

ARTIGO

A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REPRESENTAÇÕES, IDENTIDADES E PRÁTICAS

Milena C. Aragão¹

Lúcio Kreutz²

Resumo: O presente artigo é fruto de uma dissertação de mestrado realizada na Universidade de Caxias do Sul/RS, em 2010, onde foi investigada a interposição materno-docente na Educação Infantil através de uma pesquisa de abordagem qualitativa, utilizando, para coleta de dados, a observação e o grupo focal. Participaram dos encontros seis professoras de uma escola pública Caxiense, tendo entre 9 meses e 10 anos de atuação na função, todas com o curso Magistério/ Normal completo e estudando Pedagogia. Este texto aborda as decorrências, na prática pedagógica e na subjetividade docente, quando a professora interpõe seu papel ao papel materno, através de falas traduzidas na expressão: “sou meio mãe, meio professora”. Neste contexto, põe em questão

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (RS). Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação: Intelectuais da Educação, Instituições Educacionais e Práticas Escolares. Bolsista de doutorado: vínculo FAPITEC-SE. E-mail: mi.aragao@gmail.com.

² Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Mestre em Educação pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro. Graduated em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Imaculada Conceição de Viçosa. Graduated em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Imaculada Conceição de Viçosa (1967). Pesquisador com bolsa PQ, e consultor *ad-hoc* em educação no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Integrante do Conselho Editorial de 4 periódicos e de 2 coleções de livros na área da educação. Professor e pesquisador da Universidade de Caxias do Sul (UCS). E-mail: lkreutz@terra.com.br.

as representações e a construção da identidade profissional docente, ao mesmo tempo em que aponta possibilidades de ação, tanto em formação inicial, quanto continuada de professores, a fim de amenizar o conflito de papéis, com vistas à qualidade do trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação de Professores. Identidade Docente. Representações X Práticas.

Palavras Iniciais

Neste artigo, verso sobre as representações construídas culturalmente sobre a função docente na educação infantil, em especial as representações que associam o papel docente ao papel materno. Contudo, meu foco incide nas decorrências na prática pedagógica e na subjetividade docente quando a professora interpõe seu papel ao papel materno, através de falas traduzidas na expressão: “sou meio mãe, meio professora”.

Vale salientar que este texto é fruto da minha dissertação de mestrado (SOUZA, 2010), realizada na Universidade de Caxias do Sul/RS, em 2010, quando investiguei a interposição materno-docente na Educação Infantil através de uma pesquisa de abordagem qualitativa, tendo como coleta de dados a observação e o grupo focal. Participaram dos encontros seis professoras provenientes de uma escola pública Caxiense, tendo entre 9 meses e 10 anos de atuação na função, todas com o curso Magistério/ Normal completo e estudando Pedagogia.

Como resultado da pesquisa de Mestrado, observaram-se discursos fortemente identificados com o papel materno, traduzidos em expressões como “sou meio mãe, meio professora”; “são como meus filhos”; “é uma missão de mãe”; “cuido como se fosse meu”. Falas proferidas tanto pela professora com menos tempo de atuação na área, até aquela que completara 10 anos de trabalho naquele ano.

Contudo, o foco deste trabalho não está na exposição e problematização das falas³ comumente ouvidas no universo da

³ Um artigo abordando os relatos docentes foi publicado em 2012: ARAGÃO, M. C.; KREUTZ, L. Representações sobre a atuação docente na Educação Infantil: quando a docência e a maternidade se entrelaçam. In: SOARES, Eliana Maria do Sacramento; PAVIANI, Neires Maria Soldatelli (Org.). **Pensar a educação:** História, Filosofia e Linguagens. 1. ed. Caxias do Sul: Educus, 2012, v. 2, p. 63-81.

Educação Infantil, mas fundamentalmente, nas decorrências para a prática pedagógica e construção da identidade docente de tais discursos, abordando, também, maneiras de amenizar a confusão de papéis.

Todavia o processo de construção deste texto teve início anteriormente ao Mestrado. A ideia de pesquisar esta temática emergiu do meu cotidiano de trabalho com Educação Infantil, porém não data do período que fui professora de crianças pequenas, mas do momento em que iniciei minhas atividades como formação de professores e Psicóloga Escolar.

Foi imbuída destas funções que pude afastar-me e observar a prática docente. Confesso que, enquanto imersa nos inúmeros afazeres que o cargo de professora prescreve, não consegui distanciar-me o suficiente para refletir sobre a minha prática. Nesse momento, lembro-me do que uma professora da graduação em Psicologia comentou em sala de aula: “quando o problema está na ponta do nosso nariz, temos dificuldade em vê-lo com precisão, então, precisamos da ajuda de uma segunda pessoa para enxergá-lo”.

Somente na posição da “segunda pessoa”, ou seja, afastando-me e observando a atuação de professoras, bem como as ouvindo, pude estranhar algumas atitudes e, através de leituras, dar significado a algumas ações e narrativas comumente praticadas e proferidas por professoras de educação infantil no cotidiano escolar.

A primeira situação que me intrigou ocorreu em Florianópolis, no ano de 2003, quando eu coordenava um grupo de formação continuada com a temática: limites e agressividade no contexto da educação infantil e séries iniciais.

Uma das atividades que propus foi a dramatização de uma situação comumente ocorrida na escola. A cena escolhida foi a seguinte: duas crianças de cinco anos estavam disputando um brinquedo e as professoras deveriam intervir, a fim de resolver o conflito. Como as docentes não eram obrigadas a participar da atividade, somente algumas aceitaram se expor ao desafio. A intervenção das professoras voluntárias, em geral, foi calma, procurando negociar, contudo, quando as crianças não cediam,

elas impunham uma condição e, no questionamento de alguma delas, o castigo era utilizado como consequência. Minha surpresa, contudo, não ocorreu neste momento, tendo em vista eu já ter presenciado resoluções de conflito como a exposta acima. A surpresa estava no momento da discussão. Quando foi aberto o espaço para a conversa sobre a atividade, uma professora afirmou: “Meu Deus, quando vi que as crianças não iriam parar de brigar, fiz como faço com os meus filhos! Mandei cada um para um lado, peguei o brinquedo e encerrei logo, não quis nem saber de nada! Nunca me dei conta disso! Sou mãe em casa e mãe aqui!”

A fala desta docente foi legitimada pelas colegas de grupo. Em um dado momento, uma professora questionou: “Será que é certo? Será que não deveríamos fazer diferente? Desse jeito a gente não ensina, a gente controla, mas não ensina”.

A observação das docentes chamou a minha atenção para investigar este universo, problematizá-lo e compreendê-lo. Este texto é fruto desse primeiro momento. Muito tempo se passou desde então e minha vida tomou diversos rumos. É interessante perceber que os caminhos que trilhei me colocaram frente a situações similares à explicitada acima, o que contribuiu para reforçar meu desejo em pesquisar não somente os porquês, mas também as decorrências do “sentir-se mãe”, na prática pedagógica.

Compreendo, contudo, que existem vários atravessamentos que influenciam o ser e agir da professora, sendo a relação materno-docente uma das possibilidades de pensar a complexidade existente na prática pedagógica.

Acredito que, assim como abordar problemas como baixos salários, falta de estrutura, jornada de trabalho, investimento, formação dentre outros fatores que incidem na atuação das professoras de crianças pequenas, refletir sobre a historicidade deste espaço, suas representações e discursos, é igualmente importante, uma vez que auxilia tanto na compreensão do processo de construção identitária da Educação Infantil, quanto a inserção de seus atores – no caso as docentes – neste universo, tendo como ponto central qualificar este nível de ensino, no sentido de

entendê-lo como um espaço educativo, onde atuam profissionais e não tias ou a segunda mãe.

1 Práticas e Representações: a construção da identidade docente

Representações são construídas a fim de dar sentido ao mundo, gerando condutas e práticas sociais, que são expressas – entre outros exemplos - nas formas de símbolo, imagens mitos e discursos (PESAVENTO, 2008).

Para este estudo, a ideia de discurso é especialmente importante, uma vez que é considerado produtor de “estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas”. (CHARTIER, 1990, p. 17).

Assim, os discursos não são simplesmente reflexos da realidade social, mas podem ser instrumentos de constituição e transformação desta realidade. Hall (2002, p. 85) destaca que “um discurso jamais consiste em uma declaração, um texto, uma ação ou uma fonte. [...] o discurso aparece ao longo de uma cadeia de textos, e como forma de conduta, em um conjunto de locais institucionais da sociedade.” Neste sentido, os discursos atuam não somente na construção de representações coletivas, mas fundamentalmente na produção de práticas sociais.

Pesavento (2008) argumenta que as representações pressupõem processos identitários, na medida em que produzem uma sensação de pertencimento a um dado grupo social, pelo reconhecimento de analogias e divergências, fornecendo a coesão grupal e articulando uma percepção sobre o mundo.

Saliento, na voz de autores como Woodward (2000); Hall (2002) e Pesavento (2008), que pensar em “processos identitários”, é considerar a construção, o inacabamento, ou seja, a identidade nunca está pronta e acabada, ocorrendo de forma relacional, uma vez que só existe na alteridade de um “outro”. Asseveram também, que a identidade não é

unitária, mas diversa, dando “conta de múltiplos recortes do social, sendo étnicas, raciais, religiosas, etárias, de gênero, de posição social, de classe ou de renda, ou ainda então profissionais” (PESAVENTO, 2008, p. 91).

Chamo a atenção neste momento, para um breve apontamento sobre a construção da identidade profissional docente, uma vez que sua compreensão apresenta-se vinculada aos significados que cada professora confere à sua atividade, sendo legitimada nas relações de pertencimento a uma profissão, relação esta que influencia as ações pedagógicas.

Conforme Gomes (2009, p. 38), a identidade profissional consolida-se historicamente na cultura profissional “como patrimônio que assegura a sobrevivência do grupo e permite a definição de estratégias identitárias adaptadas a cada realidade histórica e social”. Afirma ainda, que

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

Neste sentido, Silva (1999), Lopes (2001) e Diniz (2001) destacam que a expectativa cultural influencia a expectativa pessoal, na medida em que a forma como o papel profissional é desempenhado reflete a maneira como pensamos e agimos, mostrando que as concepções sobre o trabalho docente estão permeadas por crenças e mitos enraizados, levados adiante impensadamente, determinando de maneira fundamental a prática pedagógica.

Desta forma, penso que as expressões comumente utilizadas por docentes de educação infantil, como “sou um pouco mãe, um pouco professora” ou “sou meio mãe das crianças”⁴ é uma frase “patrimônio”, ou seja, faz parte da constituição identitária da função, de modo que sua valorização e reconhecimento passam pela identificação com a dimensão materna.

⁴ É possível encontrar estudos sobre a interposição materno-docente nos trabalhos de pesquisadores como Milena Aragão; Andéia Vieira Zanella e Margareth Diniz.

Uma identidade profissional constrói-se com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão, na revisão das tradições. **Mas também na reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque são prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade**, do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. **Constrói-se também pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano** com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, suas histórias de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios. (PIMENTA, 1997 apud GOMES, 2009, p. 41. Grifos meus).

Percebo a interposição materno-docente como uma representação consagrada no universo educativo infantil, tendo em vista sua afirmação e reafirmação social. É como se fosse um pré-requisito para atuar na função, ou seja, é preciso se sentir mãe das crianças para ser aceita, valorizada, considerada uma boa profissional. A professora que diz “trato como se fossem meus filhos”, está passando a mensagem que os trata bem, com carinho, afeto, cuidado, contudo, não há uma reflexão sobre suas implicações. Este é um fato dado, aceito e apreciado social e culturalmente.

Neste sentido, conforme Gomes (2009, p. 45), “o sujeito é constituído a partir dos efeitos do discurso, a partir das inter-relações sociais, do encontro de um sujeito com o outro [...]”. Assim, os anos de discursos que vincularam a maternidade à docência não foram palavras desinteressadas, jogadas ao vento ingenuamente. Apropriados pelas docentes, eles contribuíram – e contribuem - para produzir práticas sociais, nas esferas política, econômica e também, a nível micro, em cada escola, incidindo tanto no planejamento da aula, quanto no relacionamento com alunos.

2 Interposição materno-docente: decorrências para o ser e agir docente

Autoras como Zanella (1999a) e Diniz (2001) afirmam que a gama de representações acerca do papel docente, em especial quando se

trata da interposição deste com o papel materno, é bastante prejudicial para a prática pedagógica, na medida em que contribui para uma desprofissionalização da função. Esta colocação é corroborada por Campos (2002, p.18) quando expõe que o ensino nos cursos Normais era ministrado “de forma muito difusa, sem nenhum método que indicasse uma maior preocupação com a preparação de professores” descaracterizando o magistério como profissão e reforçando-o como um espaço para quem demonstrasse vocação e capacidade maternal. Assim, “para ensinar [...] bastava saber o conteúdo do ensino a ser transmitido. Como ensinar, todavia, não chegava a constituir uma preocupação dominante” (CAMPOS, 2002, p. 23). Contudo, é justamente no âmbito do como ensinar, o qual envolve aspectos relacionais, que as professoras trazem o peso das representações.

O primeiro aspecto levantado aponta que a interposição entre os papéis materno e docente pode levar à falta de planejamento e continuidade das tarefas desenvolvidas:

Como boa parte dos professores não têm claro seu papel na educação infantil, sua prática objetiva-se num misto de maternagem e educação, onde conteúdos escolares são adicionados sem que se reflita sobre os objetivos de sua inserção, muito menos sobre sua continuidade no processo de educação das crianças em diferentes momentos do desenvolvimento infantil. (ZANELLA, 1999a, p. 103).

Em minha trajetória com formação de professores para a Educação Infantil, fui interpelada por diversos docentes reclamando sobre a bagunça ou a agressividade dos alunos. Em uma situação, uma professora indicou 8 crianças - de uma turma de 10 crianças - como agressivas e as restantes como bagunceiras. É interessante notar que esta docente deixa de lado a reflexão sobre suas responsabilidades no quadro que se apresenta. Questiono até que ponto a agressividade dos alunos pode ser fruto do vazio pedagógico, ou seja, da falta de uma atividade direcionada (pensada de acordo com o contexto, a faixa etária, o desenvolvimento...). Para Zanella (1999a, p.103), “a ausência de objetivos

pedagógicos claros reflete no empenho e comportamento das crianças, principalmente porque cada atividade parece esvaziar-se em si mesma”.

Na minha vivência como Psicóloga Escolar, era comum ouvir professoras responderem “porque eles gostam”, quando questionadas sobre o motivo da escolha de uma atividade em detrimento de outra. Não havia um aprofundamento teórico nas explicações, era como se a escolha da atividade fosse de acordo com a repercussão que desse na turma: se ficaram quietos ou estavam se divertindo, então a escolha foi boa, caso contrário, era considerada inadequada, reforçando, também, o vazio pedagógico.

Zanella (1999a, p. 102) afirma ainda que a professora - no contexto da sala de aula – assume a incumbência de controlar o grupo de crianças sob sua responsabilidade, amenizando “as movimentações que considera exageradas ou perigosas, procurando evitar situações de conflito”. Contudo, quando a professora não é preparada adequadamente para lidar com situações de conflitos entre crianças pequenas, atua com base em “pressupostos, generalizações e pré-conceitos” (ZANELLA, 1999a, p. 102) adquiridos ao longo de um processo sociocultural de socialização.

Neste sentido, ao serem associadas características maternas à função docente, a professora passa a ver seu aluno como mãe, tendendo a cuidá-lo da maneira como faria com seu próprio filho, o que - em algumas situações e dependendo da representação construída por esta docente sobre a função materna – pode legitimar cenas de super proteção ou de violência e humilhações.

Em muitos momentos, a intervenção do mediador é violenta, violência esta que pode se externalizar tanto no tom de voz quanto na postura ou estratégia utilizada para fazer cessar o conflito. Deixar alunos de castigo, isolados dos demais, [...] contê-los fisicamente, segurando seus braços com força são, dentre outras, estratégias comumente observadas [...]. (ZANELLA, 1999a, p. 103).

Esta mescla entre maternidade e docência, também estimula nas professoras um sentimento de ambiguidade em relação ao educando,

variando entre a raiva e o amor, já que, ao olhá-lo como professora, percebe que este não corresponde ao ideal de aluno, educado e disciplinado e, ao observá-lo como mãe, sente que ele deve ser protegido, formando, assim, uma relação de dependência (GONÇALVEZ, 1996; ZANELLA, 1999a; DINIZ, 2001).

A forma como essa professora lida com esse aluno está marcada de um lado por sua história de vida, sua concepção do que seja o trabalho pedagógico, somada à concepções de uma sociedade que ora a valoriza extremamente, ora a desvaloriza, ridicularizando-a. De outro lado, o olhar que dirige a esse aluno, que também comparece com sua subjetividade, sua história de vida, seus sonhos, suas fantasias, e que enquanto criança sofre do mesmo fenômeno social, sendo às vezes supervalorizado e às vezes negligenciado. São essas representações que irão determinar a relação que a professora estabelecerá com esse aluno. Por vezes lhe parecerá estranho, **gerando sentimentos ambíguos que oscilam entre o amor e o ódio**, provocando reações das mais diversas em ambos os sujeitos. (DINIZ, 2001, p. 218. Grifo meu).

É importante refletir que, na medida em que a professora age como se fosse mãe de um determinado aluno, este poderá responder como se fosse seu filho. Ou seja, essa criança poderá reconhecer em sua professora, o modelo que vivencia em casa. Assim, se sua mãe grita com ele toda vez que ele desobedece a uma ordem e, na escola, a professora faz o mesmo, este aluno tenderá a responder a ambas as situações da mesma maneira. O que me preocupa, neste contexto, é o fato de o aluno deixar de aprender outra forma de resolução de conflitos, por exemplo, se todo o conflito é resolvido elevando o tom de voz, tanto em casa, quanto na escola, então a possibilidade dele resolver as situações copiando este modelo cresce.

Outra questão a se considerar são as queixas - muito frequentes na fala das professoras – as quais são fruto desta relação ambígua (São meu alunos ou meus filhos? Sou mãe ou professora? Amo ou odeio? Protejo ou afasto? Aceito meus sentimentos de raiva ou nego?) e contribuem para tornar a pessoa impotente e paralisada diante de uma

mudança de postura, convertendo-se num mal-estar, representado na expressão “mal-estar docente”. O conflito apresenta-se entre o que a professora acredita como ideal pedagógico – traduzido no domínio da criança e seu desenvolvimento - e a realidade vivida. Deste modo, a professora adentra à escola munida do desejo de alcançar seu ideal, de ter alunos quietos, comportados, obedientes e que aprendam tudo o que for ensinado, ao perceber que não consegue, frustra-se, gerando mal estar. É como se ela levantasse a bandeira com a inscrição: “tenho que dar conta”. O fruto deste mal-estar são sintomas físicos e/ou psíquicos, principalmente quando o conflito não pode ser manifesto no ambiente educacional, uma vez que este tem como característica apaziguar tensões e não explicitá-las. Desta forma, quando não extravasada, conversada, transformada em palavras, essa tensão afeta a docente sob a forma de doença (ANDALÓ, 1995; DINIZ, 2001).

O discurso da queixa também remete à relação histórica entre o universo doméstico e o docente. Conforme Diniz (2001, p. 204), “a queixa da dona de casa e a queixa da professora acabam por se tornar muito semelhantes”.

Para a primeira, pode ter a função de uma transação através da qual, por um lado, denuncia um mal estar e, por outro, confirma, através de sua postura resignada, que nada muda. Para a professora não será diferente, pois pode ser [...] um sintoma que denuncia um aborrecimento e que, ao mesmo tempo, assegura que tudo siga tal como está. (DINIZ, 2001, p. 204).

Desta forma, enquanto permanecem no discurso da queixa, “tornam-se impotentes e paralisadas diante de uma possível mudança de posição” (DINIZ, 2001, p. 204).

Outro fator a ser considerado está justamente nesta resignação, na aceitação. Ora, pensemos em uma mãe reclamando do filho, alegando não gostar dele, querendo fugir ou requisitando melhores condições de “trabalho”, como folga de seus afazeres, ou um encontro com as amigas uma vez por semana. Possivelmente essa mãe seria criticada por certo número de pessoas, afinal, a representação construída acerca do papel

materno envolve a aceitação de sua condição – e sofrimento - a exemplo da Virgem Maria. Pois bem, a professora também poderá sofrer críticas caso organize uma “revolução” em prol de melhorias na Educação Infantil. Confesso que, durante meus anos de trabalho com esse público, nunca presenciei uma greve neste nível de ensino. Quero dizer, com isso, que a interposição entre o papel materno-docente também pode contribuir para que, assim como as mães, as professoras aceitem tanto a situação problema, quanto seus filhos-alunos, tais como são; utilizando, como válvula de escape, a queixa.

Neste contexto, Diniz (2001) questiona a possibilidade tanto da queixa quanto do discurso maternal ou religioso, ser fruto da falta de identidade com o trabalho docente. Ou seja, da professora não se reconhecer como profissional, na medida em que confunde, em muitos momentos, sua atuação com uma atividade doméstica ou proveniente de um dom divino.

Vale salientar que uma expressão comumente utilizada por muitas docentes é: “a gente”, como em: “a gente gosta, a gente sofre, a gente tem vocação...”. Isto me remete a um vínculo construído entre as docentes, um vínculo implícito, o qual demonstra a circularidade das representações, bem como da queixa, do sofrimento, da angústia, do prazer, mas também, do pedido de ajuda. Elas não dizem “eu”, mas “nós”, como se todas soubessem pelo que passam e se identifiquem tanto na dor quanto no prazer sem, contudo, poder expor – com tranquilidade – a inteireza de seus sentimentos diante da função. Quando as ouço, o que escuto, na verdade, são frases que dizem: é normal, é assim, sempre foi, faz parte do trabalho, não vai mudar... por outro lado, ouço também: não estou dando conta, me ajuda! Entretanto estão subentendidas, escondidas nas entrelinhas, na ambiguidade de suas narrativas, nos conflitos internos e externos.

Como forma de amenizar os conflitos existentes na função docente, ajudando as professoras a vivenciarem sua inteireza profissional de maneira consciente, Andaló (1995), Zanella (1999a) e Diniz (2001) alegam ser fundamental que a professora reflita criticamente sobre as

representações que lhe são atribuídas pelo grupo cultural, utilizando espaços de discussão onde possam questionar sua forma de ser e agir e ao mesmo tempo desabafar medos, angústias, dúvidas e incertezas.

3 Caminhos possíveis: amenizando a confusão de papéis

A naturalização do papel docente associado ao materno não é fruto de dom ou instinto, mas da cultura. E esta clareza é fundamental, é o primeiro passo para a mobilização de um processo de mudança. Quanto mais a dimensão histórico-social for negada, maior será a dificuldade em transpor a representação assistencialista, solo no qual foi alicerçada a Educação Infantil.

Neste sentido, é condição *sine qua non* que os cursos de formação inicial e continuada atuem para além do discurso teórico/metodológico. É imprescindível que tais espaços propiciem a reflexão histórica e subjetiva, sob pena de tais representações se converterem em verdadeiro obstáculo tanto à formação profissional docente, quanto à aprendizagem do educando.

Zanella (1999b, p. 5) salienta que muito do que aprendemos ao longo de nossa vida resulta, também, de situações informais, sendo de suma importância a professora ter clareza disto, já que a ajuda a entender que o contato com a criança, “independentemente de sua razão – limpar, colocar no berço, alimentar, vestir... – veicula significados que, uma vez apropriados, contribuem para sua constituição enquanto sujeito”.

Conforme Gomes (2009, p. 40),

É importante considerar que o professor não está pronto quando termina o curso de formação docente. No exercício profissional, as diferentes situações vivenciais que a condição de ser professor exigirá vão requerer dele referências existenciais para todos os envolvidos no processo educacional, a começar pela compreensão de si mesmo: olhar para si e compreender-se educador, inserido em determinado contexto sociocultural.

Desta forma, para viabilizar um curso de formação inicial e continuada de professores que contemple tais dimensões é preciso, em

primeira instância, a valorização da Educação Infantil enquanto espaço de desenvolvimento integral do sujeito, um espaço educativo, onde o cuidado e a educação são realmente indissociáveis. Outro fator importante é perceber os atores sociais que nela agem enquanto profissionais; nem mães, nem tias. Contudo, tal clareza envolve reconhecerem-se detentores de uma historicidade, ou seja, a mudança de paradigma começa pelo olhar “para trás” e “para dentro”.

Assim, Andaló (1995, p. 195) levanta uma proposta de formação continuada sistemática através da

[...] formação de grupos que envolvessem os vários segmentos da escola em encontros sistemáticos, que versassem sobre a prática que vem sendo utilizada. Provavelmente, de início esses espaços serviriam apenas como ponto de encontro e continente às queixas e lamentações dos componentes a respeito do seu trabalho.

Diniz (2001, p. 204) afirma que o comportamento de queixa representa “uma transição, isto é, um sintoma que denuncia um aborrecimento e que, ao mesmo tempo, assegura que tudo siga tal como está”. Este primeiro momento seria então um tempo de desabafo, um período para que as professoras ouçam umas às outras e se identifiquem nas dores e possibilidades, importantes para o aprendizado.

Andaló (1995, p. 195) afirma ainda que

gradativamente, por meio do encaminhamento de um processo de reflexão, esses grupos tornar-se-iam conscientes de suas formas de atuação e mais críticos com relação às (pré) concepções e perspectivas que nutrem a respeito do seu trabalho e da clientela atendida, com quem passariam a comprometer-se mais efetivamente.

Outros autores também colaboram com sugestões de trabalho grupal, com vistas à formação de professores na perspectiva da construção identitária. Leite (1998 apud GOMES, 2009, p. 50) sugere “criar situações de tematização da prática pedagógica”, envolvendo:

A análise sistemática dos registros diários elaborados pelas educadoras; observação em sala, seguida de supervisão; a sistematização das orientações pedagógicas próprias ou de outras educadoras filmadas em vídeo; a observação de colegas mais experientes e a troca de experiências com elas; a organização do tempo, do espaço e de materiais pedagógicos necessários ao trabalho; a parceria com instituições culturais, bem como a formação dos coordenadores pedagógicos e a criação de mecanismos de acompanhamento das práticas. (LEITE apud GOMES, 2009, p. 50).

Nóvoa (1992) complementa afirmando que o sujeito se forma por meio de saberes que envolvem uma dimensão objetiva, ou seja, teórica, metodológica, técnica e tecnológica; mas também se forma através de uma postura reflexiva sobre sua trajetória pessoal e profissional, bem como numa dimensão coletiva, diante de ações conjuntas, que envolvem, sobretudo, sentimentos e emoções.

Zanella (1999b, p.71) contribui, ressaltando a importância da vivência grupal na formação docente.

A vivência em grupos tem um papel fundamental na constituição tanto do coletivo quanto do singular, tanto do "outro" quanto do "eu", pois o grupo consiste em um espaço privilegiado de síntese, onde as normas externas são apropriadas pelos sujeitos, num verdadeiro processo de reconstrução da realidade.

Contudo, a autora expõe o que ela entende por formação grupal no contexto escolar:

As famosas reuniões pedagógicas não necessariamente se constituem como espaços para o acolhimento/explicitação das diversidades, pois o mero agrupamento de pessoas não caracteriza um grupo e o resultado de suas atividades não significa necessariamente aprendizagem/desenvolvimento de todos os seus integrantes. **Um grupo não se tomará operativo, promotor de mudanças, a menos que as necessidades de cada indivíduo que o compõem se transformem em necessidades do coletivo**, reconhecidas em seus aspectos sociais mais amplos. Ou seja, a operatividade de um grupo depende do estabelecimento de relações, de encontros e trocas, onde o que é dito seja considerado indicador de um aspecto a ser re-significado. (ZANELLA, 1999b, p. 71. Grifo meu).

Chamo a atenção para o trecho destacado em negrito. O trabalho grupal necessita de atores que se reconheçam uns nos outros, identifiquem-se nas alegrias e nas dificuldades. Justamente por isso é importante iniciar a formação grupal, proporcionando espaços de desabafo, deixando que cada sujeito se expresse livremente. Num primeiro momento, o comportamento de queixa ficará mais evidente, sendo importante que as participantes se sintam ouvidas e apoiadas. O vínculo começará a se formar a partir deste encontro, quando se reconhecerão umas nas outras. Gradativamente, as necessidades individuais irão abrindo caminho para as coletivas e, assim, um processo de mudança será possível.

Acrescento ainda, que penso ser legítima a colocação feita por Zanella (1999b) no que se refere às reuniões pedagógicas. Em minha experiência profissional, percebo que tais reuniões são comumente o único momento de encontro que as docentes possuem. Entretanto, em muitas situações, estas objetivam discutir planejamentos de aula, festas entre outras questões referentes ao todo da escola, não adentrando em reflexões que contemplem sua subjetividade, seu grupo social ou sua historicidade.

Diniz (2001) considera que ainda estamos distantes de um aprofundamento das dimensões subjetiva e histórica da professora. Contudo, assevera ser de grande importância abordá-las, não só no espaço escolar, mas também nos cursos de formação inicial. Conforme a autora, “à medida que não impedimos que a angústia, a dúvida, os problemas façam parte do nosso cotidiano, que eles possam ser ditos e discutidos, estaremos nos posicionando frente ao impossível da tarefa de educar sem, contudo, cairmos na impotência que nos paralisa.” (DINIZ, 2001, p. 206).

Tais momentos de escuta, que contemplem o desabafo, o acolhimento e a compreensão, são fundamentais para promover a criação de vínculos entre as docentes. Partindo destes encontros, elas vão se percebendo enquanto seres interdependentes. Neles, as dúvidas, as frustrações, as angústias e os medos são compartilhados e a solidão – queixa frequente na fala de algumas docentes – vai dando lugar a uma sensação

de pertencimento a um grupo. Neste momento, elas estarão mais abertas e receptivas ao novo, a uma forma diferente de ver a própria função, a refletir sobre a prática com vistas à mudança de pensamento e ação.

Quando trabalho nesta perspectiva, utilizo dinâmicas de grupos e jogos psicodramáticos, ou seja, dramatizações de cenas do cotidiano, a fim de potencializar o olhar para si, para o outro e para o trabalho docente. No decorrer da atividade, quando entramos na fase da discussão, leituras e vídeos são utilizados para auxiliar a refletir sobre os sentimentos e as razões desta ou daquela atitude.

Neste momento, a história da educação auxilia sobremaneira a compreender tais questões, uma vez que se insere como suporte para ajudar as participantes a perceberem que são produto e produtoras de longo processo histórico. O sujeito não está no mundo como um simples residente, mas também como construtor. Neste sentido, busco refletir com as docentes, que não nascemos neste século ou no século passado, não temos apenas a idade cronológica, mas dispomos de uma idade histórica, na medida em que somos fruto de um processo histórico que deve ser considerado, entendido e respeitado, uma vez que influencia sobremaneira nosso ser e agir no mundo.

Desta forma, para que seja possível a reflexão sobre as representações e discursos que ajudam a nos construir como sujeitos, é essencial que a professora seja estimulada a refletir crítica e conscientemente a respeito de sua dimensão histórica, tendo como suporte um espaço para “desabafar” seus medos, angústias, dúvidas e incertezas em grupos de discussão, mediados por profissionais qualificados.

Estas são ferramentas que contribuem para que crenças historicamente introjetadas pela mulher-professora, tomem cada vez menos conta da atuação profissional, uma vez que agem como uma “válvula de escape”, amenizando, assim, o peso de anos de representação cultural sobre sua função, auxiliando a docente a assumir de forma mais segura e consciente seu papel profissional.

À guisa da conclusão

A criança quando ingressa no que hoje se entende por Educação Infantil, não está entrando numa construção arquitetônica com características específicas, tampouco está sob o olhar de uma pessoa que recebeu o título de professora e age da mesma forma que outras recebedoras do mesmo título. Esta criança está adentrando num espaço cultural, está imersa numa cultura que dita ora explícita, ora implicitamente como deve ser vista, cuidada e educada.

As professoras deste nível de ensino, por sua vez, durante décadas, construíram sua prática de forma empírica, baseada em crenças e valores legítimos para um dado tempo histórico, mas ineficientes e até prejudiciais para o momento atual.

O mundo está em constante transformação, sendo de suma importância que os óculos adotados para ver este mundo sejam trocados, acompanhando as mudanças. Entretanto, um questionamento é válido: até que ponto as professoras de educação infantil têm consciência sobre as lentes que utilizam? Em outras palavras, será que estas docentes percebem-se enquanto seres históricos, que agem muitas vezes influenciadas por representações acerca de seu papel profissional?

A clareza sobre esta condição é fundamental para que as professoras e futuras professoras possam (re)construir seu pensar e agir pedagógico de maneira consciente. Neste sentido, é imprescindível que os cursos de formação inicial e continuada invistam na qualificação profissional para além do conhecimento técnico/científico.

Uma educação de qualidade se faz também com professores cientes do seu papel e das dimensões prática, subjetiva e cultural da docência, sob pena de tais influências converterem-se em verdadeiro obstáculo à sua formação profissional e, por conseguinte, à aprendizagem do educando.

Tornar-se ciente sobre si, seu grupo social e sua historicidade são passos importantes para amenizar a influência das representações sobre a função docente, abrindo portas para uma atuação profissional onde a mulher saíria da posição de vítima frente a uma exigência sociocultural e passaria a protagonista de sua história, revendo conceitos e questionando certezas.

PRESCHOOL EDUCATION: BELIEFS, IDENTITY AND PRACTICES

Abstract: This paper is based on my Master thesis held at the University of Caxias do Sul / RS in 2010, which investigated the interposition between teaching and maternal education. The methodological way was a focus group. The participants was six teachers from a public preschool in Caxias City. Their experience is about 09 months to 10 years of teaching. All of them have a regular degree and they all are studying Pedagogy. This paper is about the results of teaching practice and in the teaching subjectivity when the teacher interposes their role to the maternal role, translated in the expression: “I am half mother, half teacher”. In this context, this paper puts in question the representations and the construction of the teaching professional identity, at the same time where it points action possibilities for a teachers education, in order to brighten up the conflict of papers, with sights to the quality of the pedagogical work.

Keywords: Beliefs X Practices. Preschool Teacher. Teacher Identity X Teacher Education.

Referências

ANDALÓ, Carmem Silva. **Fala professora!** Repensando o aperfeiçoamento docente. Petrópolis: Vozes, 1995.

CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza. Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: a feminização da profissão. In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lucia Gaspar da (Org.). **Feminização do Magistério:** vestígios do passado que marcam o presente. 1. ed. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002.

CHARTIER, Roger. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: _____. **A História Cultural entre práticas e representações.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

DINIZ, Margareth. Do que sofrem as mulheres professoras? In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org.). **A psicanálise escuta a educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na a educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2009.

GONÇALVES, Marlene F. Carvalho. Se a professora me visse voando ia me por de castigo – a representação da escola feita por alunos de pré-escola da periferia. In: GOUVEIA, Aparecida Joly. **Professoras de amanhã**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1996.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. Da sagrada missão pedagógica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org.). **A psicanálise escuta a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

NÓVOA, Antonio (Org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: D. Quixote, 1992.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA, Rita de Cássia. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, Maria Regina. **Aprendendo a ensinar o caminho nada suave da docência**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SOUZA, Milena C. Aragão R. **Aspectos históricos e contemporâneos sobre a interposição entre as identidades materna e docente na educação infantil**: decorrências para a prática pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Caxias do Sul, RS, 2010. Orientador: Prof. Dr. Lúcio Kreutz. 139 p. Disponível em: <http://tede.ucs.br/tde_arquivos/7/TDE-2011-04-07T063708Z-459/Publico/Dissertacao%20Milena%20C%20Aragao%20R%20Souza.pdf>.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Luiz Tadeu (Org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ZANELLA, Andréa Vieira; CORD, Denise. Tia o Tônico me bateu! Considerações sobre a violência infantil no contexto da creche. **Revista Educação, Subjetividade e Poder**. Porto Alegre. n. 6, v.6, ago. 1999a.

_____. Atuação docente e educação infantil: contribuições da Psicologia. **Perspectiva**. Florianópolis, v.17, n. Especial, p. 73-83, jul./dez. 1999b.

Artigo recebido em: 22/03/2012

Aprovado para publicação em: 15/06/2013