma heroína (risos). Eu acho, viu! A gente é mãe. É claro que a gente não se coloca no lugar da mãe, mas a gente acaba sendo um pouco mãe da criança porque você cria um vínculo com a criança, não porque você quer ser a mãe. A gente cria um vínculo com a criança e sem esse vínculo afetivo acho que jamais você consegue alguma coisa da criança.

A Professora 07 diz que ser professora é ser mãe, mas que ela não quer ocupar este papel da mãe. Ao fazer essa afirmação a professora expõe que percebe a existência da contradição entre os papéis de mãe e de professora que frequentemente são identificados no magistério pré-escolar.

No entanto, mesmo sem querer exercer a função de mãe ela considera que manter vínculos afetivos com a criança é importante para o sucesso de seu fazer docente.

Os vínculos afetivos entre professor e criança são realmente muito importantes nas relações de ensino-aprendizagem. Quanto à dimensão afetiva da profissão docente Ongari e Molina (2003, p. 113) expõem:

Que o relacionamento (com as crianças e com os adultos) é um dos núcleos da profissão: porque a dimensão relacional é, de acordo com a recente perspectiva do desenvolvimento da criança, a base deste desenvolvimento e, portanto, não pode ser ignorada ou negada por quem profissionalmente tem como tarefa 'fazer crescer' crianças pequenas; e porque a realidade relacional, se subestimada ou negada, implica riscos de curto-circuito, que desembocam no desgaste profissional ou no aumento de contratos e conflitos nem sempre fáceis de se enfrentar (podemos pensar, por exemplo, na problemática do relacionamento com as famílias, tão atual na experiência das educadoras).

A diferenciação reconhecida pela professora que entrevistamos sinaliza avanços quanto ao entendimento sobre a função da professora de Educação Infantil detectado por Cerisara (2002) no sentido de que a própria professora já está discutindo a questão magistério e maternidade ainda que sem subsídios para apontar outras formas de atuação. Segundo Cerisara (2002, p. 104):

Quanto à identidade dos diferentes papéis de mãe-profissional de educação infantil-professora, constatou-se, pelos depoimentos, que essas mulheres vivem conflitos relativos à simultaneidade desses diferentes papéis, assim como percebem uma contaminação das práticas femininas domésticas nas práticas que desenvolvem, trabalhando diretamente com crianças de 0 a 6 anos, as quais devem ter garantidos seus direitos fundamentais por meio do desenvolvimento de atividades ligadas ao cuidado e à educação.

A diferenciação entre as concepções das professoras com as quais trabalhamos e das professoras da pesquisa citada talvez resida no fato de que a cidade em que trabalhamos encontra-se num momento diferenciado de grande parte das cidades do Brasil, pois a questão da formação inicial de suas profissionais já está resolvida tendo em vista que todas as profissionais que atuam com crianças de 03 a 06 anos são professoras e possuem o curso de Magistério com especialização em Educação Pré-Escolar.

A formação das professoras e as concepções sobre Educação Infantil vigentes muito têm a contribuir para que as professoras reconheçam nos fazeres públicos e profissionais a especificidade de sua atuação, afastando-se assim dos fazeres domésticos, privados e maternos que historicamente vêm marcando a atuação dessas educadoras.

Discutindo a identidade de educadoras de creches italianas, Ongari e Molina (2003, p. 115) afirmam que:

A creche 'educativa' caracterizou-se em sentido profissionalizante, com uma constante clareza em relação à diferença entre papel educativo e papel materno (até na divisão das funções de cuidar das crianças). Uma das poucas pesquisas sobre a profissão de educadora, desenvolvida no final dos anos 70 (Giacomini, 1977), por exemplo, identificava nas educadoras dois modelos de profissão: um grupo, relativamente mais velho e com menor escolaridade, considerava os dois papéis muito semelhantes,

enquanto as educadoras mais jovens e escolarizadas (que tinham uma formação de nível médio, como puericultoras ou como professoras de pré-escola) tendiam a separar de modo mais nítido o papel familiar e o profissional.

Além disso, no decorrer do tempo, a afirmação cada vez mais precisa da concepção da creche com orientação educativa, e, conseqüentemente, a pesquisa de um perfil profissional de contornos definidos, implicou um distanciamento cada vez mais nítido entre competências profissionais e estilo materno de cuidar da criança.

É essencial pensar na formação das professoras quando desejamos buscar melhorias para a qualidade da Educação Infantil, pois, conforme Pascal & Bertran (apud Rosemberg, 1994 in Fórum Permanente de Educação Infantil do Espírito Santo, 2002, p. 47):

Há clara evidencia de que a qualidade do professor é um determinante central na qualidade e eficiência dos programas de educação infantil (...). Se quisermos melhorar a qualidade da educação de crianças pequenas, devemos nos preocupar com a qualidade de seus professores.

Assim, neste capítulo, buscamos discutir a questão da profissionalidade docente na Educação Infantil, considerando a complexidade que caracteriza esse fazer.

Convém ressaltar que ao pensar na profissionalidade da professora de Educação Infantil, temos que considerar as peculiaridades de seu fazer. Não é possível pensar nessa profissão ignorando as especificidades decorrentes da estrutura institucional da Educação Infantil e do nível de desenvolvimento das crianças.

Sobre isso Campos (1999, p.127) afirma que quando se começa a traçar um perfil de educador adequado às características e necessidades dos alunos em diferentes fases de seu desenvolvimento:

(...) começamos a pensar na criança, no adolescente, no jovem, no adulto que se encontra escondido atrás da palavra 'aluno'. Ao fazer isso, fica mais fácil também pensar no menino e na menina, na criança de diferentes origens sociais, étnicas, regionais, na criança do campo e na criança da cidade, e assim por diante.

Portanto, quando se busca traçar um perfil profissional para o professor há de se considerar quem é a criança com a qual ele irá atuar e também as especificidades do trabalho pedagógico a ser desenvolvido. Sob essa perspectiva, quando se pensa na professora que atua com crianças de 0 a 6 anos as ações de “educar e cuidar” são consideradas o cerne do trabalho pedagógico a ser implementado.

Como reforça Didonet (2003, p. 9):

Não há um conteúdo ‘educativo’ na creche desvinculado dos gestos de cuidar. Não há um ‘ensino’, seja um conhecimento ou um hábito, que utilize uma via diferente da atenção afetuosa, alegre, disponível e promotora da progressiva autonomia da criança.

Embora a indissociação entre cuidar e educar venha sendo defendida na literatura sobre Educação Infantil, muitas professoras ainda separam o cuidar e o educar e assumem ser responsáveis apenas pela tarefa de educar. A dissociação entre cuidar e educar é visivelmente observada nos depoimentos das professoras de Educação Infantil que entrevistamos.

De modo geral, podemos dizer que as considerações trazidas nesse capítulo, que busca identificar como as próprias professoras interpretam a função que exercem muito tem a contribuir para o difícil trabalho de elaboração da definição do papel social da instituição de Educação Infantil e das profissionais que nela trabalham.

As dificuldades na elaboração do perfil da instituição e da professora de Educação Infantil é destacado por Cerisara (2002, p. 102) ao afirmar que:

A instituição de educação infantil como instituição pública de caráter educativo, diferente da escola, situa-se numa instância social em que as esferas públicas e domésticas se articulam, se chocam e se combinam de diferentes formas.

Essa citação explicita a complexidade da primeira etapa da Educação Básica, na medida em que destaca que a instituição de Educação Infantil é educativa, mas num sentido que se diferencia da escola. Como a concepção de instituição educativa do senso comum está presa ao modelo escolar que é praticamente o único modelo educativo que conhecemos, fica difícil pensar na

configuração da função educativa de uma instituição não escolar destinada à criança menores de 7 anos.

Hoje nós sabemos que o caráter educativo da instituição destinada às crianças de 0 a 6 anos se dá por meio do cuidar-educar-brincar, contudo, ainda é bastante difícil admitir a existência de práticas públicas e profissionais de cuidados, uma vez que tradicionalmente tais práticas pertencem a esfera privada e doméstica.

Diante das peculiaridades da Educação Infantil encontram-se as dificuldades de elaboração de um perfil profissional para uma professora que educa de maneira diferente da escola; que cuida de modo diferente do cuidar materno e doméstico e que promove o brincar com um entendimento sobre essa ação que vai além de propiciar lazer e distração à criança.

Dessa forma, vejamos como as próprias professoras representam a função que desempenham.

A fim de facilitar a apresentação dos depoimentos, dividimos esse capítulo em três tópicos. No primeiro tópico, apresentamos os motivos da escolha pela profissão. Em seguida, os aspectos relacionados à permanência na função e, por fim, o último tópico traz as representações das professoras sobre o que é ser professora de Educação Infantil.

4.1- A escolha pela docência na Educação Infantil

Neste item, traremos os motivos que levaram as professoras que entrevistamos a escolherem a docência na Educação Infantil como profissão.

Gostar de crianças foi o motivo apontado com mais frequência por elas. Os trechos abaixo ilustram essa afirmação.

Ao responderem a questão “por que você escolheu ser professora de educação infantil?”, as professoras afirmam:

Porque eu gosto de crianças, gosto de trabalhar. Comecei a trabalhar na área de Educação Infantil e sempre gostei. Eu até tive oportunidade de trabalhar em outras áreas, mas fiquei porque eu gosto mesmo. (Professora 08)

Porque eu gosto de criança. (Professora 02)

Porque eu gosto mais de lidar com as crianças pequenas mesmo, os maiores já são muito malcriados. Eu também não gosto do tipo de conceito que você tem que passar para os maiores. (Professora 07)

Primeiramente porque eu gosto de criança. Segundo, porque eu prestei vestibular, eu queria fazer Farmácia e Bioquímica e não passei. Meu pai tem farmácia e sempre quis que alguém fosse farmacêutico, mas eu passei só na primeira fase. Logo que terminei o 3º colegial eu comecei a fazer Letras, mas eu não gostei e fui fazer cursinho. Fiz dois anos de cursinho, aí eu falei: "Não, o que eu gosto mais é de criança, então eu vou fazer educação e infantil (risos), infantil detalhe (risos)". Não adianta você fazer uma coisa que você não gosta.

Eu não gosto de criança grande porque eu acho que a criança grande está muito mal educada. É um trabalho bem diferente. (Professora 10)

É interessante notar que algumas professoras limitam o gostar de crianças à primeira infância, dizendo que depois elas se tornam "mal educadas". Tal idéia se aproxima de uma concepção idealizada de infância, que vê a criança pequena como ser ingênuo e puro.

O tipo de trabalho desenvolvido na Educação Infantil também é considerado como um fator que determinou a escolha profissional dessas professoras. As professoras fazem alusão às práticas do Ensino Fundamental tais como avaliação, trabalho com a leitura e escrita e outros conteúdos para justificar a opção pela Educação Infantil.

A Professora 06 comenta que:

Olha, ser professora sempre foi uma coisa que eu quis, foi uma coisa que eu busquei por interesse próprio. Eu trabalhava e estudava à noite. Sempre quis ser professora, (...). A gente faz o estágio, fica sem saber o que optar. Aí prestei concurso, passei nas duas coisas, estava trabalhando com as duas coisas [Educação Infantil e Ensino Fundamental], mas eu tenho mais afinidade com a Educação Infantil. Foi aí que eu deixei o Ensino Fundamental e me dediquei só à Educação Infantil. É uma coisa que para mim é gratificante, eu gosto, eu me dedico mais. Eu acho que é por causa da idade das crianças, por causa do tipo de trabalho que a gente desenvolve. O Ensino Fundamental é mais conteúdo, é ler, escrever, é a prova, é isso e aquilo. Eu gosto mais de estar ali sentada com eles brincando, conversando, cantando, que é uma coisa que eu gosto muito. Então, eu acho que é mais afetivo assim, e é disso que gosto mais.

A Professora 01 teve uma experiência como professora leiga que, juntamente com a influência de sua família, levou-a a escolher a carreira do magistério. Acompanhar o estudo dos filhos foi o fator motivador da escolha profissional da Professora 03. O estágio do curso de magistério despertou na Professora 05 o gosto pela Educação Infantil.

As professoras demonstram gostar de trabalhar com essa etapa da Educação Básica. Todas foram admitidas por concurso público, o que demonstra que o ingresso na profissão foi uma opção pessoal.

Observamos a correspondência de nossos dados com a pesquisa de Ongari e Molina (2003, p. 56) na qual também se verificou que:

Pouco mais da metade das entrevistadas (57%) diz ter escolhido o trabalho atual e, entre estas, quase nenhuma afirma com segurança que não repetiria a escolha atualmente. Além disso, mesmo entre as pessoas que começaram por acaso a fazer este tipo de trabalho, uma boa porcentagem (19%) se precisasse escolher hoje, continuaria sendo educadora e somente uma pequena minoria escolheria com certeza outra coisa (2%).

Portanto, apesar da falta de investimentos na Educação Infantil, dos baixos salários e da falta de reconhecimento profissional, as professoras dizem gostar de crianças, gostar do trabalho que desenvolvem e, por isso, fizeram a opção por essa profissão.

É interessante notar que, ao exporem os motivos que determinaram a escolha pela docência na Educação Infantil, elas não discutem os problemas que acompanham essa carreira, elas se apegam aos aspectos afetivos do trabalho e não mencionam as questões de ordem prática tais como condições de trabalho, salário, status.

A seguir, iremos apresentar as razões que levam as professoras a permanecerem no magistério da Educação Infantil e verificaremos se, nesse momento, elas irão discutir as importantes questões que aqui ficaram ocultas.

4.2 –A permanência na função

As razões que levam as professoras a permanecerem como professoras de Educação Infantil serão expostas neste item. Com esse objetivo, apresentaremos os motivos que as professoras apontam como de satisfação e

insatisfação no exercício da carreira docente e a discussão sobre a relação entre formação inicial de professores e sucesso profissional.

Continuar sendo professora de Educação Infantil é um desejo compartilhado por mais da metade das professoras entrevistadas. Algumas dizem gostar do que fazem, outras apenas dizem que pretendem continuar.

Grande parte dessas professoras somente trabalhou com Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino e hoje já conta com mais de 15 anos de exercício profissional. O longo tempo na profissão pode gerar um certo comodismo, portanto, além do fato de gostarem do que fazem, o comodismo também pode ser responsável por algumas professoras dizerem querer se aposentar na Educação Infantil.

Os depoimentos abaixo dizem respeito ao desejo das professoras de continuarem na profissão, vejamos:

*Pretendo continuar na profissão até me aposentar ou até morrer, porque eu não sei quando vou morrer (risos).
Porque eu gosto. (Professora 07)*

Eu pretendo continuar. Vou me aposentar como professora de Educação Infantil e, dentro da sala de aula porque eu gosto. Eu acho que cada dia é um desafio meu com a criança. (Professora 09)

Pretendo, até me aposentar, se Deus quiser. (Professora 10)

A Professora 01 diz que deseja continuar como professora, mas de Ensino Fundamental que, de acordo com ela, tem mais respeito e reconhecimento profissional. De acordo com ela:

Tem hora que dá vontade sair correndo, tem hora que dá vontade de não continuar.

Eu gosto muito, foi o que eu falei pra você, eu tenho vontade de continuar, mas tenho muita vontade de ir para o Ensino Fundamental.

Quero continuar na educação, mas não na infantil porque, infelizmente, tem diferença do fundamental. Na infantil por mais que a gente tente a gente nunca agrada ninguém. As mães estão sempre reclamando.

As dificuldades financeiras e a má remuneração recebida nesta profissão são apontadas pela Professora 02 como um fator que a levaria a sair do magistério.

Os depoimentos colhidos demonstram que por gostarem do que fazem e por estarem estabilizadas na função, as professoras permanecem na docência infantil. Porém, é interessante apresentar os motivos de satisfação e insatisfação que elas identificam nesse fazer na medida em que essas razões contribuem para justificar a permanência e/ou para estimular a saída delas do magistério.

4.2.1- Motivos de satisfação e insatisfação identificados no trabalho docente

Considerando a importância dos motivos de satisfação na realização do trabalho para justificar a permanência das professoras no magistério, contemplamos em nosso roteiro de entrevista a seguinte questão: Quais são os motivos de satisfação que você identifica na realização de seu trabalho?

Essa questão é bastante relevante para nossa pesquisa, de acordo com Ongari e Molina (2003, p. 61): “Se examinarmos as pesquisas sobre a imagem do trabalho em diversas profissões, um dos núcleos centrais é constituído pelos elementos relativos à satisfação pelo trabalho que exerce”.

Ou seja, identificar os elementos de satisfação no trabalho é importante para conhecermos melhor uma profissão e isso corresponde precisamente ao nosso intuito de apreender as representações das professoras de Educação Infantil sobre o ofício que exercem.

Assim, convém explicitar que estamos partindo do seguinte entendimento sobre satisfação, conforme Ongari e Molina (2003, p. 61):

A satisfação pode ser definida como a dimensão emotiva que diz respeito à relação entre o conjunto das expectativas que o indivíduo tem quanto ao trabalho e a percepção daquilo que realmente obtém a partir dele: depende, portanto, das características específicas que são atribuídas ao tipo de trabalho (cf. Ripon, 1992).

Ongari e Molina (2003, p. 61) apontam que a satisfação pode ser determinada por fatores intrínsecos ligados aos elementos constitutivos,

específicos da profissão (por exemplo, no caso da educadora, tipicamente o fato de trabalhar com crianças pequenas), ou então, por fatores extrínsecos relacionados às condições que caracterizam externamente o tipo de trabalho (por exemplo, o salário, o horário de trabalho).

Vejamos quais são os fatores que determinam a satisfação das professoras que entrevistamos.

Os dados evidenciaram que a maior satisfação das professoras é verificar o resultado do trabalho no desenvolvimento dos alunos. De acordo com elas, a satisfação está em observar a aprendizagem, o desenvolvimento e as mudanças de comportamento das crianças ao longo do ano.

Apenas a Professora 08 não relaciona sua satisfação ao outro, ao aluno, aos pais, a seus superiores e a seus colegas.

Essa professora diz que:

Satisfação? Satisfação eu acho que é minha mesmo. É eu gostar do que eu tô fazendo. Porque nós não somos valorizados, não somos não. Em geral, não somos não. Então, é eu gostar do que estou fazendo, né, independente das pessoas acharem que eu estou trabalhando bem ou não. Eu me esforço pra isso e acho que faço um bom trabalho sim!

A Professora 10 diz que encontra satisfação na criança, em estar com as crianças, sem fazer menção ao desenvolvimento e aprendizagem da mesma, referindo-se apenas ao fato de estar junto com elas, conforme o seguinte trecho de seu depoimento:

*Satisfação é a própria criança. É gostoso trabalhar com criança. Sempre gostei, viu! Criança pequenininha, nossa! Minha tia tinha criança pequenininha, eu e minha irmã que cuidava, ela teve 03, sempre olhava criança e sempre era por prazer porque a gente estudava (...).
A gente sempre brincava de escolinha e eu falava que ia ser professora mesmo, a minha sina era ser professora, não adianta.*

Os depoimentos das professoras entrevistadas sobre os motivos de satisfação demonstram que as professoras percebem que realizam uma atividade profissional cuja finalidade é promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Ou seja, observamos que o sentido que as professoras atribuem à docência coincide com o significado socialmente atribuído ao professor.

Notamos que os fatores de satisfação intrínsecos prevalecem nas falas das professoras que entrevistamos. Os fatores intrínsecos, também, sobressaem nos depoimentos das educadoras italianas da pesquisa de Ongari e Molina (2003), na qual constata-se que o cuidar de crianças pequenas é tido como principal motivo de satisfação entre 55% das educadoras.

Contudo, diferentemente das professoras com as quais trabalhamos, fatores extrínsecos também são destacados pelas educadoras italianas. De acordo com Ongari e Molina (2003), 53% consideram a estabilidade do trabalho como motivo de satisfação.

As professoras também apontam motivos de insatisfação na profissão. Elas afirmam que esses motivos não são suficientes para retirá-las do magistério ou para impedi-las de realizar um bom trabalho, ainda que eles atrapalhem e muito.

Os aspectos apontados como de insatisfação dizem respeito a questões bastante sérias sobre a organização do fazer pedagógico que mereceriam ser discutidas coletivamente no momento da elaboração da proposta pedagógica da instituição.

Com exceção da falta de apoio especializado para lidar com certos problemas que os alunos apresentam e das alterações na política educacional em decorrência da troca dos políticos, as demais questões levantadas pelas professoras como motivos de insatisfação podem ser discutidas e superadas no âmbito da própria instituição.

Os trechos abaixo exemplificam o que dissemos:

Bom, insatisfação. Eu acho que a coisa que mais pesa é a ... Não sei se indisciplina. Porque, às vezes, na indisciplina a culpa é nossa, (...), a culpa é do espaço (...). Parece que o que deixa a gente mais caída é aquele dia em que eles te deixam de cabelo em pé, deixam tudo de perna pro alto. Mas aí a gente não sabe onde estão os problemas, se estão nas crianças, se estão em você. (Professora 05)

Olha, a insatisfação é quando você programa tudo com o corpo docente do CER e depois chega no dia da tal comemoração ou de tal coisa e eles falam: "É hoje? Ninguém me avisou"! E você tem tudo lá pronto, tá escrito, a pessoa participou.

A falta de interesse por parte desse educador que não pegou a proposta para planejar a semana (...). Se ele não planejou, ele não ficou sabendo. Então, isso daí é difícil. (Professora 09)

Ah, eu não sei se tem. Na minha função com a criança eu acho que não tem insatisfação nenhuma. Insatisfação é com o adulto que fica interferindo muito, só isso. É muita interferência.

Não é só na prática porque, às vezes você está dando alguma coisa e vem a faxineira e fala: "não vai sujar isso". Aí vem a outra e reclama da outra porque atrasou pra ir comer. (Professora 10)

Conforme já mencionado, grande parte dos aspectos que foram destacados como de insatisfação para as professoras durante seu exercício profissional poderia ser solucionado no âmbito da própria instituição, por meio da proposta pedagógica. Entretanto, como sabemos, por também participarmos do cotidiano de uma instituição, o tempo destinado para que os profissionais se reúnam para a elaboração da proposta pedagógica, para debater melhorias em suas práticas e relacionamento interpessoal é extremamente pequeno.

Ao escasso período de tempo para o trabalho de planejamento e organização dos princípios e ações que nortearão o fazer dentro da instituição se junta a falta de orientação sistemática sobre como proceder a essa tarefa.

As instituições recebem esquemas e alguns pequenos textos que versam sobre como elaborar uma proposta pedagógica, no entanto, haveria necessidade de formas mais sistemáticas e efetivas de se estar trabalhando isso.

A elaboração e implementação da proposta pedagógica deveria ser pauta de atividades de formação continuada em serviço a serem promovidas pela Secretaria Municipal de Educação. Essas atividades poderiam contribuir bastante no auxílio da superação de vários pontos de insatisfação detectadas pelas professoras nessa pesquisa.

Diferentemente das professoras que entrevistamos, as educadoras italianas, de acordo com Ongari e Molina (2003), apontam o salário como motivo de frustração e insatisfação profissional. A excessiva jornada de trabalho, o ritmo acelerado das tarefas e a exigência de participação em compromissos fora do horário de expediente também são considerados insatisfatórios.

Várias questões estruturais do trabalho e da organização institucional das creches são destacadas pelas educadoras italianas, ao contrário das

professoras brasileiras que entrevistamos, as quais citaram mais questões de caráter institucional relacionadas à própria dinâmica do trabalho com as crianças e do relacionamento com os demais funcionários.

No caso das educadoras italianas Ongari e Molina (2003, p. 67) constaram que:

É interessante notar como os aspectos considerados mais satisfatórios são aqueles relativos ao tipo de trabalho e ao fato de trabalhar em um grupo (com bom funcionamento e apoio). Ao contrário, menos satisfatórias são as condições em que o trabalho se realiza, seja o ambiente físico e seus recursos, seja o apoio que é oferecido pela administração pública para o bom funcionamento da creche.

Em se tratando das professoras que entrevistamos, verificamos que, tanto nos fatores de satisfação quanto nos de insatisfação, há predomínio dos aspectos intrínsecos do trabalho do professor. De modo que, mais uma vez, não encontramos críticas ou discussões sobre os aspectos extrínsecos relativos as condições concretas do contexto de trabalho.

Ainda pensando nas razões que levam a professora de Educação Infantil permanecer nessa função e buscando traçar seu perfil profissional a partir de suas próprias representações, a seguir vamos verificar qual é o curso de formação inicial que as professoras entrevistadas consideram mais adequado.

4.2.2- Elementos necessários para o sucesso profissional na ótica das professoras de Educação Infantil: a formação inicial é relevante?

Nós acreditamos que a formação inicial e continuada de qualidade são fundamentais para o sucesso profissional em qualquer área.

Acreditamos, ainda, que a formação inicial deve acontecer em cursos superiores presenciais, ao menos, no Estado de São Paulo, onde o número de Universidades existentes não configura a necessidade de cursos à distância.

Os cursos de formação de professores já existentes precisam adequar suas grades curriculares a fim de formar professores para atuar na Educação Infantil, sobre essa necessidade Campos (1999, p. 128) afirma:

Esse é um dos motivos pelos quais adoto a expressão 'professores de crianças de 0 a 10 anos', porque, afinal, é disso que se trata

quando pensamos no que prescreve a nova LDB, ao incluir a educação em creches e pré-escolas na educação básica e ao definir o mesmo tipo de formação para os professores que atuam na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

Essa proposta de Campos pode ser considerada uma ação afirmativa em prol à Educação Infantil, porque propõe que seja dada a necessária cientificidade ao fazer das profissionais que atuam com crianças pequenas.

Geralmente, os cursos de formação de professores centram-se nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ignorando completamente a educação das crianças de 0 a 6 anos. Quando não ignoram completamente a Educação Infantil, alguns cursos de formação de professores pré-escolares se preocupam quase que exclusivamente em habilitar a professora para preparar a criança de 06 anos para ingressar no Ensino Fundamental.

Quanto à formação continuada, percebemos que embora venha crescendo o número de eventos na área da Educação e também seja crescente a participação das professoras nesses eventos, nem sempre as professoras têm oportunidade de participar devido aos preços altos que são cobrados por esses eventos, pela política das prefeituras empregadoras que nem sempre dispensam as profissionais para participarem de tais atividades e que raramente fornecem ajuda de custo e, até mesmo, pela falta de incentivo e interesse pessoal das professoras.

Os projetos que promovem o aperfeiçoamento profissional das professoras em parceria com Universidades seria uma forma bastante interessante de promover atividades de formação continuada, no entanto, são poucos os projetos dessa natureza. A cidade na qual se localiza a instituição pesquisada, por exemplo, conta com uma Universidade Pública e duas particulares que mantêm cursos na área de Educação, mesmo assim, projetos voltados para a melhoria do atendimento educacional de crianças de 0 a 6 anos são quase inexistentes.

Há pouco investimento na formação dos professores, sabemos que isso é uma realidade nacional, mas não podemos nos conformar com este fato quando temos como meta a melhoria da qualidade da educação.

Nossa insistência com a questão da formação resulta do entendimento de que o conhecimento é fundamental para que a professora seja bem sucedida.

É comum ouvirmos professoras de Educação Infantil dizerem que escolheram trabalhar com as crianças pequenas porque não há necessidade de trabalhar de maneira sistemática com certos conteúdos de Português e Matemática ou ouvir dizer que escolheram ser professoras de Educação Infantil porque não gostam de escrever.

Precisamos rever esses conceitos que negam a necessidade das professoras de Educação Infantil possuírem conhecimentos sobre os conteúdos gerais das disciplinas Português, Matemática, Ciências Naturais e Sociais e Artes.

Além dos conteúdos específicos das áreas de conhecimento, as professoras de Educação Infantil precisam conhecer características peculiares ao desenvolvimento infantil, considerando os aspectos psicológicos, intelectuais, afetivos, físicos e sociais, a fim de promover ações que incidam sobre a atividade principal da criança, proporcionando o seu desenvolvimento.

Os conhecimentos técnicos de como promover a apropriação pelas crianças dos conhecimentos historicamente acumulados, respeitando as características e peculiaridades do nível de desenvolvimento delas também são fundamentais para o trabalho das professoras.

Possuir boas condições de trabalho, reconhecimento profissional, valorização, gostar do que faz, se relacionar bem com os colegas, com as famílias dos alunos, estar sempre se atualizando e ampliando seus conhecimentos são alguns aspectos que aliados a uma formação inicial de qualidade sintetizam os elementos que consideramos necessários para que uma professora seja bem sucedida.

Mas, e para as professoras que exercem sua função numa instituição de Educação Infantil na cidade de Araraquara, interior do estado de São Paulo, o que, para elas, é necessário para uma professora ser bem sucedida?

As professoras de nossa pesquisa acham que é importante a formação inicial, no entanto, apenas três dizem ser necessária formação em nível superior, seja num curso de Pedagogia com Especialização em Pré-Escola ou num curso de Normal Superior.

Apesar da maioria das professoras não ter apontado o curso superior como o mais adequado, ao afirmar que a formação inicial é importante para o sucesso profissional, elas demonstram o compromisso que possuem com a atividade profissional que exercem porque, nesse momento de consolidação da Educação Infantil entendida como primeira etapa da Educação Básica, é fundamental que a qualificação profissional seja considerada pré-requisito para uma atuação competente, bem sucedida e consciente na educação de crianças menores de 07 anos.

Kishimoto (1999a, p. 74-75) referenda isso ao afirmar que:

A educação infantil foi inserida na educação básica, portanto, seus profissionais requerem o mesmo tratamento dos outros que nela atuam.

É preciso eliminar preconceitos arraigados da tradição brasileira, como o de que o profissional que atua com criança de 0 a 6 anos não requer preparo acurado equivalente ao de seus pares de outros níveis escolares, o que demonstra o desconhecimento da natureza humana e de sua complexidade, especialmente do potencial de desenvolvimento da faixa etária de 0 a 6 anos.

Duas professoras consideram que a formação em nível médio no magistério, tal como elas tiveram, dá uma boa base e enfatizam a importância do estágio prático para essa formação.

Outras duas professoras entendem que a prática prepara para o exercício profissional, que a auto-formação e a troca de experiência com colegas são suficientes.

Quanto a isso, cabe mencionarmos as discussões de Duarte (2001) sobre a questão das teorias do pensamento reflexivo do professor que ao serem amplamente divulgadas sem as devidas análises podem levar a entendimentos próximos ao dessas professoras que colocam o saber-fazer além do saber propriamente dito.

Os saberes da experiência são importantes e úteis já que são formados a partir dos desafios da prática, no entanto, eles não podem ser a única fonte de saber do professor pois eles são muitas vezes, restritos e limitados a essa prática, não sendo, portanto, suficientes para responder totalmente as dificuldades do fazer docente.

As professoras 03 e 08 salientam que a formação acadêmica é importante mas, não é suficiente, sendo igualmente necessários o conhecimento e a busca pessoal permanente do professor.

Tal concepção aproxima-se daquela por nós defendida, que considera a formação acadêmica inicial, juntamente com a formação continuada e com análise da prática os eixos da formação do professor bem sucedido conforme exposto.

Verificar como as próprias professoras representam sua formação é muito importante quando objetivamos analisar seu perfil profissional. Talvez por isso, essa temática também tenha feito parte da pesquisa desenvolvida por Ongari e Molina (2003).

Essas autoras perguntaram às educadoras de creche se elas considerariam a formação escolar como o aspecto mais importante no exercício de suas profissões, caso houvesse um curso de formação inicial especialmente voltado para preparar profissionais para atuar com crianças de 0 a 3 anos.

De acordo com Ongari e Molina (2003) as educadoras demonstraram que a formação escolar não implica diferenças na avaliação das diversas fontes de aprendizagem, de modo que a formação é considerada distante e não significativa em relação à profissão concreta.

As professoras por nós entrevistadas, diferentemente das educadoras italianas, possuem uma formação inicial comum, todas possuem Habilitação Específica para o Magistério Pré-Escolar. Porém, conforme apresentamos, várias professoras demonstraram possuir opiniões semelhantes às das educadoras italianas no que se refere a pouca importância dada à formação acadêmica inicial para o exercício profissional.

Algumas das professoras entrevistadas citam sua experiência pessoal e familiar como mãe para fazerem observações sobre o trabalho de professora que desempenham, ou seja, na composição da profissão que exercem elas consideram como fontes de aprendizagem profissional a formação continuada, a leitura de livros e revistas, a experiência materna, a troca de informação, idéias e experiência entre os pares e a própria prática. A formação inicial é citada por poucas professoras parecendo ser pouco valorizada.

Por sua vez, as educadoras italianas não citam a experiência familiar como mãe ao fazerem observações sobre seu trabalho na creche. Ongari e Molina (2003, p. 96) comentam que: “Só uma minoria de educadoras indica a própria experiência familiar entre as fontes importantes de aprendizagem.”

Ainda que tenham citado a formação como elemento necessário ao sucesso profissional, os depoimentos colhidos evidenciam que para as professoras entrevistadas, a docente bem sucedida é aquela que gosta do que faz. Essa frase foi dita por seis das professoras que entrevistamos.

Elas também ressaltam a importância de estar bem informada, de saber transmitir os conhecimentos e informações aos alunos, possuir bom humor e estar bem consigo mesma, ou seja, possuir auto-estima.

Conforme a Professora 09 para ser bem sucedida a professora precisa:

*Estar sempre bem informada, (...).
Bem sucedida no sentido de seu ego, porque as vezes você pode estar tão bem informada e não saber aplicar aquilo. A gente vê gente que tem um monte de cursos, um monte de informação e não sabe passar para a criança.*

A Professora 05 expõe a necessidade de se conhecer o aluno para obter sucesso na profissão docente.

A formação inicial é destacada pela Professora 08 como fator de sucesso.

As professoras 06 e 09 mencionam a importância do comprometimento e interesse pela profissão.

Na fala da professora 06 é possível até interpretarmos uma certa valorização da questão da vocação.

Hoje pouco se fala em vocação para o magistério, mas é sabido que durante muito tempo o gostar de crianças e o ser mulher configuravam o perfil profissional da professora que possuía aptidão nata para a docência.

Nossos dados demonstraram que as aptidões naturais atribuídas às mulheres, que acredita-se ter vocação para ensinar, são consideradas mais importantes que os saberes teóricos específicos e necessários ao trabalho das professoras de Educação Infantil. Concepção essa que perpetua a seguinte idéia de Pestalozzi apud (Arce , 2002, p. 116):

Sempre me fiarei mais no saber de uma mãe, adquirido pela experiência e pelos esforços aos quais foi movida por seu amor

maternal, nesse saber empírico inclusive de uma mãe ignorante, do que nas especulações teóricas de um filósofo extraordinariamente engenhoso. Há casos nos quais o sentido comum e um coração ardente levam mais longe que um entendimento cultivado, frio e calculista.

Diante disso, fica-nos a seguinte questão: será que estamos retornando à idealização da mãe educadora preconizada por Pestalozzi com a proposta, divulgada por representante do MEC, em Conferência proferida no III COPEDI – Congresso Paulista de Educação Infantil, em maio de 2003, de que a distribuição pelo MEC de kit's pedagógicos e de bolsa auxílio às famílias que não são atendidas por instituições de Educação Infantil substituiria o direito à educação oferecida em creches e pré-escolas constitucionalmente garantido à toda criança de 0 a 6 anos?

Contrariamente a essa visão “naturalista” e “doméstica” da profissão de professor, reafirmamos a essencial ênfase no domínio de conhecimentos pelo professor, na indissociável relação entre teoria e prática e no cumprimento do direito constitucional da criança de ser educada em instituições específicas para esse fim.

Observamos o predomínio de aspectos intrínsecos (ser dedicada, gostar do que faz, gostar das crianças) na configuração do perfil da professora bem sucedida na ótica das professoras entrevistadas. Aspectos inerentes a ação docente propriamente ditos, tais como escolher atividades coerentes com o nível de desenvolvimento e interesse da criança, ter facilidade para expor o próprio pensamento e os conteúdos, dominar conteúdos e técnicas de ensino, respeitar a diversidade dos elementos do grupo de trabalho, saber observar o grupo, organizar e disponibilizar materiais adequados etc., são pouco considerados.

Questões organizacionais e relacionais que dizem respeito a manter um bom e produtivo relacionamento com os pais, alunos, administração e colegas de trabalho, também, são pouco mencionadas.

Discutindo os elementos necessários para o sucesso profissional das professoras, percebemos, ainda, que aspectos que consideramos necessários para esse sucesso referentes à valorização, reconhecimento profissional e boas condições de trabalho não foram abordados nas falas das professoras,

apenas a Professora 02 menciona resumidamente essa questão, conforme comprova os seguintes trechos extraídos de sua fala:

*Isso aqui é minha vida, eu gosto muito do que eu faço, mas estou cansada por não ser bem remunerada, (...).
A administração deveria dar mais valor para os professores deles, (...) dar um bom curso pra nós, nem que fosse uma palestra. Isso é muito bom pra gente e isso nós não estamos tendo.
É complicado, mas atualmente nesse governo, eu acho que nós estamos mais pra um assistencialismo certo, não deveria ser.
Nós não estamos sendo valorizadas como professora, aquela ajuda que nós deveríamos ter não estamos tendo.*

A questão salarial, a falta de reconhecimento profissional e de boas condições de trabalho foram pouco expressivas nos depoimentos coletados. Não temos como explicar isso, não é possível avaliarmos se as professoras consideram que estes problemas estão bem resolvidos para elas ou se falta criticidade para as mesmas avaliarem essas questões.

Ressalta-se que a desvalorização econômica e social do magistério é um tema que merece atenção, especialmente em decorrência das relações que são feitas entre essa desvalorização e a feminização da profissão.

No processo de feminização do magistério verifica-se a desvalorização da formação que passa a ser aligeirada, conforme Sousa et. al. (1996, p. 66):

Nessa linha, o argumento da baixa qualidade de escolas de 'esperar marido' fundamenta resultados de pesquisas que demonstram, pelo acompanhamento de estatísticas, que as mulheres ocuparam o reduto da educação pelos postos mais baixos da hierarquia do sistema. E que quase sempre a feminização foi associada à desvalorização econômica e social do ensino no nível e no ramo em que se instalou.

A baixa qualidade dos cursos de formação de professores, a remuneração defasada e um ideário amplamente difundido que considera as professoras como seres supremos eleitos para fazer o bem através da instrução das novas gerações constituem, ainda hoje, um conjunto de elementos que impulsionam e sustentam a desvalorização e a falta de status da professora, principalmente de Educação Infantil.

De acordo com Sousa et al. (1996, p.67):

(...) não se podia exortar as professoras a serem ignorantes, mas se podia dizer que o saber não era tudo nem o principal. Exaltar qualidades como abnegação, dedicação, altruísmo e espírito de

sacrifício e pagar pouco : não foi por coincidência que esse discurso foi dirigido às mulheres.

Observa-se que esse discurso dirigido às mulheres na década de 50, quando se buscava democratizar a escolarização sendo, portanto, necessário baratear a mão de obra através da entrada de mulheres nessa profissão, foi apropriado pelas professoras e se objetiva nos depoimentos das mesmas.

Como destaca Sousa et al. (1996, p.67):

(...) quando se trata de aprofundar a vocação feminina ao professorado, aponta-se para o que o sublime da vocação, tão reiterado na formação escolar, escondeu de ignorância teórica e técnica, ou serviu como engodo para encobrir a precariedade das reais condições de trabalho.

A partir dessas considerações, fica-nos, ainda, mais forte a dúvida sobre o porquê das questões relativas às condições de trabalho e valorização profissional não aparecerem nos depoimentos das professoras. O “gostar do que faz” se sobrepõe e se destaca como o principal motivo para o sucesso profissional das professoras de Educação Infantil do CER no qual fizemos a pesquisa.

Será que o fato de estar a exercendo a função de diretora num outro CER da mesma rede de educação na época da coleta dos dados favoreceu a omissão dessas questões pelas professoras entrevistadas? Será que o peso do ideário construído para levar as mulheres para o magistério nos anos 50 ainda é tão incisivo na atualidade? Ou será que, como ressalta Almeida (1999, p. 163-164), as professoras ainda estão se valendo dessa pseudo-submissão para se firmarem no espaço público?

Na escola, os mecanismos de controle ideológico, tornavam a mulher submissa ao modelo organizacional escolar e as levava a acatar um papel subalterno, dentro de uma instituição que havia se tornado seu espaço profissional. Aceitavam ser vigiadas, observadas e ter sua conduta atrelada às normatizações sociais e escolares, mas detinham um poder invisível em sala de aula que as tornava autônomas em relação à sua prática e que tinha componentes de realização pessoal. Acobertar a concreticidade do trabalho, sob o manto do prazer, vinha ao encontro de um ideal de feminilidade, que em nada desmerecia a mulher, pelo contrário, a dignificava. Eram as alternativas autorizadas socialmente, a conquista, o esforço, o possível de ser realizado.

Ao romper com a idéia freqüentemente difundida sobre a submissão da mulher e, conseqüentemente, da professora que deposita sua expectativa profissional apenas no gostar de crianças, no amor pela profissão e na vocação, Almeida (1999) refere-se à memória das professoras de sua pesquisa para dizer sobre a possibilidade de vinculação entre os aspectos da profissão docente difundidos pelo poder público e a competência necessária ao exercício da docência.

Trouxemos a questão da desvalorização profissional do magistério por meio das discussões de gênero para demonstrarmos que esse é um tema presente no cotidiano das professoras que entrevistamos, mesmo que elas não tenham trazido esse assunto à tona.

Vejamos a seguir, como as professoras representam a função que exercem e o papel da professora de Educação Infantil no contexto educacional.

4.3- O que é ser professora de Educação Infantil?

Este item que encerra o capítulo destinado a expor as representações das professoras sobre a professora de Educação Infantil trará discussões que versam sobre a especificidade da docência no Ensino Infantil. Para tanto, nos ocuparemos de demonstrar se as professoras admitem existir diferenças entre ser professora de Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Verificaremos, também, se dentro da pré-escola são apontadas diferenças entre a docência para as diferentes faixas etárias (Classe Intermediária, 3, 4, 5 e 6 anos). Por fim, exporemos a opinião das professoras entrevistadas sobre o que é ser professora de Educação Infantil.

4.3.1- Ser professora de Educação Infantil é diferente de ser professora de Ensino Fundamental?

Acreditamos que não existe diferença em ser professora de Educação Infantil, do Ensino Fundamental ou de qualquer outro nível de ensino no que se refere ao pertencimento à carreira docente. Todas são igualmente professoras,

no entanto, a prática pedagógica por elas desenvolvida se diferencia em consequência da especificidade do nível de desenvolvimento dos alunos.

A prática pedagógica da professora de Educação Infantil deve levar em consideração a atividade principal¹¹ da criança pré-escolar (a brincadeira) diferenciando-se, portanto, do modelo de prática pedagógica da professora de Ensino Fundamental, cujo aluno tem como atividade principal a atividade escolar.

Desse modo, considerando que é por meio da brincadeira que ocorrerão as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança, é que afirmamos que a prática pedagógica da professora de Educação Infantil é diferente da prática das professoras dos demais níveis de ensino, pois a base de seu fazer docente deveria estar na brincadeira.

Salientamos que o fato de implementarem práticas distintas não diferencia as professoras do ponto de vista profissional. Com essa afirmação, estamos querendo afastar do perfil profissional das professoras de Educação Infantil a idéia amplamente divulgada de que o ofício dela se aproxima mais do ofício de uma babá do que de uma professora.

Oliveira-Formosinho (2001, p. 80) reforça a especificidade da docência infantil dizendo que:

Evidentemente o papel dos professores das crianças pequenas é, em muitos aspectos, similar ao papel dos outros professores, mas é diferente em muitos outros. Estes aspectos diferenciadores configuram uma profissionalidade específica do trabalho das educadoras de infância. Os próprios actores envolvidos na educação da infância têm sentimentos mistos no que se refere à questão de serem iguais ou diferentes dos outros professores, nomeadamente dos professores do ensino primário. Perspectivada historicamente, a questão não pode colocar-se dicotomicamente; no contexto actual, que tem muito a ver com o contexto social, histórico, cultural e político do passado (Spodek e Brown, 1996), essa ambigüidade permanece e as representações mútuas são ainda negativas.

Cabe registrar que em nossos dados também identificamos ambigüidades e representações negativas sobre os diferentes papéis dos professores tal como verificado no contexto de Portugal estudado por Formosinho.

¹¹ De acordo com Leontiev (2001, p. 122), atividade principal é aquela que favorece as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

Como já exposto, consideramos necessário existir uma formação específica para a professora que atua com meninos e meninas menores de 07 anos.

Partindo do nível de desenvolvimento das crianças, da atividade principal de cada grupo de crianças de 0 a 6 anos, seria preciso pensar em uma prática pedagógica e em uma organização espaço-temporal para a instituição educativa de Educação Infantil que diferisse radicalmente da estrutura das escolas de Ensino Fundamental.

A fim de justificar a necessidade dessa distinção, citamos Mukhina (1996, p. 298) ao afirmar que:

A atividade escolar, tanto por sua organização, difere substancialmente das atividades características da idade pré-escolar. A assimilação de conhecimentos é na escola o único objetivo e aparece em seu estado puro, não mascarado com tarefas de tipo lúdico ou produtivo. A criança estuda para adquirir uma bagagem cultural voltada para o futuro.

Ressalta-se que as diferenças entre os professores que mencionamos diz respeito somente à formação e a prática desenvolvida, reafirmamos que enquanto categoria profissional todos os professores (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior, Educação de Jovens e Adultos) devem ser semelhantes no que se refere ao reconhecimento e valorização profissional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 em seu artigo 67 descreve preceitos sobre a valorização profissional do professor de um modo geral, ela não estabelece diferenças entre os níveis e modalidade de ensino, ao dizer que aos profissionais da educação deve ser assegurado pelos sistemas de ensino valorização profissional através de estatutos e planos de carreira do magistério público que garantam:

I-ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II-aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III-piso salarial profissional;

IV-progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V-período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI-condições adequadas de trabalho.

Diante disso, é indispensável que os professores sejam regidos por um mesmo estatuto profissional, no entanto, não podemos desconsiderar as singularidades dos campos de atuação.

Tomando a brincadeira como eixo do fazer docente na Educação Infantil é importante que os professores se afastem de um modelo de prática pedagógica que se limita a reproduzir ações focadas nas atividades de estudo mais pertinentes ao Ensino Fundamental, conforme destacado por Mukhina (1996).

As atividades escolares são de competência do Ensino Fundamental. Na Educação Infantil, de acordo com Mukhina (1996) por meio de jogos e atividades produtivas as crianças em idade pré-escolar se preparam para escola, pois formam e aperfeiçoam as operações de percepção e de inteligência e desenvolvem hábitos sociais de convivência.

O papel do professor é evidenciado nesse processo na medida em que isso tudo não acontece espontaneamente, mas, de acordo com Mukhina (1996, p. 304):

(...) sob a direção constante do adulto, que transmite às novas gerações suas experiências de conduta social, ajudando na formação dos hábitos necessários. Existem certas qualidades da criança pré-escolar que só podem ser alcançadas por meio de um ensino sistemático, como a capacidade elementar para aprender e um nível suficiente de voluntariedade dos processos cognitivos.

Esta citação reforça a importância do professor e do ensino na promoção do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, ao considerar a necessidade da interação adulto-criança e da sistematização dos conhecimentos.

As professoras com as quais trabalhamos nessa pesquisa também valorizam o papel do professor na Educação Infantil. Exemplo disso é o depoimento da Professora 05 sobre a função da professora:

Eu acho que é mediar. Em tudo ela vai mediar, pois eles já vêm com muita coisa. Às vezes, a gente até subestima, pois eles já têm muita experiência, já sabem muita coisa. Nessa idade eles têm muita vontade de aprender, eles são motivados. (...)

Eu acho que o professor é aquele que sabe mais que o aluno. É claro que ele tem mais experiência, mais idade, então, ele tem que fazer o aluno passar além do que ele está, mediar isso, essa passagem do estágio em que ele está.

Verificamos que as professoras que entrevistamos, de modo geral, valorizam o papel do professor enquanto mediador entre a criança e os conhecimentos e, em razão disso reconhecem o significado social da profissão que exercem. Oito das dez professoras entrevistadas observam que existem diferenças na prática das professoras de Educação Infantil e de Ensino Fundamental.

Mesmo que quase todas admitam existir a diferença, as razões que as justificam divergem. O tipo de trabalho que é desenvolvido, os conteúdos trabalhados, a postura do professor são mencionados como diferenciais.

Para a Professora 08 a diferença entre ser professora de Educação Infantil e de Ensino Fundamental reside na maneira de trabalhar com os conceitos e na metodologia do trabalho:

Sem dúvida existe uma diferença. Eu não estou preocupada em passar tantos conceitos pras crianças. Eu só quero que eles saiam daqui diferentes do que eles entraram. Quero que eles conheçam ou percebam certas coisas que não percebiam antes. Eu não estou tão preocupada com a coordenação fina, se eles pintam direito, eu Professora 08, não estou preocupada com isso.

Neste trecho, observamos que para a Professora 08 o trabalho na Educação Infantil se diferencia do Ensino Fundamental em razão da reduzida preocupação com conteúdos e com os resultados práticos da aprendizagem e desenvolvimento. Parece que, para ela a função da professora de Educação Infantil é estimular a curiosidade e aguçar o interesse da criança, a fim de que ela possa ir descobrindo o mundo.

A Professora 10, por sua vez, diz que a diferença está na postura da professora perante os alunos:

A professora de Educação Infantil tem que ter muito mais paciência com a criança. Coisa que a professora de Ensino Fundamental não

tem. Porque, se fosse eu, eu não teria. Eu acho que a criança de Educação Infantil não fica respondendo pra você não é mal educada.

A ausência da brincadeira é apontada como diferença para a Professora 02:

Existe bastante diferença. Eu acho que o Fundamental está mais preocupado lá com a parte deles. (...) eles [os alunos] levam mesmo um choque. A gente vê quando eles vêm aqui nos visitar, eles morrem de saudade daquilo que eles não tem, brincadeira, e que nós temos. Meio período das nossas aulas é dedicada a isso, as brincadeiras. Eu acho que isso [a brincadeira] faz parte assim.

Como já exposto, segundo o referencial histórico-cultural, a brincadeira é a atividade principal da criança em idade pré-escolar. Portanto, a fala da Professora 02 é bastante significativa para nossa pesquisa que, ao buscar verificar quais são representações das professoras sobre a função da instituição e da professora de Educação Infantil, pretende analisar como a brincadeira é interpretada nas práticas desenvolvidas pelas professoras da instituição estudada, conforme consta no capítulo seguinte desta dissertação.

As Professoras 01 e 09 salientam que existe diferença em ser professora de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, principalmente porque as professoras de Educação Infantil não gozam do mesmo respeito e reconhecimento que as professoras de Ensino Fundamental têm perante os pais, a sociedade e, até mesmo, a Secretaria Municipal de Educação.

A Professora 01 diz já ter trabalhado no Ensino Fundamental e, por isso, de acordo com suas próprias palavras, “infelizmente”, verifica muita diferença:

A gente não é considerada professora, às vezes.

Na Educação Infantil nós somos muito desrespeitada pelos pais, (...). Eles não aprenderam ainda que na Educação Infantil nós somos professoras também. Eu que dou aula para 3, 4, 5 e 6 anos sou uma professora, entendeu? Eles acham que não. Metade, 50% acha que aqui é pra criança ficar pra eles irem trabalhar.

Para a Professora 01 a raiz da desvalorização da professora de Educação Infantil está na confusão que os pais fazem entre as várias profissionais que trabalham com os cuidados/educação de crianças nos CER.

Em razão de existir, além das professoras, educadoras de creche (berçaristas, recreacionistas e agentes educacionais) que não possuem formação específica para o magistério, mas uma formação dada em serviço que as habilita a trabalhar com crianças num mesmo espaço físico, desqualifica a professora que possui formação específica porque, os pais não fazem distinção e acham que todas as educadoras são professoras.

A Professora 01 afirma que esse problema não será superado enquanto não se separar creche de CER e professora de educadora infantil.

Enquanto não separar creche de CER, professora de educadora infantil, até em prédio diferentes, se for necessário, você entendeu? Ou dentro do mesmo espaço, em prédios diferentes, porque eles se confundem. Eu sinto porque eu dei aula dois anos no Ensino Fundamental. Lá, eu era mesmo muito mais respeitada. Nunca tive problema com um pai, mas hoje em dia, você não pode falar alguma coisa com um pai que ele já vem na direção. Sabe, eles não respeitam a gente como professora por causa de ser Educação Infantil com recreação, com berçário. Tudo, eles confundem. Tanto que, berçarista é professora, recreacionista é professora. Elas são professoras pra eles, são todas educadoras. Muitas vezes, nós não somos, somos todos iguais. Mas, nós fizemos um curso, uma preparação, nós fizemos um treinamento diferente, recebemos um salário diferente. Mas, para muitos pais, nós ainda somos as mesmas coisas e você sabe disso.

A distinção que a Professora 01 faz entre o trabalho das professoras e das educadoras de creche é tão grande que ela chega a dizer que é preciso separar CER (Centro de Educação e Recreação - instituição que aglutina o atendimento de creche e pré-escola) de creche, revelando uma representação da instituição que exclui o atendimento às crianças em período integral e revela a dicotomia entre cuidar-educar freqüentemente observada nas representações das professoras de Educação Infantil.

A rejeição do atendimento em período integral geralmente é resultado de concepções que identificam, nesse atendimento características de um atendimento assistencialista. Conforme Haddad (2003b, p. 30):

(...) são vários os conflitos que surgem quando da tentativa de integrar esses diferentes programas no mesmo sistema. A confusão entre período integral e assistencialismo é freqüente. Em geral, as dimensões de cuidado referentes à alimentação, repouso, sono, saúde, higiene, etc. Não se integram às funções escolares tradicionalmente atribuídas à pré-escola. A defesa do

período parcial por esse segmento é forte e geralmente se apóia na necessidade de preservar a qualidade do ensino, que pode ficar ameaçada pelo objetivo 'assistencialista' de proteção à infância pobre e semi-abandonada ao qual as creches se mantiveram há tanto tempo vinculadas.

Portanto, além da diferença na formação inicial, o real motivo pelo qual as professoras fazem questão de se distinguir das demais educadoras do CER reside no histórico preconceito mantido em relação às atividades de cuidado de que necessitam as crianças e das quais se ocupam, principalmente, as recreacionistas por permanecerem mais tempo com elas e as berçaristas que trabalham com crianças menores de 3 anos.

Haddad (2003b, p. 3) também expõe a existência de diferenças entre os profissionais da Educação Infantil, segundo ela:

Os profissionais que trabalham nas creches, em sua maioria, apresentam menos status e condições, no que diz respeito à formação, salário, jornada de trabalho e direitos trabalhistas, quando comparados aos que trabalham nas pré-escolas. Esses, por sua vez, vêm acumulando um status profissional inspirado no modelo do professor de sala de aula da escola formal, que é incompatível com um atendimento de tempo integral.

Verificamos em nossa pesquisa que as professoras, ao descreverem seu trabalho, citam principalmente as atividades relacionadas ao desenvolvimento cognitivo das crianças e as atividades gráficas, ou seja, atividades realizadas pela escola formal. Aspectos relacionados aos cuidados são pouco mencionados e quando aparecem, são alvos de críticas e indignação, pois são vistos como uma tarefa menos significativa, porém, necessária à prática da professora de Educação Infantil devido à idade das crianças.

As atividades de cuidado sempre foram consideradas menos importantes e entendia-se que não era necessário ser professora para realizá-las.

Sobre essa questão Ferreira (2003, p. 11) afirma que:

Nas creches, nota-se uma freqüente discriminação entre 'as professoras', entendidas como responsáveis pela parte mais nobre da educação, e 'as auxiliares, atendentes, serventes ou pajens', responsáveis pela parte menos nobre, de cuidado das crianças e do ambiente. Supostamente, as primeiras formam a mente da

criança, responsabilizando-se pelas atividades ditas de aprendizagem cognitiva. Já as outras cuidam da alimentação, da higiene, da limpeza, do descanso e da recreação, atividades que, teoricamente, requerem menor qualificação. Como a discriminação é grande, quem educa não se propõe a cuidar e quem cuida não se considera apto para educar.

Ainda que tenhamos verificado uma certa superioridade das professoras em relação às educadoras no interior da instituição de educação, as professoras de Educação Infantil, como já mencionado, alegam existir uma inferioridade de status delas perante a professora de Ensino Fundamental. A Professora 09 também destaca esse ponto em seu depoimento:

A professora da Educação Infantil eu acho que é mais afetiva. Não sei o porquê. Ela tem mais aquilo de afetividade com as crianças. Eu acho que ela pára mais para conversar com a criança. A professora de Ensino Fundamental, eu acho que já leva pra um lado mais da escrita, de sentar, de ficar sentado. Eu não sei se estou sendo clara.

Eu acho que a grande diferença é essa. Ela [professora de Ensino Fundamental] se impõe mais, não sei, parece que a presença dela. A figura da professora de Educação Infantil já é diferente da Fundamental. Não sei se é porque elas se acham mais do que nós que somos professoras da Educação Infantil porque a Educação Infantil não recebe verba, não tem os cursos que são oferecidos pra elas.

(...) eu também acho que a sociedade encara esse professor de Educação Fundamental como professor e nós da Educação Infantil apenas como quem vai cuidar dos filhos deles aqui dentro.

A questão da falta de reconhecimento da professora e da instituição de Educação Infantil pelos pais e pela sociedade trata-se de um aspecto bastante relevante quando se pensa na construção de uma identidade profissional para essas professoras.

As professoras que entrevistamos insistem na preservação de sua identidade profissional e na delimitação da distinção delas perante as demais educadoras do CER como forma de adquirirem o reconhecimento dos pais e da sociedade.

Em busca do reconhecimento as professoras de Educação Infantil que entrevistamos se apegam à imagem da professora do Ensino Fundamental. Dessa forma, observamos que as professoras valorizam o aspecto intelectual

da ação educativa em detrimento dos aspectos lúdicos, sociais, emocionais e de cuidados que por não serem entendidos como integrantes do perfil profissional das professoras, segundo elas próprias, devem ser atribuídos as demais profissionais do CER, tais como as berçaristas e as recreacionistas.

De acordo com as representações das professoras apreendidas nos depoimentos, elas deveriam trabalhar a “parte pedagógica”, o lado intelectual, as berçaristas que atuam com crianças de 0 a 3 anos deveriam centrar-se nos cuidados e na parte lúdica e as recreacionistas que atuam com crianças de 3 a 6 anos que ficam na instituição em período integral deveriam focar os aspectos lúdicos, de cuidado e referentes à socialização das crianças.

A falta de reconhecimento das profissionais de creche também é discutida por Ongari e Molina (2003, p. 82), de acordo com elas:

A falta de visibilidade social da creche e, portanto, da sua importância como estrutura de suporte às famílias e à comunidade para o crescimento das crianças (...) traz como consequência uma imagem desqualificada do tipo de trabalho realizado pelo pessoal. A visão redutiva, ou mesmo, a falta de reconhecimento, da delicadeza e da complexidade da profissão de educadora de creche levam, quase inevitavelmente, a comparações, com certeza desconfortáveis, com as colegas da pré-escola. Para estas, como é notório, não apenas não é mais colocada socialmente em discussão a utilidade profissional desta atividade, mas, pelo contrário, em muitas realidades regionais italianas sua tarefa educativa é considerada essencial e preparatória para a entrada das crianças no ensino fundamental: é ressaltada a sua importância como pré-escola, ou ainda como primeira escola e, portanto, as profissionais vêem sua própria imagem profissional valorizada socialmente.

Embora os sujeitos de nossa pesquisa sejam professoras de pré-escola, elas ainda não estão vivenciando aqui no Brasil o reconhecimento usufruído pelas colegas italianas, ao contrário, por meio de seus depoimentos, verificamos que elas estão numa situação bastante semelhante a das educadoras de creche citadas por Ongari e Molina (2003).

A falta de visibilidade social da instituição e da professora reforça a pertinência e relevância de nossa pesquisa que objetiva contribuir para a definição da função social da instituição e da professora de Educação Infantil, pois muito há que se fazer para que a sociedade compreenda que a Educação

Infantil tem um caráter educacional no qual está implícito o cuidar-educar-brincar.

A Professora 09, além das distinções entre as professoras de Ensino Fundamental e Educação Infantil decorrentes da díade cuidar/educar que fundamenta o trabalho da Educação Infantil já discutidas a partir do depoimento da Professora 01, sinaliza as condições de trabalho e os restritos investimentos na primeira etapa da Educação Básica como diferenciadores da postura das professoras.

O desenvolvimento e os interesses das crianças também são apontados como determinantes das diferenças na prática das professoras. A Professora 06 demonstra em sua fala que a criança em idade pré-escolar possui as brincadeiras como atividade principal e as crianças maiores de 07 anos já possuem a atividade escolar como principal, conforme exemplifica seu depoimento:

Eu acho que tem bastante diferença porque os interesses das crianças da Educação Infantil e da Educação Fundamental são outros. Eu acho que tudo é uma fase da criança, porque enquanto elas estão aqui na Educação Infantil o interesse é brincar, é participar de tudo através da brincadeira, eu vejo que do prezinho pra frente, depois de 06 anos, quando eles começam a estar preparados pra alfabetização, o interesse se volta à alfabetização. Eu acho que o interesse da criança que começa ler e a escrever está em tudo que envolve essa alfabetização, não que ele deixou de lado a brincadeira. Você entendeu? Mas o interesse maior está na alfabetização. (Professora 06, grifos nossos)

A Professora 06 evoca em sua fala a situação de crise de desenvolvimento da criança que passa da Pré-Escola para o Ensino Fundamental, de acordo com Mukhina (1996, p. 300):

(...) a criança começa a compreender que sua situação de pré-escolar já não está de acordo com suas crescentes possibilidades; seu contato com a vida do adulto através do jogo já não a satisfaz. Psicologicamente, a criança já superou o jogo e vê na posição do escolar uma etapa na direção da maturidade e, no estudo, um empreendimento importante e sério que todos respeitam.

Semelhanças e diferenças em ser professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental foram expostas pelas Professoras 05 e 07. A Professora 05 considera que a profissão professor é semelhante, pois apresenta desafios

em todos os níveis. No entanto, a ação do professor se diferencia em razão dos alunos, da idade, do modo de agir e da maneira de se comunicar com eles. Para a Professora 07 não existem diferenças em ser professora das duas etapas da educação em questão, porque em ambas o professor precisa pensar em como vai transmitir os conhecimentos. Contudo, ela diz que é preciso mudar as formas de transmiti-los por causa da idade da criança.

Nessa trajetória, em busca de saber o que é ser professora de Educação Infantil, já pudemos verificar peculiaridades no seu fazer docente que se diferencia do fazer docente da professora de Ensino Fundamental.

A seguir, buscamos verificar se as professoras apontam diferenças em ser professora das diferentes faixas etárias que compõem a educação pré-escolar em Araraquara (Classe Intermediária, 3, 4, 5 e 6 anos).

4.3.2- Existem diferenças na atuação da professora nas diferentes etapas da Educação Pré-Escolar?

Nosso interesse pelas possíveis diferenças na atuação das professoras de pré-escola é devido ao fato de ouvirmos, ao longo dos anos em que atuamos como professora, comentários, por parte de professoras, da seguinte natureza:

“Ser professora de 03 anos é mais fácil. É só pôr as crianças na areia.”

“Credo! Eu não pego 03 anos. Eles só choram. Você tem que ficar limpando nariz e amarrando tênis o dia inteiro.”

“O bom é trabalhar com 05 anos. Eles são independentes e você não tem a responsabilidade com a preparação para a escola.”

“Não pego 06 anos. É muita cobrança dos pais para você alfabetizar as crianças.”

“Bom é trabalhar com 6 anos. Eles entendem o que você fala. Você pode dar bastante atividade no papel, tem mais sala no rodízio. Enfim, você se sente realmente professora.”

Esses comentários e tantos outros que ouvimos quase que freqüentemente nos motivaram a ouvir as professoras entrevistadas sobre a questão da docência nas diferentes faixa etárias.

As professoras foram praticamente unânimes ao afirmarem que a prática da professora da Classe Intermediária, da turma de 3, 4, 5 e 6 anos é diferente, apenas a Professora 09 disse não haver diferença.

Não tem diferença. Você vai desenvolver um outro conteúdo dependendo da faixa etária, mas não tem diferença alguma. Você vai ter que planejar, registrar, fazer a mesma coisa que um professor de 6 anos faz, só que vai ser dirigido para [outra idade]. Só muda o conteúdo.

Ainda que a Professora 09 tenha dito não haver diferenças, sua colocação já evidencia que ela percebe a existência de uma distinção entre os fazeres. Em sua fala, ela tomou a professora de 6 anos como exemplo e, todos nós que conhecemos a rede municipal de Educação Infantil do município no qual foi realizada a pesquisa, sabemos que a professora de 6 anos goza de um pseudo-destaque dentro do CER, pois ela é tida como a responsável pela preparação da criança para o Ensino Fundamental. No rodízio, ela tem mais tempo de sala de aula e, no imaginário de muitos, deve possuir mais conhecimentos e habilidades que as professoras das outras faixas etárias, sendo muitas vezes cobrada de maneira diferente por pais, direção e Secretaria de Educação.

Cabe comentar que seria necessário um trabalho nos CER's para que essa compreensão de que a professora de 6 anos é a principal responsável pela preparação do aluno para o Ensino Fundamental fosse superada.

Preparar as crianças para a escolarização futura é um objetivo da Educação Infantil como um todo, portanto, todos os educadores que trabalham com a criança dos 0 aos 6 anos são responsáveis por isso, principalmente, porque partimos do entendimento que a criança é um ser social que está em constante aprendizado desde seu nascimento, conforme já discutimos no capítulo destinado a apresentação do referencial teórico desta pesquisa.

Desse modo, não apenas a professora de 06 anos, mas todos os profissionais que atuam na instituição de Educação Infantil são responsáveis pelo desenvolvimento e aprendizagem da criança, ainda que resguardados os diferentes graus de interação da criança com esses profissionais. É indiscutivelmente superior a qualidade da interação da criança com a

professora, com a berçarista e com a recreacionista do que com as demais pessoas do CER, como merendeiras e porteiros.

O nível de desenvolvimento da criança, a idade, o grau de autonomia, a capacidade produtiva, a capacidade de adaptação às novas situações e ambientes, as preferências, as expectativas e os interesses foram os aspectos que 09 das 10 professoras da pesquisa expuseram como determinantes da diferença em ser professora das diferentes faixas etárias da pré-escola.

Para ilustrar, vejamos o depoimento da Professora 06:

Eu acho que há diferença sim, porque a criança não é a mesma. Com 03 aninhos, eu acho que ela está interessada em brincar como está a de 06 anos, mas a brincadeira é diferente. Eu acho que os maiores estão propensos às atividades coletivas, coisas que envolvem grupos de um, dois, três, até o grupo todo consegue participar, por exemplo, de um jogo de queimada, de uma atividade que envolve o grupo. As crianças de 03 e 04 não conseguem, não estão preparados pra isso ainda. Então, a brincadeira é mais individual, [como] de construção, é mais assim, cada um com seu brinquedinho (...) dá pra você fazer alguma coisa, mas não na mesma intensidade que [com os maiores]. Então, eu acho que tem diferença sim. Eu acho que as professoras dos menores têm que estar mais voltadas para as crianças. A criança é mais dependente, você tem que estar se dispondo mais, eu acredito. Nas turmas maiores você está ali mediando as coisas, mas não precisa estar intervindo tanto, não precisa ficar com eles no colo, porque na turma de 03 anos precisa estar pegando no colo, agradando, né. Eu acho que tem bastante diferença.

O depoimento da Professora 06 demonstra com bastante propriedade as diferenças entre as faixas etárias dos alunos que formam as turmas com que atuam as professoras da pesquisa. Discordamos, apenas quando ela diz que somente às crianças de 03 anos deve ser despedido carinho e afeto. Não se trata de pegar ou não no colo, achamos que isso é só uma ilustração, mas gostaríamos de afirmar que a afetividade entre professora e alunos e entre alunos é muito importante para o desenvolvimento da personalidade da criança em idade pré-escolar.

De acordo com Mukhina (1996, p. 190): “É o adulto quem exerce a principal influência sobre o desenvolvimento da personalidade da criança, fazendo-a assimilar as normas que regulam a conduta social da pessoa.”

O papel da professora na motivação e desenvolvimento de uma auto-imagem positiva pelos alunos é muito importante.

Ressalta-se, também, que a conduta da professora precisa ser muito coerente, pois como destaca Mukhina (1996, p. 190): “a criança mostra uma tendência para imitar o adulto, para aprender com ele a avaliar as pessoas, os acontecimentos e as coisas.”

Desse modo, vale a pena sermos afetivos com todas as crianças, independentemente de sua idade, quando temos como projeto de vida contribuir para a melhoria das relações sociais entre as pessoas.

O depoimento da Professora 07 sobre as diferenças no exercício do magistério nas várias faixas etárias da pré-escola, também é bastante interessante. Ela se vale de conhecimentos técnicos da Pedagogia, tais como conhecimento do nível de desenvolvimento dos alunos, planejamento de atividade, metodologia de ensino, para justificar as diferenças.

(...) tem que levar em conta o desenvolvimento de cada idade. Não se pode dar uma atividade de 6 pra 3 ou de 3 pra 6, não vai ser interessante pra eles. Cada idade tem sua fase, sua etapa de desenvolvimento, seu grau de compreensão. Então muda o planejamento e muda a maneira de você passar pra criança também.

Como já expusemos, o conhecimento é o principal instrumento de trabalho do professor e, é muito bom quando observamos que as professoras que estão em atuação conseguem objetivar os conhecimentos teóricos que possuem na sua prática.

A Professora 10 também justifica a diferença do trabalho da professora na Educação Infantil com base no desenvolvimento das crianças. Contudo, é possível apreendermos em sua fala uma certa tendência por considerar o trabalho realizado com crianças de 5 e 6 anos a partir de um modelo escolarizante de educação, conforme demonstra o trecho a seguir. De acordo com essa professora:

A própria idade da criança, o jeito de trabalhar com a criança. De 03 e 04 anos você tem que ter um jeitinho todo especial. Tem que ter mais paciência, mais carinho porque a criança de 03 anos está mais afetada no eu dela, ainda é complicado. Agora 05 e 06 anos a criança já está (...) adaptada à escola, já sabe que tem que vir à escola, que tem que trabalhar, fazer trabalhinhos. Agora de 03 e 04 anos não, eles estão no mundo deles, então a diferença está aí. (Grifo nosso)

Se concluirmos que é preciso respeitar o desenvolvimento e considerar os interesses e capacidades das crianças nas diferentes faixas etárias, não é possível fazermos comparações entre as crianças ou demonstrarmos que somente o trabalho realizado com as faixas etárias maiores é importante e desejável e que o trabalho desenvolvido com as faixas etárias menores pode ser considerado apenas como uma maneira de ocupar a criança enquanto a esperamos crescer e amadurecer.

Até o presente momento, verificamos que existem diferenças na atuação, na compreensão, na valorização e no reconhecimento social da professora de Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Percebemos, também, que o trabalho que a professora de Educação Infantil desenvolve é diferenciado de acordo com a idade e capacidades de seus alunos. Portanto, para encerrarmos nossa investigação sobre o que é ser professora de Educação Infantil, nos deteremos nas representações que as próprias professoras elaboram sobre sua profissão.

4.3.3- Ser professora de Educação Infantil é ...

Nós partimos do princípio de que ser professora é exercer uma profissão para a qual é necessário possuir saberes e competências para ensinar de modo a possibilitar que as crianças ampliem seus repertórios de conhecimentos por meio de ações intencionalmente planejadas e executadas para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento.

Ainda que resguardadas as peculiaridades do ensino na Educação Infantil, no que tange a seu caráter não escolarizante, acreditamos que o ensino deve propiciar o desenvolvimento. Conforme argumenta Vygotsky (1993, p. 242):

A investigação mostra sem lugar a dúvidas que o que se acha na zona de desenvolvimento próximo num determinado estágio que se realiza passa no estágio seguinte ao nível de desenvolvimento atual. Com outras palavras, o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração será capaz de fazê-lo por si mesma amanhã. Por isso, parece verossímil que a instrução e o desenvolvimento na escola guardem a mesma relação que a zona de desenvolvimento

próximo e o nível de desenvolvimento atual. Na idade infantil, somente é boa a instrução que vá avante do desenvolvimento e arrasta a este último. Porém à criança unicamente se pode ensinar o que é capaz de aprender. A instrução é possível onde cabe a imitação. (...) O ensino deve orientar-se não ao ontem, mas sim ao amanhã do desenvolvimento infantil. Somente então poderá a instrução provocar os processos de desenvolvimento de que acham agora na zona de desenvolvimento próximo. (grifo no original)

Apresentamos o entendimento de Vygotsky sobre o processo de ensino no qual ele expõe os conceitos de zona de desenvolvimento proximal e nível de desenvolvimento atual para demonstrarmos que, para perspectiva teórica adotada neste trabalho, a apropriação pelos indivíduos da experiência histórico-social é muito importante e que, devido a isto, ao professor cabe a tarefa de transmitir os conhecimentos historicamente produzidos às crianças. Sobre isso, Duarte (1996a, p. 16) afirma que:

(...) a Psicologia Histórico-Cultural considera os processos de aprendizagem conscientemente dirigidos pelo educador como qualitativamente superiores aos processos espontâneos de aprendizagem.

Portanto, a atuação do professor é essencial no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, conforme expõe Vygotsky (1993 a): “Ensinar uma criança aquilo que é incapaz de aprender é tão inútil como ensinar-lhe a fazer o que é capaz de realizar por si mesma.”

Assim, a professora de Educação Infantil tem a função de fazer a mediação da criança com os conhecimentos historicamente produzidos e socialmente acumulados. Por meio da intervenção da professora nas atividades de cuidado, educação e brincadeira a criança vai se apropriando desses conhecimentos.

Vejamos agora, como as professoras entrevistadas compreendem o papel da professora de Educação Infantil e como elas representam essa função.

Nas entrevistas que realizamos destaca-se que o papel da professora de Educação Infantil é ensinar trabalhando com o que as professoras chamam de

a “parte pedagógica”, a qual, de acordo com a Professora 01, é: “(...) a parte pedagógica da escrita, da leitura (...)”.

O trabalho com a leitura e com a escrita é também apontado pela Professora 04, que afirma que o papel da professora é:

Direcionar a curiosidade e o conhecimento que eles [os alunos] trazem. (...) Contar histórias, porque geralmente eles não sabem ler. Trabalhar a escrita. A função é a de direcionar, de integrar e de dinamizar as disciplinas.

A Professora 08 expõe, de modo mais explícito do que as demais professoras, que a função da professora de Educação Infantil é preparar a criança para a alfabetização.

Entendemos que, mesmo sendo bastante difundida, essa visão sobre o papel da professora de Educação Infantil é muito restrita, principalmente, se considerarmos que na fase pré-escolar a atividade principal da criança é a brincadeira e que é essa atividade que tem maior influência no desenvolvimento psíquico da criança nesse período.

Assim sendo, a função da professora não pode ser reduzida a preparação para a alfabetização numa fase na qual é por meio da brincadeira que a criança desenvolve a linguagem, a imaginação e a personalidade.

Sabemos que a aquisição da leitura e da escrita é relevante para as crianças. Geralmente, elas demonstram grande interesse por essa aquisição. A alfabetização está presente e faz parte das ações desenvolvidas pelas professoras de Educação Infantil, porém, dizer que o papel da professora é preparar para a alfabetização é reduzir demais a função dessa profissional.

A idéia de que a função da professora de Educação Infantil é exclusivamente preparar para a alfabetização não é só reducionista, mas também, é preconceituosa pois, mais uma vez a criança é vista por partes. A professora só se ocupa da mente, do intelecto, do cognitivo, ou seja, da “parte pedagógica”, o educar o corpo dessa criança que necessita de cuidados é descartado, bem como é desconsiderada a brincadeira.

Além da função de propiciar a aquisição da leitura e da escrita, nas entrevistas que realizamos também encontramos professoras que dizem que a função da professora de Educação Infantil é ser a mediadora entre a criança e

o conhecimento. A função de mediadora foi destacada pelas Professoras 05, 06 e 07. Para a Professora 07:

*A função é ser mediadora. Não é? Mediadora entre o que você tem que passar pra criança ...
Eu acho assim, eu não estou lá só para passar informação. Eu aprendo muito também, então, eu estou lá como uma mediadora. Controlo o que vai ser feito tal hora. Vejo como que eu vou ensinar aquele conceito, que tipo de brincadeira que eu vou dar para que eles possam aprender.*

Nota-se que a interpretação da Professora 07 está bem mais próxima da concepção de nosso referencial teórico sobre o papel do professor pois, ela considera o papel da mediação e da intervenção do professor no processo de aprendizagem das crianças e, também, se refere à brincadeira como propiciadora de conhecimento.

Ao descreverem qual é a função da professora de Educação Infantil, algumas das professoras com as quais trabalhamos comentam que tem havido uma confusão e até mesmo uma distorção da função que exercem, pois tem lhes sido atribuídas responsabilidades que fogem de sua competência.

Sobre essa questão cabe citarmos a fala da Professora 01:

*O papel meu é de educadora, é de ensinar, é de educadora.
É de ensinar a criança, ensinar respeito, é de ensinar.
Eu acho que o papel da educadora é de ensinar.
Esse é o papel que deve ser de educadora, mas nós fugimos muito disso por causa da criança.
Nós trabalhamos com a criança. Então, trabalhando com a criança, a gente foge muito [do papel de professora] por causa dos problemas familiares.
A gente tem que trabalhar com eles [problemas familiares], a gente tem isso todo dia.
Você acha que isso não é função da professora? (Pesquisadora)
Eu acho que não é pra ser. Nós temos lá em cima, na Secretaria, pessoas mais competentes para isso. Nós não fomos formadas nesse campo psicológico, fonoaudiológico, mas nós não temos apoio, então nós temos que fazer isso.*

Neste trecho, a Professora 01 comenta que a professora tem que atuar na resolução de problemas dos alunos mesmo sem ter uma formação específica para isso. Apesar de concordarmos com a professora, no sentido de que falta um apoio mais sistemático para as professoras lidarem com certos

problemas que demandam profissionais especializados, admitimos que a entrevistada tem uma visão restrita sobre o papel da professora. É inquestionável que a função da professora é ensinar, no entanto, esse ensinar ocorre num contexto que exige das professoras outras atitudes e competências que vão além do trabalho com os conteúdos escolares. A professora não é médica, psicológica, etc. e, realmente precisaríamos contar com o apoio de uma equipe multidisciplinar para trabalhar com as crianças. Porém, como destacou Ongari e Molina (2003), a professora “bem sucedida” deve possuir competências relacionadas a seu próprio caráter; ao controle disciplinar de si mesma e das crianças; ao suprimento das necessidades afetivas da criança; a prestação de contas aos pais e a sociedade sobre o serviço público de educação que desempenha; a promoção de atividades e experiências ricas e diversificadas; a elaboração de uma boa programação didática, etc.

Ou seja, várias são as competências inerentes ao trabalho do professor, portanto, consideramos ser restrita a representação da Professora 01 que centraliza sua atuação nas questões “didáticas”, dando margem para pensarmos que sua visão do trabalho do professor está focada no desenvolvimento cognitivo e desconectada das outras capacidades da criança e da realidade social.

Contrariando a concepção da Professora 01, temos a Professora 03 que entende que:

O papel da professora é procurar atender à criança em todas as suas necessidades: na parte emocional, intelectual. É estar atento para as necessidades daquela criança individualmente, né. É ver a criança se desenvolvendo. Trabalhar com o grupo, mas sempre estar atenta a criança individualmente para poder estar desenvolvendo a necessidade que toda criança tem na parte afetiva, emocional e intelectual. É perceber algum problema que ela tenha em casa. Às vezes, a criança está dispersa, está agitada, se a gente for estar pesquisando, vai estar descobrindo coisas ali que estão afetando a criança. Então, tem que estar sempre atenta.

A Professora 03 apresenta a função da professora de uma maneira mais abrangente, ela acha importante estar investigando problemas que o aluno traz de casa para melhorar seu trabalho. Não restringe sua atuação ao desenvolvimento cognitivo do aluno, demonstrando um interesse pelo

desenvolvimento integral da criança. Ao passo que a Professora 01 acredita que tais problema não fazem parte de sua função.

Aqui, cabe mais uma vez dizer que concordamos com a crítica que a Professora 01 faz sobre a sobrecarga de trabalho que recai sobre o professor devido à falta de apoio especializado da Secretaria para lidar com certos problemas que não são da competência do professor. Porém, achamos que a Professora 03 demonstra estar mais aberta aos problemas e mais disposta a buscar soluções, quer seja por si mesma, quer seja pelo apoio de outros profissionais.

Observamos que a Professora 03 cita a importância da observação atenta do aluno. Para nós, a observação é uma habilidade muito importante para qualquer professor. De modo geral, consideramos que no depoimento dessa professora faltou enfatizar o ato de ensinar dentro daquele contexto de funções exercidas pela professora por ela citado.

A Professora 10 traz uma função para a professora de Educação Infantil na qual se evidenciam as diferenças entre o papel da família e da instituição da educação das crianças. De acordo com ela, a função da professora:

Não é educar. Eu já falo que não é educar porque eu acho que toda a mãe fala que a criança vai pra escola para aprender educação e não é isso. Eu acho mesmo que o papel da professora é passar tudo o que ela tem de bom, [é passar] tudo que ela aprendeu para a criança.

(Pesquisadora) Com educar você está se referindo à educação em que sentido?

R- A educação em si mesma, dar educação.

(Pesquisadora) Comer com a boca fechada, por exemplo?

R- É. Eu acho que a criança tem que vir com um pouco disso de casa e não está vindo. A gente sabe que não está vindo.

(Pesquisadora) Bons modos, boas maneiras você diz?

R- Isso! A gente ensina, mas eu acho que não deveria.

O papel da mulher está muito diferente agora, a mulher tem que sair para trabalhar, perdeu-se o papel da mulher. A mulher ficou igual ao homem. Como ela tem que trabalhar, ela deixou o filho para a escola cuidar. Esquece que a criança precisa disso. E nós sabemos porque tivemos uma educação diferente.

O depoimento da Professora 10 explicita as mudanças sociais ocorridas nas famílias e, conseqüentemente, nas instituições escolares. Hoje as mulheres trabalham fora de casa e, por isso, não participam tão ativamente

como antes do processo de educação das crianças, delegando para as creches e pré-escolas parte da responsabilidade dessa educação.

Conforme artigo 289, inciso IV da Constituição Federal de 1998, a creche e a pré-escola é um direito universal da criança à educação e dever do Estado em ação complementar à família.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, no artigo 29, define que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e que deve promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade.

Diante das mudanças ocorridas na sociedade, a própria legislação já admite a parceria da família com a instituição na educação das crianças pequenas, no entanto, embora resolvida em termos legais, essa questão ainda é bastante polêmica no dia-a-dia. Assim como a Professora 10 várias professoras ainda não assimilaram que à instituição escolar não cabe mais apenas a transmissão de conteúdos às crianças que recebiam de suas mães em casa noções de higiene e boas maneiras, hoje isso faz parte do trabalho do professor, não há como nos furtarmos a isso.

Embora para grande parte das professoras prevaleça a concepção de que seu papel é transmitir conhecimentos e para vários pais também seja importante que seus filhos aprendam determinados conteúdos e comportamentos na instituição, como diz Rossetti-Ferreira (2003, p. 12):

As famílias não procuram a instituição apenas para que proporcione a seus filhos os aprendizados definidos no currículo escolar. Elas buscam compartilhar com os professores educadores o cuidado e a educação de seus filhos. Esperam que estes sejam acolhidos em sua individualidade, que comporta necessidades variadas.

Assim, embora reconheçamos a necessidade e importância de que os cuidados e a educação das crianças sejam compartilhados entre pais e professores, não podemos admitir que só a professora seja responsabilizada por tais tarefas. Como bem diz a legislação, a família e a instituição exercem ações complementares e não de substituição. Ressaltamos isso porque em nossa atuação diária como profissional em instituição de Educação Infantil, temos observado muitas vezes que algumas famílias acabam se descomprometendo totalmente com a educação de seus filhos. Por

trabalharem fora, muitas mães acabam achando que a instituição e a professora devem ser responsáveis por resolver todo e qualquer problema com a criança.

Traduzir a ação complementar entre instituição, família e comunidade no processo de educação de crianças de até seis anos de idade prevista na legislação é uma medida urgente quando se pretende construir as identidades das professoras de Educação Infantil. Qual é o papel da família, da comunidade, da instituição e da professora na educação de crianças de 0 a 6 anos?

A Professora 10 critica o papel da mulher na sociedade atual como uma maneira de resolver o dilema de ser professora nesse cenário. Nos parece que, para ela, se as mulheres voltassem para o lar e passassem a educar seus filhos a professora poderia dedicar-se a exercer sua verdadeira função - transmitir conteúdos.

Diferentemente da Professora 10, acreditamos que as mudanças do papel da mulher na sociedade são conquistas das quais não podemos abrir mão, pelo contrário, muito ainda precisamos lutar para que homens e mulheres gozem efetivamente de direitos, deveres e oportunidades iguais.

Ao nosso ver, a resolução do dilema de ser professora na atualidade passa pelo fortalecimento das instituições e das educadoras de Educação Infantil por meio de políticas públicas que prevejam a destinação de recursos para a educação de crianças de 0 a 6 anos, de estudos e pesquisas e busquem discutir as especificidades dessa etapa da educação, da sensibilização da sociedade sobre o papel educativo da Educação Infantil, da conscientização de que a criança é um sujeito de direitos, da definição de papéis entre família e instituição para que a educação da criança possa realmente ocorrer em sistema de parceria e da formação inicial e continuada consistente dos profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil.

Discussões como esta enfatizam a complexidade que caracteriza a Educação Infantil e a conseqüente dificuldade para que seja definida sua função social e de suas professoras, principalmente, quando pensamos em determinar essa função não apenas no campo teórico, mas num campo eminentemente prático que configura as representações das professoras.

Buscando apreender essas representações pedimos para as professoras completarem a seguinte frase: Ser professora de Educação Infantil é ...

Ser professora de Educação Infantil é sofrido (risos). É ensinar tudo que eu sei e aprender com eles também. Eles ensinam muito à gente, também. Nada poético mas você entendeu. (Professora 01)

Ser professora de Educação Infantil é (pausa). Tem que gostar porque se você não gostar. Pra mim, é tudo porque eu gosto daquilo que eu faço. (Professora 02)

Ser professora de Educação Infantil é gratificante (risos). É muito bom, a gente trabalha mesmo com prazer. Eu não posso falar que eu não venho a fim de trabalhar. Cada dia é um dia diferente. (Professora 04)

Ser professora de Educação Infantil é (pausa). É um desafio porque por mais que você planeje [as atividades], às vezes, no final do dia, você vê que nada ou a metade daquilo que você planejou deu certo.

(Pesquisadora) Você acha que isso ocorre por causa do quê?

(Professora) Eu acho que é mais por causa das crianças. Mas, eu acho que isso é legal porque se tudo que você previsse acontecesse, não ia ter graça, sabor. É justamente por essa imprevisibilidade que fica prazeroso.

Eu acho que é o desafio que torna prazeroso. (Professora 05)

Ser uma pessoa realizada. (Professora 06)

Ser professora de Educação Infantil é ser uma heroína (risos). A gente é mãe. É claro que a gente não se coloca no lugar da mãe, mas a gente acaba sendo um pouco mãe da criança, porque você cria um vínculo com a criança, não porque você quer ser a mãe. Aa gente cria um vínculo com a criança e sem esse vínculo afetivo acho que jamais você consegue alguma coisa da criança. (Professora 07)

Ser professora de Educação Infantil é (pausa). Pra mim é uma forma de realização do meu trabalho, né. É uma forma de eu estar trabalhando no que eu gosto e de realizar o trabalho que eu gosto fazendo coisas, vendo mudanças nas crianças, passando um pouco o que eu penso, os valores que eu penso, que eu acho importante, né. É lidar com as pessoas, é uma troca importante no dia-a-dia, você vê o resultado. Eu acho que o resultado é na criança, os pais ficam mais assim, não demonstram tanto. As crianças também trocam com a gente muitas coisas. Ao meu ver, o mais importante é a forma de carinho que eles têm com a gente, a falsidade do adulto a criança não tem. Se elas acham que a gente está feia, elas falam: "hoje você está feia". Elas fazem a gente se sentir bem com isso. (Professora 08)

Ser professora da Educação Infantil é muito gratificante. Adoro! Não trocaria nunca a minha profissão. Tem pessoas que falam do salário, mas o salário. Eu preciso do salário, mas o salário pra mim é o segundo ponto porque eu gosto do que eu faço. Eu gosto de ser professora de Educação Infantil. (Professora 09)

Ser professora de Educação Infantil é padecer no paraíso (risos). Porque [antes] a gente tinha muito mais suporte de nossos superiores, agora a gente está muito esquecida. Sei lá, o trabalho está sendo muito difícil

pra gente, seria gostoso ouvir: “vamos fazer um curso sobre brincadeiras”.

Antes era assim, tinham tantos cursos. Eu tenho lá em casa todas as apostilas porque eu guardo. Tinha curso, tinha palestra, tinha um monte de coisa. Então, eu acho que a pré-escola está muito esquecida. A pré-escola está sendo deixada de lado. Você vai ver, a pré-escola ainda vai acabar. Uma colega acha que a pré-escola vai acabar porque o pessoal do Estado não é pré-escola. Ela fala, [para a Professora 10], você vai ver. Eles não estão dando mais a menor importância pra pré-escola. Tanto é que a Madalena Freire veio aqui [e nós professores de Educação Infantil não pudemos vê-la, só os professores do Fundamental puderam] porque não era pra fechar todas as escolas porque as crianças de período integral precisam ficar na instituição para seus pais trabalharem. Eles não dizem que o educador vem desde o porteiro até a diretora, então, que importância tem esse professor? Que importância a Prefeitura deu para esse professor que ela excluiu de ir lá?

Pra pré-escola não tem nada, só porque a criança não pode perder aula. Essa palavra perder aula pra pré-escola existe? O que é isso?(...) Eles dão muita importância pra creche. Eles esquecem que a criança não vem só na creche. Não é creche, ela vem aqui pra, para, ter desenvolvimento, pra ter a continuidade do aprendizado que ela tem em casa. Só que eles não valorizam e, é aí que está o problema. Agora eu acho que ficou pior. (Professora 10)

Ao representarem o que é ser professora de Educação Infantil, observamos que algumas professoras fixaram-se, principalmente, em aspectos relativos a questões intrínsecas como gostar do que faz, ser gratificante, ser uma heroína, ser afetiva.

As Professoras 01, 05, 08 e 10 abordam explicitamente questões extrínsecas relacionadas ao fazer docente, tais como o ensino-aprendizagem, o planejamento das aulas, os conteúdos trabalhados, a verificação da aprendizagem dos alunos, a formação continuada.

Essas professoras levantaram as questões que desejávamos localizar em nossos dados, pois nossa intenção era verificar se elas se reconhecem ou não como profissionais e se os aspectos relativos à didática, juntamente com outros, já expostos, configuram as competências necessária à atuação docente na Educação Infantil.

A bibliografia sobre Educação Infantil freqüentemente tem demonstrado a presença da “maternagem” nas concepções de suas professoras e, por isso, desejávamos verificar se as professoras do CER que estudamos também possuíam essa concepção.

Com base em nossos dados, podemos dizer que essa concepção aparece de uma maneira muito sutil e quase imperceptível. As representações das professoras que pesquisamos se aproximam mais de uma concepção

“escolarizante” da Educação Infantil do que dessa concepção chamada de “maternagem”.

Assim como as crianças e as mulheres concebidas como sujeitos de direito vêm alcançando e ocupando seu espaço no mundo exterior na esfera pública, as professoras atuantes na Educação Infantil, na instituição que estudamos, estão ocupando gradativamente o espaço público reservado ao magistério que lhes é garantido como direito de ofício. De acordo com elas, um dos maiores entraves que elas têm enfrentado é a administração que, com poucos, para não dizer sem recursos, não tem conseguido oferecer o apoio e a valorização necessária às professoras que recordam com saudosismo os áureos períodos em que o município aplicava 25% de seus recursos apenas na Educação Infantil, pois o Ensino Fundamental estava sob os cuidados do Estado.

Concluimos que as pesquisas e as discussões científicas têm contribuído decisivamente para o processo de construção da identidade profissional da professora de Educação Infantil. Ao demonstrarem a importância da formação específica para o exercício da docência infantil e a necessidade de se conferir cientificidade aos fazeres da Educação Infantil. As pesquisas ajudam na desvinculação entre o perfil de professora e o perfil de mãe e, também, distinguem as ações de educação/cuidado realizadas nas instituições educativas das ações de cuidados realizadas no âmbito doméstico.

Considerando que ao representarem o que é e o que faz a professora de Educação Infantil, as professoras entrevistadas se embasaram, predominantemente nas questões relativas ao ensino-aprendizagem, aos conteúdos escolares, à metodologia de ensino, ou seja, ao que elas denominam “a parte pedagógica”. Cabe-nos verificar, no capítulo seguinte, como tem sido desenvolvida a prática pedagógica no interior da instituição estudada, buscando constatar se essas práticas atendem às necessidades de desenvolvimento da criança em idade pré-escolar por meio de sua atividade principal – a brincadeira – ou se essas práticas se concentram nas atividades escolares.

Portanto, o próximo capítulo aborda a questão das práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição na qual as professoras entrevistadas exercem seu ofício. As análises sobre as práticas que empreendemos se fundamentam nas

interpretações das professoras, não realizamos observações da rotina da instituição, trabalhamos apenas com os relatos delas.

CAPÍTULO V

5. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NA INSTITUIÇÃO SEGUNDO AS PROFESSORAS ENTREVISTADAS

Neste capítulo, apresentamos os dados referentes à prática pedagógica descrita pelas professoras que entrevistamos.

As análises sobre a prática se fundamentam nas interpretações das professoras porque não realizamos observações da rotina da instituição. Trabalhamos com os relatos das professoras sobre suas rotinas de trabalho e sobre as atividades desenvolvidas com as crianças.

Visando compreender a interpretação das professoras sobre a própria prática pedagógica, enfocamos a organização do espaço físico da instituição por meio do rodízio que marca decisivamente o tipo do trabalho que é realizado com as crianças; a rotina do trabalho por meio da descrição pelas professoras sobre um dia na instituição abordando as atividades desenvolvidas pelas crianças e, ainda, as brincadeiras das crianças na instituição segundo o relato das professoras.

Vale afirmar que a brincadeira tem um papel central em nossa análise sobre a prática pedagógica tendo em vista que sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural ela é a atividade principal da criança em idade pré-escolar, como já exposto.

Dessa forma, este capítulo tem, também, como objetivo verificar como a brincadeira é interpretada pelas professoras; qual é a importância dela na organização e planejamento das atividades desenvolvidas diariamente; do que; onde e quando as crianças brincam nessa instituição?

5.1- A organização do espaço físico: o rodízio

Na instituição que pesquisamos todas as atividades são organizadas a partir do rodízio de espaços físicos. Nenhuma turma possui uma sala fixa, todas as turmas utilizam todos os espaços internos e externos, assim como foi

exposto no Capítulo II dessa Dissertação quando da descrição do campo da pesquisa.

A faixa etária das crianças determina o tempo de permanência nos diferentes espaços de modo que os mais velhos ficam mais tempo em sala do que os menores que geralmente permanecem a maior parte do tempo em áreas livres e tanques de areia.

Essa estrutura organizacional das instituições públicas municipais de Educação Infantil da cidade de Araraquara a partir do rodízio de espaços apresenta pontos positivos e negativos segundo as professoras.

Vejamos o que diz a Professora 09 sobre isso:

Eu acho que a rotina é boa. Eu gosto, mas eu acho que a Recreação deveria ter uma sala pra ela porque à uma hora [da tarde] você pegar uma área de sol com essa criança não é gostoso. Fica descontente o professor, descontente a criança por causa de [apanharem] muito sol. Tendo a sala da Recreação não precisaria usar a multimeios [para o repouso] e seria um espaço a mais.

Depois da merenda o sol já melhorou um pouco, está mais fraco, tem mais sombra.

A rotina é boa, o rodízio é bom, a única coisa é que eu acho é que a Prefeitura não estava preparada para atender tantas crianças, a infra-estrutura não é boa. Deveria ter mais salas, pelo menos para essa Recreação ficar, dormir.

Ao expor que o rodízio possibilita uma boa organização do espaço físico da instituição de Educação Infantil a Professora 09 destaca a necessidade de ampliação do CER com a construção de uma sala de repouso para a Recreação, todavia ao fazer isso é possível apreendermos um certo privilégio do atendimento em período parcial sobre o integral. Cabe lembrar que ao representarem a função da instituição de Educação Infantil as professoras fizeram distinções entre o atendimento de creche e pré-escola, demonstrando uma supervalorização do trabalho “pedagógico” que acreditam ser peculiar à pré-escola em detrimento do trabalho de “cuidado e distração” que atribuem à creche. Essa distinção pode nos levar à constatação de que elas possuem uma representação preconceituosa sobre os tipos de atendimento oferecidos às crianças de 0 a 6 anos nas instituições e uma representação dicotômica sobre a prática pedagógica na medida em que tendem a separar o cuidar, o educar e o brincar.

Embora a construção de uma sala específica para o repouso das crianças que freqüentam a instituição seja uma necessidade pela qual também reivindicamos, é preciso ter cuidado na maneira de justificar essa demanda para não passar a impressão de que o CER é uma instituição destinada exclusivamente ao atendimento da pré-escola por meio das professoras e das crianças de período parcial que sede o espaço que “sobra” ao atendimento de berçários e recreação.

Ainda expondo os aspectos positivos do rodízio identificados pelas professoras entrevistadas, constatamos que para a Professora 05 o rodízio é bom por favorecer a diversificação do trabalho do professor. Convém comentar que possibilitar a diversificação do trabalho é o aspecto que mais valorizamos na organização espacial por meio do rodízio, ainda que entendamos que tal prática é desejável em qualquer instituição de Educação Infantil e que essa diversificação deva acontecer independentemente de se ter ou não a organização pelo rodízio.

A Professora 06 acredita que não existem aspectos negativos na organização da instituição por meio do rodízio quando a professora se esforça para tornar as atividades atraentes e interessantes:

(...) eu não acredito que tenha ponto negativo. Eu acredito que tenha ponto negativo se você não se organiza. Se ficar uma coisa monótona e desinteressante vai ficar chato. Se toda vez eu tiver área livre eu só sentar pra desenhar com o giz no chão vai ficar chato. Se eu sentar ali só para fazer a brincadeira batata-quente vai chegar uma hora que vai ficar chato. Gosto bastante da brincadeira e da música, eu diversifico bastante, sabe? Então, eu acho que vai ficar desagradável só se ficar monótono.

Esses dois depoimentos traduzem um pouco do que pensamos sobre a organização da instituição sob o rodízio. O planejamento das ações a serem implementadas e um repertório rico e diversificado de atividades são essenciais para um fazer pedagógico bem sucedido e de qualidade, no entanto, entendemos, também, que não é possível dirigir toda a responsabilidade pelo sucesso do trabalho da instituição à professora e a sua prática, pois existem outras variáveis, tais como espaço físico, por exemplo, que dificultam a ação docente de modo que é necessário um conjunto de elementos para termos

uma prática de qualidade na Educação Infantil, não podendo ser a professora a única responsável por isso.

Cabe destacar que o planejamento das atividades é uma prática necessária à intencionalidade do fazer educativo que independe da existência do rodízio, o que estamos salientando nesta dissertação é que o rodízio de espaços orienta o planejamento na instituição que analisamos e que as professoras avaliam isso positivamente.

As professoras entrevistadas destacam, também, que a organização da instituição pelo rodízio é positiva porque consegue abrigar uma equipe de trabalho grande num espaço pequeno. De acordo com a Professora 01:

Os principais pontos positivos dessa rotina são todo mundo poder planejar, porque nós somos uma equipe muito grande, com várias crianças de 0 anos a 6 anos e, por isso, tem que ter uma divisão, um momento de cada um. Senão, vira bagunça, né? Por isso, eu acho importante a divisão nesse caso.

Para a Professora 06 a rotina e a organização do CER dá segurança para as crianças:

Eu acho que essa organização faz a própria criança ser organizada. Ela tem segurança daquilo que ela está fazendo. Se todo dia ela não souber pra onde ela vai, ela fica perdida. Agora se ela souber [a hora e o local] onde vai comer, o local onde senta na hora de ir embora, onde deve guardar a mochila, a hora de fazer a fila, eu acho que [a organização] traz segurança pra criança. Nem todos chegam na escola com segurança pra ficar, pra deixar a mãe e, por isso, é importante que eles saibam aonde vão. Eles mesmos acabam guardando o que tem segunda, terça, quarta. Por exemplo, eles chegam e perguntam: “nós vamos aonde hoje tia?” Se eu falo hoje tem sala, eles já sabem que hoje tem sala, depois tem areia, sabem que depois tem a casinha de boneca, eles mesmos vão fixando a rotina.

Sobre os pontos negativos do rodízio cabe-nos citar o depoimento da Professora 05:

Eu acho que isso de horário às vezes atrapalha um pouco. A gente não consegue planejar muito o quanto uma atividade vai durar porque depende muito do interesse ou das dificuldades

deles. Às vezes, você prevê: eu vou desenvolver 03 atividades porque cada uma delas leva esse tempo. Ai, de repente, um tem dificuldade ou todos têm dificuldades e você achava que ia correr tudo bem ou então eles fazem [a atividade] rápido e já terminam e você achava que eles não iam conseguir fazer.

Isso de você ter o rodízio atrapalha, dá o horário da gente comer, a gente tem que vir comer porque todo mundo já comeu, nossa turma é a última turma e tem a parte delas aí na cozinha. Elas têm que lavar as coisas e tal, por isso, a gente não pode atrasar.

Então, a gente tem que parar tudo, amanhã a gente termina. Quebra totalmente porque no outro dia não estão mais na mesma empolgação, não estão mais envolvidos.

Eu acho que esse é um ponto negativo do rodízio.

A questão do rodízio é problematizada pela Professora 05 ao demonstrar existência tanto de aspectos positivos quanto negativos:

Bom, eu acho que pelo espaço que a gente tem o ideal é o rodízio. Não há como, não tem outra maneira pra utilização dos espaços. Tem que ser o rodízio mesmo. É bom assim porque a gente pode ocupar todos os espaços, não fica sempre no mesmo lugar. Se a gente tivesse uma sala só pra gente ficaria sempre na sala, né?

Mas ter uma sala só pra gente, também, seria muito bom, porque a gente ia poder colocar os trabalhos, podia expor, podia fazer o nosso cantinho, deixar a nossa cara. Agora, quanto mais gente usa a gente tem que reservar. Chega e está tudo caído no chão!

A Professora 01 destaca que deixa de realizar algumas atividades por falta de espaços e devido ao sol forte do período da tarde.

As professoras consideram positivo o fato do rodízio “obrigar” o professor a diversificar as atividades desenvolvidas com as crianças em função dos vários espaços a serem utilizados durante a semana e, ainda, o fato dele proporcionar a utilização com frequência de espaços propícios à brincadeira de modo que a própria estrutura física do CER favorece o brincar devido à existência de espaços como a sala de multimeios, a casinha de boneca, os tanques de areia com escorregadores, gangorras, balanços entre outros espaços já apresentados no capítulo destinado a expor metodologia desta pesquisa.

Quanto aos aspectos definidos como negativos do rodízio, acreditamos que eles residam na necessidade de interrupção de certas atividades de

interesse do grupo devido ao encerramento do tempo destinado àquela turma naquele espaço e, também, na necessidade de se ocupar determinado espaço apenas para cumprir a exigência do rodízio sem que haja interesse e vontade das crianças em permanecer naquele local em determinado dia.

A questão das crianças terem que permanecer em determinados espaços sem que queiram apenas para cumprir a exigência do rodízio explicita que, provavelmente, os objetivos das atividades realizadas no CER são definidos em função das necessidades e dificuldades de espaço físico e não em função das crianças.

A partir dos pontos positivos e negativos do rodízio citados pelas professoras entrevistadas e por meio de nossa experiência como professora de Educação Infantil, concluímos que o rodízio de espaços pode favorecer a ação da professora e auxiliar no planejamento das atividades, dando segurança principalmente às professoras iniciantes na medida em que o próprio espaço a ser ocupado pede esta ou aquela atividade.

Embora o rodízio possa ser considerado como favorecedor da ação pedagógica na Educação Infantil, ressaltamos que os espaços disponíveis em grande parte das instituições precisam ser melhorados com a construção de outras salas e a criação de novos espaços na área livre. Essa necessidade foi citada por algumas das professoras entrevistadas, conforme exemplifica o depoimento da Professora 01:

Eu acho que tem que ser dividido. Enquanto divisão, eu acho que não está errado. Eu acho até que pode aumentar os momentos, o que falta é espaço, falta espaço. Tem que ser dividido, sim, pra gente planejar as aulas. Pra aulas serem planejadas tem que ter os momentos, a divisão de espaços. Quanto a isso, eu acho que está correto, o que falta é mais espaço pra gente.

É urgente a construção de uma sala para repouso as crianças de 3 a 6 anos que freqüentam a instituição em período integral e também a construção de banheiros próprios para o banho delas a fim de que elas deixem de usar a sala de multimeios para o repouso e também deixem de compartilhar com todos os demais alunos o banheiro que também abriga os sanitários. Essas adaptações arquitetônicas do prédio trariam mais conforto às crianças,

melhorariam o funcionamento da instituição como um todo, pois haveria mais espaços, além, de possibilitar uma melhor organização da prática pedagógica pelas professoras e demais educadoras da instituição.

Observamos que embora levantando pontos positivos e negativos da rotina da instituição as professoras entrevistadas se dizem satisfeitas com essa rotina e organização e propõem poucas alterações, não expondo muitas críticas sobre o assunto. As poucas alterações propostas pelas professoras dizem respeito principalmente à necessidade de ampliação do espaço físico das instituições, como já exposto.

De modo geral, cabe-nos esclarecer que o planejamento, a organização e a diversificação da prática educativa devem ser frutos das concepções que as professoras possuem sobre educação, sobre criança, sobre seu próprio fazer e não apenas do rodízio ou de qualquer outra forma de organização do espaço. Sabemos que a existência do rodízio não é garantia da realização de um trabalho interessante e diversificado, contudo, no caso da instituição que estudamos e também de outras que conhecemos temos percebido que o rodízio tem contribuído para isso.

A partir dessa reflexão percebemos que trabalhar com as concepções das professoras é fundamental quando se pensa na promoção de mudanças qualitativas para a educação.

No caso do município em que desenvolvemos a pesquisa é preciso, também, fazer uma avaliação das condições físicas das instituições de Educação Infantil a fim de se reavaliar a organização dos espaços pelo rodízio. As professoras precisam rever suas concepções a fim de avaliarem que a diversificação dos espaços, dos materiais e das atividades é necessária ao favorecimento do desenvolvimento infantil e não apenas à resolução dos problemas gerados pela inadequação do espaço físico dos CER's.

Diante dessas considerações, acreditamos que a rede municipal de Educação Infantil da cidade que estudamos tem dois grandes empreendimentos para realizar. Um seria a promoção de melhorias nas condições físicas das instituições e outra seria o favorecimento de oportunidades para seus professores analisarem e reverem suas próprias concepções.

Tendo apresentado como se organiza o espaço físico no qual são desenvolvidas a atividade que compõem as práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição, vejamos a seguir como se configura essa prática.

5.2- As práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição de Educação Infantil

A análise das práticas pedagógicas da instituição de Educação Infantil estudada se baseia na descrição feita pelas professoras sobre um dia de trabalho delas.

Solicitamos que as professoras relatassem um dia de trabalho sem fazer nenhuma outra exigência. A escolha do dia a ser relatado e das atividades descritas foi totalmente feita pelas próprias professoras.

Algumas professoras descreveram um dia real, outras apenas relataram uma rotina genérica citando atividades que costumam desenvolver.

Os espaços e as atividades que as professoras elegeram para relatar foram apresentados sob a forma de quadros (Anexo 03).

A análise dos espaços e das atividades selecionadas pelas professoras para ilustrar seus relatos é bastante relevante para nossa pesquisa porque nos fornece indícios sobre as representações dessas professoras sobre a função da instituição de Educação Infantil.

Grande parte das professoras teve dificuldade para expor verbalmente sua própria rotina, percebemos durante a entrevista que elas preferiam falar sobre questões mais genéricas demonstrando certa dificuldade para lidar com questões mais pessoais como a que solicitava a descrição de um dia de trabalho delas na instituição.

As dificuldades, resistência ou desinteresse das professoras para expor suas rotinas de trabalho talvez se deva ao fato delas acharem desnecessário descrever detalhadamente a rotina para uma entrevistadora que foi professora e que conhece o trabalho que elas desenvolvem. Ou ainda, ao fato delas não conseguirem fazer articulações sobre uma rotina executada sem muita reflexão e discussão. Por meio das entrevistas e também de nossa atuação profissional verificamos que são poucos os momentos destinados à reflexão sobre

mudanças e melhorias na rotina. Provavelmente devido a estes aspectos elas diziam com frequência “chegamos, fizemos a hora social etc.” sem se preocuparem em explicar o que seria a “hora social” por exemplo.

5.2.1- As rotinas de trabalho: um dia na instituição

Apesar das professoras não terem fornecido muitos detalhes sobre o trabalho que desenvolvem, expondo suas rotinas de forma bastante superficial, verificamos que tanto no período da manhã como no da tarde a rotina de trabalho da pré-escola na instituição pesquisada é composta pelos seguintes momentos e atividades de acordo com os relatos das professoras entrevistadas:

- Chegada da professora na instituição
- Assinatura do ponto da professora
- Recepção e acolhida das crianças
- Momento das crianças guardarem as sacolinhas
- Formação da fila
- Hora social (todas as turmas se reúnem para cantar, ouvir músicas, histórias no pátio)
- Uso dos sanitários
- Os alunos tomam água
- Chamada
- Roda de conversa (calendário, clima, contagem do número de meninos e meninas presentes, nome dos alunos que faltaram, aniversariantes do dia, relato de algum acontecimento ocorrido fora da instituição, proposta de atividades e regras)
- Atividades variadas de acordo com o rodízio e com a faixa etária das crianças tais como as apresentadas no Anexo 03.
- Uso dos sanitários e lavar as mãos para a merenda
- Merenda
- Escovação dos dentes
- Atividades variadas de acordo com o rodízio e com faixa etária das crianças tais como as apresentadas no Anexo 03

- Roda ou fila para aguardar a abertura dos portões
- Saída

Geralmente quase todas as atividades realizadas são precedidas por uma música, por exemplo, antes da merenda geralmente a professora canta com as crianças:

*A merenda, a merenda.
Vou comer, vou comer.
Pra ficar fortinho, pra ficar fortinho.
E crescer, e crescer.*

A música também preenche os intervalos de tempo nos quais as crianças esperam a realização das atividades, nesses períodos é comum que a professora proponha que as crianças fiquem cantando ou brincando com jogos de linguagem, trava-línguas, adivinhas, conforme exemplifica o depoimento da Professora 09 quando ela diz que enquanto aguardam os pais:

Eles gostam de cantar aquela musica: “Vai começar a brincadeira da comida brasileira: arroz, feijão, batata e macarrão”. Em seguida, eles vão falando: abobrinha, beterraba, mamão, etc. batendo palmas. Só pode ser dito o nome de alimentos. Caso seja dita alguma palavra de outros grupos eles não podem bater palmas, por isso, eles têm que estar atentos para observar se alguém fala uma palavra que não é do grupo dos alimentos.

Conforme pode se verificar no rol das atividades que compõem a rotina da instituição de Educação Infantil pesquisada a organização do tempo é marcada por dois períodos: antes e depois da merenda. Observemos um exemplo disso por meio do depoimento da Professora 01:

A gente chega uma hora da tarde, entra com as crianças, faz a fila para o momento social (...). Após isso, a gente vai ao banheiro. Depois, dependendo do rodízio, por exemplo, eu tenho casinha de boneca. Então, será feita uma conversa antes de como brincar, respeitar os brinquedos dos colegas. Eles brincam ali dentro, eles têm oportunidade de usar roupas para se fantasiar, de serem os adultos, de fantasiar. Temos momentos ali também de brincar de basquete. Então, eu faço a fila e, com isso, você está ensinando tudo também. Na fila,

já estão aprendendo primeiro, segundo, último. Ao jogar a bola também estão trabalhando coordenação motora.

Aí, saindo da casinha, nós vamos fazer outra vez higiene, lavar as mãos pra merenda.

Após a merenda, nós temos a escovação. Da escovação nós temos o segundo momento que pode ser uma atividade.

Dependendo a faixa etária, seria sala estruturada. (Grifo nosso)

Essa organização temporal marcada pela distribuição da merenda que identificamos na instituição por nós estudada já havia sido encontrada por Wajskop (2001). Na pesquisa realizada por essa autora constatou-se que a organização do tempo na instituição de Educação Infantil por meio da distribuição da merenda sinaliza o forte papel dessa atividade na rotina dessas instituições.

Mesmo sendo importante enquanto sinalizadora do tempo na instituição, a merenda e as atividades de higiene que comumente são chamadas de atividades de cuidado são pouco detalhadas nos relatos das professoras entrevistadas, pudemos verificar que elas se detiveram em relatar as brincadeiras, os desenhos, os recortes, as histórias lidas entre outras atividades consideradas educativas. A merenda, a escovação de dentes, o uso dos sanitários etc., quando mencionados, só eram citados como parte da rotina sem, todavia, serem tidos como parte relevante da prática pedagógica das professoras de Educação Infantil.

Além da ausência de detalhamentos sobre as atividades de alimentação e higiene nos relatos das professoras sobre suas práticas pedagógicas observamos, também, que ao descreverem a rotina de seu trabalho as professoras falam pouco sobre as atividades intencionalmente planejadas para favorecer a integração entre os alunos das diferentes turmas, o único momento coletivo que relatam é a “ hora social “.

Contudo, vale comentar que na “hora social” as crianças geralmente cantam músicas, ouvem histórias juntas, mas, não há uma interação mais efetiva. Os alunos das várias faixas etárias se agrupam em grandes rodas ou filas de modo que cada fila é formada apenas por crianças de uma mesma turma e que na roda as crianças da mesma turma dão as mãos e se sentam lado a lado não havendo muito contato entre os alunos das diferentes turmas.

Há poucas possibilidades de uma interação mais próxima e concreta entre as crianças nesse momento cujo objetivo é ouvir músicas ou cantar coletivamente.

Entretanto, por meio do depoimento da Professora 01 e de outras professoras fica-nos a impressão de que elas não percebem que a “hora social” não promove uma interação efetiva entre crianças e educadores, parece que o fato de estar próximo, de estar junto em si já é suficiente para promover a integração e interação entre as turmas para elas.

Ainda que as professoras entrevistadas não discutam em seus depoimentos o precário nível de interação entre as crianças de diferentes turmas, em alguns momentos da entrevista elas se apegam à questão da socialização, do desenvolvimento da personalidade e da interação entre as crianças de uma mesma turma e delas com a sociedade como um todo o que nos leva a admitir que elas valorizam as relações sociais das crianças em determinadas situações.

Por meio de algumas entrevistas verificamos que a questão das relações sociais entre as crianças, dessas com a sociedade, do desenvolvimento da personalidade e da ética é bastante enfatizada por determinadas professoras que valorizam as atividades em grupo e os jogos cooperativos para trabalhar a socialização e interação entre as crianças.

Exemplo disso são os depoimentos das Professoras 07 e 08:

Eu acho que a criança está muito empobrecida dessa parte de personalidade, de caráter, de comportamento moral. Então, eu trabalho mais essa parte o tempo todo. Não que a gente deixe o resto de lado, mas eu acho que essa parte de caráter e de formação de personalidade é muito importante. [Na Educação Infantil a criança está na] idade que você está formando essas coisas, porque se a criança não aprende respeitar o coleguinha nessa idade, quando ela estiver maior ela não vai aprender mais. Eu priorizo a parte da interação social, dela estar interagindo no grupo, de estar respeitando os amigos, de estar respeitando conceitos morais, o caráter e a personalidade. Eu acho que o mais importante para criança não é só [atividades no] papel, principalmente para os de 04 anos. (Professora 07)

Eu priorizo a socialização, as crianças aprenderem a conversar em público, passar recados, esperar a vez pra falar, ter formas de cortesia com o outro, aprender a viver em grupo mesmo, aprender que o espaço que a gente está usando não é só meu, que tem que esperar o outro, que tem que respeitar o espaço do outro.
(Professora 08)

Os depoimentos das Professoras 07 e 08 sobre os aspectos que elas priorizam na organização da prática pedagógica demonstram, portanto, uma visão mais complexa sobre a questão da interação social nos levando a considerar que as professoras da instituição pesquisada concebem a criança com as quais trabalham como um ser social.

Embora seja possível admitirmos que as professoras concebem as crianças como seres sociais algumas ações por elas realizadas contradizem essa concepção, exemplo disso é a separação das crianças por sexo em diversas atividades.

Assim, como destacado por Wajskop (2001) também verificamos a tendência por agrupamento de crianças por sexo, exemplo disso pode ser verificado nas entrevistas, nas quais algumas professoras disseram formar duas filas (a dos meninos e a das meninas) para se locomoverem pela instituição.

A separação por sexo ganha contornos mais graves dentro da instituição quando não se limita a separação de crianças em filas, mas quando é imposta por algumas professoras no momento da brincadeira.

A Professora 02 diz que separa os alunos por sexo no momento de determinadas brincadeiras:

Nesse dia, eu não tenho tanque de areia, mas eu tenho casinha de boneca onde eles pedem pra brincar com bola, sabe? Geralmente, eu já até separo menino e menina. As meninas, geralmente, brincam com os brinquedos afetivos lá na casinha. Os meninos vão todas terças-feiras jogar bola. Com certeza, eles já têm até o timinho deles. Eu só tenho 08 meninos então eles já fazem 4 e 4. Com certeza, é sempre assim.

É espantoso como estereótipos de relações de gêneros são reproduzidos e disseminados pela educação de forma tão natural. Esse depoimento revela que a professora em questão possui essa representação das relações entre os gêneros e que não chega sequer a questionar ou criticar esse modelo. Daí enfatizamos a importância de uma formação em serviço para professoras que tenha por objetivo problematizar a prática social do professor enquanto transmissor de conhecimentos e formador de opinião e não apenas voltada para o fornecimento de técnicas e porque não dizer receitas de como fazer.

Ressaltamos que o problema não está na formação de sub-grupos de alunos, em determinados momentos é necessário fazer esses agrupamentos que facilitam o desenvolvimento e organização de certas atividades, porém entendemos que os alunos devem se agrupar por critérios estabelecidos pelo grupo e não impostos exteriormente ou que quando houver necessidade de que a professora selecione os grupos que ela o faça por critérios variados como letra do nome, cor preferida etc. tendo sempre em mente a não utilização de critérios que reforcem os preconceitos e a segregação existente em nossa sociedade.

Tomando a rotina da instituição estudada verificamos que várias atividades que são desenvolvidas muito pouco têm a contribuir para o desenvolvimento integral das crianças servindo aparentemente apenas para treinar hábitos de comportamento que disciplinam as crianças, conforme demonstra o trecho abaixo:

Eu falo: “ hoje nós vamos brincar aqui fora mas, depois nós vamos para salinha”. Eu já passo o que nós vamos fazer na sala pra eles. Depois, nós vamos pra atividade. Geralmente, são dois momentos, vamos supor areia. Então, a gente vai pra areia. Enquanto eles estão na areia, eu procuro estar sempre perto, sempre junto com eles, ali eles brincam livremente. Não passa de 40 minutos, porque até eu sair do leite, conversar. Geralmente seria uma hora, mas, como a gente perde tempo conversando e cantando não dá. Eles vão para areia, tiram o tênis e eu tenho que ficar em cima para que eles sejam organizados. Colocam as meias dentro do tênis, põem o tênis pertinho um do outro e não largam jogados. Sabe, eu acho que isso vai formando o caráter da criança. Ela vai ser organizada. E então, eu fico em cima. Eles brincam na areia, na hora de sair eu saio uns dez minutos para estar colocando o tênis, ajudando os

que não conseguem colocar mas, não coloco por eles, isso é uma coisa que não faço, eu ajudo a desvirar as meias na pontinha do pé.

[Em seguida] já vão fazendo fila. Aí, eu vou com a fila toda para lavar as mãos, eu separo meninas primeiro e depois os meninos para ter organização e, aí, eles já sabem aonde vão sentar porque, lá fora, tem duas faixas que eu faço. Primeiro, eu fiz uma vermelha e uma azul. As meninas vermelhas e os meninos azuis. Depois, a gente trocava. Agora, eu já fiz uma verde. E então, eu falo: “hoje as meninas no verde”, aí, elas têm que ir à faixa verde (...). Eu acho que as faixas são uma oportunidade de ir trabalhando e dando alguns conceitos. Eles já sabem aonde sentam para comer e a gente sempre senta um pouco antes porque é para poder estar cantando, aproveitar lá dentro a hora de comer, as músicas que falam de não conversar na hora de comer, de não jogar papel no chão eu não deixo de lado a oração. Agora, quando tem dois momentos sai da areia, lava as mãos, vai brincar na área livre, desenhar de giz, então, tem mais algumas atividades. Na hora de almoçar a gente entra em fila e eu não deixo assim eles ir correndo sentar. Eu mando 3 meninos e 3 meninas. Eu falo: “vai lá na mesinha da frente” e eles podem sentar aonde eles quiserem, mas que sejam nas mesinhas da frente. Também já aproveito para separar umas “panelinhas”, se você deixa muito à vontade, eu acho que acaba virando bagunça. Aí, eu mando mais 3 crianças. Sentam na outra mesa então de maneira mais organizada. Eu mesmo sirvo o prato para eles, que eu acho que eles ainda não têm condições de pegar o pratinho alguns até têm, mas alguns não. (...) a sobremesa eu também sirvo e aí a gente levanta e eles já sabem que têm que ir para o quadrado igual da outra vez.

Achamos interessante transcrever este longo trecho para mostrar o quanto do tempo que a criança permanece na instituição é gasto com rituais que muito pouco contribuem para o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo da criança, destinando-se apenas a modelação de um comportamento passivo e pouco criativo.

5.2.2- As principais dificuldades enfrentadas pelas professoras no dia-a-dia da instituição segundo elas mesmas

Neste capítulo, cujo objetivo é apresentar a prática pedagógica da instituição de Educação Infantil pesquisada, achamos importante trazer a exposição daquilo que para as professoras entrevistadas representam as

principais dificuldades por elas enfrentadas na realização do trabalho e/ou no relacionamento com as crianças.

Quase todas as professoras apontaram alguma dificuldade, apenas as duas professoras substitutas disseram não ter nenhum problema no relacionamento com as crianças o que talvez se explique pela inconstância do contato delas com as crianças, uma vez que elas assumem turmas apenas quando faltam professoras ou para realizar atividades por curtos períodos de tempo, não possuindo um vínculo efetivo com nenhuma turma.

Questões estruturais relacionadas ao espaço físico e materiais são apontadas pela Professora 01 que destaca a falta principalmente de um computador e pela Professora 07 que comenta a falta de sombra na área livre, a precária condição de limpeza das salas e dos sanitários que são poucos para o uso de um grande número de crianças.

Diante desse tipo de dificuldades apontadas por nossas professoras, encontramos mais uma vez proximidades entre nossos dados e os de Ongari e Molina (2003). Ao verificarem as dificuldades das educadoras italianas quando ingressaram ao trabalho, as autoras constataram que, para 28% delas, as dificuldades referiam-se ao tipo de ambiente e de organização do dia-a-dia característico da creche.

Uma outra dificuldade identificada pelas professoras que entrevistamos diz respeito à falta de apoio dos pais e da Secretaria de Educação no enfrentamento de determinados problemas com alunos, conforme destacado pela Professora 02:

Dificuldades. Olha, no momento, eu acho que é a criança que vem com muitos problemas e que, às vezes, os pais não entendem. Você vai procurar um pai e [não tem ajudam], eu tive isso esse ano.

Eu tenho uma criança com problema. Ela não se comunica na escola, só comigo com o olhar e com gestos de cabeça, sabe?

[Por isso] eu tento tirar [informações] da mãe e isso, pra mim, está sendo muito dificultoso.

Eu já pedi ajuda da Prefeitura, [a criança] foi avaliada, só que está esperando [atendimento]. Nós já estamos entrando em agosto e nada vem [sobre] o que eu tenho que fazer. Falta ajuda nessa parte. Então, isso pra mim é muito complicado. Como eu não fiz nada de Educação Especial, eu não sei trabalhar, às vezes, eu acho que eu falho nisso não sabendo lidar, principalmente, com esse tipo de problema. Isso pra mim é complicado, eu chego a

ficar até nervosa. Às vezes, eu estou fazendo uma coisa forçando essa criança. Às vezes, eu fico perguntando um monte de coisa e pode ser que eu estou até atrapalhando, sabe? Isso pra mim é problema.

Notamos a gravidade do problema levantado pela Professora 02 que sozinha tenta solucionar as dificuldades de uma criança que não se comunica. A professora relata que não teve ajuda da família e que a Administração Municipal apenas avaliou a criança não lhe fornecendo auxílio específico para um enfrentamento para o qual não foi formada e preparada. Aqui mais uma vez cabe o alerta sobre a importância de uma equipe multidisciplinar atuando com a criança na Educação Infantil e ainda sobre a necessidade de trocas de conhecimentos entre os diferentes profissionais dessa equipe a fim de as dificuldades possam ser compartilhadas e solucionadas coletivamente.

As educadoras italianas pesquisadas por Ongari e Molina (2003) também apontam dificuldades de relacionamento com a Administração Municipal, porém o fazem de maneira bem mais sutil do que as professoras brasileiras.

Ainda apresentando as dificuldades na realização do trabalho e no relacionamento com as crianças identificadas pelas professoras que entrevistamos, observamos que, para a Professora 10, conseguir a participação dos pais na instituição por meio do fornecimento de certos materiais é considerada uma dificuldade para a realização do trabalho.

As Professoras 08, 07 e 03, assim como as Professoras 02 e 10, também mencionam as famílias, os pais e problemas de familiares como dificultadores da ação do professor.

Diferentemente das professoras que entrevistamos, na pesquisa realizada por Ongari e Molina (2003, p. 55): “Apenas pouquíssimas (6%) assinalam os relacionamentos com os pais como fatores de dificuldades notados no primeiro impacto profissional na creche.”

Por meio das críticas proferidas pelas professoras aos pais e às famílias dos alunos verificamos que algumas professoras exprimem uma concepção idealizada de criança e família, de modo que tudo que foge desse padrão ideal é tido como problema.

Hoje a família nuclear não é mais a única nem a mais comum forma de organização familiar, no entanto, é comum as professoras atribuírem os problemas de aprendizagem e comportamento de seus alunos à carência afetiva, à falta de limites e aos maus exemplos da família.

Parece que tudo que foge de uma realidade imaginária que povoa as representações das professoras se configura para elas em dificuldades conforme exemplificam os trechos abaixo:

De acordo com a Professora 03:

Sinceramente, eu tenho criança aqui que tem carência afetiva, falta de mãe. Ela tem muita carência afetiva. Ela procura carinho de todos os profissionais daqui, merendeira, servente, diretora. Então, essa parte emocional afeta um pouco porque, às vezes, você vem preparado para desenvolver uma certa habilidade na criança, dar uma estimulada em outra parte, mas o afetivo está muito carente. Então, a gente acaba dando uma parada e vai suprir essa necessidade, essa parte emocional. Então, isso aí, atrapalha um pouco sim.

Sobre essa questão temos também a fala da Professora 07:

Tem aquelas [crianças] que são chamadas mais difíceis. Elas trazem algum problema familiar de casa tipo assim: pais separados, problemas mesmo que tem em casa com pais que brigam, bebem, sempre tem alguém, né? Isso interfere em meu relacionamento com eles. Relacionamento assim professor e aluno eu acho que não. Eu acho que interfere muito mais na vida da criança, na socialização dela ali com as outras crianças e comigo também, porque ela passa a me gerar problema. Ela se torna uma criança agressiva, que morde muito, que bate muito. Aí, os outros pais reclamam que não quer que o filho apanha. Aí, fica uma situação meio difícil de você controlar. Você não pode repreender tanto ele porque já é uma criança que tem dificuldades em casa. Você tem que trabalhar muito com a criança para que ela deixe de agir daquela maneira e, muitas vezes, você não consegue pelo problema que ela teve em casa, então o problema social influencia muito no trabalho da gente. Eu tenho uma aluna que o pai e a mãe são alcoólatras. Bom, eu acho que ela desenvolveu barbaridade porque ela não falava, ela ficava assim, estática, quando ela entrou comigo, estática, eu falava assim: “gente, o que eu vou trabalhar com essa criança?” Eu acho que essa criança não deve ter cérebro, eu pensava isso.

Agora, você tem que ver como ela está espertinha. Ela já brinca em grupo como os outros, ela já está respondendo. Então, você vê como que desenvolve a criança, como é importante para a criança o nosso papel.

É interessante observar que ambas as professoras identificam os problemas familiares e sociais como dificultadores de suas ações pedagógicas, mas buscam enfrentar esses problemas na medida do que lhes é possível demonstrando uma postura de intervenção sobre a realidade social embora mantenham a crença num modelo idealizado de família.

A crença num modelo ideal de família e de criança também aparece no depoimento da Professora 08:

A falta de interesse dos alunos em aprender é uma dificuldade e os pais muito permissivos, né? Quando eles [os alunos] chegam aqui, eles têm que respeitar certas regras e isso se torna difícil pra eles. Eu sinto que isso é um impacto pra eles, porque em casa eles podem tudo e chega aqui tem essa socialização que eu tenho trabalhado com eles: esperar a vez, não posso fazer isso porque vai estragar (...).

Ao dizer que sente que os alunos têm falta de interesse em aprender, dá a impressão que a professora espera que todos os alunos cheguem prontos e motivados à instituição demonstrando, assim, possuir um padrão ideal de aluno como aquele que chega passivo e comportado para que ela o possa ensinar.

Quando perguntamos para essa professora a que ela atribui essa falta de interesse dos alunos ela nos disse que:

Eles têm interesse de aprender. Eu sinto dificuldade na concentração deles, é a concentração deles que é pequena, vamos dizer assim. Eles não querem ficar um tempo na sala, eles querem fazer uma coisa rapidinha pra brincar. Não que eles não tenham interesse. É como eu falei, talvez eles não foram educados pra isso. Então, quando a gente tenta puxar isso aí, eles sentem dificuldades e é um impacto muito grande pra eles mesmo, sem dúvida! (Professora 08, grifo nosso)

Diante desse depoimento, fica evidente que essa professora espera que a criança tenha comportamentos de escolares, ela não diferencia e não respeita as peculiaridades da criança em idade pré-escolar, cobrando atitudes comumente desejadas pelos professores do Ensino Fundamental tais como ficar sentada na sala de aula sem brincar.

A fala dessa professora sinaliza que a criança quer brincar, porém, observamos que ela desconhece do ponto de vista teórico a essencial importância da brincadeira na formação da criança e que não está tendo sensibilidade para perceber isso e utilizar a brincadeira para promover e estimular o desenvolvimento das crianças.

Após termos exposto os aspectos dificultadores da prática pedagógica da professora de Educação Infantil, vejamos a seguir os espaços e as atividades que as professoras elegeram em seus depoimentos para exemplificar um dia de trabalho delas na instituição.

5.2.3- Os espaços e as atividades que compõem as práticas pedagógicas das professoras entrevistadas

Considerando os momentos e as atividades que compõem a rotina de trabalho das professoras de pré-escola na ótica delas próprias, vejamos quais foram os espaços e as atividades que elas citaram em seus relatos a fim de buscarmos alcançar nosso objetivo de analisar a representação que elas possuem sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição de Educação Infantil.

Organizamos a apresentação desses dados a partir dos espaços utilizados pelas turmas, ou seja, comparamos quais são as atividades desenvolvidas num mesmo espaço por turmas de diferentes faixas etárias.

Cabe registrar que todos os espaços são utilizados por todas as turmas e que durante um mesmo dia o rodízio geralmente contempla momentos de atividades em espaços internos e externos, por exemplo: Uma das turmas de 03 anos do CER no dia relatado pela professora tinha no rodízio tanque de areia e sala estruturada.

Espaço e Faixa Etária

No que se refere à relação entre os espaços utilizados e a faixa etária das crianças, os dados demonstram que as professoras de crianças de 03 anos citaram em seus depoimentos os seguintes espaços: sala de multimeios, parque, área livre, sala de recursos, biblioteca, tanque de areia e sala estruturada. As professoras das turmas de 04 anos mencionaram a sala estruturada, área livre e o tanque de areia. Os espaços citados pelas professoras de salas de 05 anos foram sala de recursos, tanque de areia, casinha de boneca, área livre e sala estruturada. Já as professoras de 06 anos citam a sala estruturada, a sala de recursos, a casinha de boneca, a sala de multimeios e a área livre.

Verificamos que os mesmos espaços são citados por todas as professoras de modo que a diferença mais significativa entre a prática pedagógica das faixas etárias que compõem a pré-escola está nas atividades desenvolvidas e não nos espaços utilizados, que como vimos, é compartilhado por todos em razão da forma de organização das unidades por meio do rodízio.

Todavia, por meio da descrição das professoras sintetizada no Anexo 03, constatamos que a sala estruturada foi o espaço mais citado, das dez professoras entrevistadas seis relataram dias em que possuíam essa sala no rodízio.

As atividades realizadas em sala, descritas pelas professoras, geralmente são desenvolvidas pelas crianças sentadas e individualmente. As crianças sentam em mesas com 04 cadeiras, ou seja, em grupos de 04 crianças, no entanto, principalmente na sala estruturada os trabalhos tendem a serem mais individuais.

Observa-se que pelas atividades que normalmente são desenvolvidas na sala estruturada existe uma grande ênfase no trabalho de leitura e escrita.

A sala de recursos foi citada por cinco professoras. Nessa sala normalmente as crianças manipulam jogos coletivamente, conforme exemplifica o depoimento da Professora 02:

Eu chego às 7:30, geralmente pela rotina da escola, nesse dia eu tenho sala de recursos e, como esse ano eu tenho poucos alunos, só 18 crianças, é muito prazeroso [trabalhar nessa sala] porque tem lugar pra todos. Todos os jogos que você pega dá pra fazer o

grupinho de 4 e dá pra você dar maior atenção. É um dia que eu trabalho com jogo de memória que eles adoram, sabe? Ou o alfabeto móvel, com letras com as quais eles formam as palavrinhas. Eu acho que dá pra você trabalhar legal.

A área livre e os tanques de areia ocupam o terceiro lugar no rol dos espaços mencionados, pois foram citados por quatro professoras.

A sala de multimeios e a casinha de bonecas são mencionadas por três professoras.

Na sala de multimeios, onde ficam disponíveis fantasias, máscaras e brinquedos tais como bonecas, caminhões, carros, fogões, panelas etc. e não existem mesas e cadeiras, sendo o espaço destinado, prioritariamente, às brincadeiras de representação de papéis, geralmente, as professoras evitam deixar que as crianças brinquem livremente com os recursos da sala, pois normalmente elas acham difícil organizar o ambiente com as crianças após a brincadeira. Como nessa sala também há televisão e vídeo é mais fácil colocar uma fita de desenho para os alunos assistirem uma vez que essa atividade não exige reorganização do espaço físico após sua realização além de exigir que os alunos fiquem sentados, em silêncio e sem interagir entre si.

O parque e a biblioteca são citados por apenas uma professora.

O fato de a sala estruturada ter sido o espaço mais citado, pode dar margem para concluirmos que as atividades produtivas têm sido mais valorizadas pelas professoras da instituição estudada do que as brincadeiras, pois conforme exposto no segundo capítulo desta dissertação, essa sala é organizada para realização de atividades relacionadas à leitura, à escrita, à colagem, ao desenho etc. Se pensarmos que a maioria das professoras elegeram a sala estruturada em seus relatos sobre a prática por valorizarem apenas as atividades do tipo produtivo na prática pedagógica da Educação Infantil podemos inferir que elas possuem uma representação “escolarizante” sobre o papel da instituição na qual trabalham, no entanto, para não chegarmos a considerações precipitadas verificaremos quais são as atividades que elas desenvolvem no cotidiano.

As atividades desenvolvidas

Podemos dividir as atividades mencionadas pelas professoras em oito grupos: brincadeiras livres, brincadeiras de representação de papéis, jogos com regras explícitas, atividades gráficas (desenho, pintura, escrita), atividades de leitura e desenvolvimento da oralidade (contação e audição de histórias, leitura, relatos orais e interpretação de textos), atividades de desenvolvimento motor (recorte, colagem, modelagem com massinha, equilíbrio), atividades relacionadas ao desenvolvimento da noção de quantidade e números, atividades musicais .

Constatamos que a maioria das professoras expôs rotinas nas quais as atividades mais comumente mencionadas foram brincadeiras de representação de papéis, atividades gráficas e atividades de leitura e desenvolvimento da oralidade.

Por meio dos relatos, observamos que na prática pedagógica das professoras de turmas de 03 anos constam brincadeiras livres, brincadeiras de representação de papéis, atividades gráficas, atividades de desenvolvimento motor, atividades de leitura e desenvolvimento da oralidade. Os jogos com regras e atividades musicais também aparecem, mas, com menor frequência, pois são citadas por apenas uma das professoras.

As professoras de turmas de 04 anos elegem como exemplos de suas práticas pedagógicas atividades de desenvolvimento motor, brincadeiras livres, atividades musicais e atividades gráficas.

Na prática pedagógica das professoras de 05 anos, de acordo com elas mesmas, destacam-se as atividades gráficas, as brincadeiras livres, os jogos com regras, as brincadeiras de representação de papéis, as atividades relacionadas ao desenvolvimento da noção de número e quantidade.

Já nas turmas de 06 anos observamos que as professoras destacam os jogos com regras, as atividades de leitura e desenvolvimento da oralidade, brincadeiras de representação de papéis, atividades musicais, atividades gráficas. As brincadeiras livres não são citadas pelas professoras de 06 anos, a brincadeira de representação de papéis é mencionada uma única vez de modo que a prática pedagógica dessa faixa etária é praticamente composta apenas

por atividades produtivas o que corresponde às conclusões de Mukhina (1996) sobre a passagem do período pré-escolar para o escolar apresentadas no primeiro capítulo desta dissertação.

Pudemos verificar por meio da descrição das professoras que entre as crianças menores a brincadeira se sobressai e que as atividades produtivas são mais comuns entre as crianças maiores. Observamos que mesmo quando estão em espaços propícios para o desenvolvimento de brincadeiras algumas professoras de turmas de 06 anos propõem atividades relacionadas ao desenvolvimento da leitura e escrita. Ao relatar seu dia de trabalho uma das professoras das turmas de 06 anos disse que na sala de multimeios¹² as crianças assistiram a um documentário e que na área livre ouviram poesias lidas pela professora.

Portanto, diante dos dados, podemos afirmar que tanto as atividades produtivas quanto as brincadeiras são consideradas importantes pelas professoras entrevistadas, embora não na mesma proporção. Assim, quando perguntamos às professoras quais seriam as atividades e aprendizagens que elas consideram mais importante proporcionar às crianças, cinco delas disseram ser o trabalho com a leitura.

Para a Professora 01 o mais importante é:

(...) aprender também a ler. Eu não li muito, não tive condições de comprar muitos livros e sinto falta disso hoje. Então, eu quero fazer isso pras crianças, pros meus filhos e pra quem eu puder fazer. Eu quero que gostem de ler. Porque quem gosta de ler, Muriane, sabe responder tudo no tapa, sabe falar mais bonito, sabe um monte de coisas.

De acordo com a Professora 02:

Em primeiro lugar, eu acho assim: a leitura hoje é tudo, então, eu dou muita leitura, história, livros. Eu vejo pela minha filha, ela não gosta de ler, certo? Eu não tinha tempo pra estar ali com ela. Na escola, eu acho que ela não teve

¹² Vale lembrar que, de acordo com as orientações fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação, a sala de multimeios é um espaço de excelência para atividades de expressão corporal e musical, para jogos lúdicos, de regras e de concentração, conforme consta na descrição do campo de pesquisa, feita no Capítulo II deste trabalho.

isso, ninguém a estimulou. Eu vejo por ela, né? Eu acho que isso é o primeiro passo. Leitura é tudo, né?

De acordo com a Professora 06:

Aos 06 anos, eu acho que o mais importante é você traçar estratégias de leitura e escrita. Eu acho que esse é o norte da faixa etária de 06 anos.

É traçar estratégias porque não é uma coisa assim!

Meu objetivo não é o de que ao final do ano todos eles estejam lendo devido à diversidade deles. Não tem como eu falar que quero que todos saiam lendo e escrevendo daqui.

Eu proporciono atividades que eles são desafiados, superando suas hipóteses. Eu vou propor estratégias para que a partir do que eles já sabem eles possam ir galgando degraus.

Para a Professora 09, também, é importante trabalhar com:

No geral, com a linguagem oral e escrita. Eu estou privilegiando o alfabeto. [Com] a identificação e nomeação das letras, com a escrita delas, com os sons.

Agora, na Matemática, eu acho que é a quantidade, a escrita do numeral (...).

E sem dúvida, o brincar com essa criança, deixar ela escolher livremente o que ela quer fazer num período, não ficar só dentro da sala de aula.

A Professora 10 escolhe dois temas para trabalhar:

Meu projeto de 05 e 06 anos é biblioteca, então eu vou oferecer livros para as crianças vão escolher os livros e para as crianças de 03 e 04 anos o projeto é educação física.

Dentre os depoimentos citados o da Professora 09 vem mais ao encontro do que acreditamos ser importante para a criança aprender na instituição de Educação Infantil porque além de apontar a aquisição da leitura e

escrita essa professora contempla a matemática, a brincadeira, o desenvolvimento da autonomia.

Cabe mencionar, também, que além da leitura, da escrita, da matemática, da brincadeira, do desenvolvimento da autonomia as professoras entrevistadas citaram a socialização e o desenvolvimento da personalidade como aspectos a serem priorizados na prática pedagógica da Educação Infantil conforme já exposto.

Mas, como a leitura e escrita foram as habilidades consideradas mais importantes de serem desenvolvidas com as crianças pela maioria das professoras entrevistadas, iremos nos deter um pouco mais nessa questão.

A leitura e escrita são competências extremamente valorizadas pela sociedade, os pais desejam que seus filhos se alfabetizem na Educação Infantil, as professoras acreditam que a alfabetização é o objetivo central do trabalho do professor e talvez devido a esses aspectos muitas das ações implementadas na instituição dirijam-se exclusivamente para o domínio da leitura e escrita.

Nós também consideramos que o domínio da leitura e escrita é um dos principais instrumentos de humanização e de superação das imposições das condições objetivas das pessoas e em função disso, achamos que é importante trabalhar, já na Educação Infantil, com músicas, poesias, trava-línguas, cartas, em fim com vários tipos de texto de modo que as crianças possam ir aprendendo quais são as funções sociais da leitura e escrita.

Entretanto, o que tememos é que a partir de um objetivo desejável - o contato com diferentes tipos de textos - as instituições de Educação Infantil direcionem sua prática pedagógica para o oferecimento de exercícios mecânicos tais como cópia de letras, treinos caligráficos e tantas outras atividades que em nada contribuem para o desenvolvimento das competências necessárias para o domínio da leitura e escrita, mas que apenas servem para ocupar o tempo da criança e discipliná-la para a passividade.

Além da leitura e da escrita, como já afirmamos, o brincar também é uma atividade valorizada pelas professoras. Todavia, a brincadeira geralmente não é compreendida como uma expressão espontânea, livre, otimista conforme propõe a Psicologia Histórico-Cultural, ao contrário, grande parte das

professoras tendem a “pedagogizar” a brincadeira em suas práticas pedagógicas na instituição de Educação Infantil.

De acordo com a Professora 01:

Com 03 e 04 anos eu trabalho mais o brincar. O brincar aprendendo, né?

A Professora 03 diz que:

Para essa faixa etária [03 anos] é muito importante o rodízio, a rotina também, estar trabalhando jogos e brincadeiras envolvendo a parte ampla [coordenação motora ampla].

Se a gente vai dar um recorte, vai recortar primeiro o jornal, né? Depois é que eles vão ao fino [coordenação motora fina]. (...)

Se quiser um exemplo: eu trabalho com eles círculo, eu queria dar um palhacinho de círculo, mas eu não podia dar essa colagem sem antes trabalhar a parte ampla. O que eu fiz? Nós começamos lá fora, fiz um círculo no chão, nós brincamos de roda em cima do círculo, nós saltamos pra dentro pra fora, giramos, imitamos aviãzinhos de um lado e do outro. Trabalhamos bem essa parte ampla, depois nós fomos pesquisar as formas, trabalhar com blocos lógicos para ver o maior, o menor, qual monte tinha mais, qual tinha menos pra depois ir para sala colar e formar o bonequinho. Então, primeiro tem que trabalhar essa parte. Não adianta já ir pro papel porque, aí, eles não vão fixar o conceito.

Ou seja, em ambos os depoimentos constatamos que a brincadeira, para as professoras entrevistadas, não possui um fim em si mesma na medida em que essa atividade é usada apenas como um recurso para facilitar a aquisição de conceitos pelas crianças. Longe de ser compreendida como a atividade principal da criança em idade pré-escolar como propõe Leontiev (2001), na ótica das professoras entrevistadas, a brincadeira ora aparece como distração ora como estratégia de ensino, conforme veremos de maneira mais detalhada no último item desse capítulo.

Diante do exposto, concluímos que embora as professoras valorizem a leitura e escrita, o brincar, o desenvolvimento da autonomia e a interação social, elas apontam a preparação para o Ensino Fundamental como um dos

principais objetivos da instituição, principalmente referindo-se às crianças de 06 anos, conforme exemplifica o depoimento da Professora 02:

Eu acho que tudo dentro da sala de aula [é importante]: disciplina, concentração, atenção pra eles poderem ir pro Ensino Fundamental. É uma troca muito grande do Infantil pro Fundamental. Se eles não começarem aprender, prestar atenção eles se perdem mesmo lá.

Apesar da constatação de que as atividades produtivas não são implementadas em detrimento das brincadeiras na instituição de Educação Infantil estudada, observamos que uma representação “escolarizante” dessa etapa da Educação Básica vem sendo identificada nos depoimentos dessas professoras sobre a função da instituição (capítulo III) e sobre o papel da professora (capítulo IV). Assim sendo, cabe verificar se a presença das brincadeiras e das atividades produtivas na prática pedagógica das professoras entrevistadas é fruto de uma representação de Educação Infantil que contempla a tríade cuidar-educar-brincar ou se essa presença resulta apenas da imposição da diversificação de atividades feita pelo rodízio mascarando assim uma visão “escolarizante” de Educação Infantil.

No próximo item, focalizaremos, especialmente, as concepções que as professoras entrevistadas possuem sobre a brincadeira e, por meio dessas concepções, buscaremos complementar a representação que elas possuem sobre si mesmas enquanto professoras e sobre a função da instituição.

Desse modo, passemos agora a análise das representações das professoras sobre a brincadeira no interior da instituição de Educação Infantil.

5.3- O papel da brincadeira na prática pedagógica

Finalizando este capítulo, que tem como objetivo analisar a prática pedagógica da instituição de Educação Infantil a partir de relatos de suas professoras, vamos discutir as concepções de brincadeira dessas profissionais.

Como já exposto, a brincadeira tem uma importância singular no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. De acordo com Leontiev (2001, p. 125):

(...) o brinquedo aparece na criança em idade pré-escolar. Ele surge a partir de sua necessidade de agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos. Uma necessidade de agir como um adulto surge na criança, isto é, de agir da maneira que ela vê os outros agirem, da maneira que lhe disseram, e assim por diante. Ela deseja montar um cavalo, mas não sabe como fazê-lo; isto está além de sua capacidade. Ocorre, por isso, um tipo de substituição; um objeto pertencente ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela toma o lugar do cavalo em suas brincadeiras.

De acordo com o referencial teórico utilizado nesta pesquisa, a brincadeira é essencial no processo de humanização do indivíduo uma vez que é por meio dela que a criança desenvolve seu psiquismo, pois essa atividade possibilita a interação com instrumentos, saberes e comportamento historicamente elaborados e acumulados.

Leontiev (2001, p. 130) diz que:

Nos brinquedos do período pré-escolar, as operações e ações da criança são, assim, sempre reais e sociais, e nelas a criança assimila a realidade humana.

Assim, diante da relevância da brincadeira no processo de desenvolvimento da criança no interior da instituição de Educação Infantil, expomos neste capítulo como as professoras que entrevistamos representam o papel da brincadeira em sua prática.

Por meio das entrevistas que realizamos, pudemos verificar que todas as professoras reconhecem a importância e a necessidade da criança brincar no CER. Contudo, os motivos pelos quais elas acham importante a brincadeira diferem um pouco, conforme veremos.

Para a Professora 01, a brincadeira favorece o relacionamento entre as crianças e para ensinar conteúdos escolares. A utilização da brincadeira para ensinar conteúdos escolares também é destacada pela Professoras 08.

A “pedagogização” da brincadeira é bastante comum de ser observada na prática pedagógica dos professores de Educação Infantil, não é raro

encontrarmos justificativas sobre a importância da brincadeira semelhantes à opinião da Professora 08:

Brincar, ela brinca o tempo todo no CER, a diferença é que ela está aprendendo, né? Quando nós estamos brincando, estamos passando alguma coisa diferente pra ela. Mesmo livre, a criança está aprendendo alguma coisa. Eu acho que o objetivo maior do CER é ensinar alguma coisa pra criança brincando, se divertindo, não se tornando uma coisa massacrante.

Ou ainda semelhante ao depoimento da Professora 06:

Eu gosto bastante de brincar, a gente faz jogos coletivos na área livre. Eu brinco bastante de roda com as crianças, coloco todas as músicas que a gente aprendeu na roda. Se eu estou trabalhando formas geométricas, eu aproveito aquela forma que estamos trabalhando. Eu desenho a forma no chão e as crianças brincam dentro desse contorno de dentro ou fora, morto ou vivo. Dentro da roda dá pra estar juntando as coisas, os conteúdos pedagógicos e as brincadeiras. Eu gosto de trabalhar assim.

Concepções sobre a brincadeira tais como as das Professoras 01, 06 e 08 podem ser fruto de uma crença muitas vezes difundida entre as professoras tal como afirma Wajskop (2001, p. 57):

Evidencia-se, na crença da professora sobre o papel que a brincadeira desempenha como elemento do desenvolvimento infantil, uma concepção de jogo baseada nas teorias naturalistas que têm permeado propostas e currículos para a pré-escola. É freqüente encontrarmos, em manuais para o professor, a tão conhecida frase 'é brincando que a criança aprende', ou 'brincando a criança pode se desenvolver biopsicofisicamente', ou a afirmação de que é importante brincar para liberar energias extras, permitindo maior concentração nos estudos.

Além de favorecer a socialização e auxiliar no trabalho com os conteúdos escolares, uma outra razão para a existência e valorização da brincadeira no espaço educativo apontada pelas professoras entrevistadas foi falta de espaço nas casas das crianças, o convívio com adultos em razão das

famílias terem poucos filhos e o desconhecimento de como brincar segundo as Professoras 02 e 09. Para elas cabe à instituição proporcionar a brincadeira às crianças que em casa geralmente só assistem televisão ou jogam vídeo game.

A Professora 03 diz que a brincadeira desenvolve todos os sentidos da criança e, por isso, ela é importante.

Para a Professora 05 o brincar não deve ser o objetivo da instituição de Educação Infantil, porque as atividades educativas e pedagógicas são mais importantes, conforme observamos no seguinte trecho de seu depoimento:

Eu acho assim, que não é o tempo inteiro brincar, né? Porque se ele vem para a escola, pro CER que é uma instituição educativa, ele vem para desenvolver atividades educativas e pedagógicas. Porque o momento para brincar ele também tem em casa. Em casa, ele não vai ficar fazendo as coisas que ele faz na escola.

A brincadeira é importante para os alunos porque eles são crianças e brincar é uma atividade própria da criança para as Professoras 07 e 10.

Eu comentei que as mães vêm falando que a criança só vem para brincar, lógico, a brincadeira é fundamental. Ela tem que aprender, não só brincar, mas aprender a brincar porque tem muita criança que vem muito agressiva, ela não vem pra brincar, ela vem pra bater, para atingir alguma coisa, atingir alguma criança. Eu acho que a brincadeira é própria da criança mesmo. (Professora 10, grifo nosso)

Ao dizer que a brincadeira é própria da criança a Professora 10 dá margem para entendermos que ela possui uma concepção naturalista do brincar. Cabe ressaltar que, de acordo com Wajskop (2001) essa concepção naturalista do brincar a partir da qual acredita-se que a brincadeira é uma característica biológica infantil é encontrada entre vários professores.

Além de termos constatado que a brincadeira é uma atividade importante na prática pedagógica da Educação Infantil na ótica das professoras entrevistadas, verificamos, também, que a areia, a área livre, a sala de multimeios, a sala de recursos e a casinha de boneca são os principais locais onde ocorrem as brincadeiras na instituição estudada.

As professoras dizem que as crianças brincam quase todos os dias, pois sempre há esses espaços em seus rodízios, reafirmando a conclusão a que vimos chegando de que a existência da brincadeira na prática dessas professoras se deve mais à estrutura física do prédio dos CER e a organização dos espaços por meio do rodízio do que às concepções delas sobre educação, criança e brincadeira.

Desse modo, cabe-nos analisar do que as crianças brincam, a fim de verificarmos se a brincadeira está sendo entendida como a principal responsável pelo desenvolvimento da personalidade e do cognitivo da criança, se ela é entendida apenas como recurso pedagógico ou ainda como simples distração e entretenimento.

Com o objetivo de verificar quais as representações das professoras da pesquisa sobre a brincadeira, achamos conveniente listar as brincadeiras que elas dizem realizar com suas crianças na instituição.

De acordo com Leontiev (2001) é a maneira de brincar que determina o tipo da brincadeira. Para esse autor, ao longo do desenvolvimento da criança ela brinca diferentemente com um mesmo objeto.

Diante dessa consideração, salientamos que é por isso que algumas das brincadeiras por nós citadas aparecem em diferentes grupos de jogos. Dessa maneira, uma mesma bola pode ser usada como instrumento de manipulação por uma criança de três anos e usada numa partida de futebol por crianças de seis anos.

Em nossa listagem procuramos agrupar as brincadeiras citadas pelas professoras nos grupos de jogos de Elkonin (1998, p. 357).

Atividade manipulante e objetal

- brincadeiras com bolas;
- jogos de encaixe;
- brincadeiras na areia;
- massa de modelar.

Por meio dos relatos das professoras, percebemos que as brincadeiras citadas acima, entre as crianças de 03 anos, se resumiam na relação tátil das

crianças com os objetos. Não havendo, muitas vezes, interação entre as crianças nem a elaboração de situações imaginárias.

Jogo protagonizado

- dramatização e imitação;
- casinha;
- criação de personagens e situações com jogos de encaixe;
- brincadeiras com bolas, nas quais as crianças assumem papéis de atacante, goleiro, zagueiro etc.;
- imitação de cantor (karaokê);
- teatro de fantoches
- modelagem e construção com areia a partir de uma situação imaginária e da representação de papéis tais como de pedreiros, pilotos de corrida etc.

Consideramos que essas brincadeiras se enquadram no grupo do jogo protagonizado, porque as professoras faziam alusão às situações imaginárias que as crianças criavam para lidar com os brinquedos. Os relatos demonstraram, também, que nessas brincadeiras as crianças pré-definiam os papéis que deveriam desempenhar e as ações que deveriam executar.

Jogos com regras explícitas

- quebra-cabeça;
- jogo de memória;
- jogo de dominó;
- linha e movimento;
- lançar a argola no alvo;
- apostar corrida;
- bola ao cesto;
- amarelinha;
- coelhinho sai da toca;
- duro-mole;
- morto-vivo;
- esconde-esconde;
- bola queimada.

Entendemos como jogos com regras explícitas todas as atividades consideradas pelas professoras como brincadeiras que exigem a obediência às regras pré-definidas sem haver necessidade de situações imaginárias para que ocorra o cumprimento das regras por parte das crianças, porém, sabemos que entre as atividades que elas denominam brincadeira existem jogos didáticos.

O entendimento de Vygotsky (1994) de que não existe brincadeira sem regra e nem brincadeira sem vinculação com uma situação imaginária é observado na lista das brincadeiras citadas pelas professoras que entrevistamos. Exemplo disso, pode ser a brincadeira com bola. A professora expôs que nessa brincadeira cada criança representava um papel comum à situação imaginária jogo de futebol e que elas se esforçavam para respeitar as regras do jogo.

Outro exemplo, pode ser a brincadeira de morto-vivo. Essa brincadeira tem como princípio a regra de que ao ser dita a palavra morto as crianças deverão abaixar-se e ao ouvirem a palavra vivo deverão levantar-se, ou seja, trata-se uma brincadeira com regra explícita, mas, mesmo assim, vale-se da situação imaginária (morto-vivo).

Com o objetivo de expor as brincadeiras que ocorrem na instituição de Educação Infantil pesquisada, é interessante apresentá-las, também, agrupadas de acordo com a faixa etária das crianças.

Faixa Etária	Brincadeiras
03 anos	Casinha; bola; bola ao cesto; corda; imitar avião; carrinho; boneca; fazer castelos e bolos de areia; saltar, escorregar e subir nos brinquedos do play ground; roda; amarelinha.
04 anos	Roda com músicas; duro-mole; morto-vivo; imitar cantor (karaoquê); coelhinho sai da toca.
05 anos	Bola; competição de corrida; bola ao cesto; amarelinha, morto-vivo; coelhinho sai da toca.
06 anos	Casinha; bola; quebra-cabeça; jogo de encaixe; massa de modelar; corda; boneca; jogo de memória.
Não especificou	Ginástica; jogo de encaixe; quebra-cabeça; bolas; jogo com fitas; jogo de memória; dominó; roda; amarelinha; corda; circuito linha e movimento; teatro de fantoche.

A exposição das brincadeiras classificadas de acordo com a faixa etária das crianças comprova, mais uma vez, a afirmação de Leontiev (2001) de que as crianças brincam das mesmas coisas de modo diferente em suas diferentes idades.

Com relação à postura das professoras no momento das brincadeiras, verificamos que todas elas dizem que ficam observando as crianças brincarem. Várias comentam que participam das brincadeiras batendo a corda para as crianças pularem, pulando amarelinha com eles, participando das festas que eles inventam com bolos de areia.

Observamos que, para as professoras de nossa pesquisa, brincadeira é sinônimo de jogos, dessa forma, grande parte das brincadeiras citadas são jogos e a maioria de regras. Os jogos dramáticos ou protagonizados são pouco mencionados, o que reforça a idéia de que, nessa instituição educativa, a atividade dirigida é mais importante do que as atividades livres.

Partindo dessa hipótese, procuramos verificar como as professoras entendem as atividades e brincadeiras livres na instituição de Educação Infantil.

Nós entendemos que brincadeiras livres são as brincadeiras criadas pelas próprias crianças sem que a professora faça direcionamentos sobre do que e como brincar. Por exemplo, no tanque de areia as crianças podem escolher montar um grupo para brincar de sorveteria ou para construir túneis, tudo vai depender daquilo que a criança cria no espaço e com os recursos que lhe estão disponíveis. A professora não direciona, apenas acompanha as crianças observando, interferindo em situações de perigo, acrescentando desafios ou, ainda, problematizando a brincadeira de modo a torná-la mais interessante e estimulante.

A supervisão e o acompanhamento da professora em todas as atividades desenvolvidas na instituição, inclusive nas brincadeiras livres, é um aspecto bastante enfatizado no depoimento das professoras entrevistadas e pode ser considerado como uma maneira de demonstrarem ter compromisso com as crianças e envolvimento com o trabalho que executam. Observamos que as Professoras 01, 03 e 06 abordam com veemência essa questão,

conforme exemplifica a fala da Professora 03 ao mencionar que intervêm quando a brincadeira pode oferecer perigo:

*É uma brincadeira livre, mas ela é supervisionada pelo educador. O educador não está interferindo na brincadeira da criança, mas esta supervisionando.
Porque supervisionando? Porque livremente se virar às costas e deixar a criança lá, ela corre riscos e eu sou responsável pela integridade física da criança. Então eu estou ali de olho. Eu estou observando a conversa das crianças, o que elas estão falando, o que elas estão sentindo, o que elas estão programando. É livre, mas é supervisionando.*

Diante do exposto, vejamos o que dizem as professoras entrevistadas sobre a brincadeira livre. Mesmo tendo dito que a função do CER não é proporcionar a brincadeira, a Professora 05 diz que as crianças preferem as brincadeiras livres aos jogos com regras e que acha o brincar livre importante.

Para a Professora 10, a brincadeira livre é importante porque desenvolve a autonomia das crianças.

A brincadeira livre é importante para a Professora 09 porque de acordo com ela:

Eu acho que [com a brincadeira livre] ela aprende a resolver seus próprios problemas, porque ela está com outras crianças. Às vezes, a outra criança não concorda com ela e eles vão ter que entrar num acordo. Com isso, ela vai estar resolvendo o seu problema.

A questão do jogo dramático por meio do qual, de acordo com Mukhina (1996), as crianças refletem toda a diversidade da realidade que as circunda reproduzindo cenas da vida familiar e do trabalho é apresentada nos relatos da Professora 05 ao justificar a relevância da brincadeira livre.

*Eu acho bom para eles porque eles vivenciam situações. Às vezes, eles têm os medos deles mesmos e eles demonstram [esses medos] nas brincadeiras, né? Eles demonstram o cotidiano familiar deles durante a brincadeira.
(...) a gente percebe muita coisa nas brincadeiras.
Como eles são tratados em casa, como os pais se relacionam, dá pra gente perceber nas brincadeiras.*

Também acho que eles se soltam tanto nas brincadeiras que aqueles que você nunca ouve a voz, que nunca se inturmam parecem outros nas brincadeiras, porque eles assumem um papel que, às vezes, não é o deles e é uma forma deles se soltarem. Tem aqueles que quando estão brincando, você fala: “nem parece, porque na sala não é assim”.

Wajskop (1996, p. 205) também identificou, nas docentes que pesquisou, um entendimento semelhante ao apresentado pela Professora 05. De acordo essa autora:

Com raras exceções, as professoras só aceitam as brincadeiras simbólicas das crianças através de uma justificativa psicológica. Algumas dessas docentes acreditam que ao propiciarem a brincadeira com temas tais como violência, sexo, famílias monoparentais etc. estarão ajudando as crianças a expiarem seus traumas e dramas sociais. Dessa forma, concebem a brincadeira como uma forma de ‘dispersão de energias emocionais contidas’, cuja permissão contribui para o melhor aproveitamento escolar dos alunos.

Desenvolver a criatividade na criança é o papel da brincadeira livre para a Professora 07.

A Professora 03 diz que a brincadeira livre promove a interação entre as crianças:

Naquele momento que a criança brinca livremente ela está interagindo com o ambiente, está interagindo com o coleguinha sem a interferência do adulto. Então, ela está raciocinando o que ela vai fazer, o que ela tem que fazer. Então, se ela está brincando no balanço, ela está prestando atenção no colega, se o colega está passando por perto, se o colega não vai se machucar. É um momento de socialização entre eles ali.

O local privilegiado para as brincadeiras livres na instituição estudada é a areia e talvez, por isso, esse seja o local preferido pelas crianças conforme relatos das professoras.

Destacamos que as brincadeiras, principalmente, as livres, sempre aparecem após uma atividade do tipo produtiva, nos relatos das professoras, o que nos permite apreender que a brincadeira ocupa posição secundária nas representações das professoras sobre o papel da instituição de Educação Infantil. Sobre isso cabe a fala da Professora 07:

Na sala de multimeios que tem aquele monte de brinquedos tem o momento que eu deixo eles brincarem livres. A gente desenvolve alguma atividade na sala de multimeios. Às vezes, eu dou, eu gosto de levar as fichas de nome, tarjas com o nome deles, às vezes eu faço um desenho lá no chão com fita crepe e falo que lá é um barco e aí a gente imita que está remando. Aí, eu falo assim: “agora todo mundo pula fora do barco e vai procurar seu nome” e cada um tem que achar seu nome, então eles já estão aprendendo a identificar o nome deles.
Eu faço alguma atividade desse tipo e depois eu deixo eles brincarem livremente. (Grifo nosso)

Além de ocupar posição secundária, a brincadeira é utilizada como prêmio ou castigo em algumas situações. O depoimento da Professora 08 expressa isso com clareza:

Na área livre, os dias que são de areia eu deixo pra eles brincar, ter uma recreação livre. Até se alguém trouxe algum brinquedo, uma motoca, um carrinho e eles pedirem pra levar na areia tudo bem, né? Respeitando certas regras, se quebrar, se sumir eu não tenho responsabilidades com isso, mas pode pegar. Agora nos outros dias, um dia é casinha de boneca, eles brincam também, brincam com bola ao cesto, com brincadeira de bola. Outro dia é desenho livre no chão com giz de cal. A gente trabalha mais no espaço amplo alguma coisa que eu dei na sala, algum numeral, as vogais, as figuras geométricas e no outro dia a gente brinca assim de “morto vivo”, “coelhinho sai da toca”, corrida, não é todo dia assim. *As crianças mesmo solicitam alguma coisa e, aí, a gente brinca. Vamos brincar de tal coisa?*
Aí, dependendo de como se comportaram, eles brincam. Senão, não brinca não. (Grifo nosso)

Diante de considerações desse tipo, fica-nos a seguinte dúvida: se todas as professoras acham as brincadeiras livres importantes, por que ao listarem as brincadeiras que normalmente ocorrem entre as crianças de sua turma predominaram os jogos com regras?

Será que as professoras só concebem como educativa as atividades orientadas por elas?

Sobre essas questões, Wajskop (1996, p. 212) afirma que se faz necessário articular as atividades de brincadeira e de trabalho no interior das instituições. Segundo essa autora:

Tanto brincadeira como trabalho podem desenvolver-se em um ambiente de espontaneidade ou de direção, pois estas não lhe são características diferenciais. Brincar difere de trabalho pela sua natureza imaginativa, não-literal, indeterminada e processual. Nessa medida, organizar atividades de brincadeira que sejam definidas como tal e de escolha diversificada poderá propiciar às crianças a possibilidade de optar entre diferentes opções, elaborando de forma pessoal e autônoma os conhecimentos e seu próprio estilo de trabalho futuro.

Embora não tenhamos feito observações do cotidiano da instituição, os depoimentos e nossa experiência como professora dão indícios de que as professoras possuem uma representação “escolarizante” sobre a função da instituição de Educação Infantil e por isso acreditam que em suas práticas pedagógicas deve predominar as atividades produtivas e os jogos didáticos, pois são essas atividades que lhes garante a identidade profissional uma vez que a representação que as docentes entrevistadas têm de professor é a daquele profissional que apenas transmite conteúdos.

Verificamos que a brincadeira não ocupa papel central nas representações das professoras entrevistadas. Entendida como jogo, a brincadeira é um acessório que distrai, ensina e ocupa as crianças após o término das atividades “educativas e pedagógicas”.

Ainda que a estrutura física da instituição, organizada por meio do rodízio, favoreça o brincar, ele não ocorre de forma plena como atividade principal da criança em idade pré-escolar.

Desse modo, é possível afirmar que as atividades produtivas são o foco do fazer das professoras de nossa pesquisa que, mesmo sem deixar de valorizar a brincadeira, entendem que as atividades escolares são mais importantes na prática pedagógica de uma instituição educativa, independentemente da idade e do nível de desenvolvimento das crianças.

Diante dos resultados que obtivemos, concluímos que estimular a reflexão das professoras sobre a necessidade de se estruturar uma prática pedagógica que contemple as atividades de cuidado, as atividades produtivas e as atividades de brincadeira é uma medida urgente.

Wajskop (1996, p. 212) contribui para essa reflexão ao afirmar que:

As atividades de brincadeira poderão ser planejadas ao lado do trabalho escolar que visa determinados objetivos e resultados, através da articulação de temas e projetos educativos cuja origem é o mesmo acervo cultural da humanidade.

Apesar da autora ter usado palavras que permitem uma interpretação “escolarizante” da função da Educação Infantil, vale a pena, nos apropriarmos do sentido de sua fala. Entendemos que ela está demonstrando que é possível uma prática pedagógica, para essa etapa da educação, que não separe o educar e o brincar.

Dessa forma, seria interessante atuarmos na sensibilização das professoras de Educação Infantil para que suas práticas pedagógicas não se restrinjam a uma “adestramento carente de valor formativo”, como ressaltado por Mukhina (1996).

Portanto, esperamos que esta dissertação possa contribuir para a promoção de reflexões sobre a edificação de uma prática pedagógica da Educação Infantil que contemple o cuidar-educar-brincar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, buscamos caracterizar as representações das professoras sobre a função da instituição de Educação Infantil e sobre o papel da professora dessa etapa da educação.

Não tivemos a intenção de elaborar uma definição sobre a função da instituição e da professora de Educação Infantil, nosso objetivo foi o de apreender e identificar as representações que as próprias professoras elaboram no cotidiano de seu trabalho com vistas a contribuir para a necessária definição da função social da Educação Infantil e de suas profissionais a ser formulada por estudos mais sistemáticos e aprofundados.

Além de contribuir para a definição da função social da Educação Infantil e de suas professoras, pretendemos que, este trabalho, sirva como instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica das professoras.

A perspectiva Histórico-Cultural fundamentou teórica e metodologicamente nossa análise, a partir da qual utilizamos o conceito de representação social concebida como uma forma de expressão que os indivíduos elaboram sobre e a partir da realidade na qual convivem.

Com base nesse referencial teórico, procuramos responder a seguinte questão: Quais são as representações que as professoras de ensino infantil têm sobre a função da instituição de Educação Infantil e sobre o papel de suas professoras?

Trabalhamos com os depoimentos de dez professoras de uma mesma instituição pública municipal de Educação Infantil da cidade de Araraquara/SP, coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas com o uso do gravador e, buscamos responder, com base na interpretação das professoras, qual é a função da instituição de Educação Infantil, qual é o papel da professora, quais são as atividades que integram a prática pedagógica dessas professoras, como a brincadeira é concebida e qual é sua importância nessa instituição.

Em razão da forma como essa pesquisa foi delineada, os resultados que obtivemos não podem ser tomados como generalizações na medida em que realizamos um estudo com algumas professoras trabalhando com representações sociais.

As representações sociais expressam as impressões pessoais que os indivíduos extraem da realidade, no entanto, essas impressões são compartilhadas pois os indivíduos se inserem numa mesma realidade, num mesmo contexto, muitas vezes com as mesmas condições materiais de existência como é o caso das professoras que entrevistamos e, por isso, as representações sociais puderam ser tomadas como objeto de pesquisa.

Desse modo, a análise que realizamos das representações das professoras nos permitiram elaborar algumas considerações.

Pudemos verificar que as variáveis pessoais (idade, estado civil) e as variáveis profissionais (formação inicial e experiência profissional no magistério) não determinaram diferenças significativas nas representações das professoras.

No decorrer do trabalho, identificamos, também, muitas semelhanças entre nossos dados e os dados apresentados em outras pesquisas, principalmente, no estudo de Ongari e Molina (2003) sobre educadoras de creches italianas. Apesar do trabalho dessas autoras tratar da realidade italiana, ele foi muito interessante e útil para nossa análise, especialmente, porque são escassas as pesquisas que analisam as creches e as pré-escolas a partir das concepções, interpretações ou representações de suas professoras ou educadoras.

Por meio dos dados coletados, observamos que algumas professoras enfatizam que seu papel é exclusivamente transmitir conhecimentos, com base em afirmações desse tipo constatamos que o cuidar-educar-brincar, tríade que caracteriza o trabalho da professora de Educação Infantil, ainda não foi apropriado pelas professoras da instituição que estudamos, bem como por tantas outras professoras, conforme pudemos verificar em estudo bibliográfico que realizamos sobre o tema.

Por meio do discurso de algumas professoras pudemos notar que ao relatarem as práticas educativas desenvolvidas na instituição as professoras usam com frequência a palavra “eu”, por exemplo: “eu gosto”, “eu brinco”, “eu desenho”, “eu dou”, “eu vou”, “eu deixo”. Raramente as professoras utilizam a palavra “nós” para se referir ao cotidiano da instituição o que nos permite inferir que as mesmas tendem a não conceberem as crianças como sujeitos do trabalho pedagógico da Educação Infantil na instituição estudada.

Verificamos que as professoras representam a instituição de Educação Infantil como um local que deve desenvolver novos conhecimentos, hábitos e atitudes nas crianças. Dentre os aspectos que devem ser desenvolvidos, observamos uma ênfase na aquisição da leitura e da escrita. Com relação à forma de trabalhar essas aprendizagens as professoras valorizam certos tipos de atividades produtivas, treinos caligráficos, exercícios de auto-controle e disciplinamento. Por causa da maneira como as professoras descreviam qual seria a função da instituição de Educação Infantil segundo elas próprias, denominamos essa função de “escolarizante”.

De acordo com as professoras, a interpretação delas sobre a função da instituição de Educação Infantil é diferente da interpretação dos pais de alunos e da Secretaria de Educação. Os pais e a Secretaria tendem a valorizar mais os aspectos relativos aos cuidados e à proteção da criança do que os referentes à aprendizagem dos conteúdos escolares a que as professoras chamam “a parte pedagógica”.

Constatamos, ainda, que as professoras se reconhecem como profissionais e percebem o significado e sentido da ação que desenvolvem. Ao descreverem o que é e o que faz a professora de Educação Infantil, elas fazem distinção entre as ações de cuidados desempenhados na instituição e os cuidados oferecidos no âmbito doméstico, demonstrando que o princípio da “maternagem”, comumente, identificado entre professoras de Educação Infantil, de acordo com a literatura, não se sobressai no perfil da maioria das professoras com as quais trabalhamos.

Embora tenhamos verificado que as professoras compreendem a especificidade das ações de cuidado desenvolvidas na instituição, grande parte das professoras atribui a essas ações uma importância inferior às atividades entendidas como de educação.

Com o intuito de se firmarem como profissionais da educação perante a sociedade, as professoras reforçam a dicotomia entre cuidar e educar. Elas se esforçam para diferenciar-se das demais educadoras do CER (berçaristas e recreacionistas) na crença de que é preciso que todos saibam que elas são professoras tal como as professoras de Ensino Fundamental e não sejam, portanto, confundidas com as demais educadoras que cuidam de crianças de 0

a 6 anos sem que para isso seja exigida a formação específica para o magistério.

Quando analisamos a prática pedagógica das professoras, verificamos que, embora a organização do espaço físico da instituição por meio do rodízio possibilitasse a diversificação das atividades e favorecesse a brincadeira, as atividades do tipo produtivo com viés “escolarizante” eram privilegiadas.

A partir da identificação da representação das professoras sobre a brincadeira, vimos que elas desconhecem e desconsideram a relevância dessa ação para o desenvolvimento e para a aquisição de novos conhecimentos pela criança em idade pré-escolar, tal como propõe o referencial histórico-cultural que admite ser a brincadeira a atividade principal da criança nessa faixa etária.

Identificamos que a brincadeira ocupa um segundo plano na organização do fazer pedagógico das professoras da instituição que pesquisamos. As professoras compartilham a representação de que a brincadeira é importante para distrair e ensinar as crianças, pois é considerada como um importante recurso pedagógico, assim, podemos afirmar que a brincadeira ora é vista como simples entretenimento ora é encarada como mero instrumento didático-pedagógico.

Observamos que as professoras, de nossa pesquisa, ao descreverem o seu próprio dia-a-dia consideram que os exercícios gráficos e as atividades dirigidas são mais importantes do que as atividades de alimentação, de higiene e também que as brincadeiras livres, reforçando a histórica dicotomia entre cuidar e educar e demonstrando que compartilham uma representação parcial de Educação Infantil, por priorizar o educar, como várias outras professoras apontadas em bibliografia sobre o tema.

A separação entre cuidar, educar e brincar permeou todo nosso trabalho enfatizando o quanto é necessário debruçarmos sobre essa temática e envidar esforços com vistas a superar esta separação. Vários estudiosos têm se preocupado com essa superação e entre eles Haddad (2003a) que tece esclarecimentos sobre a polêmica dicotomia entre cuidados e educação, afirmando a necessidade de se profissionalizar o cuidado e de se ampliar o conceito de educação.

Consideramos muito pertinentes as colocações dessa autora na medida em que as mudanças que propõe são essenciais para a definição da função

social da Educação Infantil e de suas professoras, pois a partir da profissionalização dos cuidados estaríamos extinguindo os resquícios da “maternagem” que acompanha ações de cuidado e com a ampliação do conceito de educação, poderíamos superar práticas “escolarizantes” que, geralmente, caracterizam o trabalho educacional na Educação Infantil. As revisões propostas por Haddad (2003a) podem contribuir para dar aos fazeres da Educação Infantil um status público que lhe é próprio a partir do momento em que é legalmente reconhecido como a primeira etapa da Educação Básica sem que para isso seja necessário escolarizar a educação de crianças de 0 a 6 anos ou abrir mão da dúbia função cuidar/educar.

Tornar concretas as conquistas que a Educação Infantil já adquiriu em termos legais é o desafio proposto às professoras e aos professores, aos pais, à comunidade, à administração pública, aos pesquisadores e a todos aqueles que se preocupam com esse assunto.

Devido a isso, esperamos que esta dissertação, que trouxe à tona as representações das professoras autoras diretas e imediatas das mudanças e melhorias na qualidade do atendimento às crianças menores de sete anos, possa contribuir para que as professoras repensem suas práticas com vistas ao reconhecimento da tríade cuidar-educar-brincar como cerne do fazer docente na Educação Infantil.

BIBLIOGRAFIA

AGUIAR, W. M. J. Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria “consciência”. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nº 110, p. 125-142, jul. 2000.

ALMEIDA, J. S. de. Memória, gênero e magistério: vidas de professoras primárias no interior paulista (1940/1950). *Boletim do Departamento de Didática*. Araraquara: UNESP, 1999.

ANGOTTI, M. Semeando o trabalho docente in OLIVEIRA, Z. M. R. (org.) *Educação Infantil: muitos olhares*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Aprendizagem Profissional: os primeiros passos no magistério pré-escolar*. Tese de Doutorado. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1998.

ARARAQUARA. *Manual de Procedimentos dos Centros de Educação e Recreação*, 1999.

_____. *Regimento Comum das Escolas Municipais de Educação Infantil*, 2000.

ARCE, A. *Jardineira, tia e professorinha: a realidade dos mitos*. Dissertação de Mestrado. Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1997.

_____. *A Pedagogia na “Era das Revoluções”*. Campinas: Autores Associados, 2002.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Afiliada, 1981.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. *Cadernos Cedes*. São Paulo, nº 44, p. 19-32, 1998.

BOCK, A. M. B. Eu caçador de mim: pensando a profissão de psicólogo in SPINK, M. J. P. (org.) *O conhecimento no cotidiano: As representações sociais na perspectiva da Psicologia Social*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente* – Lei 8.069 de 13/07/1990.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* - Lei 9.394 de 20/12/1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, M. M. Educação Infantil: o debate e a pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 101, p. 113-127, jul. 1997.

_____. A mulher, a criança e seus direitos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 106, p. 117-127, mar. 1999.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. *Creches e Pré-Escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez e Fundação Carlos Chagas, 1993.

CAMPOS, M. M.; HADDAD, L. Educação Infantil: crescendo e aparecendo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 80, p. 11-20, fev. 1992.

CARNEIRO, M. A. B. *Brinquedos e brincadeiras: formando ludoeducadores*. São Paulo: Articulação Universidade Escola, 2003.

CARVALHO, M. I. C. de.; RUBIANO, M. R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares in OLIVEIRA, Z. M. R. (org.) *Educação Infantil: muitos olhares*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

CERISARA, A. B. *Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ, S. H. V. Reflexões acerca da formação do educador infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 97, p. 79-89, mai. 1996.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (orgs.) *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS* (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987.

DIDONET, V. Não há educação sem cuidado. *Pátio Educação Infantil* nº 1. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Série Documentos*. Florianópolis: CED/UFSC, 1996a.

_____. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 1996b.

_____. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1993.

_____. As Pedagogias do “Aprender a Aprender” e Algumas Ilusões da Assim Chamada Sociedade do Conhecimento. Trabalho apresentado na Sessão Especial intitulada *Habilidade e Competências: a Educação e as Ilusões da Sociedade do Conhecimento*, durante a XXIV Reunião Anual da ANPED, 8 a 11 de outubro de 2001, Caxambu, MG.

ELKONIN, D. B. *Psicologia do Jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (orgs.) *Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios*. Campinas: Autores Associados, 1999.

FERNANDES, R. Orientações pedagógicas das “casas de asilo da infância desvalida”. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 109, p. 89-114, mar. 2000.

FLEURY, M. G. Há uma criança dentro da professora? in OLIVEIRA, Z. M. R. (org.) *Educação Infantil: muitos olhares*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FÓRUM PERMANENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO ESPÍRITO SANTO. Educação Infantil: identidade em construção in MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL. *Educação infantil: construindo o presente*. Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2002.

FREIRE, M. *A paixão de conhecer o mundo*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs.) *Textos em Representações Sociais*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

HADDAD, L. Um novo paradigma na integração do cuidar e do educar. *Pátio Educação Infantil* nº 1. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003a.

HADDAD, L. Política Integrada de Educação Infantil in *Boletim da Educação Infantil Integração EMEI/CEI*. São Paulo: SINPEEM, 2003b.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. Lisboa: Azar, 1943.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. *Educação & Sociedade* nº 68/especial. Campinas: CEDES, 1999a.

_____. (org.) *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*, 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999b.

_____. (coord.). *Formação dos Profissionais de Creches no Estado de São Paulo 1997-1998*. Carapicuíba: Fundação Orsa, 2000.

KRAMER, S. O papel social da pré-escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 58, p. 77-81, ago. 1986.

_____. (coord.) *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. 7ª ed. São Paulo: Ática, 1994.

KUHLMANN JÚNIOR, M. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Educação Infantil e Currículo in FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (orgs.) *Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios*. Campinas: Autores Associados, 1999.

LANE, S. T. M. Usos e abusos do conceito de Representação Social in SPINK, M. J. P. (org.) *O conhecimento no cotidiano: As representações sociais na perspectiva da Psicologia Social*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

LEONTIEV, A. N. O Homem e a Cultura in *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Livros Horizontes, 1978a.

_____. A apropriação pelo homem da experiência sócio-histórica in *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Livros Horizontes, 1978b.

_____. *Actividad, Conciência y Personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciências Del Hombre, 1978c.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil in VYGOTSKY, L. S. LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar in VYGOTSKY, L. S. LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 7ª ed. São Paulo: Ícone/Edusp, 2001.

LÜDKE, M, ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais in LURIA, A. R. *Curso de Psicologia Geral*, v. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MACHADO, M. L. *Pré-escola é não é escola: a busca de um caminho*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 110, p. 191-202, jul. 2000.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 2000.

MIR, V., COROMINAS, D. e GÓMEZ, M. T. *Juegos y Fantasia em los parques infantiles*. Madrtid: Narcea, 1999.

MIZUKAMI, M. da G. N. *Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional* in Reali, A. M. de M. R. Mizukami, M. da G. N. (orgs). São Carlos: EDUFSCar, 1996, p. 59-91.

MOSCOVICI, S. *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSS, P. Para além do problema com qualidade in MACHADO, M. L. de A. (org.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

OLIVEIRA-FORMOSINHO; J., FORMOSINHO, J. (orgs.) *Associação Criança: um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho, 2001.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Z.M. R. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. *Revista Faculdade de Educação*. São Paulo, nº 14 (1), p. 43-52, jan./jun. 1988a.

_____. *Jogo de Papéis: uma perspectiva para análise do desenvolvimento humano*. Tese de Doutorado, São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo 1988b.

_____. (org.) *Educação Infantil: muitos olhares*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. et all. *Creches: crianças, faz de conta & cia*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

ONGARI, B. MOLINA, P. *A educadora de creche: construindo suas identidades*. São Paulo: Cortez, 2003.

POPPOVIC, A. M. et al. Marginalização Cultural: subsídios para um currículo pré-escolar in *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 14, p. 7-73, set. 1975.

QUEIROZ, M. I. P. Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva. São Paulo: CERU e FFLCH/USP, 1983. (Col. Textos, 4)

ROCHA, E. A. C. *A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma Pedagogia da educação Infantil*. Florianópolis: UFSC. Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. O apego e as reações da criança à separação da mãe: uma revisão bibliográfica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 48, p. 3-19, fev. 1984.

_____. A necessária associação entre educar e cuidar. *Pátio Educação Infantil* nº 1. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003.

SALLES, L. M. F. *A representação social do adolescente e da adolescência: um discurso contrastante entre o genérico e o particular (um estudo em escolas públicas do Estado de São Paulo)*. Tese de Doutorado, São Paulo: PUC/SP, 1993.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. São Paulo: Autores Associados, 1995a.

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 5ª ed. São Paulo: Autores Associados, 1995b.

SHUARE, M. *La Psicología Soviética tal como yo la veo*. Moscou: Editorial Progreso, 1990.

SILVA, I. de O. e. *Profissionais da Educação Infantil: formação e construção de identidades*. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUSA, C. P. de et al. Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPED, nº 2, 1996.

SPINK, M. J. P. (org.) *O conhecimento no cotidiano: As representações sociais na perspectiva da Psicologia Social*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WAJSKOP, G. *Concepções de brincar entre profissionais de Educação Infantil: implicações para a prática institucional*. Tese de Doutorado, São Paulo: Universidade de São Paulo: 1996.

_____. *Brincar na Pré-Escola*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ZABALZA, M. A. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

ANEXO 01

Ficha do Informante

- 1- Nome
- 2- Idade
- 3- Estado civil
- 4- Formação Inicial (ano de conclusão, escola, nome do curso)
- 5- Tempo de exercício de magistério
- 6- Tempo de exercício de magistério na educação infantil
- 7- Tempo de exercício na escola atual
- 8- Faixas etárias com as quais já trabalhou
- 9- Faixa etária com a qual está atuando no momento

ANEXO 02

Roteiro para entrevista semi estruturada

- Função da Educação Infantil e de sua instituição escolar

01- O que é Educação Infantil entendida como 1ª etapa da educação básica?

02- Para você, qual seria o papel/função da instituição escolar de educação infantil (CER) ?

* Cite atividades que exemplifiquem essa função

Educar? Cuidar (cite atividades que exemplifiquem essas categorias)

03- Qual acredita ser o papel/função que a Secretaria Municipal de Educação atual atribui à instituição de Educação Infantil?

04- Qual acredita ser o papel/função que os pais de alunos da unidade em que trabalha atribuem à instituição de Educação Infantil?

- Definição de aluno/criança

05- Como você define a criança que frequenta o CER?

06- O que elas mais gostam de fazer no CER? Por quê?

07- O que elas menos gostam de fazer no CER? Por quê?

08- Qual é o lugar/espço preferido pelos alunos dentro do CER? Por que você acha que eles preferem este local?

- Função da professora

09- Para você, qual é o papel/função da professora de Educação Infantil?

10- Existe diferença em ser professora de Educação Infantil e ser professora de Ensino Fundamental? Por quê?

11- Existe diferença em ser professora de 3, 4, 5 e 6 anos na Educação Infantil? Quais?

- 12- Por que você escolheu ser professora de Educação Infantil?
- 13- Você pretende continuar sendo professora de Educação Infantil? Por quê?
- 14- Quais os motivos de satisfação na sua profissão?
- 15- Quais os motivos de insatisfação na sua profissão?
- 16- O que a professora precisa ter e/ou fazer para ser bem sucedida?
- 17- Qual a formação inicial que você considera adequada para a professora de Educação Infantil?
- 18- Você é filiada a algum órgão representativo da sua categoria profissional?

- Prática pedagógica, organização e funcionamento da instituição: rotina

- 19- Enquanto professora de Educação Infantil, faixa etária de, o que você privilegia em sua prática? O que você acha mais importante proporcionar aos seus alunos? Por quê?
O que são atividades dirigidas? Como elas são propostas? Com que frequência?
- 20- Além disso, que outras atividades você realiza?
- 21- Descreva as atividades desenvolvidas com sua turma de crianças num dia de aula? O que você e os alunos fizeram do início ao fim do dia?
- 22- Você está satisfeita com essa rotina? O que gostaria que fosse alterado?
- 23- Quais os principais pontos negativos dessa rotina do CER?
- 24- Quais os principais pontos positivo dessa rotina?
- 25- Quais as principais dificuldades que tem encontrado no desenvolvimento de seu trabalho e/ou relacionamento com as crianças?

- Brincadeiras

- 26- Você acha que é importante a criança brincar no CER? Por quê?
- 27- Me fale um pouco sobre quais são as brincadeiras e jogos realizados por seu grupo de crianças. Em que local eles ocorrem? Quantas vezes na semana?
- 28- Existe a brincadeira livre? Em que momento do dia ela acontece? Como?

29- Você acha importante o brincar livre da criança? Por quê?

30- E o que você faz durante o tempo em que as crianças brincam?

31- Tem alguma brincadeira da qual você faz parte, na qual você brinca com eles?

- Conclusão

32- Complete as frases:

CER é ...

Ser professora de Educação Infantil é ...

33- Gostaria de acrescentar, completar, corrigir ou dizer mais alguma coisa?

ANEXO 03

Quadro das atividades desenvolvidas na instituição

Espaços	Atividades desenvolvidas	Faixa etária
Sala Estruturada	Preenchimento de calendário; contação de história pela professora; desenho da história; recontagem da história pelos alunos; colorir desenhos.	Não especificou
Sala estruturada	Colagem, massinha de modelar; cantar; construção com palitos de sorvete; desenho; pintura com giz de cera e giz de lousa molhado.	04 anos
Sala estruturada	Colagem; contação de história; recontação da história pelos alunos; observação de cartaz com poesia escrita; leitura da poesia pela professora; interpretação oral da poesia; ilustração do cartaz pelos alunos; pintura com guache.	03 anos
Sala estruturada	Desenho da história a ser dramatizada para decorar o cenário da apresentação; confecção do convite aos pais para assistirem a dramatização.	05 anos
Sala estruturada	Desenho sobre o passeio feito no dia anterior	06 anos
Sala estruturada	Campeonato de escrita na lousa (a professora fala: vamos escrever a seguinte palavra, as crianças têm que ir dizendo as letra que formam essa palavra e ela vai escrevendo na lousa até montar a palavra).	06 anos

Espaços	Atividades desenvolvidas	Faixa etária
Sala de Recursos	Jogos de montar palavras; montagem da letra de uma música a partir da ordenação de tiras com versos da música.	06 anos
Sala de Recursos	Recorte a dedo; colagem; pintura; desenho livre; modelagem com massinha.	03 anos
Sala de Recursos	Preenchimento do calendário; leitura de letras de música; cantar a música; montagem da letra da música através da ordenação de tiras com os versos; ilustração da letra da música; escrita de palavras; caça-palavras.	06 anos
Sala de Recursos	Jogos de memória de palavras.	05 anos
Sala de Recursos	Preenchimento do calendário; observação e comentários sobre a tarefa feita em casa (escrita no caderno de duas linha da letra D e desenho de algum objeto cujo nome seja escrito com a letra D e escrita do número 4 e desenho de 4 objetos); ensaio da dramatização de uma história.	05 anos

Espaços	Atividades desenvolvidas	Faixa etária
Sala de Múltiplos Meios	Canções; jogos de encaixe; brincadeiras livres com brinquedos afetivos.	03 anos
Sala de Múltiplos Meios	Audição de músicas; assistir documentário; conversas sobre o filme.	06 anos
Sala de múltiplos meios	Brincadeiras de representação de papéis.	03 anos

Espaços	Atividades desenvolvidas	Faixa etária
Parque	Brincadeiras livres nos balanços e gangorras.	03 anos

Espaços	Atividades desenvolvidas	Faixa etária
Biblioteca	Contação de história	03 anos

Espaços	Atividades desenvolvidas	Faixa etária
Área livre	Pular amarelinha; brincadeiras de roda.	03 anos
Área livre	Leitura de poesia pela professora.	06 anos
Área livre	Andar se equilibrando sobre os contornos de figuras geométricas desenhadas no chão (quadrado).	04 anos
Área livre	Desenho livre com giz no chão; morto-vivo; coelho sai da toca.	05 anos

Espaços	Atividades desenvolvidas	Faixa etária
Tanque de areia	Brincadeiras livres.	04 anos
Tanque de areia	Fazer bolos de areia; encher e esvaziar baldes de areia; brincar de fazer comida e sorvete; brincar de vender e servir sorvete para a professora.	03 anos
Tanque de areia	Brincadeiras livres.	05 anos
Tanque de areia	Brincadeiras livres.	05 anos

Espaços	Atividades desenvolvidas	Faixa etária
Casinha de Boneca	Brincadeiras de representação de papéis com fantasias; bola ao cesto.	Não especificou
Casinha de Boneca	Brincadeiras de representação de papéis com brinquedos afetivos; jogo de bola.	06 anos
Casinha de Boneca	Brincadeiras de representação de papéis; bola ao cesto.	05 anos