

**ELISABETE ANDRADE**

**EDUCAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS NO ESPAÇO-TEMPO DA  
ESCOLA INFANTIL: RELAÇÕES DE PODERES E SABERES**

Dissertação apresentada à banca de defesa final para obtenção do título de Mestre em Educação nas Ciências na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, Departamento de Pedagogia - Mestrado em Educação nas Ciências.

Orientadora: Helena Copetti Callai

Co-orientadora: Ana Maria Colling

Ijuí  
2006.

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

## **DEDICATÓRIA**

Quando falo em infância, penso em uma delas, talvez, até o momento a mais especial, porém não vivida, não desfrutada, tanto por você, Gabriela, quanto por nós, sua família. A infância permeou a construção deste trabalho; em muitos momentos, pensei em você, imaginei, sonhei e desejei. Por isso, por mais que jamais possa ler ou ouvir o que escrevi, e escrevo, não poderia deixar de dedicar a você, minha sobrinha...

Ao Gérson Daniel, namorado, marido, companheiro, amigo de todas as horas.

A minha mãe Elza, que pode achar estranho ver “tantas letras e palavras misturadas”. Para ela, que apenas escreve seu nome, este estudo também é uma conquista.

A meu pai, Antônio, exemplo de vontade, desejo e superação. Para ele, que aprendeu a “escrever mais que as letras de seu nome”, mas há muito não escreve, porque não pode vê-las...

A minhas irmãs Cecília, Maria do Carmo e Débora. Não quero ser um exemplo a seguir, apenas desejo mostrar que é possível conquistar um espaço, talvez contrariando todas as probabilidades de fracasso devido às circunstâncias da vida.

## AGRADECIMENTOS

*Eu me lembro muito bem, como se fosse amanhã. O sol nascendo sem saber o que iria iluminar. Eu abri meu coração como se fosse um motor, e na hora de voltar sobraram peças pelo chão. Mesmo assim eu fui à luta... eu quis pagar pra ver. Aonde leva essa loucura? Qual é a lógica do sistema?. Onde estavam as armas químicas? O que diziam os poemas. Afinal de contas? O que nos trouxe até aqui, medo ou coragem? Talvez nenhum dos dois [...]. O tempo nos faz esquecer o que nos trouxe até aqui, mas eu lembro muito bem, como se fosse amanhã...*

*(Humberto Gessinger).*

Com um carinho especial, agradeço à professora orientadora **Dra. Helena Copetti Callai** e à professora co-orientadora **Dra. Ana Maria Colling**. As palavras não bastam para agradecer as orientações, ponderações e sugestões sempre pertinentes.

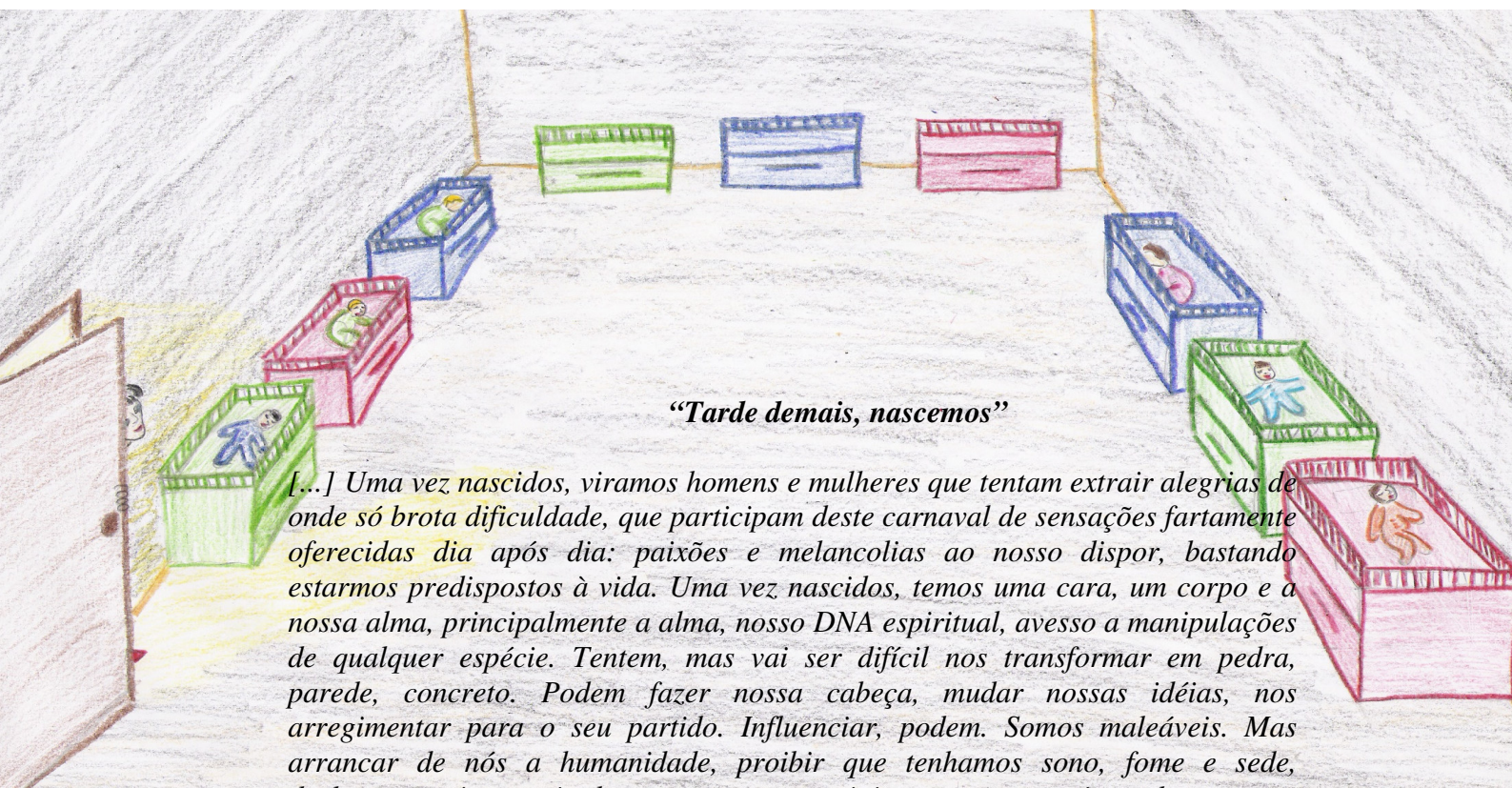
Ao **Gérson Daniel**, pela presença, pelo apoio, respeito e tempo dedicados a compreender meus anseios em todos os momentos.

Aos **professores, professoras e colegas do Mestrado em Educação nas Ciências** que propiciaram momentos significativos de socialização de saberes e experiências.

A **minha família**, pela “presença”, e pela compreensão de minha “ausência”, em muitos e variados momentos.

Aos **sujeitos da pesquisa** que tornaram possível a realização deste estudo.

Ao órgão financiador de pesquisa, **CAPES**, pela concessão da bolsa para realização deste estudo.



**“Tarde demais, nascemos”**

[...] Uma vez nascidos, viramos homens e mulheres que tentam extrair alegrias de onde só brota dificuldade, que participam deste carnaval de sensações fartamente oferecidas dia após dia: paixões e melancolias ao nosso dispor, bastando estarmos predispostos à vida. Uma vez nascidos, temos uma cara, um corpo e a nossa alma, principalmente a alma, nosso DNA espiritual, avesso a manipulações de qualquer espécie. Tentem, mas vai ser difícil nos transformar em pedra, parede, concreto. Podem fazer nossa cabeça, mudar nossas idéias, nos arregimentar para o seu partido. Influenciar, podem. Somos maleáveis. Mas arrancar de nós a humanidade, proibir que tenhamos sono, fome e sede, declarar-nos incapacitados para o amor, exigir que nunca mais sonhemos, que não cultivemos nosso lado mais secreto e selvagem, impossível, só se não existíssemos. Tarde demais, nascemos.

(Martha Medeiros)



## RESUMO

As dúvidas e inquietações em torno da educação para a docência no espaço-tempo das escolas infantis permearam o caminho desta pesquisa, norteadas pelos anseios de alguém que se reconhece um sujeito social em permanente processo de educação. Entendo que educação é a forma pela qual o ser humano se constitui agente de transformação social. A experiência docente revelou muitas inquietações referentes à maneira como é pensado o cotidiano das escolas infantis e, em particular, a forma de perceber o professor/a. Com a realização deste estudo, busco questionar e compreender a maneira como vêm sendo pensados a educação de professores/as e o cotidiano de uma escola infantil do Município de Três de Maio - RS. Em meio ao cotidiano do fazer educativo, busquei entender, no espaço-tempo da escola infantil, quais as relações de poderes e saberes que orientam a educação continuada e a prática pedagógica do/a professor/a. As crescentes mudanças sociais geradas pelo processo de globalização afetam nossas vidas e também nossas escolas, o que exige do/a professor/a uma nova posição diante dos acontecimentos; por isso a necessidade de refletir a educação continuada para uma faixa etária que, muitas vezes (e por muito tempo), é posta à parte dessas constantes transformações. Na perspectiva deste estudo, tanto as crianças como os/as professores/as da infância são considerados sujeitos sociais.

Palavras-chave: educação continuada, infância, espaço-tempo, poder-saber.

## RESUMEN

Las dudas e inquietudes al rededor de la educación para la docencia en el espacio-tiempo de las escuelas infantiles permean el camino de esta pesquisa que es direccionada por los años de álguien que se reconoce un sujeto social en permanente proceso de educación. Entendo que educación es la forma por la cual el ser humano se constituye agente de transformación social. La experiencia docente reveló muchas inquietaciones en la manera como es pensado el cotidiano de las escuelas infantiles y, en particular, la forma de perciber el maestro. Con la realización desta pesquisa busco cuestionar y comprender la manera como viene siendo pensada la educación de maestros y el cotidiano de una escuela infantil de la municipalidad de Três de Maio - RS. En medio al cotidiano del hacer educativo, quero entender, en el espacio-tiempo de la escuela infantil, cuales las relaciones de poderes y saberes que dan orientación a la educación continuada y a la práctica pedagógica del educador. Los crecientes cambios sociales gerados por el proceso de globalización afectan nuestras vidas y tambien nuestras escuelas, lo que exige del maestros una nueva postura delante de los acontecimientos; por eso la necesidad de reflejar la educación continuada para una faja de edad que muchas veces (y por mucho tiempo) es puesta de lado destas constantes transformaciones. En la perspectiva desta abordaje, tanto los niños como los maestro de la infancia son considerados sujetos sociales.

Palabras-clave: educación continuada, infancia, espacio-tiempo, poder-saber.

## SUMÁRIO

<b>PERCORRENDO CAMINHOS:</b> em busca da “terra do nunca” (?).....	11
<b>1 CENAS DOS PRÓXIMOS CAPÍTULOS</b> .....	18
1.1 Os caminhos de uma escolha: a metodologia .....	20
1.2 Entre encantos e desencantos: uma escola de educação Infantil .....	24
1.3 Tecendo algumas possibilidades de compreender a família .....	29
1.4 Falando em sujeitos: corpo docente .....	32
<b>2 DEPÓSITO DE CRIANÇAS</b> .....	39
2.1 Entre saberes científicos e saberes populares: a família e a escola .....	53
2.2 Na escola infantil, convivemos com: educadoras, professoras ou tias?.....	67
<b>3 ESPAÇO-TEMPO</b> .....	78
3.1 Escola Infantil: um tempo, um lugar .....	82
3.2 Uma história sobre o espaço escolar.....	94
3.3 Um lugar que produz Verdade ou verdades? .....	105
<b>NA PERSPECTIVA DE CONTINUAR...</b> Educação Continuada, para quê? .....	112
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	130
<b>ANEXOS</b> .....	134



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Ilustração do problema de pesquisa.....	15
Figura 2: Cena cotidiana da escola infantil em questão.....	42
Figura 3: O “castigo” como forma de controle.....	48
Figura 4: Representação da frente da escola de educação infantil referenciada nesta produção.....	95
Figura 5: Representação interna dos espaços da escola.....	97
Figura 6: Representação da praça localizada em frente à escola.....	102
Figura 7: “Algumas cenas que marcam”.....	106

## **PERCORRENDO CAMINHOS: em busca da “terra do nunca” (?)**

*“Ninguém pode construir em teu lugar as pontes que precisarás passar para atravessar o rio da vida - ninguém, exceto tu, só tu. Existem, por certo, atalhos sem números, e pontes, e semideuses que se oferecerão para levar-te além do rio; mas isso te custaria a tua própria pessoa; tu te hipotecarias e te perderias. Existe no mundo um único caminho por onde só tu podes passar. Onde leva? Não perguntes, segue-o”*

*(F. Nietzsche).*

Muitos caminhos percorridos, outros a percorrer, seguir e aprender. Considero que este seja o sentido da pesquisa apresentada: alguns caminhos, algumas maneiras que revelam escolhas sobre aquilo que penso, desejo e sonho. Percorrer esses caminhos me fez perceber muitas questões que antes não considerava. Não sou mais a mesma pessoa, percebo os acontecimentos, as vivências e experiências de maneira diferente. Indignações e inquietações que causavam tanto “espanto” já não “irritam” tanto. Antes pensava que podia mudar o mundo e as pessoas, por isso o fracasso era mais freqüente. Um estado de angústias e prazeres passa pelo corpo fazendo acreditar que a aprendizagem e o conhecimento são realmente significativos, quando sentidos e vividos intensamente. Atualmente, as dúvidas e inquietações fazem refletir, pensar em possibilidades de intervir na realidade, de repente não para transformá-la com num “passe de mágica”, mas para compreender, como ensina Foucault (2004), as “condições e possibilidades” que levam à condução das práticas no cotidiano das instituições responsáveis pela educação das crianças.

Falar em crianças e infâncias parece magia, um mundo de encanto. Não é por acaso que, no clássico da literatura infantil, o personagem chamado “Peter Pan” não quer crescer. Crescer para quê? Para ser adulto, pode ser muito chato. A mágica da infância é muito mais interessante. O mundo infantil revela possibilidades que o adulto não percebe; isso porque as fadas, como a “Sininho” (outra personagem da mesma história infantil), não estão por perto com o “pozinho” mágico para livrar das maldades e dificuldades que podem surgir de repente. “Peter Pan” teve a opção de escolher o seu mundo, o lugar, o espaço-tempo em que queria viver eternamente e, até hoje, ele não cresceu, vive com fadas e duendes em uma floresta encantada chamada “Terra do Nunca”. “Nunca sofrer”, “nunca perder”, “nunca crescer”, “nunca morrer”... Simplesmente “nunca”. O que será pior: Esconder-se do mundo ou conhecê-lo com tudo que tem de mais rude e cruel? É interessante também refletir sobre o filme “Em busca da terra do nunca”, que sugere respostas a esse questionamento, revelando um pouco da realidade às crianças e também aos adultos. Mostra que as perdas, o sofrimento, a angústia da vida real podem ser dramatizadas como num conto de fadas, buscando-se compreender, problematizar algumas possibilidades de intervir na realidade com o intuito de progredir, de avançar e crescer, encontrando motivos para acreditar, percorrer ou construir novos caminhos. Nesse caso, como nunca é muito tempo, tive de fazer outras escolhas, não tive a oportunidade de fazer como o personagem do desenho, mesmo que, às vezes, tivesse vontade.

Por isso, os personagens são outros/as, e são reais, constituem esse espaço-tempo de vivência e fazem parte de uma escolha feita a partir do interesse e da experiência. Esta opção em pesquisar sobre a educação de professores da Educação Infantil deve-se ao fato de acreditar na possibilidade de transformar a prática educativa, vislumbrando uma escola

infantil que garanta dignidade tanto para quem educa, quanto para quem é educado. Da experiência como professora da Educação Infantil, surgem muitas inquietações. A temática deste estudo, em especial, culminou no ano de 2005, no projeto de pesquisa para ingressar no Mestrado em Educação nas Ciências na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ, Ijuí-RS). Esta perspectiva de pesquisa tem em seu horizonte o objetivo de compreender as relações estabelecidas no contexto escolar e as condições oferecidas para que os/as professores/as possam dar continuidade ao processo de educação para o exercício da docência. O estudo também visa perceber a importância atribuída pelos professores à educação e como produzem os espaços-tempos do cotidiano escolar em meio às relações de poder e saber constituidoras de nossas instituições educativas.

De forma alguma posso afirmar que este tema, ou mesmo minha preocupação, esgota-se nesta pesquisa. Este é o sentido deste trabalho, jamais se esgota, não é algo definido, acabado, dado como estabelecido. Aqui sim a metáfora da “terra do nunca” pode oferecer significativas contribuições, pois deste mundo não quero mais sair, ele passa a me constituir e faz ser o que, e como sou. Porém, a diferença em relação ao personagem “Peter Pan” é não “parar no tempo”, mas estar em constante processo de construção e (re)construção de parâmetros, análises, reflexões que levam ao encontro de uma possível compreensão da realidade vivida, confrontada com o ideal suscitado por todos que acreditam na educação como uma possibilidade de conhecer o desconhecido, para assim produzir conhecimentos não apenas *sobre*, mas *com* os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Diante de tantos outros estudos preocupados em problematizar o cotidiano das escolas infantis, é o envolvimento dos sujeitos com a pesquisa que torna singular este trabalho. Adentrar esse cotidiano revelou novas perspectivas de reflexões sobre a temática que

venho desenvolvendo, considerando que, ao se deparar com a realidade, o que acontece é um confronto entre a proposta inicial de atividade e a realidade da escola em questão. Meu projeto inicial de mestrado tinha como foco principal a educação continuada de professores. Não diria que essa questão tenha deixado de ser contemplada, mas acabou se diluindo e sendo percebida como mais uma questão em meio a tantas outras vivenciadas na instituição municipal de educação infantil em que convivi durante a realização da pesquisa empírica.

A diversidade cultural permeia o cotidiano escolar e leva a perceber que não há como conceber em nossa sociedade a supremacia de uma cultura ou de uma infância, pois se está imerso em “culturas e infâncias” que possuem perspectivas de vida, de espaço-tempo, muito diferentes uma das outras. Em uma mesma escola convivem crianças advindas de famílias com muitas restrições financeiras, já outras possuem melhores possibilidades de garantir o sustento. Assim como diferem as possibilidades financeiras, os interesses e discursos sobre as necessidades de educação e acesso aos saberes também são diversificados, e foi justamente por isso que o foco do meu trabalho foi aos poucos atingindo outras dimensões que caracterizam melhor as vivências dos sujeitos envolvidos na/com a pesquisa. Essa percepção instiga a novas problematizações e reflexões, tendo em vista que da pesquisa empírica emergem significativas contribuições sobre a estrutura organizacional e a qualidade do ensino dedicado às crianças em idade pré-escolar<sup>1</sup>.

Os “achados” da pesquisa, ao mesmo tempo em que surpreendem, também levam a perceber como, historicamente, os discursos e as práticas pedagógicas com crianças foram

---

<sup>1</sup> Quando me refiro a crianças em idade pré-escolar, levo em consideração a Lei n. 11.114/2005 que estabelece o ingresso das crianças no ensino fundamental aos seis anos. A mesma lei, portanto, permite interpretar a escolarização na faixa etária dos zero aos cinco anos como educação infantil.

sendo produzidas e reproduzidas nos contextos institucionais<sup>2</sup>. A criança sempre existiu, porém a concepção de infância, de acordo com Ariès (1981), é recente, teve sua “invenção” na modernidade. Uma nova maneira de compreender a criança é então inaugurada e a escola desempenha papel fundamental no sentido da afirmação dos direitos da criança à educação, à cultura e à sociabilidade. Os discursos sobre as necessidades das crianças adquirem novas representações de acordo com o tempo social vivido, constituindo uma “vontade de saber” sobre a infância e sobre a maneira de “lidar” com ela. É neste espaço-tempo instigado pelo questionamento que emergem minhas inquietações.

Inquietações que busquei e busco compreender através do problema de pesquisa: no espaço – tempo da escola infantil, quais as relações de poderes e saberes que orientam a educação continuada e a prática pedagógica do (a) professor/a?

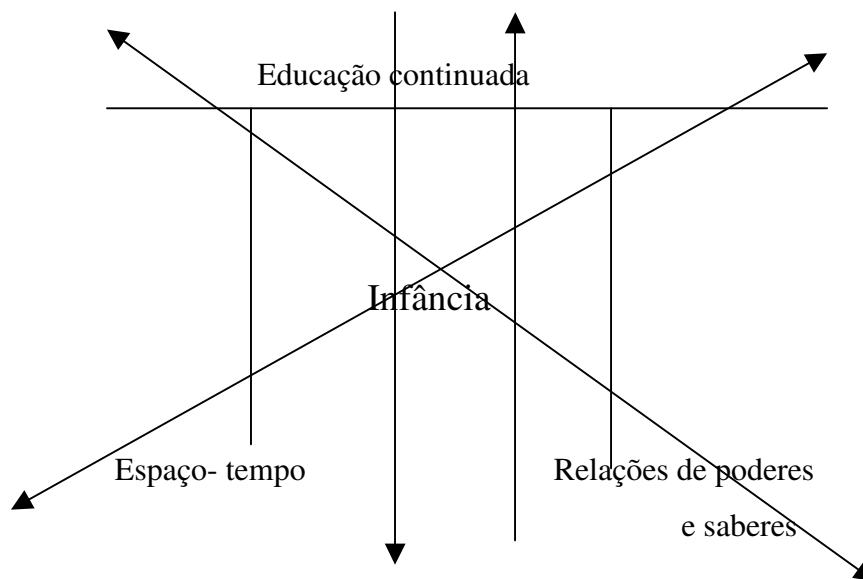


Figura 1: Ilustração do problema de pesquisa<sup>3</sup>

Fonte: ANDRADE, CALLAI, COLLING, 2006.

<sup>2</sup> A escola, a família e a sociedade como espaços-tempos de vivências das crianças e lugares que constituem e inauguram a concepção de infância na modernidade.

<sup>3</sup> As setas que perpassam as categorias da pesquisa desejam indicar que as relações educativas são vistas como redes ligadas umas as outras recebendo e sofrendo influências de todos os lados e de diversas formas. Imersos a essa rede estão os sujeitos sociais: as instituições educativas, as crianças, as famílias, as culturas, enfim a vida das pessoas que constituem o lugar em que se vive.

Será que “Peter Pan” escolheu a “terra do nunca” para viver porque não conseguiu suportar os desafios do mundo real? Viver o encanto e a magia de ser criança a vida toda para não correr o risco de decepcionar-se, de sentir-se impotente diante das situações e das dificuldades? É esta a relação que faço entre o personagem e a pesquisa que venho realizando. São muitos os desafios cotidianos, diante dos quais vejo duas alternativas: Fazer como “Peter Pan”, ou seja, construir um mundo só meu, um *lugar encantado* em que ninguém pode interferir, uma “Terra do Nunca” para viver tranqüilamente longe de tudo e de todos, assim pode ser que encontrasse a felicidade, pois não conheceria outro mundo, apenas o meu. A segunda opção é adentrar o mundo real e perceber o quanto pode ser encantador, apesar das dificuldades, vistas como desafios que impulsionam a busca de respostas, e a pesquisa como forma de intervir e contribuir para o desenvolvimento das pessoas e do lugar em que vivem. Por mais que a “Terra do Nunca” seja uma opção fantasiosa, pode ser escolhida como uma forma de vida. No entanto, desconsidero esta maneira de viver, pois assim pensaria em satisfazer apenas meus próprios desejos e resolver problemas individuais, não percebendo que o mundo é constituído por relações sociais que envolvem pessoas, seres humanos, “gente” em diversas situações e contextos. Não desconsiderando a magia do mundo de “Peter Pan”, optei por problematizar a realidade e perceber em que condições e quais as formas de contribuir com as pessoas que desenvolvem suas atividades com crianças.

Acreditando que uma das formas de contribuir é através da pesquisa, nesta produção escrita, organizada em três capítulos, trago contribuições e reflexões teóricas sobre o espaço-tempo de uma escola de Educação Infantil da rede municipal de ensino, localizada na cidade de Três de Maio-RS. O primeiro capítulo, dedicado à contextualização da pesquisa, trata dos/com os sujeitos que estão envolvidos neste estudo. No segundo capítulo são aprofundadas as questões anunciadas no primeiro, trazendo referenciais teóricos que ajudam a compreender

as relações estabelecidas entre escolas infantis, famílias, crianças e professores(as). O terceiro capítulo é dedicado à problematização do espaço-tempo que envolve a organização da escola infantil em questão. Entre outros autores, são destacadas as concepções teóricas de Michel Foucault, Philippe Ariès, Milton Santos, Boaventura de Souza Santos, Manuel Castells, Mario Osorio Marques, Miguel Arroyo, Maurice Tardif e Michel de Certeau, como fundamento e pano de fundo das questões que permeiam a produção e contextualização da pesquisa.

Conforme Larrosa e Kohan:

É a experiência, e não a verdade, que dá sentido a escritura. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo (2005, p. 03).

Com esta afirmação quero ressaltar que todas as considerações contidas nesta produção consideram o momento vivido, refletem o entendimento atual, fazendo parte de uma experiência de escrita, não tendo a pretensão de estabelecer uma verdade, nem mesmo encerrar o estudo, pelo contrário, o desejo é dar continuidade as problematizações que constituem esta experiência.



## **1 CENAS DOS PRÓXIMOS CAPÍTULOS**

Início esta parte apresentando os sujeitos da pesquisa, partindo da escolha metodológica que fez refletir e buscar respostas às inquietações constituidoras do meu caminho como professora e pesquisadora em educação. Com a elaboração de um projeto de pesquisa, surgem muitas dúvidas em relação a como chegar a reflexões que sejam satisfatórias e garantam a compreensão das questões levantadas anteriormente. Posso dizer que, mesmo tendo um projeto organizado com uma metodologia definida e clara, não se têm garantias de que as respostas serão suficientes para satisfazer os anseios profissionais e pessoais. A partir da convivência em uma realidade educativa diferente daquela que estava habituada, percebi inúmeras questões que, em outros espaços-tempos, passariam despercebidas. As incertezas fizeram e fazem parte do caminho, como afirma Marques (1998, p. 114): “Na pesquisa, como em toda obra de arte, a segurança se traduz nas incertezas do caminho”.

A reflexão pretendida neste capítulo gira em torno da problematização do caminho percorrido pelos (as) professores (as) desse ambiente educativo e da minha experiência pessoal como professora da educação infantil. Longe de criticar ou avaliar de maneira preconceituosa, busquei em meio a muitas incertezas conhecer a realidade, compreendendo quais as relações e os mecanismos de poder-saber que orientam o cotidiano desse espaço-tempo educativo. Para tanto, é necessário conhecer a escola de educação infantil que está sendo mencionada. Levando em consideração as diversidades que constituem o lugar em que vivemos, não é possível discorrer sobre uma instituição sem caracterizar suas especificidades, seja em relação à organização da escola, do corpo docente, da família, bem como dos(as) estudantes que freqüentam o ambiente educativo.

Dedico especial atenção às questões relacionadas à formação dos(as) professores(as) que desenvolvem a atividade no cotidiano da escola e à importância atribuída à educação continuada. Tendo em vista as particularidades da atividade docente com crianças, enfatizo a necessidade de qualificação para o exercício da função de educar, independente do nível de ensino, mas, em especial, na educação infantil, não desconsiderando os saberes adquiridos com a experiência, mas sim percebendo a interação entre os saberes que constituem o trabalho do professor. Da mesma forma, quando me refiro à educação Infantil, considero interessante pensar nos espaços-tempos escolares; como estes são divididos e qual o sentido de sua organização, sendo esta uma das preocupações que constituem a produção deste estudo.

Nesta primeira parte da escrita são abordadas questões específicas do lugar, dos sujeitos, do caminho escolhido para chegar a possíveis problematizações, reflexões e teorizações. Assim, o leitor terá acesso ao (re) conhecimento das particularidades do cotidiano dessa escola infantil, possibilitando a compreensão das escolhas teóricas feitas no decorrer do processo de escrita deste estudo. Inclusive, esta é uma particularidade desta pesquisa: as opções teóricas foram sendo realizadas no decorrer do trabalho, a partir dos “achados” da pesquisa foram aos poucos sendo definidas as leituras que contribuíram para fundamentar de forma satisfatória o processo metodológico de busca de informações e respostas para as inquietações levantadas pela problemática proposta.

## 1.1 Os caminhos de uma escolha: a metodologia

*“Seria mais fácil fazer como todo mundo faz. O caminho mais curto, produto que rende mais. Seria mais fácil fazer como todo mundo faz. Um tiro certo, modelo que vende mais. Mas nós dançamos no silêncio. choramos no carnaval. Não vemos graça nas gracinhas da tv, morremos de rir no horário eleitoral. Seria mais fácil fazer como todo mundo faz. Sem sair do sofá, deixar a Ferrari pra trás. Como todo mundo faz. O milésimo gol sentado na mesa de um bar. Mas nós vibramos em outra frequência sabemos que não é bem assim. Se fosse fácil achar o caminho das pedras, tantas pedras no caminho não seria ruim”.*

*(Humberto Gessinger)*

Para descrever a escolha de uma metodologia<sup>4</sup> que venha favorecer o entendimento da temática a que me propus desvendar com este trabalho, logo vêm à mente questões anteriores, tão importantes quanto o método: O que levou ao interesse por determinado assunto? Como acabou por tornar-se um problema possível de investigação? Uma palavra poderia resumir ou talvez incitar respostas: “Inquietação” - definida pelo dicionário Aurélio (2004, p.480) como: “Falta de quietação, de sossego; excitação, inquietude”. A definição trazida pelo dicionário traduz meu anseio em relação à prática pedagógica e à formação de professores(as) que desenvolvem suas atividades com a educação infantil. Inquietações, anseios, desejos de saber e conhecer a realidade para tentar compreender e, de alguma forma, interferir, chamando a atenção de todos os envolvidos e interessados em educação a esta etapa da educação básica, considerada fundamental para o desenvolvimento das crianças.

Considerando que um problema de pesquisa surge justamente dessa vontade de saber e de compreender as relações educativas vivenciadas no cotidiano escolar é que aos poucos a problematização foi sendo delimitada. Refletir sobre a educação é pensar nos sujeitos que a constituem e nas relações que estes estabelecem no dia-a-dia do fazer educativo, é pensar em

---

<sup>4</sup> A metodologia aqui referenciada pode apontar para a possibilidade de um “estudo de caso”, porém optei por não definir exatamente desta maneira, pensando que poderia revelar certo “fechamento”, o que poderia restringir as análises da realidade que busco problematizar. O empírico aqui retratado foi observado em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Três de Maio, porém, pode vir a revelar “a realidade das escolas infantis brasileiras”.

que condições realizam suas ações e quais sentidos atribuem a elas. Os espaços-tempos de nossas escolas, permeados por relações de poderes e saberes, revelam grandes desafios; um deles é buscar compreender os motivos que levam à tomada de decisões, a agir de determinada forma, a conduzir-se por um caminho em oposição a outro. E assim, revela-se outro desafio: em meio às dificuldades e resistências, continuar e encontrar sentidos para a atividade realizada.

Entre tantas maneiras de pesquisar, optei por uma que favorece a busca de respostas aos questionamentos, enquanto professora. Cabe salientar que as observações e entrevistas foram realizadas com todas as professoras e atendentes da escola. Não delimiti a pesquisa a uma turma; fiquei circulando entre elas para buscar compreender como acontecem as relações educativas no contexto desta realidade escolar. O processo de pesquisa teve início em setembro de 2005, quando entrei em contato com a Secretaria Municipal de Educação do Município de Três de Maio, solicitando autorização para realização dessa atividade. Recebendo a autorização no mês de outubro de 2005, parti então para a apresentação do projeto à direção, professoras e atendentes da Escola Municipal de Educação Infantil, localizada em um bairro da cidade de Três de Maio. Após a aceitação da proposta de trabalho, iniciei as observações no final do mês de outubro, sempre tendo como aliado um diário de campo no qual fazia as devidas anotações para não deixar que algo passasse despercebido. Normalmente, as observações eram realizadas o dia todo (das 8 horas às 18 horas), quando procurei adentrar o cotidiano para ter a possibilidade de entendê-lo e também vivenciá-lo. Penso ser impossível falar de uma realidade sem ter feito parte dela. É muito fácil julgar atitudes, opiniões e posições das pessoas, porém, quando se conhece e se participa do dia-a-dia, autoriza-se a falar e a refletir a situação vivenciada durante o tempo em que se faz parte daquela realidade.

No decorrer desse processo de pesquisa, percebi que fui sendo acolhida e aceita pelo grupo, porém, ao mesmo tempo em que me interessava por suas causas, também visava aos meus objetivos de pesquisa. Estava experienciando o constante ir e vir da pesquisa, ou seja, colocando-me no lugar do outro (a), mas na mesma medida voltando ao meu lugar. As observações já estavam bem avançadas quando iniciei as entrevistas individuais semi-estruturadas, usando um gravador para registrar as falas, que foram realizadas em horários diferentes, dependendo das possibilidades de cada professora ou atendente. Optei pela entrevista semi-estruturada para não perder o foco de interesse, mas realizei as entrevista justamente pelo fato de abrir possibilidade para o diálogo, me mantive aberta aos anseios dos sujeitos da pesquisa quando as questões mencionadas não estavam diretamente ligadas àquilo que me instigava como pesquisadora. Esta abertura foi fundamental para perceber os anseios pessoais de cada uma e também para o desenvolvimento da pesquisa. As entrevistas foram concluídas no final de dezembro de 2005, quando então iniciei o processo de transcrições e análises. Fase em que é reforçada a exigência de seriedade e comprometimento ético como pesquisadora, visando à possibilidade de contribuir de forma significativa com o coletivo de pessoas que estão envolvidas com as questões sócio-educativas.

Estudando a obra do filósofo e historiador francês Michel Foucault, foi possível perceber o quanto o jogo das relações de poder e saber nos atravessa. Antes de realizar as leituras propostas nas aulas do Mestrado e presenciar as discussões no decorrer de todas as disciplinas, não percebia o quão somos imersos nesses mecanismos de poder. Ingenuidade? Falta de clareza ou experiência? O estudo me levou à construção de um mapa no qual peças foram aos poucos se encaixando e formando o todo, como o jogo de um quebra-cabeça tão simples, porém tão profundo e marcante. Defender a importância da educação continuada, especialmente na educação infantil, não é obra do acaso, mas o interesse surgiu das relações e

vivências que em muitos momentos causaram indignação. Como professora, percebo que a pesquisa é um caminho que revela muitas possibilidades de intervenção e transformação da práxis educativa. Quando nos deparamos com uma realidade estranha a nossa é que percebemos o quão diferentes somos e como a diversidade permeia o contexto de nossas escolas, cidades, bairros, famílias.

Isso remete a considerar a definição de Tardif (2002) que aproxima os saberes dos (as) professores (as) àquilo que denominou de “sincretismo”. Para o autor (2002):

A idéia de base é que esses “saberes” (esquemas, regras hábitos, procedimentos, tipos, categorias, etc) não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (família, grupos, amigos, escolas, etc), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social (p. 71).

O desafio da pesquisa foi justamente adentrar o cotidiano da realidade educativa, a fim de perceber as relações estabelecidas, os saberes que orientam as atividades das professoras da escola pesquisada, revelando e compreendendo, assim como afirma Tardif (2002), a natureza dos saberes que mobilizam as representações do “saber-fazer” e do “saber-ser” professor(a). Da mesma forma, compreender a importância atribuída à educação continuada, tendo uma escuta e um olhar atento aos dizeres e fazeres. Isso possibilitou o entendimento de que não apenas um saber, mas saberes culturais perpassam a escola, desde a maneira de tratar a criança, de conviver com as famílias e com as colegas, de pensar a escola, da dedicação que se têm aos estudos. Esses, entre outros fatores, contribuem para pensar a cultura escolar de forma diversa, considerando os sujeitos que a constituem e a fazem existir e persistir dia-a-dia na educação e no cuidado das crianças, muitas vezes, acreditando no que o grupo convencionou ser “o mais certo”, desconsiderando outras questões que também podem ser importantes para a atividade que realizam. Por isso, conhecer a cultura que permeia o

cotidiano educativo revela a possibilidade de vivenciar e problematizar os “encantos” e “desencantos” da realidade escolar.

## **1.2 Entre encantos e desencantos: uma escola de educação infantil**

A escola de Educação Infantil em estudo localiza-se na cidade de Três de Maio, em um bairro considerado de classe média baixa, próximo ao centro da cidade. Pertence à rede municipal de ensino, atendendo no ano de 2005, cinquenta e uma crianças na faixa etária de 0 a 6 anos de idade, em turno integral. Inicia seu funcionamento às sete horas da manhã estendendo-se até aproximadamente 18h30min, de segunda-feira a sexta-feira. No ano de 2004, a referida escola recebeu novas instalações, o que, segundo as atendentes, “melhorou bastante as condições de trabalho e o espaço para as crianças brincar”.

O espaço físico da escola é organizado da seguinte maneira: no corredor de entrada, uma sala pequena onde estão guardados os materiais didáticos; sala da direção e banheiro para os adultos. Passando o corredor, visualiza-se um espaço maior, que não é coberto, onde as crianças brincam quando não chove e os banheiros para higiene das mesmas. Em torno dele, estão as quatro salas divididas em: berçário (0 a 2 anos), com dezesseis crianças e duas atendentes por turno; maternal A (2 anos a 3,5 anos), com vinte crianças e duas atendentes por turno; maternal B (3,5 a 4,5anos), com dezessete crianças , uma atendente e uma professora (apenas no turno da manhã), mas esta normalmente não fica com as crianças, na maior parte do tempo, realiza outras atividades na escola (organização de materiais, ornamentação e, no período do Natal, ensaiou cantos para apresentação das crianças em uma celebração); e o jardim A, que tem dezoito crianças com uma atendente no turno da manhã e uma professora no turno da tarde. Em frente às salas está localizada a cozinha e o refeitório, passando um

corredor, a lavanderia. O quadro de funcionárias inclui ainda a diretora, em turno integral, uma responsável pela limpeza, também em turno integral, e a cozinheira que se responsabiliza pelo café, almoço e lanche das crianças.

Com certeza, as novas instalações trouxeram grandes benefícios para a escola, os espaços são bem organizados e limpos. Porém, existem alguns aspectos legais regulamentados pelo Parecer n. 398/2005 do Conselho Estadual de Educação, relacionados à organização das turmas na Educação infantil merecem mais atenção do Município. O item 5 desse Parecer estabelece um número máximo de crianças por professor (a), que atualmente não é respeitado pela escola. Nesse mesmo item, o referido Parecer afirma: “nenhuma turma pode funcionar sem a presença de professor habilitado, na forma da lei”. Essa é mais uma questão de responsabilidade do poder público, considerando que as políticas públicas<sup>5</sup> para educação infantil merecem ser respeitadas, tendo em vista os sujeitos que constituem o processo educativo.

Considerando as normas organizacionais contidas no Parecer CEED n. 398/2005, algumas salas poderiam ser maiores e o espaço externo a elas poderia ser coberto, pois quando chove as crianças ficam fechadas nas salas e o espaço fica muito restrito para suas brincadeiras. Esta também é uma percepção das atendentes e professoras, que relatam nas entrevistas sua preocupação em relação ao espaço físico, porém como a escola foi recentemente reformada não há muito que fazer para resolver esse problema. Outra

---

<sup>5</sup> De acordo com o Parecer n. 398/2005 do Conselho Estadual de Educação políticas públicas é definida como: “Conjunto de normas de iniciativa governamental visando determinados objetivos. Nessa perspectiva, política pública envolvendo sempre o Estado, ainda que sua execução ocorra por meio de programas, projetos e atividades que possa ter a participação de agentes privados”.



preocupação refere-se ao fato de a escola ainda não possuir a pracinha<sup>6</sup> para as crianças brincarem. Em torno da escola há espaço para uma praça e brinquedos, só que o Município ainda não conseguiu orçar sua organização. Enquanto não é construído esse espaço na escola, as crianças brincam em uma praça em frente à escola e que pertence ao bairro. O gramado, à sombra das árvores, é o lugar onde as crianças podem correr, pular, enfim brincar livremente sob o olhar constante e atento das atendedoras e professoras. Os espaços-tempos são divididos e cronometrados por uma rotina estabelecida e reforçada por todos que fazem parte dessa realidade escolar. Em meio às limitações e regras, a praça passa a ser o “refúgio”. O fato de sair do ambiente escolar, estar do outro lado das grades e portas que limitam e delimitam até onde se pode chegar, dá a impressão de um cotidiano mais leve e prazeroso, tanto para as crianças, quanto para as professoras e atendedoras.

Por mais que a praça localizada em frente à escola traga alguns ou muitos benefícios aos sujeitos escolares, é importante considerar o Parecer n. 398/2005 do Conselho Estadual de Educação, que estabelece requisitos mínimos para oferta da Educação Infantil a partir dos 3 anos. Uma das exigências regulamentadas no item 8.2, inciso X, é a seguinte: “Praça de brinquedos provida de cerca de proteção para uso exclusivo dessa faixa etária”. No item 9, as disposições gerais contemplam: “Os locais previstos no inciso X do subitem 8.2 devem ser providos de cerca de proteção para garantir a segurança das crianças”. A partir do momento em que as crianças atravessam a rua para “brincar na praça”, sua segurança é posta em risco, pois aumentam as chances de ocorrer algum acidente, devido ao constante tráfego de veículos.

Ao refletir acerca dessa realidade escolar, muitas questões relacionadas ao cotidiano e sua rotinização passam a ganhar importância e inquietude, no sentido de compreender como

---

<sup>6</sup> No terceiro capítulo serão abordadas questões mais específicas relacionadas aos espaços-tempos da escola, momento em que dedico maior atenção à “pracinha” como um espaço necessário e de fundamental importância para o desenvolvimento das habilidades motoras das crianças em idade pré-escolar.

o dia-a-dia de uma escola pode ser muito prazeroso e produtivo, quanto também pode ser alienante e cansativo. Estar com as crianças pode ser uma atividade instigante para os adultos e também para as crianças. Para estas, qualquer conhecimento produzido é tido como uma grande descoberta e, realmente, a experiência leva a acreditar que seja. A escola, instituição responsável pelo cuidado e educação das crianças, é vista como uma referência social. É um ambiente freqüentado pelas crianças desde muito pequenas para que possam aprender e se desenvolver através da socialização e interação com outras pessoas (crianças e adultos). Mas por que os pais levam seus filhos às escolas de educação infantil? Parto do princípio de que o próprio nome já nos diz algo sobre este questionamento: “Educação”. Todo ser humano, ao nascer, não tem condições de cuidar-se sozinho; a criança, no decorrer de toda infância, é guiada, conduzida, ensinada por outras pessoas já adultas. A escola enquanto instituição educativa é vista como o lugar em que as crianças aprendem a conviver e a respeitar seus pares e, mais do que isso, é responsável pelo ensino – que envolve conteúdos a serem socializados com os(as) estudantes. A escola infantil não foge a essas responsabilidades, tem como princípio educar e cuidar as crianças. O que é pertinente levar em consideração quando a atividade é realizada com crianças pequenas é a forma como esses saberes serão produzidos com elas.

Fensterseifer (2005), refletindo sobre as necessidades que os seres humanos têm de persistir e acreditar na escola como instituição capaz de recriar-se, questiona:

Por que precisamos de instituições? Arriscando uma resposta: porque precisamos de certezas e elas as objetificam. Mas, por que precisamos de certeza? Porque somos seres incertos e esta incerteza é o “espírito”, é a alma (alma) das instituições que sobrevivem porque nunca estão inteiramente calcificadas (permanecem porque mudam) (FENSTERSEIFER, 2005, p. 155).

Por esse motivo a escola é considerada um lugar privilegiado de produção de saberes, onde as pessoas estão em interação. E é esse processo de socialização de culturas de todos os gêneros que permite pensar a escola para além de seu espaço físico, visto como resultado de determinadas decisões que envolvem relações de poderes e interesses. Cercado por limitações (muros, grades, portões), todo o ambiente escolar pressupõe “saberes e conhecimentos” que, ao mesmo tempo em que trazem certa segurança, também levam a incertezas e dúvidas que incitam a pesquisa em busca de respostas capazes de satisfazer anseios pessoais e sociais. Se os tempos mudam, a escola e toda sua estrutura acompanham esse processo de evolução social, sendo entendida como o lugar que acolhe e que torna possível o acesso das crianças a um mundo mais digno. Se as instituições educativas enfrentam graves problemas, é necessário que se busquem novas alternativas de sobrevivência para que as dificuldades não sejam olhadas como impossibilidades e acabem por ser naturalizadas.

Entendo a escola como um lugar possível e desejável e quero refletir, em especial, sobre a escola infantil como um espaço de alegria e descobrimentos, desnaturalizando a imagem de uma escola infantil que desenvolve suas atividades na perspectiva do opressor(a) (professor/a) e oprimido(a) (aluno/a). Para isso, tomo com ponto de partida os estudos de Foucault, que traz contribuições significativas inaugurando novas maneiras de conceber as relações de poder-saber no cotidiano das vivências sócio-educativas e institucionais. Parafrazeando o autor (1979), não existe uma teoria geral do poder, o que significa dizer que suas análises não consideram o poder como uma realidade que possua uma natureza, uma essência que ele procuraria definir por suas características universais. Não existe algo unitário e global chamado poder, mas unicamente formas díspares, heterogêneas em constante

transformação. O poder não é um objeto natural, uma coisa, é uma prática social e, como tal, constituída historicamente.

A escola infantil em seus fazeres cotidianos não está fora desse contexto de relações de poder-saber que constituem os sujeitos; ao contrário, é o local em que historicamente discursos sobre a educação das crianças foram e vão sendo reproduzidos. Esta escrita corresponde à leitura de uma realidade educativa particular e única, mas também contribui para pensar as instituições de educação infantil contemporânea, levando em consideração as semelhanças que podem vir a contemplar as representações de crianças e infâncias no interior das escolas, das famílias e no meio social.

### **1.3 Tecendo algumas possibilidades de compreender a família**

Família, na definição apresentada pelo dicionário Aurélio (2005), é: “1. Pessoas aparentadas que vivem na mesma casa, particularmente o pai, a mãe e os filhos; 2. Pessoas do mesmo sangue; 3. origem ascendência; 4. Reunião de gêneros” (p. 396). Atualmente, no entanto, são percebidas diversas formas de organização familiar que diferem da estrutura definida pelo dicionário. Para Kant (2004): “A educação é privada ou pública [...] A privada é dada pelos próprios pais [...]. A finalidade dos institutos públicos é o aperfeiçoamento da educação doméstica” (p. 30-1). A educação privada a que se refere o filósofo diz respeito aos ensinamentos que a criança recebe na família. Já a pública pode ser compreendida como instituições escolares que são responsáveis pela educação das crianças junto com as famílias. Levo em consideração a importância da “educação privada”, da convivência em família, independente de como é organizada sua estrutura. É interessante que a criança conviva com pessoas dispostas a acolhê-la, possibilitando que compreenda o mundo e as relações sociais

que fazem parte de seu cotidiano. Tendo uma base familiar que garanta um crescimento e o atendimento das necessidades da criança, ao ingressar na “educação pública” ela terá mais facilidade em conhecer e socializar experiências com outras crianças e com adultos(as). Penso que a função das instituições públicas não é apenas dar continuidade à educação doméstica; tal função vai além disso, pois é sua responsabilidade desenvolver e propiciar momentos de aprendizagem e acesso a conhecimentos/conteúdos específicos que, na família, não são necessariamente oportunizados. Até porque se as famílias fossem responsabilizar-se também pelo ensino de conhecimentos específicos, não precisaria existir a educação pública, ou seja, as instituições educativas<sup>7</sup>.

A realidade familiar das crianças da escola estudada é diversa. Existem famílias em que o pai e a mãe têm uma atividade profissional geralmente no comércio ou em casa de família. Em outros casos, a família é proprietária de um pequeno comércio no bairro (bar, padaria, loja de roupas) e os lucros são divididos com avós, cunhados e parentes que trabalham e dependem da mesma renda. Já em outras situações, a mãe não trabalha e o pai atua na informalidade, fazendo o possível para garantir o sustento familiar. Dificilmente as famílias têm apenas um filho, a regra é dois ou três. E os irmãos mais velhos ajudam nos cuidados com os mais novos, inclusive ir buscar na escola; isso quando já passaram da idade de freqüentar a escola infantil, pois, caso contrário, também permanecem o dia todo na escola. A maioria dos pais tem baixo nível de escolarização e dificuldades financeiras, convivendo, muitas vezes, em conflitos no ambiente familiar, o que acaba por causar um desconforto a seus filhos, que é refletido na escola pela agressividade com colegas, atendentes ou professoras, carência afetiva, ausência de limites. São realidades que prejudicam as crianças; no entanto, a escola acaba omitindo-se da responsabilidade de alertar as famílias por

---

<sup>7</sup> Essas questões são problematizadas no capítulo II: “Entre saberes científicos e saberes populares: a família e a escola”.

considerar que não tem condições de interferir. Atendentes e professoras afirmam que não adianta falar porque os pais não mudam, e elas sentem pena das crianças, que não têm culpa de nada e acabam sofrendo certas conseqüências de atitudes tomadas pelas famílias, por exemplo: separações, adolescentes que foram cuidadas por elas e aparecem grávidas “tão jovens” e, ainda, houve um dia em que uma criança apanhou muito de seu pai e chegou na escola com marcas no corpo.

Essas questões levantadas pelas atendentes e professoras acerca da realidade educativa não se resumem a este ambiente. Essas dificuldades ultrapassam os muros da escola em questão, sendo vivenciadas também em outras realidades educacionais. Mesmo tendo suas particularidades, esta realidade não pode ser considerada isoladamente. Levo em consideração que esta pesquisa pode revelar um pouco do cotidiano de muitas escolas infantis da cidade ou mesmo de outras localidades municipais, estaduais ou particulares. Esta leitura mostra um pouco daquilo que existe enquanto creches e pré-escolas e dos olhares lançados sobre os professores e as crianças das instituições de ensino, responsáveis pelo atendimento a crianças de 0 a 5,8 anos, faixa etária compreendida como a primeira etapa da educação básica.

Considerando as várias concepções de família que perpassam as escolas, escrevo de um lugar específico, porém revelando algumas possibilidades de problematizar, refletir questões inerentes às relações familiares que constituem o meio em que vivemos. Isso pode levar à compreensão das diferenças e/ou, talvez, semelhanças que fazem parte do cotidiano de muitas famílias. É a diversidade que caracteriza o espaço-tempo a que estou me referindo, desde os aspectos financeiros até a maneira de conduzir a educação das crianças. De um conceito moderno de cultura e de sujeito, em tempos contemporâneos, vivenciamos a diversidade cultural, em que, ao invés de simplesmente aceitar o diferente, a proposta é o

diálogo, a convivência, a interação. Stuart Hall (2005, p. 09) desenvolve importante reflexão em relação à identidade, afirma o deslocamento do sujeito – sua descentração - e isso constitui o que o autor denomina de “crise de identidade”. As mudanças e transformações ocorridas, as dúvidas e incertezas que passam a constituir o mundo e as relações sociais deslocam a concepção de uma única razão, sobre a qual esteve centrado o homem na modernidade. O sujeito e suas concepções de mundo não surgiram sem a intervenção dos aspectos históricos culturais; muitos discursos sociais vão gradualmente constituindo o modo de perceber a realidade. Como ensina Foucault (2004), nem sempre as realidades foram como atualmente são; elas tiveram um início. As mudanças na forma de conceber a família, as instituições educativas, os(as) professores(as), fazem parte das condições e possibilidades históricas geradas ao longo dos espaços-tempos.

#### **1.4 Falando em sujeitos: corpo docente**

Falar da escola de educação infantil é pensar em sujeitos que interagem mediados por brinquedos, brincadeiras e também por pessoas. Então, para que seja possível compreender as relações educativas que são estabelecidas em determinado contexto escolar, é fundamental conhecer a formação e organização dos recursos humanos da escola. Em relação ao quadro docente, é pertinente destacar algumas particularidades referentes às exigências de formação para desenvolver a atividade com crianças nas creches ou pré-escolas do Município de Três de Maio, RS. Há mais ou menos vinte anos atrás, a seleção, realizada através de concurso público, exigiu das concorrentes um grau mínimo de estudo: para concorrer às vagas de atendentes de creche, a exigência foi o ensino fundamental e médio; para o concurso como professora, a exigência mínima foi o ensino médio, na modalidade Normal. E assim

organizou-se o quadro docente de muitas escolas infantis, não apenas do Município de Três de Maio, pois essa estrutura abrange a Região, o Estado e, talvez, o País.

A escola analisada neste estudo possui duas professoras e dez atendentes<sup>8</sup> para atender as necessidades educativas das cinquenta e uma crianças que freqüentam a escola diariamente. Como se pode observar, o corpo docente é dividido entre professoras e atendentes<sup>9</sup>. Assim como as palavras expressam diferenças, também as ações revelam a divisão da atividade que realizam no dia-a-dia da escola. As atendentes são em maior número e também àquelas que ficam mais tempo com as crianças. São chamadas assim porque realizaram o concurso para ser “atendente de creche” e não possuem formação exigida para atuarem como professora. Sobre esse aspecto, é importante ressaltar que o Município vem (re)organizando os critérios para realização de concursos públicos na área da educação infantil. Atualmente, busca atender as exigências legais previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96), que estabelece como formação mínima o Magistério, modalidade Normal em nível médio. O cargo de “atendente” está sendo extinto através da Lei Municipal n. 2.311 de 18 de julho de 2006, que cria o cargo de Professor de Educação Infantil no quadro do magistério público municipal<sup>10</sup>. Porém, as atendentes que atuam no município terão seus direitos mantidos e garantidos até a aposentadoria.

---

<sup>8</sup> As crianças são atendidas por uma professora e cinco atendentes pela manhã e da mesma forma a tarde. Tanto as duas professoras, quanto às atendentes são concursadas para trinta horas semanais.

<sup>9</sup> Na escola, as atendentes de creche são chamadas, pelas crianças, seus familiares e demais pessoas do contexto escolar, de “tias”. No capítulo dois serão aprofundadas as questões relacionadas à representação do profissional da educação infantil, levando em consideração a linguagem que perpassa os discursos.

<sup>10</sup> Em anexo, consta um artigo (anexo A) publicado pelo secretário da educação do Município de Três de Maio, explicando a situação do Ente Público frente a esse processo de mudanças. Também em anexo, a Lei (anexo B) que cria o cargo de Professor de Escola de Educação Infantil do magistério público municipal.



Fato interessante é que, quanto menor o nível de escolarização da atendente, menor a idade das crianças que ficam sob sua responsabilidade. Por exemplo, as crianças do berçário, pela manhã, são atendidas por duas atendentes que não possuem o ensino fundamental completo e, à tarde, apenas uma possui o curso Normal em nível médio (Magistério). E assim como as crianças avançam na idade, também aumenta o nível de escolarização (Magistério) das pessoas responsáveis por elas. Apenas o Jardim A (crianças de cinco anos) tem o “privilegio” de estar no período da tarde com uma professora que possui curso superior - Licenciatura Plena em Pedagogia. Essa separação/divisão demonstra certa precariedade do ensino dedicado às crianças em idade pré-escolar e o desconhecimento em relação às suas necessidades. Os conhecimentos das pessoas responsáveis pelas crianças nas escolas infantis são socializados nos cursos de formação de professores, se em muitos casos não possuem nem a formação mínima exigida, no caso específico, o Magistério (que garante a formação “mínima”), subentende-se que desconhecem as reais necessidades do desenvolvimento das crianças. Isto porque a fase pré-escolar tem importância decisiva para o desenvolvimento das habilidades sociais, afetivas, emocionais e motoras das crianças. São momentos em que os estímulos e a interação com outras crianças e com os adultos possibilitam a compreensão do mundo ao redor da criança, favorecendo sua aprendizagem.

Essas diferenças são visíveis na maneira de agir com as crianças. As “tias” são mais práticas e ágeis, sem muitas conversas e rodeios, vão direto ao assunto: hora de comer, hora de trocar a fralda, hora de mamar, de dormir, de acordar e assim segue como um trabalho “mecânico”, feito aparentemente sem “pensar”. Raramente presenciei momentos de atividades

e brincadeiras dirigidas<sup>11</sup>; as crianças são assistidas enquanto brincam, cuidadas para não se machucarem (cair, brigar com colegas etc). A relação das crianças com a professora é diferente: realizam atividades mais orientadas, ou seja, “atendimento pedagógico”, como: pintura, desenhos, recortes, colagem, ouvem e contam histórias, cantam. Depreende-se disso que o trabalho da professora, no contexto estudado, está relacionado a questões de organização de tarefas, de espaços-tempos da escola, atividades que exigem o “pensar”; ao passo que as atendentes realizam os cuidados com a alimentação, higiene e segurança das crianças, atividades mais direcionadas ao cuidado com o “corpo”. Essa separação entre “corpo” e “mente” está relacionada com outra separação tão grave quanto, que se refere à dicotomia entre educar e cuidar. No depoimento de uma professora, é possível constatar essa separação: “Cuidar é uma coisa, não precisa ter instrução. Agora para educar é preciso ter conhecimento sobre a criança, sobre o seu desenvolvimento, da faixa etária e do comportamento” (professora com formação no Magistério). A partir disso, evidencia-se a percepção de que o educar está relacionado à mente, e o cuidar, ao corpo.



Esta maneira de ilustrar demonstra de forma clara o que se pensa sobre a atividade realizada com as crianças no contexto da escola e quem é a responsável pelo trabalho. O pensar é tarefa da professora e este “pensar” refere-se a atividades orientadas que são realizadas com as crianças maiores (cinco anos) que frequentam o Jardim A. As crianças

---

<sup>11</sup> O Parecer n. 281/2005 do Conselho Estadual de educação institui Diretrizes Curriculares para educação Infantil. No Artigo 10 estabelece: A organização pedagógica do ambiente educacional proporciona formas de atividades coletivas e individuais envolvendo: crianças entre si, crianças e adultos, possibilitando o reconhecimento da importância da identidade pessoal dos alunos, dos professores, das famílias e de outros profissionais. **As situações planejadas intencionalmente devem prever momentos de atividades espontâneas e outras dirigidas.**

menores de cinco anos, que são a maioria, estão sob a responsabilidade das “tias”, que cuidam do corpo das crianças e este “cuidar” está relacionado com a higiene, alimentação e segurança. Uma questão parece estar clara até aqui: a professora está com as crianças maiores porque sabe e pensa, conseqüentemente precisa transmitir/ensinar algo às crianças. As “tias” estão com as crianças menores porque estas ainda “não pensam”, mas precisam que suas ações, movimentos e vontades sejam controladas pelos(as) adultos(as). Surge agora mais uma questão: a separação das idades. Quando se fala em educação de crianças pequenas, a idade precisa ser levada em consideração, porém esta simples separação não condiz com as necessidades do desenvolvimento das crianças. Vigotski<sup>12</sup> publicou uma série de pesquisas sobre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Em sua obra *Pensamento e Linguagem* (2000), mostra que os processos que culminam na formação de conceitos começam na fase mais precoce da infância e afirma:

Pesquisas recentes acerca das primeiras formas de comportamento da criança e das suas primeiras reações à voz humana (realizadas por Charlotte Bühler e seu grupo) mostram que a função social da fala já é aparente durante o primeiro ano, isto é, na fase pré-intelectual do desenvolvimento da fala. Nessa fase, encontramos um rico desenvolvimento da função social da linguagem. Essas investigações mostraram igualmente que as risadas, o balbucio, os gestos e os movimentos são meios de contato social a partir dos primeiros meses de vida da criança (VIGOTSKI, 2000, p. 130).

As pesquisas realizadas por Vigotski (2000) instigam a pensar sobre a realidade escolar que venho desenvolvendo e levam a reflexões no sentido de como conceber, em uma escola infantil, a idéia de educar (mente) e cuidar (corpo) como opostos, sendo que na realidade do cotidiano de uma escola infantil são questões que estão diretamente relacionadas. E ainda mais grave é desconsiderar que as crianças pequenas necessitam de estímulos que as

---

<sup>12</sup> Destaco Vigotski por levar em consideração os aspectos histórico-culturais do desenvolvimento humano. Segundo o autor (2000, p. 10), é pela linguagem, pela capacidade de comunicação social que o homem se constitui. Desde o momento de seu nascimento a linguagem faz parte de sua vida e das relações que estabelece com o outro (adulto), e na medida em que cresce evolui a sua compreensão de mundo, utilizando-se de signos e significados que mediam a busca de sentidos para sua fala comunicativa.

fazem progredir em seu desenvolvimento intelectual, físico e motor. Desde bebês, é importante que as crianças estejam em contato com diversos espaços-tempos que propiciem o desenvolvimento de suas habilidades. A função do adulto é interagir com a criança possibilitando a descoberta, por exemplo, de seu próprio corpo. A partir do momento em que essas questões são desconhecidas e, conseqüentemente, desconsideradas, prevalecem conhecimentos “populares” que, muitas vezes, não coincidem com o que se espera da escola infantil enquanto instituição responsável pelo cuidado e educação das crianças. Essa questão aparece em um dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, instigando importante reflexão sobre o trabalho realizado pelas “tias” e o realizado pelas “professoras”:

Há separação entre o trabalho da tia e da professora em relação ao entendimento da criança. Muitas vezes as tias cobram as crianças de uma maneira não adequada para a idade delas. Pela falta de conhecimento a tia age de maneira não adequada em relação aquele momento da criança. E isso pode marcar a vida delas (professora com formação em Magistério).

Essa separação, na escola, é fato considerado natural e, por isso, não é problematizada pelas pessoas que fazem parte do seu dia-a-dia. São corpos e mentes sendo reproduzidos sem que haja reflexão sobre suas ações. Isso é o que garante a autoridade dos adultos(as) em relação às crianças. Pelo fato de serem adultos(as) e, acima de tudo, mulheres, donas de casa e mães, consideram ter o conhecimento necessário para “lidar” com as crianças. E realmente estão “lidando” com elas, trazendo de sua vivência saberes culturais constituídos ao longo dos anos, como afirma uma atendente:

Venho de família pobre, ajudei a criar minha irmã mais nova, meus sobrinhos. Minha mãe lavava roupas para fora e foi empregando seus filhos(as). Eu comecei a cuidar os mais novos. Já trabalhei de doméstica, sempre cuidando de crianças, os filhos dos outros (Atendente com formação em Magistério).

O depoimento dessa atendente deixa a impressão de que ela não escolheu realizar essa atividade, mas as conseqüências da vida a levaram a seguir esse caminho, pois não encontrou outra alternativa para garantir o sustento.

As particularidades do corpo docente percebidas nessa realidade educativa revelam a necessidade de refletir sobre a organização desse espaço-tempo em que as crianças passam a maior parte das horas e dos dias. Há que se considerar, também, que mesmo com poucos conhecimentos e sem a formação exigida para realizar as atividades com as crianças nas creches e pré-escolas, as atendentes afirmaram seu lugar de educadoras devido aos saberes produzidos com sua experiência ao longo dos tempos. Porém, é preciso considerar a importância da formação inicial e continuada dos(as) responsáveis pelas crianças nos contextos das escolas infantis, levando em consideração que a atividade é desenvolvida *com e por* sujeitos. Essas questões ganham destaque e são problematizadas na primeira parte do capítulo dois desta escrita.

Nesta primeira parte do trabalho, anunciei muitas questões que ganham atenção especial no segundo capítulo. Mesmo sendo dividido em três partes, é importante ressaltar que uma está ligada à outra, formando o todo de problematizações e reflexões sobre como está constituída a realidade educativa de uma escola infantil. Essa divisão não sugere “separação”, mas sim a tessitura, pouco a pouco, de um cotidiano, uma forma de organização, um espaço-tempo, desvelando possibilidades de compreender e contextualizar as diversas realidades educativas das escolas infantis conhecidas, (re)conhecidas e, por vezes, (des)conhecidas.

## 2 “DEPÓSITO” DE CRIANÇAS

*Eu tô aqui pra quê?  
Será que é pra aprender?  
Ou será que é pra aceitar, me acomodar e obedecer?  
(Gabriel Pensador)*

Pensar na palavra “depósito”, isoladamente, pode levar a diversas interpretações. Depósito pode ser um lugar onde se guarda algo, não, necessariamente, de valor; lembra a memória de um computador em que são “depositadas ou armazenadas informações”; pode remeter também a transações bancárias: receitas e despesas. O dicionário Aurélio (2005.p. 292) sugere a seguinte definição: “Ato de depositar. Aquilo que se depositou. Lugar ou estado do que se depositou. Sedimento. Reservatório. Armazém. Depósito bancário”. Castells (2003, p. 486) relaciona o termo depósito à escola exatamente na acepção trazida pelo dicionário. O autor refere-se às escolas de ensino fundamental e/ou médio como “centros de atendimento infantil e/ou repositório, armazém de crianças na mesma proporção em que são instituições educacionais”.

A partir das reflexões suscitadas por Castells (2003) e as definições do dicionário Aurélio (2005), levanto o seguinte questionamento, considerando que pode levar ao entendimento das razões pelas quais utilizo essa palavra para problematizar este capítulo: a escola infantil pode vir a ser considerada, como afirmou Castells (2003), um armazém, repositório ou mesmo depósito de crianças? Essa inquietação é constituidora das reflexões que permeiam este capítulo e a palavra “depósito” é usada como metáfora para representar e anunciar questões fundamentais que desvelam possibilidades de compreender as relações educativas no contexto das escolas infantis.

De acordo com o historiador francês Philippe Ariès (1981):

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do século XVI e durante o século XVII (p.28).

As reflexões trazidas pelo autor revelam diferenças entre as concepções de crianças da Idade Média e àquelas vistas sob um contexto contemporâneo. Na Idade Média tinha-se uma visão de criança, ou melhor, um discurso que classificava a criança como um "adulto em miniatura". Por muito tempo, as crianças foram consideradas como algo "estranho" à realidade cotidiana da sociedade medieval. O autor afirma que até o fim do século XIII as poucas imagens que faziam referências à criança eram representações de adultos menores. As mesmas expressões dos adultos eram postas nas crianças, porém apenas diminuía o tamanho. A criança não tinha uma imagem e traços próprios. Era simplesmente desconsiderada, sendo vista como uma representação do adulto.

Somente a partir do século XVII, a criança passou a ser considerada, e a concepção de infância como uma das "idades da vida" foi sendo aos poucos difundida entre as famílias e as escolas da época. Trago essas questões históricas por entender que são fundamentais para compreender e fazer a relação entre a evolução histórica do sentimento de infância e a realidade vivenciada no *locus* da pesquisa. Aparentemente, os discursos sobre a constituição da infância tiveram, a partir da modernidade, importantes mudanças. Com a metáfora "depósito de crianças" quero questionar até que ponto as instituições e as pessoas responsáveis pela educação das crianças refletem, em suas práticas discursivas e não discursivas, sobre a abrangência de fatores que constituem o fazer pedagógico do cotidiano escolar.

De acordo com Ariès (1981, p.110-1), o colégio tornou-se, a partir dos séculos XV e XVI, uma instituição essencial da sociedade: o colégio com um corpo docente separado, com uma disciplina rigorosa, com classes numerosas, em que se formaria toda a geração instruída do *Ancien Regime*. O colégio constituía, se não na realidade mais incontrolável da existência, ao menos na opinião mais racional dos educadores, pais, religiosos e magistrados, um grupo de idade maciço, que reunia alunos de oito-nove anos até mais de quinze, submetidos a uma lei diferente da que governava os adultos. Um lugar só para as crianças, até porque, já era hora de “colocá-las” em algum lugar e a escola surgiu como a melhor possibilidade de separá-las do adulto, tendo também a função de “educar e instruir”. O estabelecimento definitivo de uma regra de disciplina completou a evolução que conduziu da escola medieval, simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude.

Conforme Ariès (1981):

A nova disciplina se introduziria através da organização já moderna dos colégios e pedagogias com a série completa de classes em que o diretor e os mestres deixavam de ser *primi inter pares*, para se tornarem *depositários* de uma autoridade superior. Seria o governo autoritário e hierarquizado dos colégios que permitiria, a partir do século XV, o estabelecimento e o desenvolvimento de um sistema disciplinar cada vez mais rigoroso (p. 117).

As palavras de Ariès traduzem um sentimento de regulação da infância: medir, controlar, igualar, a necessidade de controle dos movimentos, atenção à mecanização, formatação dos corpos e das atividades. A imagem abaixo representa uma situação cotidiana da escola em que as responsáveis pelas crianças (entre dois e três anos) ordenam que elas se sentem uma ao lado da outra e permaneçam em silêncio por longo período; uma das atendentes usa um apito para “fazer-se” ouvir, enquanto a outra posiciona as crianças puxando-as pelo braço de forma não muito carinhosa. Para que esta organização padronizada?



Por que precisam sentar-se da mesma forma? Via de regra, as crianças ficam nesta sala, com a luz apagada, o televisor é ligado e elas permanecem, praticamente toda manhã, assistindo filmes já vistos anteriormente. Existe uma dificuldade muito grande por parte das atendedoras em conseguir que as crianças fiquem posicionadas conforme a vontade delas, pois, na realidade, as crianças não estão interessadas no filme que são, de certa forma, forçadas a ver, e sim desejam brincar, correr, pular, movimentar-se. O tempo tão precioso de brincadeiras e atividades orientadas acaba sendo usado como instrumento para formação de indivíduos padronizados e dóceis, suscetíveis aos “depósitos” de informações e correções. Em muitos momentos, condena-se todo um sistema social de regulação das pessoas e ao presenciar estas situações, percebo que a escola pode estar reproduzindo um sistema que ela mesma condena. Esta imagem é uma linguagem que, silenciosamente, representa vivências e experiências, bastam olhares, que também não deixam de ser uma forma de expressão, para identificar a mensagem que se pretende transmitir/reproduzir. Em alguns casos, o que a linguagem escrita, ou seja, “as palavras” não conseguem expressar, os desenhos, as imagens, os olhares “dizem”.



Figura 2: Cena cotidiana da escola infantil em questão<sup>13</sup>

<sup>13</sup> As imagens trazidas para ilustrar o cotidiano da escola foram feitas por Fabiane Dutra, acadêmica do Curso de Artes Visuais -Desenho na Fundação Machado de Assis (FEMA, Santa Rosa, RS) sob orientação e supervisão da autora da dissertação aqui apresentada.

Diante das considerações em relação à disciplina, é importante ressaltar o depoimento de uma atendente da instituição de educação infantil em questão:

As crianças não têm limites. Para uns até basta falar, para outros pode gritar, colocar de castigo, no outro dia estão fazendo tudo de novo. É uma geração sem limites, a não ser quando é feito algum barulho: “bate alguma coisa que faz um barulho alto, então elas se assustam e param por algum tempo”. No meu tempo colocava-se atrás da porta de castigo, de joelho no milho. Era preciso sentir a dor, para assim aprender o que não podia fazer. Antigamente a mãe olhava e a gente já sabia (atendente com formação em Magistério).

Este depoimento demonstra a “rudeza” no trato com as crianças. Revela, também, a concepção de limites ligada à quietude e afasia da criança. O conceito de educação depreendido de Ariès (1981) e Foucault (2004) que tem como base a disciplina, o controle e o castigo do corpo é claramente mencionado neste depoimento. Não é possível desconsiderar a vivência de quem se propôs a falar sobre o trabalho que realiza, porém é possível refletir sobre o que realiza e como as possíveis “marcas” de sua educação podem interferir no seu fazer pedagógico. Se na época em que estudava “era preciso sentir dor para aprender”, hoje essa atitude de “domesticação” da criança já não se sustenta nas escolas, nem nas famílias e na sociedade. A própria atendente esclarece: “É claro que hoje não vamos usar isso, é preciso acompanhar a evolução dos tempos, mas as crianças de hoje estão sem limites”. De acordo com o discurso da atendente, o limite é entendido como o respeito à ordem e à disciplina impostas de cima para baixo, sem que haja explicação e diálogo entre estudantes e professores(as). O limite como uma regra universal e incontestável.

Essa realidade educativa e os discursos que permeiam seu cotidiano não surgiram do acaso, remetem ao passado, porém redimensionando os olhares para as formas mais sutis de controle e dominação, características próprias de uma sociedade com costumes, discursos e

práticas padronizadas. Nessa perspectiva, existe um modelo social que impera, ou pelo menos é reconhecido como algo que deveria “imperar”, sem questionamentos. Essas normas e condutas perpassam as instituições, afetando de forma expressiva as relações, as vivências e experiências educativas. Se, nas escolas, as crianças já não recebem os castigos que por muito tempo marcaram seus corpos e suas almas, é porque as mudanças realmente foram significativas. Por outro lado, permanece em nossas instituições o anseio pela “padronização”, “formatação” das crianças. Mesmo que o discurso seja de aceitação às diferenças e diversidades culturais, é a cultura da individualização, da competição e da “normalidade” que conduz muitas práticas e as relações ensino-aprendizagem.

De acordo com Foucault (2004), a evolução da disciplina e do controle não foram características particulares da infância. Os castigos e punições aplicados nos colégios eram conseqüências de uma estrutura social representada por instituições como: escolas, hospitais, prisões, fábricas. Uma estrutura social organizada para manter o controle sobre a população. Por outro lado, ainda de acordo com os ensinamentos de Foucault (2004), só há poder onde existe resistência, que na escola emerge das relações conflituosas entre a própria instituição com suas convicções, os(as) professores(as), as famílias, as crianças e demais pessoas que constituem o ambiente escolar. São inúmeras as questões que permeiam o cotidiano de uma escola; tais questões estão diretamente relacionadas ao contexto social em que a escola está inserida. De acordo com Bujes (2002):

As idealizações da infância como um espaço utópico – o reino da inocência, da sensibilidade, da desproteção, da felicidade, como também de uma quase miraculosa progressão cognitiva – deram lugar a uma visão da criança como sujeito de seu tempo, pressionada pelas condições do meio, marcada por diferenças de gênero, classe, etnia, raça, idade, corpo, etc. (p. 18).

Pensar em “visão de criança como sujeito de seu tempo” , como enfatiza a autora, leva a perceber que os discursos sobre a infância acompanham a evolução do meio em que a criança está inserida. O tempo controlado, medido, cronometrado é o retrato da sociedade atual e as rotinas das crianças não fogem a essas regras de controle e da máxima produtividade do tempo. A reflexão feita a partir de Bujes (2002) remete ao entendimento de que a infância é constituída por discursos carregados de significações que delimitam e também alargam a maneira de conceber a infância. Os discursos mediados pela linguagem atravessam a educação das crianças e conduzem a caracterizações específicas sobre a forma como convém ser pensada, cuidada e educada. São as próprias instituições responsáveis pela educação das crianças que produzem, consolidam e reforçam esses discursos cotidianamente.

A partir da afirmação trazida no depoimento da atendente - “Era preciso sentir a dor, para assim aprender o que não podia fazer” - surgem inquietações no sentido de questionar as concepções de educação que, por muito tempo, constituíram a maneira de conduzir o processo educativo com as crianças. A dor estava relacionada à negação, não apenas das ações e dos movimentos, mas esse controle excessivo está relacionado com a negação da própria criança: um ser estranho que precisa ser moldado(a) e suas vontades e ações controladas através de uma disciplina que não mede esforços para, como afirma Foucault (2004), “fabricar” indivíduos.

Volto ao ponto inicial, talvez a origem da reflexão que tento fazer. De acordo com Foucault (1979 p. 17), a disciplina é um tipo de organização do espaço; é uma técnica de distribuição dos indivíduos através da inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório; isola em um espaço fechado, esquadrinhando, hierarquizando, capaz de desempenhar funções diferentes segundo objetivo específico que dele se exige. A

disciplina, fundamentalmente, é um controle do tempo. Isto é, ela estabelece uma sujeição do corpo ao tempo, com o objetivo de produzir o máximo de rapidez e de eficácia. Ela realiza esse controle minucioso das operações do corpo através da elaboração temporal do ato, da correlação de um gesto específico com o corpo que produz e, finalmente, através da articulação do corpo com o objeto a ser manipulado. A vigilância é um dos seus principais instrumentos de controle. Não uma vigilância que reconhecidamente se exerce de modo fragmentário e descontínuo; mas que é ou precisa ser vista pelos indivíduos que a ela estão expostos como contínua, perpétua, permanente; que não tenha limites, mas sim que penetre nos lugares mais recônditos, esteja presente em toda a extensão do espaço. A disciplina implica um registro contínuo de conhecimentos. Ao mesmo tempo em que exerce um poder, produz um saber.

O conceito de disciplina trazido por Foucault (1979) leva a refletir sobre a organização da escola em seus espaços-tempos. Um prédio com grades, portões, cadeados, muros altos e imponentes que podem revelar uma ruptura com o que está além dela, ou seja: “o social”, “o mundo”, “a vida das pessoas”. Comparo essa estrutura organizacional com o hospital e com a figura também imponente do médico que possui um saber sobre o corpo e suas necessidades; esse corpo é tomado como objeto que se investiga, vigia, controla e “medica”. Que corpo é esse investigado pelo médico? Será que há esse questionamento, pois é tudo tão mecânico e aparentemente sem sentimentos e sem sensibilidade, sem olhar. Não há possibilidades de envolvimento; talvez porque justamente aí se cruzam vidas e histórias marcadas por desejos, sonhos e frustrações, não cabe, não é o momento e nem o dever envolver-se. Por outro lado, vidas estão em jogo, e é impossível pensar que o ser humano possa ser tão insensível revelando o mínimo de diálogo, de olhares, de vínculos. Assim como o hospital representado pela figura do médico(a), as escolas representadas pela figura do

professor(a) desenvolvem suas atividades relacionando vidas com conhecimentos. É o envolvimento da/com a vida que está em jogo, tanto para o médico(a), quanto para o professor(a). Nesses espaços, como afirma Foucault (1979), criam-se discursos que vinculam saberes construindo verdades sobre como fazer e o porquê desse fazer. Para além da arquitetura e da rotina muito bem organizada a fim de delimitar os espaços, estão os sujeitos: “estudantes”, “professores(as)”, “pacientes e impacientes”.

As relações adulto-criança, professor(a) e estudantes são marcadas por limites, regras que fazem parte da infantilização e escolarização dos sujeitos, que teve seu início na modernidade. O tempo da criança nas instituições, sejam familiares ou escolares, passa a ser controlado e organizado conforme as necessidades biológicas que contemplam o cuidado com o corpo. O corpo infantil é percebido, porém muitas vezes manipulado conforme os ideais dos adultos que admitem saber o que é melhor às crianças, estabelecendo uma relação de submissão. Permeada por relações de poder, a instituição escolar e familiar estabelece dependência das crianças em relação aos maiores. Essa supremacia do adulto garante e mantém as diferenças, separa o tempo e o espaço de um em relação ao outro. Trago a imagem de mais uma cena cotidiana para demonstrar que a escola contemporânea pode ser o reflexo dessas relações sociais vivenciadas ao longo dos tempos.



Figura 3: O “castigo” como forma de controle<sup>14</sup>

O que pensar da escola infantil diante de uma cena como esta? A atendente, com um chinelo nas mãos, impedindo que a criança saia do cercado, em muitos momentos chamado, popularmente, de “chiqueirinho”. De maneira rude, este lugar é usado como forma de “castigo” para as crianças que fogem às regras impostas pelos(as) adultos(as). A educação das crianças acaba sendo baseada em castigos e punições que privam o corpo dos movimentos e a mente da reflexão. A escola, quando não representa de forma significativa o papel social que lhe é inerente, separa-se do mundo e da vida das pessoas. Não é possível negar essa relação da escola com a realidade social, seja a escola particular ou de ensino público gratuito, eis que é importante que ambas priorizem o acesso e a qualidade do ensino. Uma sociedade organizada de forma disciplinar só pode resistir se há mecanismos que sustentem sua conduta. A escola

<sup>14</sup> É conveniente ressaltar que em muitos momentos a criança que recebia a punição, ou seja, que era obrigada a ficar dentro do cercado por longo período, é uma criança que necessita de atendimento especial, pois tem “síndrome de Dawn”. Conforme o Parecer n. 397/2005 do Conselho Estadual de Educação: “A Proposta Pedagógica para Educação Infantil deve respeitar as diferenças que deverão ser atendidas/orientadas no sentido de ser a educação infantil também uma forma para que o aluno seja contemplado plenamente em sua formação, e com *qualidade social*. Em relação a isso, o Parecer 398/2005 também estabelece:” Quanto a educação especial (Art. 214), o poder público garantirá a educação especial aos deficientes, em qualquer idade, bem como aos superdotados, nas modalidades que lhes adequarem”. Fica a questão: Será que o respeito às diferenças e a qualidade social no *atendimento e orientação* às crianças com necessidades especiais estão sendo considerados pelas pessoas responsáveis por seu *cuidado e educação* nesta ou mesmo em outras escolas de educação infantil?

foi (e continua sendo) um dos instrumentos eficazes à produção e reprodução de discursos e saberes sobre a criança.

É neste ponto que gostaria de chegar, pensar a escola atual e as tentativas de desafiar os muros, abrir as portas, destrancar as fechaduras para que não seja vista como um “depósito de crianças”, e sim um ambiente acolhedor que assuma seu caráter social de ambiente propício ao desenvolvimento da aprendizagem, do conhecimento e do acesso a informações. Quando a escola fecha seus muros, suas grades, e mais, quando impede as crianças de expressar seus sentimentos e suas vontades, revela “um mundo à parte”, “uma cultura particular”, podendo ser rígida, controladora, apática e desvinculada do “real” e do “ideal”, talvez isolada por medo dos desafios que a abertura pode implicar. A escolha por novos caminhos não se realiza sem conflitos, sem mudança de atitude e de percepção da realidade do mundo em que as escolas, professores(as) e crianças estão inseridas.

Perceber o espaço da educação infantil nas escolas, sejam municipais, estaduais ou particulares, é concebê-lo como um ambiente de socialização das crianças. Na mesma medida, é considerá-lo um lugar de aprendizagem onde as crianças desde muito pequenas passam a ter contato com diversos materiais e brinquedos que, de forma simbólica, possibilitam-lhes compreender as relações do mundo a sua volta. As interações que a criança faz brincando aguçam sua imaginação, favorecendo o desenvolvimento de suas habilidades motoras, intelectuais, emocionais, sociais. Para que o desenvolvimento da criança atenda às expectativas, é necessário que haja orientação do adulto, no caso da escola, o professor(a) ou o responsável pela criança precisa interagir com ela propiciando momentos de estímulo e incentivo. É importante que o ambiente escolar transmita segurança e que possa garantir condições adequadas de acesso e permanência aos sujeitos escolares.



Na realidade educativa a que estou me referindo nesta escrita dificilmente são oportunizados às crianças momentos de atividades orientadas, ou seja, atividades relacionadas ao atendimento pedagógico, que é responsabilidade da escola. Pelo contrário, a rotina se reproduz dia-a-dia sem que haja reflexão sobre o fazer pedagógico. Da mesma forma, as responsáveis pelas crianças, de tanto reproduzir o cotidiano, já nem percebem o quanto poderia ser mais agradável e produtiva a convivência na escola. São priorizados os atendimentos à higiene, alimentação, descanso e segurança. Os aspectos relacionados à interação professor-estudante praticamente não ocorrem. Tem-se até a sensação de “liberdade”, mas uma noção de liberdade controlada, regrada, e, muitas vezes, rude. Conforme o depoimento de uma atendente:

Eu gosto de trabalhar nessa atividade mesmo. Não adianta fazer uma faculdade e concurso para assumir uma sala de aula, prefiro esse serviço que estou fazendo. Cuidar dos pequeninhos, cuidar dos outros. Gosto do que faço, acho que minha formação é suficiente mais a prática que tenho de tanto tempo, e principalmente gostar é fundamental (Atendente com formação em Magistério).

Se não há formação prévia e, menos ainda, em serviço, como conceber qualidade ao processo educativo que envolve as crianças? Essa falta de preparo reproduzida ao longo dos tempos pode revelar a escola infantil como um não-lugar, ou seja, um espaço em que as crianças são deixadas, mas que devido às condições oferecidas não estabelece relações com as reais necessidades das crianças e menos ainda com as necessidades sociais. Muitas escolas infantis precisam ser repensadas e adequadas para que possam atender às crescentes expectativas das famílias e da sociedade em que estão inseridas. Nessa perspectiva, não basta “gostar de crianças” e ter “muitos anos de atividade”; é necessário preparo profissional e compreensão da infância como fundamental para o desenvolvimento social e humano.

Essa compreensão implica olhar a criança como sujeito e não como um objeto que precisa apenas obedecer sem saber o sentido disso. Há que se considerar que ser sujeito é ter a oportunidade de falar e ser ouvido, é ser tratado com respeito, estabelecendo limites quando necessário, porque é preciso também aprender a escutar. Não são gritos, agressões físicas, isolamento que garantirão a educação das crianças, pelo contrário, agindo assim é estar contribuindo para que essa criança reproduza atitudes que muitas vezes se julgam incoerentes com o ideal desejado de escola, família e sociedade.

Na escola, adultos e crianças estão em constantes conflitos de gerações e interesses. De geração, porque a educação ofertada às crianças não está contextualizada com as mudanças que o mundo e as relações educativas vêm sofrendo ao longo dos anos. Pela falta de formação e também de motivações para retornar aos estudos, as responsáveis pelas crianças afirmam que os anos que têm de trabalho são suficientes para garantir a educação das crianças. De interesses, porque os saberes de gerações passadas se contrapõem ao mundo globalizado que oferece inúmeras possibilidades de conhecimentos e inovações que a escola acaba desconsiderando por acreditar que cuidar das crianças é suficiente. É uma cultura transmitida de geração a geração e o discurso se fundamenta na noção de sucesso que esta relação educativa gerou há muitos anos. Não quero, com isso, dizer que se devem desconsiderar os saberes culturais de gerações anteriores. O grande desafio da escola é conseguir conviver e relacionar esses saberes com as mudanças que a sociedade vem sofrendo a todo instante.

Não é possível conceber a escola infantil como um lugar em que as crianças são deixadas apenas para serem cuidadas, mas sim como um ambiente acolhedor que tenha pessoas preparadas para desenvolver a atividade respeitando e desafiando os sujeitos que

constituem o ambiente educativo. A educação envolve o cuidado, porém não se resume a ele. Existe uma cultura (re)afirmada ao longo dos tempos de que qualquer pessoa adulta pode ser responsável pelas crianças nas creches e/ou pré-escolas. Este estudo vem justamente no sentido de mostrar que as escolas infantis no mundo atual exigem (re)organização, principalmente no que se refere às concepções de criança e de professor(a) da educação infantil. Um novo olhar sobre os sujeitos envolvidos com a educação infantil na escola poderia contribuir para ampliar a qualidade do ensino dedicado às crianças. E essa qualidade depende não apenas de incentivos governamentais, mas, aliados a estes, a capacidade de reflexão do(a) professor(a) e sua dedicação à atividade realizada cotidianamente nas escolas. É preciso ter sensibilidade para perceber que as mudanças vivenciadas socialmente afetam as instituições educativas. Tanto as escolas como os(as) professores(as) fazem parte desse contexto e precisam assumir novas maneiras de pensar e organizar o ambiente escolar, deixando de apenas reproduzir culturas para, através delas, criar novas possibilidades de educar as crianças e conduzi-las a caminhos que possam garantir dignidade e cidadania, tanto para quem educa, quanto para quem é educado.

A partir dessas considerações, desejo refletir e problematizar sobre a constante inversão de papéis relacionados à função do(a) professor(a) e da família. As divergências são comuns e, por isso mesmo, não são evidenciadas apenas neste estudo. Diante disso, neste segundo capítulo dedico especial atenção às questões inerentes à relação família e escola, considerando que constituem o fazer pedagógico dos(as) professores(as) na escola.

## 2.1 Entre saberes científicos e saberes populares: a família e a escola

Qual a função da família e qual a função da escola na educação das crianças? Até onde o(a) professor(a) pode ou deve intervir na relação cotidiana que estabelece com as crianças? Essas são algumas das questões que permearam o processo da pesquisa que realizo; considero-as complexas diante da realidade escolar vivenciada enquanto pesquisadora e professora da educação infantil. Atualmente, é difícil imaginar a organização de uma sociedade sem a instituição escolar; este ambiente é visto como necessário, sendo considerado uma referência, um lugar que, desde muito pequenas, as crianças passam a frequentar para crescer, desenvolver-se e aprender. É justamente esta uma das questões que acompanham muitos estudos, entre eles o de Ariès (1981). O historiador afirma que a escola como um espaço-tempo de aprendizagens e conhecimentos nem sempre existiu, as crianças conviviam com os adultos e sua educação era baseada na transmissão da cultura de uma geração a outra. Nas palavras do autor:

De modo geral, a transmissão do conhecimento de uma geração a outra era garantida pela participação familiar das crianças na vida dos adultos [...]. Toda a parte onde se trabalhava, e também em toda a parte onde se jogava ou brincava, mesmo nas tavernas mal afamadas, as crianças se misturavam aos adultos. Dessa maneira elas aprendiam a viver, através do contato de cada dia. Os agrupamentos sociais correspondiam a divisões verticais que reuniam classes de idade diferentes (ARIÈS, 1981, p.158).

Não havendo separação entre crianças e adultos e também não existindo as escolas enquanto instituições responsáveis pela educação das crianças, estas se misturavam aos mais velhos e aprendiam seus ofícios. A aprendizagem era restrita aos saberes do cotidiano. Ariès (1981, p.156) afirma que o serviço doméstico se confundia com a aprendizagem, como uma forma muito comum de educação. A criança aprendia pela prática, e essa prática não parava nos limites de uma profissão. Através do serviço doméstico, o mestre transmitia a uma criança

os conhecimentos, a experiência prática e o valor humano que pudesse possuir. Assim, toda educação se fazia através da aprendizagem, e dava-se a essa noção um sentido mais amplo do que ela adquiriu mais tarde. Nesse contexto social, a família era quem se responsabilizava pela educação de seus filhos garantindo a eles a sobrevivência e a capacidade de gerir o sustento da mesma. Lentamente, foi surgindo a necessidade de um lugar reservado à educação das crianças e, principalmente, um espaço que separasse a criança dos adultos. A partir do século XV, a educação passa a ser oferecida mais nas escolas do que nas famílias. De acordo com Ariès (1981), esse acontecimento esteve ligado a um novo sentimento de família e foi considerado uma transformação na maneira de conceber os filhos e a educação oferecida aos mesmos.

É interessante perceber que os estudos de Ariès (1981) traduzem um pouco da realidade escolar vivida atualmente. Mesmo considerando as grandes mudanças ocorridas na sociedade desde a época em que o autor realizou seus estudos publicados na obra *História social da criança e da família*, percebo muitos avanços e também alguns retrocessos na maneira de pensar a polêmica relação entre a família e a escola contemporânea. A seguinte passagem reflete muito daquilo que vivenciei e os anseios que permeiam meu caminho como pesquisadora:

Não basta conhecer a ciência ensinada no colégio; há outra ciência que nos ensina como devemos nos servir daquela..., uma ciência que não fala nem grego nem latim, mas que nos mostra como utilizar essas línguas. Encontramo-la nos palácios... entre os príncipes e os grandes senhores. Ela esconde-se também nas ruelas de mulheres, deleita-se entre as gentes da guerra, e não despreza os comerciantes, os lavradores ou os artesões. Ela tem por guia a prudência e, como doutrinas, as conversações e a experiência das coisas. As conversações e o hábito da sociedade “muitas vezes já formaram pessoas bem educadas sem o recurso as letras. O mundo é um grande livro que está sempre nos instruindo, e as conversações são estudos vivos que nada devem aos dos livros... A convivência habitual de dois ou três espíritos inteligentes pode nos ser mais útil do que todos os pedantes das universidades juntos... Eles produzem mais matéria em uma hora do que poderíamos ler numa biblioteca em três dias. A ação e a expressão da face tem algo de encantador que imprime intensamente aquilo que o discurso pretende infundir (MARECHAL DE CAILLIÈRE apud ARIÈS, 1981, p. 167).

O surgimento da escola revelou, além de louváveis seguidores, também algumas críticas ao seu sistema de ensino, afirmando, de acordo com Ariès (1981, p.167), que o principal defeito do colégio era o isolamento das crianças, que as separava de seu meio social natural. “Ela precisa aprender cedo como se deve agir tanto em sociedade como no estudo, e isso ela não pode aprender num lugar em que as pessoas pensam mais em viver com os mortos do que com os vivos, ou seja, mais com os livros do que com os homens”. Este era o verdadeiro motivo de toda crítica: a repugnância que sentiam pela escola aqueles que permaneciam mais ou menos fiéis à antiga educação pela aprendizagem, um tipo de educação que mergulhava imediatamente a criança na sociedade e encarregava a sociedade de treiná-la a desempenhar seu papel, sem passar pela etapa intermediária da iniciação das sociedades formadas por classes de idades, ou da escola, nas sociedades técnicas modernas.

A realidade vivenciada na escola contemporânea é perpassada por todas essas questões que desde sua origem revelaram-se conflitantes. Assim como no passado, no cotidiano da escola de hoje, a grande questão é o que fazer com a teoria se não for possível relacioná-la com a vida, com a experiência dos sujeitos que constituem o fazer pedagógico. Os pais exigem uma escola vinculada à realidade, que atenda às necessidades das crianças em um contexto não apenas de conhecimentos científicos, mas também de saberes que possam lhes garantir a sobrevivência em um mundo em que não basta conhecer teoricamente uma situação, é preciso vivenciá-la para que assim prevaleça o domínio, a segurança e a certeza de que seu futuro será assegurado, pois se acredita que dessa forma saberá como agir diante das dificuldades e dos desafios que a vida revelar.

É interessante destacar a seguinte passagem trazida na obra de Ariès (1981, p.168): “Este homem é um original. E sua doutrina não tem igual. De Pérsio a Juvenal. De Catulo e

Marcial. Ele possui um conhecimento profundo. Ele entende de tudo. Menos do mundo”. Esse *entender do mundo* enfatizado pelo autor no século XVII parece recente considerando que essa preocupação acompanha a evolução histórica da escola e também da família que se preocupa em ensinar a seus descendentes os sabores e dissabores da vida em sociedade. Talvez essa tenha sido a grande preocupação da família quando passou da organização em linhagem<sup>15</sup> para a família tradicional moderna que conhecemos. Passando a conviver em grupos menores, apenas com os parentes mais próximos, ou seja: o pai, chefe e provedor da família, a mãe, dona de casa, e os filhos e filhas que deveriam submeter-se, assim como a mãe, às ordens do pai. Essa organização, além de garantir maior dominação por parte do pai, que acabou por originar a família patriarcal, também separou cada vez mais as pessoas, estabelecendo um divisor entre as relações sociais.

De acordo com Castells (1942, p. 169): “O patriarcalismo é uma das estruturas sobre as quais se assentam todas as sociedades contemporâneas”. Só existe o patriarcalismo, ou seja, a autoridade do homem como aquele que está autorizado a representar a família porque existe uma cultura que aceitou e reafirmou ao longo dos tempos sua soberania. A estrutura familiar é organizada dessa forma porque foi aceita a condição de incapacidade da mulher para governar ou tomar conta da administração familiar. Porém, essa estrutura organizada e por muito tempo rígida está sendo contestada e questionada pelo contexto social; as próprias mudanças de comportamento feminino e a posição da mulher no meio social revelam novas maneiras de perceber a família.

---

<sup>15</sup> A organização familiar em “linhagem” estendia sua solidariedade a todos os descendentes de um mesmo ancestral. Essa tendência de indivisão da família, que aliás não durava além de duas gerações, deu origem às teorias tradicionalistas do século XIX sobre a grande família patriarcal. A família conjugal moderna seria portanto a consequência de uma evolução que, no final da Idade Média, teria enfraquecido a linhagem e as tendências à indivisão (Ariès, p.143).

Essas constantes transformações sociais acabaram por modificar a organização familiar, principalmente no que se refere ao papel da mulher. Com o surgimento de novas necessidades, a mãe, além de tomar conta dos afazeres domésticos, assume também uma vida profissional. Isso contribui para destacar que a estrutura familiar tradicional (pai, mãe e filhos vivendo juntos) já não condiz com a realidade de muitas famílias contemporâneas. Em muitos casos, em que os pais são separados, é a mãe que assume a responsabilidade da educação e do sustento das crianças. Em outros, o pai ou avós acabam se responsabilizando pelos filhos ou netos. A constituição dos ambientes familiares está diversificada; isso não quer dizer que a importância da família na vida das pessoas tenha perdido o sentido, pelo contrário, o que acontece é uma mudança de concepções em relação ao que é ser família e como é organizada. Assim afirma Castells (1942):

Essas tendências que se reforçam mutuamente colocam em dúvida a estrutura e os valores da família patriarcal. Não se trata necessariamente do fim da família uma vez que outras estruturas familiares estão sendo testadas e poderemos, no fim, reconstruir a maneira como vivemos uns com os outros, como procriamos e como educamos de formas diferentes e, quem sabe, talvez melhores. Mas as tendências que menciono indicam o fim da família como a conhecemos até agora. Não apenas a família nuclear (um artefato moderno), mas a família baseada no modelo patriarcal, que tem predominado há milênios (p. 174).

A partir dessas mudanças de estrutura e organização familiar é que a escola infantil assume importância decisiva no que se refere à educação e ao cuidado das crianças de 0 a 5 anos. Com o ingresso da mulher no mercado de trabalho, surge a necessidade de criação de um espaço em turno integral onde as mães possam levar seus filhos e ir para o trabalho com tranquilidade, tendo a segurança de que suas crianças estarão seguras e serão atendidas de maneira adequada. As crianças passam a conviver com pessoas que substituem por longo período sua família e acabam interferindo na educação dada pelos pais. Essa interferência necessária acaba por gerar conflitos em relação ao que a família considera importante para seu filho(a) e àquilo que a escola realiza enquanto instituição com a responsabilidade de educar. É



neste momento que, de acordo com os depoimentos das professoras e atendentes, percebo uma relação conflitante entre os saberes científicos e os saberes do cotidiano que, conforme trazido anteriormente com Ariès (1981), não são questões recentes, desde a origem da escola convive-se com inquietações e divergências tanto em relação às famílias, quanto à escola. São estabelecidas relações de poder e resistência entre ambas - família e escola -, cada uma com seu saber *sobre a criança* e poucos saberes constituídos na relação entre as duas instituições, ou seja, escola e família *com a criança*.

Muitas vezes a ignorância atrapalha. Tem muitas crianças que vêm de famílias que não têm limites e pensam que na escola podem fazer tudo o que querem, porque em casa é permitido. Então nos deparamos com as diferenças e percebemos que não há união entre família e escola. Os pais querem de um jeito, a escola quer e faz de outro (professora com formação em Magistério).

Longe de procurar estabelecer um diálogo com a família, o depoimento da professora revela um sentimento de desaprovação dos saberes cultivados pelos pais. A afirmação de que “a ignorância atrapalha” representa o que a professora pensa sobre as famílias de alguns estudantes. Demonstra também falta de preparo da professora para compreender os anseios de pais e mães de famílias, trabalhadores braçais que possuem poucas instruções educativas e, por esse motivo, acabam transferindo a responsabilidade de educar as crianças para a escola. Saberes, poderes e resistências constituem o ambiente escolar e revelam relações conflituosas e contraditórias. Conflituosas, porque acaba não havendo um processo de diálogo entre ambas; e contraditórias, porque, conforme este depoimento - “os pais querem de um jeito e a escola quer e faz de outro” -, a escola parece impor maneiras de proceder com as crianças no cotidiano escolar, em muitos momentos, desconsiderando os saberes e a cultura das famílias.

Por outro lado, as professoras denunciam que as famílias são muito permissivas na educação das crianças, o que causa a falta de limites destas na escola. Essa falta de limite define-se como: fazer muita bagunça nas salas, não escutar quando as professoras ou

atendentes estão falando, chorar por qualquer motivo, não ter respeito e brigar com os colegas, não ficar quieto para assistir filmes na televisão, falta de disciplina que acaba interferindo no cotidiano escolar. Quando as atitudes das crianças ultrapassam os limites da ordem escolar, normalmente elas são punidas com algum castigo. Geralmente, o castigo é ficar sentado por longo período sem brincar, também são xingadas ou recebem olhares que demonstram muita rudeza, não precisando ser dito mais nada. Como afirma Foucault, o corpo é visto como alvo de poderes e saberes que acabam orientando a maneira de se portar socialmente. O que se deseja é um corpo controlado, submisso, de fácil manipulação. De acordo com o depoimento de uma atendente: “tem algumas crianças que são bem disciplinadas, nem precisa xingar, agora tem outras que tentamos, mas não conseguimos”. Esse depoimento revela, além do sentimento de fracasso frente à resistência de algumas crianças, as imposições sofridas na escola, o sentimento de controle, a necessidade de “formar corpos dóceis”, ou seja, pessoas aptas a obedecer docilmente regras e condutas impostas por alguém ou por alguma instituição, o que não é fato recente, pois de acordo com Foucault (2004):

Houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder [...]. Corpo que se manipula, se modela, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam [...]. Tratava-se ora de submissão e utilização, ora de funcionamento e explicação: corpo útil, corpo inteligível (p.117-8).

As escolas de nossos dias podem estar reproduzindo essas práticas de docilização dos corpos; os discursos desvelados pelos depoimentos revelam a necessidade de olhar para a criança de forma diferente, não apenas como alguém que precisa ser “controlado” e “manipulado” de acordo com aquilo que o adulto considera interessante. Antes disso, é importante voltar o olhar e as práticas educativas com crianças à necessidade de valorização desse sujeito que necessita de orientação e acima de tudo respeito, sendo considerados(as)

cidadãos e cidadãs em processo de contínua aprendizagem. Em relação a algumas atitudes mais severas das atendentes, uma professora afirma:

Muitas vezes as “tias”<sup>16</sup> cobram as crianças de uma maneira não adequada para a idade da criança. De repente o que a criança está fazendo faz parte de seu desenvolvimento, não é errado. Mas pela falta de conhecimento a “tia” age de maneira não adequada em relação àquele momento da criança. E isso pode marcar a vida da criança (professora com formação em Magistério).

Isso faz pensar que essa falta de conhecimento das atendentes, referenciada pela professora, pode caber também como justificativa para a suposta “liberação” dos pais na educação de seus filhos, o que é questionado por praticamente todo grupo de pessoas que trabalham nessa escola. A falta de instrução dos pais atrelada à baixa escolarização das responsáveis pelas crianças na escola acaba refletindo na maneira de conduzir a educação. Quando alguém é tratado com rudeza e rancor, seja na família, na escola ou no meio social, acaba respondendo da mesma maneira. Como uma criança pode ser compreensiva se não agem assim com ela? Como um estudante vai saber ouvir se não é ouvido? Se os olhares atribuídos a essas crianças são agressivos, é evidente que responderão com agressão, é essa linguagem que encontram para poder manifestar sua existência nesses espaços-tempos em que estabelecem relações cotidianas.

Quando a professora fala: “Isso pode marcar a vida da criança” revela certa sensibilidade em relação as suas vivências na escola. Lembrando Foucault (2004), as relações estabelecidas entre professores e estudantes marcam não apenas os espaços-tempos, mas de forma sutil o corpo e a alma daqueles que estão imersos nesse cotidiano, ou seja: família,

---

<sup>16</sup> Normalmente as atendentes são chamadas pelas crianças, familiares e também pelas colegas de “tias”. Quando questionadas sobre isso, afirmam não ter problema nenhum em ser chamadas assim. As professoras também afirmam não ver problema em ser chamadas de “tia”, o que ocorre em muitos momentos, pois nesta realidade “tias” e “professoras” acabam por ser confundidas. Trago maiores contribuições sobre estas questões, que não deixam de estar relacionadas com as problematizações referentes ao “gênero” na próxima parte desse capítulo “Na escola infantil convivemos com: professoras, educadoras ou tias?”

escola e crianças. Por outro lado, essas relações conflituosas não se restringem ao ambiente escolar ou familiar. Tanto a escola como as famílias produzem discursos permeados por relações de poderes e saberes que são legitimados pelo social. É percebido que tanto a prática educativa escolar, quanto a familiar não estão destituídas de interesses e intencionalidades, revelando saberes sobre como deve ser a educação das crianças dentro e fora da escola.

Outra preocupação das professoras consiste na falta de participação dos pais nos encontros oportunizados pela escola. Afirmam com indignação que os pais “largam” seus filhos na creche e não acompanham seu desenvolvimento. “Eles não dão importância, é só no momento de trazer (conseguir a vaga), depois que estão aqui dentro eles não se importam mais” (atendente com formação no Magistério). O abandono das famílias é considerado estranho, pois como uma mãe ou um pai pode ser capaz de levar seu bebê de poucos meses para a creche e demonstrar pouca preocupação em relação aos cuidados a que seu filho (a) está sendo submetido(a)? No momento em que vêm buscar as crianças, não questionam se o filho passou o dia bem, se a alimentação foi aceita ou mesmo se passou o dia brincando e feliz. No momento de irem embora, as crianças são pegadas pelo responsável e sem mais palavras retornam a seus ambientes familiares, onde passam a noite, no outro dia bem cedinho novamente são levados à escola e a rotina se repete.

Refletir sobre as questões que envolvem a relação família e escola e suas respectivas responsabilidades referentes ao cuidado e à educação das crianças implica considerar o que a Constituição Federal de 1988 consagra em seu artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar a criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-la a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Da mesma forma, as reflexões trazidas com o Parecer CEED n. 397/2005 do Conselho Estadual de Educação mostram-se pertinentes:

*A análise mais profunda recai sobre a necessidade de desfazer o hiato que há entre o que seja cuidar e educar, fenômeno este que nos leva a considerar a grande importância da família versus Estado; poder centralizado versus descentralizado; desenvolvimento infantil versus preparação para a escola; controle profissional versus parental sobre os objetivos e conteúdos dos programas.*

A partir dessas considerações é possível perceber que, diferente da dicotomia revelada entre família e escola, educar e cuidar, o que se busca enquanto instituição é a possibilidade de, tanto família, quanto escola, terem clareza de seus direitos e deveres, considerando que refletem um contexto maior de organização política e social. O poder público, a família e a sociedade são instituições que sustentam a escola, a partir do momento em que essas respectivas instituições não desempenharem suas funções, ou não permanecerem aliadas à escola, esta poderá perder o sentido, deixando de ser vista como referência. As relações institucionais constituem-se em relações de poder, que, por sua vez, demandam diálogo, negociação e comprometimento.

Estas são justamente algumas das “faltas” percebidas no contexto educativo. Há pouco diálogo entre a escola e as famílias; parece que as ações se tornam mecânicas de tanto ser repetidas. Os pais não se abrem para ouvir o que a escola tem a dizer e normalmente não estão presentes em encontros e reuniões. Em contrapartida, a escola, mesmo com indignação em relação à atitude dos pais, não busca novas maneiras de sensibilizá-los sobre a importância de sua convivência com a criança nessa fase tão significativa e decisiva de seu desenvolvimento. Por outro lado, é possível compreender esta despreocupação dos pais considerando que acreditam na escola como uma possibilidade de garantir dignidade a seus filhos (as). Muitas mães e pais com baixa escolarização passam por inúmeras dificuldades

financeiras e, além disso, acabam sofrendo preconceitos, primeiro por não saberem escrever nem o seu nome e segundo por serem pobres e não terem condições de serem incluídos no processo de desenvolvimento social. É dessa realidade social que trata o Parecer 397/2005 quando afirma:

A Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional – LDBEN-, Lei 9394/96, distingue a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, com a intenção clara da integração plena da criança, a partir do dia de seu nascimento até contemplar a chamada primeira infância, nos aspectos físicos, psicológico, intelectual e social. Refere, também, que isso completa a ação da família e da sociedade, fato este que ressalta ainda mais a qualidade com que essa etapa deva ser ofertada, uma vez que nem todas as crianças chegam à escola com o aporte necessário.

Partindo desse princípio, as famílias levam as crianças muito cedo para as escolas, acreditando que lá as mesmas terão melhores oportunidades e reconhecimento social. Não é por acaso que as crianças estão adentrando cada vez mais cedo para o processo de escolarização. Muitos estudos, entre eles os da sociologia da infância, vêm demonstrando, de acordo com o pesquisador português Sarmiento<sup>17</sup> (2006), que:

O lugar da infância na contemporaneidade é um lugar em mudança. A modernidade estabeleceu uma norma da infância, em larga medida definida pela negatividade constituinte: a criança não trabalha, não tem acesso directo ao mercado, não se casa, não vota nem é eleita, não toma decisões relevantes, não é punível por crimes (é inimputável). Essa norma assenta num conjunto estruturado de instituições, regras e prescrições que se encarregam da “educação” da criança, especialmente a escola e a família (p.17).

Se a criança não tem condições de decidir sobre sua vida, são as instituições escola, família, sociedade e o poder público que definem e normatizam o que julgam pertinente a elas. Porém, não se pode desconsiderar a criança como sendo um “sujeito de direito”, por isso a responsabilidade que cada instituição possui quando se permite definir o presente e o futuro

---

<sup>17</sup> Entrevista concedida a Ana Cristina Coll Delgado e Fernanda Muller, pesquisadoras que desenvolvem estudos relacionados aos espaços-tempos da infância na contemporaneidade. Esta entrevista com o sociólogo português Sarmiento foi publicada na revista *Currículos sem Fronteiras* e está disponível na página: [webmaster@curriculosemfronteiras.org](mailto:webmaster@curriculosemfronteiras.org). Acesso em 10 de agosto de 2006.

das crianças merece a devida atenção. Parece que no espaço-tempo da realidade social, do dia-a-dia da escola, os progressos científicos demonstram poucos avanços em relação às mudanças de concepções sobre as relações das crianças na escola. Aparentemente, se estuda muito sobre tudo que diz respeito à criança, mas esses significativos estudos nem sempre interferem na prática do(a) professor(a) que desenvolve sua atividade na relação direta com as crianças. Nem mesmo as famílias percebem esses avanços e ficam de certa forma indignadas com algumas atitudes de seus filhos(as). Essas atitudes das crianças dizem respeito a sua maneira de perceber e se colocar no mundo e não deixam de ser resultado daquilo que, enquanto sociedade, estamos fazendo com elas. Segue o depoimento:

Muitas crianças têm problemas, é difícil para nós. Em alguns casos as mães nem trabalham e deixam os filhos o dia todo na creche. Eu me preocupo porque as crianças são muito carentes e precisam de atenção. O fato de serem assim provém da base que é a família e a formação da criança é até os sete anos. Com certeza vai ser uma pessoa difícil de lidar no colégio (Atendente com formação em Magistério).

Essa afirmação traz algumas concepções interessantes: primeiro, há a separação entre creche e escola. A escola infantil não é percebida como um ambiente educativo em que as crianças vão para aprender e desenvolver-se, as mesmas estariam lá porque os pais trabalham e não têm condições de tomar conta delas em casa. Ou seja, tanto a visão das responsáveis pelas crianças na creche, quanto a dos pais que deixam seus filhos, resume-se aos cuidados gerais: alimentação, higiene, segurança. Em segundo lugar, as crianças ainda não são consideradas pessoas com desejos, anseios e necessidades e sim um “vir a ser”, mas que ainda não é. Até parece que a criança não fala, não ouve, não escuta, não tem sentimentos e emoções. Um terceiro aspecto é quando afirma que a formação da criança é até os sete anos. Sem dúvidas, existem estudos referentes ao desenvolvimento infantil afirmando que na fase dos 0 até os 6 anos são definidas muitas questões referentes ao desenvolvimento das habilidades das crianças. Porém, não indicam que esse processo é concluído aos sete anos, pelo contrário, enquanto houver estímulos à aprendizagem existirá a capacidade humana para

se desenvolver em processo de interação com o meio em que o sujeito se insere. Por esse motivo, a convivência das crianças na família e na escola deve ser permeada por estímulos que possibilitem a produção de conhecimentos e a compreensão do mundo e das relações histórico-culturais.

Destaco, ainda, um quarto aspecto do depoimento que venho analisando, que se refere ao entendimento de família como “base”. A base pode ser definida como uma estrutura firme e sólida, fundamental para o efetivo desenvolvimento de uma obra. Nesse caso, a família é a base, e o filho, sua obra que precisa ser guiado a escolhas de caminhos que constituirão sua vida, seu presente e seu futuro. Essa tarefa é compartilhada com a escola devido ao tempo que a criança permanece nela. O compromisso com a educação das crianças tem caráter social e político, ainda mais quando se trata de crianças que não possuem uma base familiar estruturada de acordo com suas necessidades.

O sucesso e o fracasso na educação das crianças estão presentes no depoimento dessa atendente:

Nesses vinte anos de trabalho tem crianças que foram nossos “pequeninhos” e agora já são mães. Às vezes, é muito difícil encontrar uma criança que a gente cuidou e está em um bom caminho. A gente fica triste. São muito poucos os que estão bem e isso dói muito. Saber que todas essas crianças que estão aqui lindas, bem cuidadinhas... Dói muito (Atendente com formação no Ensino Fundamental incompleto).

É necessária a compreensão de que a educação das crianças nas creches e pré-escolas é uma questão social que envolve a criação de políticas públicas de atendimento, condições de trabalho, apoio às famílias, adequadas às reais necessidades dos envolvidos no processo educativo. O caminho que as crianças percorrerão no decorrer de sua vida, muitas vezes, reflete a forma como foram tratadas na infância. Por isso, tanto a escola quanto as famílias



desempenham papel fundamental no sentido de conduzir a criança a uma educação de qualidade, colocando-a diante de outras possibilidades de vida, diferente da apresentada com o depoimento da atendente. Parece que estar “bem cuidadinhas” não basta para garantir uma educação que leve a criança à compreensão do mundo em que está inserida. O próprio uso das palavras no diminutivo - “cuidadinhas e pequeninhas” – desvela que são olhadas como “*enfant*”, que, de acordo com Ariès (1981, p.6), “quer dizer não-falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras”. Aquele(a) que não é, ou seja, são muito pequenos para terem opiniões, desejos, valores, perspectivas de vida.

A concepção de criança como um “vir a ser” é colocada em questão por vários teóricos. Entre os principais está o francês Philippe Ariès (1981), um dos precursores de estudos preocupados com a construção de discursos sobre a criança. Inclusive o documento do Ministério da Educação que propõe novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia afirma:

Destaca-se a relevância das investigações sobre a especificidade de como as crianças aprendem nas diversas etapas de desenvolvimento, especialmente as de zero a três anos em espaços que não os da família. A aprendizagem dessas crianças difere daquelas entre sete e dez anos; elas se manifestam por meio de linguagens próprias a faixa etária, e em decorrência há especificidades nos modos como aprendem. Estudos vêm demonstrando que o desconhecimento dessas particularidades, entre outras, tem gerado procedimentos impróprios e até de violência às linguagens e necessidades do educando. Daí decorre a exigência precípua de o curso de Pedagogia examinar o modo de realizar o trabalho pedagógico, para a educação da infância a partir do entendimento de que as crianças são produtoras de cultura e produzidas numa cultura, rompendo com uma visão da criança como um “vir a ser” (Parecer CNE/CP 05/2005 homologado em 11/04/2006).

Apesar de a pesquisa que venho realizando evidenciar poucos avanços na maneira de compreender as complexas relações sociais que permeiam a educação das crianças, entre elas, a relação família e escola, é preciso levar em consideração os esforços que vêm sendo realizados para que os cursos de formação de professores efetivamente preparem esses

profissionais para atender às necessidades da criança, respeitando as particularidades da faixa etária de 0 a 6 anos. A questão atual do Município é como orientar as pessoas que já estão há muitos anos nas creches reproduzindo uma cultura que já não atende às exigências das escolas e da sociedade. Voltar aos bancos escolares, para elas, não faz sentido, pois já possuem uma idade avançada e acima de tudo consideram a experiência de anos de atividade suficiente para o trabalho que realizam com as crianças. Isso revela também uma visão que reafirma a necessidade de buscar alternativas que possibilitem a qualificação do(a) professor(a) atuante nas creches e pré-escolas, pois os conhecimentos e saberes das mulheres como mães, tias, avós são insuficientes para garantir a qualidade da educação dedicada às crianças nas escolas infantis.

## **2.2 Na Escola Infantil, convivemos com: educadoras, professoras ou tias?**

O predomínio da mulher nas escolas é um fato, ainda mais quando se trata da educação infantil. Por esse motivo, os saberes necessários para educar e cuidar as crianças nas escolas podem parecer implícitos, tendo em vista o papel desempenhado pelas mulheres, cotidianamente sendo olhadas como mães, avós, tias. Pensando nessas questões, e também nas relações e funções destinadas aos “homens” e “mulheres”, as reflexões em relação ao “gênero” parecem explicar melhor o lugar social destinado a cada um. Referindo-se ao conceito de gênero, Louro (2004, p. 23) afirma:

O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre as mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe).

Com esse conceito é possível compreender a amplitude de fatores que envolvem a representação da mulher no mercado de trabalho, e como, historicamente, foi sendo

construída e aceita a definição de papéis e imagens, que estabelecem padrões, distinguindo e separando homens, mulheres, crianças. Falar em gênero é pensar na possibilidade de rever essa constante padronização, distinção e separação, admitindo a possibilidade de perceber e conviver com as diferenças, sejam elas quais forem. A escola é justamente o espaço-tempo em que as diferenças de todos os gêneros são sentidas e vividas, desde a forma de conceber os professores(as), as crianças, as famílias, enfim os sujeitos que constituem o fazer educativo.

De acordo com Louro (2004):

Se, por um lado, práticas e arranjos de ensino sugerem algumas continuidades no processo educativo escolar; por outro, certas modificações indicam possíveis descontinuidades ou rupturas. Magistério e escola, como atividades ou instituições sociais, transformam-se historicamente. Os sujeitos que circulam nesse espaço se diversificam e a instituição talvez seja, sob vários aspectos, uma outra instituição. Entre as mudanças que marcam, de forma mais evidente, esse processo de transformação está a feminização do magistério, p. 94.

Historicamente, as mulheres foram educadas para desempenhar a função de esposas e mães, responsabilizando-se pelas atividades domésticas, enquanto o homem, como provedor, se responsabiliza pelo sustento da família, tanto que, conforme Louro (2004), a escola foi primeiramente masculina e religiosa. Nem sempre a mulher teve a posição que atualmente tem nas escolas, uma conquista que aos poucos foi sendo reconhecida, principalmente devido à necessidade de garantir às crianças: cuidado, afeto, sensibilidade, amorosidade, capacidade de doação, que constituem uma construção social, “tida como características femininas”. Mesmo que muitas mudanças tenham ocorrido na maneira de pensar a atuação da mulher no contexto social, neste caso, especificamente nas escolas infantis, persistem alguns questionamentos referentes à linguagem e à concepção de profissionais dirigidas às pessoas que desenvolvem sua atividade com crianças. A questão é problematizar os discursos que perpassam as representações de educadoras, professoras ou tias e acabam por constituir o jeito de ser e fazer da atividade docente.

O dicionário Aurélio (2004) define professor(a) como: “Aquele que ensina uma ciência, arte, técnica; mestre” (p. 657). O termo educador(a) é definido pelo mesmo dicionário como sinônimo da palavra educar que significa: “Promover o desenvolvimento da capacidade intelectual, moral e física de (alguém), ou de si mesmo. Instruir(se). Educador” (p. 334). A definição de um e outro termo pelo dicionário evidencia particularidades, à medida que define professor(a) relacionando-o com arte, ciência, técnica. A partir dessa definição é possível perceber que para ser professor (a) é necessário ter o domínio de conhecimentos específicos sobre determinada área do saber e ainda ter a sensibilidade e a capacidade de refletir acerca das diversidades culturais que permeiam o cotidiano educativo. Já para ser educador(a), no sentido de instruir moralmente alguém, não há necessidade de desenvolver competências e habilidades específicas, pois valores éticos e morais são aprendidos desde a infância no seio familiar, e o professor(a) dá continuidade a esse processo de aprendizagem na escola aliando saberes científicos com os saberes espontâneos<sup>18</sup>.

Paulo Freire, na obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, revela uma série de fatores que contemplam a atividade do professor(a). Entre suas afirmações, destaco (2004):

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (p.24).

Com base no conceito de educar trazido a partir de Freire (2004), é possível questionar a prática educativa baseada apenas em saberes da experiência ou transmissão/reprodução de culturas sem que haja reflexão e contextualização do lugar e do

---

<sup>18</sup> Para Vigotski, saberes espontâneos são os aprendidos nas relações extra-escolares que contemplam a família e o meio social em que os sujeitos estão inseridos (as). De acordo com este autor é imprescindível que estes saberes sejam aliados aos saberes científicos, vistos como responsabilidade da escola.

momento vivido pelos sujeitos que constituem o fazer educativo. A atividade realizada nas escolas de educação infantil não foge à exigência de “autenticidade, decência, seriedade e profissionalização” das pessoas responsáveis pelo cuidado e educação das crianças. “Educador(a)” todos podemos ser e, muitas vezes, somos na família, na escola, no meio social em que estamos inseridos. Já para ser “professor(a)”<sup>19</sup>, é imprescindível a formação<sup>20</sup> adequada à atividade que se pretende realizar na escola e na sala de aula, tendo ainda a necessidade de estar em constante processo de aprendizagem, aliando a pesquisa à prática docente. Este é mais um dos pressupostos do “ser professor(a)” trazidos por Freire (2004, p. 29): “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”<sup>21</sup>. No caso específico da educação infantil, é necessária, também, a compreensão de como acontece o desenvolvimento da criança e tudo o que envolve essa fase de socialização e descoberta. A maneira de proceder, de falar, de conduzir o cotidiano da escola exige do(a) professor(a) a produção de saberes que fundamentem a prática educativa em consonância com as necessidades do(a) estudante.

As particularidades da escola infantil em questão revelam o embate entre saberes científicos e saberes da experiência. Neste espaço-tempo escolar, a experiência é vista como o fundamento da prática educativa. Os anos de experiência das atendentes, associados à idade já avançada, demonstram saberes já estabelecidos, “dados como uma verdade”, talvez, para elas, a única certeza que vem a afirmar o lugar de “mulher-mãe-educadora”. Conforme o

---

<sup>19</sup> Ao diferenciar “educador” de “professor”, levo em consideração a necessidade de qualificação para exercer a atividade docente nos diversos contextos educativos. Saliento, também, que o educador pode fazer parte do “ser professor”, porém nem sempre “educadores” podem ser considerados professores, pois para estes é condição a formação específica para atuarem como “profissionais da educação”.

<sup>20</sup> Para Freire (2004, p. 14): “Formar é muito mais do que puramente *treinar*”. No conceito de “formação” trazido com este autor está implícita a reflexão-ação-reflexão, que constituem a práxis educativa. É nesse sentido que a palavra formação vem sendo pensada e empregada no decorrer desta dissertação, ou seja: forma + ação = prática reflexiva e comprometida.

<sup>21</sup> De acordo com Freire (2004, p. 29), o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Fazem parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, “porque” professor, como pesquisador.

depoimento de uma atendente: “Para mim a palavra professora não atinge o meu ego. Sinto-me uma educadora e não professora. Sinto-me uma educadora porque sempre ensino o que não deve ser feito e até onde podem ir” (formação no Magistério).

O tempo de trabalho que possuem permite a afirmação de que são educadoras. A maior parte das funcionárias da escola é mãe e, algumas, até avós; essa experiência que possuem com crianças fora do contexto escolar possibilita considerações e certezas sobre o que deve e o que não deve ser feito com as crianças no ambiente escolar. Esse saber popular/cotidiano sobre a educação das crianças precisa ser considerado, porém não se resume nisso. A escola, como o lugar em que se produz conhecimento, precisa ir muito além de transmitir saberes cotidianos, sua função é aliar os conteúdos e saberes científicos com os saberes não científicos que estão relacionados à cultura e às interações sociais vivenciadas pelas crianças em ambientes extra-escolares.

É oportuno destacar que os depoimentos revelam desconfortos em relação às mudanças que vêm ocorrendo na forma de conceber o(a) professor(a); demonstram também a dificuldade de compreender a teoria estudada nos bancos escolares e, principalmente, não conseguem articulá-la com o cotidiano. Há muitas resistências ao estudo teórico e exacerbada valorização da prática (pragmatismo).

Na época em que fiz o concurso não era exigida formação. O máximo era a segunda série primária que hoje é o ensino fundamental. Eu aprendi muito, não com o Magistério, é claro que me ajudou a definir alguns pontos, mas com a própria prática. Mas hoje em dia se não tem o “canudo” não é ninguém. Deveriam valorizar a prática que as pessoas têm, a bagagem que trazem (Atendente com formação no Magistério).

A experiência docente permite um entendimento maior sobre a prática cotidiana na escola, porém anos de atividade não bastam para compreender a complexidade que é ser

professor(a). O desafio é aliar a prática que não deixa de ser um saber produzido no/pelo cotidiano com teorias que embasam e justificam o fazer pedagógico. Quando há oportunidade de estudar e, principalmente, quando existe o desejo de dar continuidade aos estudos, percebe-se que a escola não se resume ao bairro em que está localizada, à cidade a que pertence, mas faz parte de um contexto social amplo e diversificado, por isso a necessidade de inovar a prática educativa e acima de tudo estar disposto (a) a rever certezas e verdades que permeiam o dia-a-dia da escola. Não se pode mais ser condizente com a simples e repetitiva reprodução de culturas que já não condizem com a atual realidade social. Tardif (2005) afirma que:

O saber dos professores está sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (sala de aula, a escola) enraizado numa instituição e numa sociedade (p.15).

As constantes transformações dos espaços-tempos mostram que reproduzir ou apenas transmitir conhecimentos já não atende às expectativas dos estudantes, pois o acesso à informação está cada vez mais facilitado pelos meios de comunicação. Vive-se, de acordo com Castells (1999), em meio à “sociedade da informação” e a escola já não mais é o único lugar de acesso ao conhecimento. Porém, essa instituição continua desempenhando papel fundamental para que os conhecimentos aprendidos pelos estudantes dentro e fora dela possam ser sistematizados. De nada adianta ter acesso a informações de todos os gêneros se não há orientação de como utilizar esses saberes. Essa orientação e sistematização são funções dos professores(as), e para que isso seja possível de realizar é importante que estes estejam informados sobre o que acontece não apenas no bairro em que vivem, mas no país e no mundo.

Ser professor(a) é tarefa que, além da formação necessária, exige disponibilidade, vontade, dedicação, tempo. Ligado a esses aspectos está o sentido que é atribuído a esse constante processo de aprendizagem, pois quando o estudo não é significativo para quem ensina, jamais será para aqueles que estão dispostos a aprender, levando em consideração que ensinante e aprendente estão em constante processo de interação. Mais uma vez as considerações de Freire (2004, p. 23) mostram-se pertinentes: “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Diante do questionamento sobre como fazem para resolver as dificuldades que surgem no contexto escolar, seja na relação professor-aluno, professor-professor, direção-funcionárias, bem como da escola com a Secretaria da Educação do Município, que é quem deveria prestar assessoria pedagógica, os sujeitos docentes da escola pesquisada não hesitam em reforçar que ajudam umas às outras compartilhando saberes da experiência. Por outro lado, em muitos momentos das observações e entrevistas, justificavam algumas ações em certas “dicas” da psicóloga do Município, que, no ano de 2005, esteve na escola conversando com pais e professoras. Afirmam que: “As palestras com a psicóloga são ótimas, quem trabalha com ser humano precisa” (professora com curso superior de Pedagogia).

Essas reflexões remetem à consideração de Louro (2004):

Com a crescente força da psicologia na elaboração das teorias pedagógicas e didáticas, a ênfase na função apoiadora e na criação de um bom ambiente para aprendizagem (um ambiente de trocas afetivas e de valorização dos interesses das crianças/alunos e alunas) apontou de modo mais claro para adequação das mulheres ao magistério, em especial ao magistério infantil (p. 107).



Atrelados aos saberes da experiência, aparecem profissionais especialistas como: psicólogas, nutricionistas, médicos. Em uma ocasião das observações, a nutricionista do Município media e pesava as crianças, anotando as informações em uma planilha de acompanhamento das crianças que freqüentam as creches municipais; nessa ocasião, a diretora comentou que: “faz parte do controle do desenvolvimento das crianças” (pedagoga). Como afirma Foucault, o “controle minucioso do corpo e de seus movimentos” perpassa o ambiente educativo: gestos, ações, falas. Todos os movimentos são sutilmente controlados e limitados por discursos produzidos na relação entre os saberes das funcionárias da escola e dos “mecanismos” de poder-saber impostos pelo social e reproduzidos na escola como forma de sanar a defasagem da formação para a docência. A baixa escolarização facilita a interiorização de discursos que, muitas vezes, não condizem com a real necessidade da escola. Nesses casos, a sistematização de saberes acaba não sendo suficiente para a compreensão dos acontecimentos sociais que influenciam diretamente a vida das instituições educativas.

Não sendo suficientes as orientações da psicóloga e outros profissionais especialistas, as professoras e/ou atendentes recorrem a outros meios para justificar suas ações, conforme o depoimento:

Não gosto de pegar livros de 200/300 páginas para ler, a leitura me dá sono. Gosto de revistas e histórias curtas. Como não temos muitos cursos e quando tem no horário inverso não participamos, então gosto muito da TV senado, da TV educativa que sempre tem informação. Gosto de assistir: não estou lendo, mas ouvindo. Mas claro se algo realmente me interessa pego e leio e busco por mim mesma em jornais e revistas (Atendente com formação no Magistério).

É importante levar em consideração que as novas tecnologias que possibilitam inúmeras informações em curto espaço de tempo são aliadas no processo ensino-aprendizagem. Desconsiderar sua importância é desmerecer os avanços sociais que transformam o meio e as relações entre as pessoas, uma nova maneira de comunicar-se

possibilitada por uma linguagem interativa e dinâmica que acaba envolvendo e seduzindo as pessoas. Não se pode desconsiderar essa linguagem, porém o desafio é perceber até que ponto e como pode ser usada em benefício das aprendizagens escolares. Antes de pensar que na educação das crianças “vale tudo”, é preciso compreender quais são as suas necessidades, em seguida definir o quê, o porquê e qual o sentido das práticas realizadas. Não é porque são crianças na faixa etária de 0 a 5 anos que podem ser educadas e cuidadas por pessoas sem formação e sem perspectivas de estudos adequadas às necessidades do público infantil. Valorizar a infância das crianças é deixá-las sob os cuidados de pessoas qualificadas para o desenvolvimento dessa atividade. Da mesma forma, é imprescindível a valorização e o reconhecimento das pessoas que dedicam anos de suas vidas à educação das crianças nas creches e pré-escolas. A responsabilidade, o comprometimento e a ética permeiam (ou deveriam permear) o dia-a-dia da atividade docente. Louro (2004), discorrendo sobre a pluralidade dos sujeitos docentes, corrobora esse entendimento:

“Quem é bom professor ou professora” ou mais, simplesmente, quem é o/a professor/a é uma questão que pode, sem dúvidas, comportar muitas e diversas descrições. A concepção de uma identidade una, coerente e estável não cabe aqui (na verdade, não pode caber em relação a qualquer sujeito ou situação). Não existe tal identidade unitária, tanto porque não há só uma (“verdadeira”) representação desse sujeito, quanto porque ele não é apenas um professor ou professora (p.108).

O que está em jogo não é apenas a palavra que mais convém usar para definir a atividade docente e sim os efeitos discursivos que permeiam sua constituição e representação. Há grandes diferenças entre ser “tia”, “educadora” e “professora”, mas a quem interessam essas particularidades, em que contextos elas foram geradas? Uma pessoa que trabalha com crianças em uma escola infantil de forma alguma pode ser confundida com a “tia”, pois esta conotação remete a um grau de parentesco que supostamente não existe entre professores(as) e crianças. Outro aspecto importante é que, diferentemente do que afirmam os depoimentos citados, ser professor(a) envolve inúmeras situações, comprometimentos e saberes que um(a)

educador(a) não precisa, necessariamente, possuir. Mas, como afirmou Louro (2004), “não há apenas uma representação de sujeito professor(a)”, por isso, as várias interpretações e conotações ganham espaços e fortalecem os discursos porque não sugerem inquietações, assim as “tias” e as “educadoras” constituem os espaços educativos pelo simples fato de não causarem indignação e incômodo, até porque nesta realidade educativa a própria formação defasada garante e reforça essa maneira de representar o sujeito educativo.

Rousseau, em sua obra *Emílio ou da Educação*, traz significativas contribuições que permitem refletir acerca das questões relacionadas ao “ser professor(a)” e “ser educador(a)”. Apesar de terem se passado muitos anos da primeira publicação de sua obra, e também considerando as mudanças em relação à organização familiar e escolar, suas reflexões continuam atuais, contribuindo para pensar a temática que venho desenvolvendo. Conforme esse autor (2004):

A palavra *educação* tinha entre os antigos um sentido diferente, que já não lhe damos: significava alimentação. “Educat nutrix, instituit paedagogus, docet magister”<sup>22</sup>. A educação, a formação e a instrução, portanto, são três coisas tão diferentes no que se refere ao seu objeto quanto a governanta, o preceptor e o professor. Estas distinções, porém, não são bem compreendidas e, para ser bem dirigida, a criança deve seguir um só guia (p. 15).

São essas diferenças trazidas com Rousseau que tento problematizar e compreender. Tendo como exemplo a escola infantil em que realizo este estudo, as distinções entre “educador(a)” e “professor(a)” continuam gerando equívocos. Em se tratando de professor(a), a “profissionalização” passa a ser uma questão fundamental e decisiva para a educação das crianças. Quando Rousseau (2004) afirma que “para ser bem dirigida a criança deve seguir um só guia”, entendo que chama a atenção para um “referencial”, ou seja, alguém capaz de educar, cuidar e instruir a criança em consonância com o contexto familiar e social em que

---

<sup>22</sup> “A parteira põe no mundo, a ama cria, o pedagogo forma, o mestre ensina”.

está inserida. Na escola, esta é uma das funções do professor(a): “ser uma referência” que conduzirá a criança às aprendizagens científicas e à vida em sociedade.

Tendo como ponto de partida os estudos de Rousseau (2004), revelando que os produtos da infância são próprios da infância e, portanto, naturais de seu ser, acredito não ser possível desconsiderar que o espaço-tempo da educação infantil é amplo de significados, é o início da vida escolar das crianças. São momentos de descobertas e socializações que carecem de incentivos dos professores(as), considerando que o comprometimento com atividade educativa pode contribuir para o desenvolvimento das crianças. Esse comprometimento envolve a tolerância e a sensibilidade para não apenas impor regras e limitações às crianças de forma rude, mas sim propor atividades que levem à compreensão das limitações e da realidade do mundo em que estão inseridas. A afirmação de Rousseau (2004, p. 16) pode contribuir para refletir sobre o fazer cotidiano dos(as) professores(as): “Não se trata de ensiná-la a suportar as dificuldades, mas de exercitá-la para senti-las”. Conhecer o mundo, vivenciar, oportunizar às crianças uma educação contextualizada com os espaços-tempos da sociedade atual, levando em consideração que são as pequenas atitudes cotidianas que levam a criança a perceber-se como sujeito capaz de aprender e interagir com o meio. E isso pode ser assegurado por uma formação adequada aliada à vontade do(a) professor(a).

Considerando as diversas questões que permeiam a constituição dos espaços-tempos educativos desde a organização da rotina das crianças, da arquitetura escolar, do sentido deste tempo escolar e da infância, busco refletir, no capítulo seguinte, a partir das problematizações e concepções sugeridas na realidade educativa em questão, o interior da escola, adentrar esse espaço-tempo para compreender um pouco mais os encantos e desencantos sugeridos por esse cotidiano.

### 3 ESPAÇO-TEMPO

*“Hoje os tempos do destino começaram a soprar. Nosso tempo de menino foi ficando para trás. Com a força de um moinho que trabalha devagar. Vai buscar o teu caminho, nunca olha para trás. Hoje o tempo voa nas asas de um avião. Sobrevoa os campos da destruição. É um mensageiro das almas dos que virão ao mundo, depois de nós [...] Hoje o tempo escorre dos dedos das nossas mãos. Ele não devolve o tempo perdido em vão. É o mensageiro das almas, dos que virão ao mundo, depois de nós”*

*(Carlos Maltz, Engenheiros do Hawaí)*

Referir-se a espaço-tempo implica considerar que esses dois conceitos estão entrelaçados; muitas vezes, um gera o outro, ou se molda pelo outro. Isso leva a refletir sobre acontecimentos, fatos, “episódios da vida” que marcam, ou seja, não se passa pelos lugares sem deixar algo e levar muito do que foi dito ou do que foi ensinado. Por isso, aprendi muito com a realização deste estudo, e creio que pelos lugares por onde passei ficaram ou pelo menos pode ser que tenha ficado um pouco do que sou. Definir espaço-tempo da escola em que realizo a pesquisa não é tarefa simples, pois envolve as vivências e experiências de cada sujeito que constituí este processo de análise. Talvez a letra da música de Carlos Maltz, citada acima, traduza um pouco do anseio que sinto em relação à passagem do tempo e ao sentido que atribuo aos momentos vividos e às relações estabelecidas na escola de educação infantil.

Assiste-se momentos de profundas mudanças sociais que afetam o cotidiano das escolas. As crianças não são mais as mesmas, nem sei se deveriam ser, mas a questão é que as mudanças nos espaços-tempos interferem de forma significativa no cotidiano das pessoas, em especial das crianças, considerando que estão em um constante processo de desenvolvimento e aprendizagem. O que atualmente se está fazendo com o tempo da infância é uma das questões que permeiam a constituição deste estudo. Em um primeiro momento, levanto a hipótese de que há um retorno ao tempo em que as crianças eram, conforme Ariès (1981), consideradas “adultos(as) em miniatura”. Essa concepção, que foi tão condenada pela

sociedade, volta a se evidenciar, porém com novos discursos que consideram a realidade social e as mudanças ocorridas desde a Idade Média até os dias atuais. Digo isso considerando a pressa que se tem em ver as crianças crescerem, seus espaços-tempos estão cada vez mais disciplinados, regrados, lavando a perceber que ser criança nem sempre significa ter infância.

As constantes mudanças sociais e avanços vivenciados no dia-a-dia revelam não mais “a criança”, ou “uma infância” idealizada e colorida. Pelo contrário, são “crianças e infâncias” que pertencem a culturas diversas, convivendo em um espaço-tempo de globalização permeado por fluxos e redes de informações<sup>23</sup>. Todo esse movimento social interfere na vida das pessoas, estabelecendo relações de poder-saber que conduzem os discursos, as linguagens e as representações de sujeitos. A representação da criança perpassa todos esses movimentos e nele se constitui. Criam-se novas necessidades, atribuindo-se novos sentidos e novas maneiras de compreender os acontecimentos. Conforme Andrade (2005):

O que se percebe em nossa sociedade é uma inversão de ordem das coisas, dos valores, das necessidades, dos desejos, dos tempos, da vida. Não se vive o presente, muitas vezes as próprias histórias das pessoas são esquecidas. Hoje se cultua o futuro, se vive, se pensa, se programa o amanhã. O ser humano já não está mais habituado a tolerar as marcas do tempo, ou as que a vida lhes deixou, está com pressa, nem ele mesmo sabe ao certo onde quer chegar, em nome da beleza (cultuando o corpo). Da mesma maneira, a vida passa a ser avaliada pela forma como se aproveita o tempo, pensando o momento com rapidez e agilidade, visando a lucratividade. Vivemos em um ritmo acelerado, buscando acompanhar o desenvolvimento progressivo do capital (p. 70).

Esse ritmo acelerado que se vivencia na sociedade afeta o cotidiano das escolas e, conseqüentemente, a educação das crianças. É interessante que se questione como e por que a escola contribui à reprodução alienada de uma sociedade baseada na satisfação imediata de prazeres individuais, na satisfação de anseios momentâneos. Quanto menos tempo, melhor; é necessário correr, buscar, alcançar, chegar lá... Mesmo que não se saiba onde, nem por que

---

<sup>23</sup> Manuel Castells (1992) em sua obra “A Sociedade em Rede” demonstra a dinâmica social vivenciada em nosso cotidiano. Referindo-se aos espaços de fluxos o autor enfatiza a quantidade enorme de informações que temos a nosso dispor devido ao avanço das redes de comunicações entre as pessoas e o mundo.

chegar nesse “lugar”. Tudo isso para adequar-se às exigências de um sistema social que exclui, separa, manipula, condena aquele(a) que ousar ser diferente. Até que ponto as escolas não querem continuar reproduzindo esse sistema? Ou como elas podem agir para mostrar que os acontecimentos estão marcados por uma ordem maior que estabelece o que deve e pode ser feito nas instituições educativas? Essas questões são maiores do que parecem ser, são jogos de poder que envolvem o lugar em que se está inserido, e alargam-se ainda mais quando penso que esses jogos de poder interferem na “vida” das pessoas e na busca de um espaço para esse “viver”.

O sonho de um viver contemplativo, em que as pessoas tenham a sensibilidade de desenvolver suas atividades considerando as pessoas que estão ao seu redor, que olhem para os sujeitos que estão ao seu lado e considerem a pessoa que está participando da construção desse espaço. Apesar das mudanças sociais implicarem, também, muitas possibilidades de desenvolvimento social por meio dos avanços tecnológicos, ainda quero acreditar que jamais as máquinas substituirão homens, mulheres e crianças, por mais que em muitos momentos possam prolongar vidas, como afirma Castells (1999).

No mundo desenvolvido, a Revolução Industrial, a constituição da ciência médica, o triunfo da razão e a afirmação dos direitos sociais alteraram o padrão nos últimos dois séculos, prolongando a vida, superando doenças, controlando os nascimentos, diminuindo os óbitos, questionando a determinação biológica dos papéis sociais e construindo o ciclo vital em torno de categorias sociais, entre as quais, a educação, o tempo de serviço, os padrões de carreira e o direito a aposentadoria adquiriram extrema importância (p. 472).

Conforme o autor, as mudanças acontecem cada vez com mais intensidade, a interação entre as pessoas e o mundo está cada vez mais simplificada pelos meios de comunicação. Vive-se o que Castells denomina “sociedade em rede”, permeada por espaços de fluxos constantes, ou seja, espaços de circulação de idéias de todos os gêneros sociais.

Presencia-se a era da tecnologia; o acesso à internet possibilita um "mundo" de informações, contatos e conhecimentos variados. A mídia, a todo instante, revela acontecimentos do mundo todo. Há oportunidade de comunicação com pessoas, culturas; pode-se viajar e chegar ao outro lado do mundo em pouquíssimo tempo. É possível controlar tantos acontecimentos, até vidas e mortes devido ao avanço da ciência e da tecnologia. Porém, não se pode deixar dominar pelas transformações que vêm modificando a vida das pessoas. É fundamental ter conhecimento e clareza das diversas linguagens utilizadas, muitas vezes para seduzir o homem/mulher/criança ao uso das novas tecnologias deliberadamente. A globalização, com todas as mudanças econômicas e sociais que implica, faz parte da vida, do contexto das relações humanas; contudo, é necessário buscar o equilíbrio e a articulação entre os espaços local e global.

Percebo a escola como um espaço local que está articulado com o global e mantém relações dialéticas. Decorre daí a necessidade de pensar a globalização como meio de viabilizar a comunicação entre as diferentes comunidades que fazem parte do contexto social, levando em consideração que comunicação não é o mesmo que imposição de valores, crenças, ideologias. Pelo contrário, poderia ser uma busca pela socialização dos saberes, da cultura dos diversos espaços e da diversidade, que poderia unir os conhecimentos. O que está no horizonte dessa perspectiva é o bem estar da nação da qual se faz parte e que também se constitui enquanto seres históricos, buscando uma identidade<sup>24</sup>, um motivo para continuar. É nessa perspectiva que venho refletindo sobre o espaço-tempo da escola infantil, contextualizando-a com a realidade do mundo em que está inserida. Não a percebo como um espaço à parte do social; ao contrário, o sucesso desse social depende muito daquilo que se

---

<sup>24</sup> Stuart Hall, em sua obra *A identidade Cultural na pós-modernidade*, afirma que as mudanças e transformações ocorridas ao longo dos tempos, bem como as dúvidas e incertezas que passam a constituir a contemporaneidade deslocam a concepção de uma única "razão", a qual esteve centrado o homem e o mundo moderno. São estas as questões que fazem pensar em como se constitui a identidade nestes tempos de grandes mudanças que acabam gerando, como afirma Hall, "crise de identidade".



está pensando e fazendo com as crianças nos espaços-tempos da escola. Por isso, neste terceiro capítulo, quero entrar um pouco mais no cotidiano da escola, refletindo sobre a organização e a condução dos espaços-tempos dessa realidade educativa, relacionando-a com o contexto social em que está inserida.

### **3.1 Escola Infantil: um tempo, um lugar.**

Escola Infantil: que lugar é este? Certamente é um lugar onde convivem adultos(as) e crianças. Se muitas mudanças sociais vêm transformando a maneira de pensar a escola e a educação das crianças, não é possível conceber um espaço-tempo infantil descontextualizado do mundo em que está inserido. De acordo com Santos (1996, p.252): “Cada lugar é, a sua maneira, o mundo”. As palavras do autor levam a refletir sobre algumas posições *da e com a* escola: se, por um lado, a escola não está distante do contexto global, por outro, cria seu próprio mundo e de certa forma é nas relações cotidianas estabelecidas nesse “mundo particular” que garante sua continuidade. Ou, ao contrário, ao se opor ao global reproduz práticas descontextualizadas do ideal almejado pelo social.

Santos (1996) traz contribuições à reflexão sobre essas questões que, no dia-a-dia da escola, revelam-se conflitantes:

Na verdade a globalização faz também redescobrir a corporeidade. O mundo da fluidez, a vertigem da velocidade, a frequência dos deslocamentos e a banalidade dos movimentos e das alusões a lugares e a coisas distantes, revelam, por contraste, no ser humano, o corpo como uma certeza materialmente sensível, diante de um universo difícil de apreender (p. 251).

A relação feita pelo autor revela o corpo como algo que podemos sentir, pegar, “materializar”, “controlar”, está próximo, visível, é concreto; já o “universo é difícil de apreender”, porque está longe demais da escola. Parece que o mundo global não chega até à

escola, fica distante da realidade. As mudanças que acontecem no mundo demoram muito tempo para atingir o cotidiano escolar e acabam não gerando mudanças significativas relacionadas à maneira de conceber seus espaços e sua organização, muitas vezes rígida, fechada, envolvida por fazeres burocráticos, que não é característica apenas das instituições educativas, mas de muitas outras, sejam elas instituições escolares ou não. Essas questões evidenciam que a escola, inserida no sistema político-social, é construída por discursos que desvelam o quão ainda se tem de abrir suas portas a fim de deixar que a globalidade adentre à localidade escolar, possibilitando a inovação, a criatividade, a sensibilidade, que podem conduzir a práticas educativas mais próximas de um ideal.

Diante de tantos desafios colocados à escola, como pensar esse tempo que atinge a vida de muitas pessoas, entre estudantes e professores(as) – o “tempo escolar” -, por onde muitas crianças, jovens e adultos(as) passam, muitas vezes, deixando e levando “marcas”. Essas marcas que subjetivam podem revelar muitos caminhos, uns que serão referências e outros que apenas passarão. Quando me refiro à escola infantil como sendo um tempo e um lugar é nessas questões que desejo chegar, refletindo sobre qual o sentido das vivências e experiências possibilitadas cotidianamente. Em relação a isso é interessante destacar o seguinte depoimento:

O tempo da escola é importantíssimo, me envolvo com eles. Esse tempo para mim é pouco, quando vejo já passou. Eu acho que tem que viver o tempo, o aprendizado que temos com as crianças, esse tempo é maravilhoso, aprendemos coisas para a vida, se estivesse em outro lugar não aprenderia tanto. Então esse tempo é fundamental e precisa ser valorizado (Professora com formação em Magistério).

Pensar a escola infantil como um tempo de vida, repleto de significados, pode parecer um desafio; porém, o depoimento revela que, apesar das dificuldades, da pouca formação para desenvolver o trabalho com as crianças e dos contratempos do cotidiano, o

tempo na escola é visto como fundamental. Acrescentaria que é um tempo decisivo para as crianças que freqüentam esse ambiente. Por isso, a necessidade de ter pessoas preparadas para interagir com as crianças; não basta afirmar que é “um tempo maravilhoso” se, no dia-a-dia, não demonstrar sensibilidade nessas interações. Nesse sentido, um questionamento se impõe: se esse tempo em que está com as crianças é tão significativo, por que não dar continuidade aos estudos a fim de conhecer mais sobre o trabalho que realiza? Por outro lado, o depoimento abaixo revela um discurso que atualmente impera em nossa sociedade:

O professor sempre leva trabalho para casa. Quanto mais coisa a gente tem para fazer, mais tempo vai ter, quanto menos coisa, menos tempo encontra. Eu acho que o professor tem tempo, é só ele querer, quanto mais fizer, mais tempo vai achar para fazer, mais coisas vai querer fazer porque vai ficar empolgado. Eu acho que o profissional tem que arrumar tempo (Professora com formação em Magistério).

Não é apenas de empolgação que vive uma instituição de educação infantil, muitas vezes a falta dessa motivação é o grande desafio. Acúmulo de trabalho, reuniões, encontros de pais, pareceres para entregar, salas para organizar, enfim inúmeras tarefas que envolvem o “ser professor(a)”. É questionável levar como parâmetro de valorização do tempo a teoria do “mais-mais” trazida neste depoimento. Para que uma escola possa atender às expectativas, é importante que haja certa organização e planejamento, considerando que não é interessante fazer tudo de qualquer jeito, o importante é realizar as atividades com qualidade atendendo às necessidades das crianças e orientando-as na produção de conhecimentos e descobertas. E essa organização depende de cada professor(a), no interior das atividades realizadas em sala de aula, pensar nos sujeitos que constituem o processo educativo e nos objetivos que deseja alcançar. Nesse sentido, Santos (1996) afirma:

No lugar – um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas e instituições – cooperação e conflito são a base da vida em comum. Porque cada qual exerce uma ação própria, a vida social se individualiza; e porque a contigüidade é criadora de comunhão, a política se territorializa, com o confronto entre organização e espontaneidade. O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do

qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade (p. 258).

Essa afirmação reflete muito bem aquilo que desejo enfatizar, são diversas as leis que delimitam até onde se pode ir, territórios marcados por ordens, currículos a cumprir, enfim, como afirma o autor, “ações condicionadas” e conflitos constantes são características que constituem as instituições, entre elas, a escola. Um exemplo é a Lei n. 11.114/2005<sup>25</sup> que estabelece a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Em consequência dessa mudança, a educação infantil passa a contemplar a faixa etária dos 0 aos 5 anos, e o ensino fundamental passa a ser freqüentado por crianças a partir dos 6 anos. Uma mudança que, segundo ressaltado no documento do Ministério da Educação, trará “benefícios à educação básica considerando a oportunidade de repensar a prática educativa, os currículos e programas escolares, o tempo escolar e a qualidade social da educação”. Será que diminuindo o tempo da educação infantil esses problemas serão sanados? Ou, ainda, a proposta do Ministério da Educação seria de que, ingressando mais cedo no Ensino Fundamental, a criança teria maiores possibilidades de prosseguir os estudos, alcançando um nível maior de escolarização?

Não é possível garantir a lógica desse pensamento. Mais uma vez o discurso é de “adiantar um tempo”, “avançar antes do tempo” para, como afirma Foucault (2004), “fabricar corpos dóceis”, maleáveis, que atendam às exigências do sistema de ensino diretamente atrelado a um sistema mundial de subordinação e controle econômico-político-social. Penso que o que está em jogo não são as crianças, os sujeitos que fazem parte do contexto escolar,

---

<sup>25</sup> Conforme o Parecer CEED n. 644/2006 no ano letivo de 2007, todas as crianças com seis anos de idade completos até o início do ano letivo deverão ser matriculadas no 1º ano do ensino fundamental de nove anos de duração. Estabelece também que a implementação do Ensino Fundamental de nove anos poderá ocorrer até 2010, e a mantenedora deve providenciar para que o estabelecimento disponha de infra-estrutura física adequada, de condições pedagógicas e de recursos humanos habilitados para essa oferta. Outro aspecto importante contido no parecer é que, o Ensino Fundamental de nove anos de duração deve extinguir *gradativamente*, a oferta do Ensino Fundamental de oito anos de duração.

pois se as crianças fossem consideradas, em nenhum momento o tempo da educação infantil, da infância seria diminuído, pelo contrário, seria considerada a importância dessa fase de descobertas para o desenvolvimento das crianças. É justamente nessa fase da vida que, através de brincadeiras e interação com outras crianças e adultos, o sujeito elabora e compreende o mundo em que está inserido. Quando ingressa no Ensino Fundamental, é submetido a um corte, não que os conteúdos não sejam trabalhados de forma lúdica, mas o brincar fica em segundo plano. Com a referida lei, relega-se o brincar para o segundo plano: “antes do tempo”.

Existem muitos discursos contraditórios sobre as necessidades das crianças, por exemplo, o próprio documento do Ministério da Educação alerta sobre às seguintes questões que merecem ser consideradas nessa transição da criança de 6 anos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental:

De que forma as crianças interagem com outras crianças e com os diversos objetos de conhecimento na perspectiva de conhecer e representar o mundo? Que significado tem a linguagem escrita para uma criança de seis anos? Que condições tem ela de apropriar-se dessa linguagem? (Orientações Gerais. MEC, 2004, p. 19).

A reflexão sobre essas questões desvela algo de contraditório no próprio documento: ao mesmo tempo em que afirma a decisão legal como o melhor para a criança também deixa escapar que o foco de interesse não é o sujeito infantil, mas a aceleração da aprendizagem da leitura e da escrita como “decifração de códigos”, o que garantirá em um futuro próximo mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho e não pessoas letradas que compreendam as relações sócio-político-econômicas do mundo “globalizado” em que estão inseridas.

[...] se a escrita está na base da organização social, isto não quer dizer que basta saber ler e escrever para poder viver neste lugar. A Educação, em particular a educação escolar, tem sido, para a maioria das pessoas, muito mais imposição de sobrevivência que exercício do poder ou forma de indagar o mundo. Além da simples capacidade de ler, estão as formas de inserção das pessoas no tecido social e a distribuição da riqueza econômica e dos bens culturais. Isto implica, entre outras

coisas, a possibilidade de, lendo ou dizendo no espaço escrito, exercer o poder e o controle dos processos de fabricação da vida (ALVES, 2005, p.7).

Saber ler e escrever, muitas vezes, pode não significar compreender o mundo e as relações que constituem os espaços-tempos da sociedade atual. Esse lugar de vivências em muitos momentos desconsidera as pessoas que questionam certas imposições, que conhecem a realidade em que vivem e falam sobre ela, que buscam estar informadas sobre os acontecimentos que dizem respeito ao contexto social em que estão inseridas. Pessoas com essas características acabam excluídas, porque incomodam um sistema hierarquizado e reproduzido ao longo dos tempos. Muitos jovens e adultos, após terem desistido, por algum motivo, da escola, retornam a ela buscando adequação a este sistema e oportunidade de sentirem-se cidadãos tendo um trabalho que garanta dignidade. Nesse contexto, a escolarização pode ser vista como uma necessidade de sobrevivência e não como algo que desenvolve a capacidade de questionamento da realidade e reflexão sobre os acontecimentos do mundo.

As questões que permeiam a aprovação, em 17/05/2005, da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos envolvem interesses muito maiores do que a “simples” passagem da criança da educação infantil para o Ensino Fundamental. Nesses jogos de poder, a centralidade não são as crianças; a problemática é muito mais ampla e complexa, como afirma Santos (1997):

Os problemas considerados fundamentais estão na raiz das nossas instituições e de nossas práticas, modos de estruturação e de ação sociais considerados por alguns como fontes de contradições, incoerências, injustiças que se repercutem com intensidade variável nos mais diversos setores da vida social. A profundidade e a amplitude deste tipo de problemas suscitam soluções também profundas e amplas e aí reside a dificuldade destes problemas. Pois, uma cultura dominada pelo cientismo deslegitimou à partida, a idéia de alternativas globais e, sempre que o não conseguiu, deslegitimou a vontade coletiva de lutar por elas. Talvez, por isso, o nosso século tenha sido tão pobre em pensamento utópico (p. 283).

A escola infantil, na contemporaneidade, contempla um aspecto fundamental da sociabilidade humana. Nessa perspectiva, todas as questões que envolvem a constituição de seus espaços-tempos merecem ser refletidas com cuidado, para que os sujeitos que dela fazem parte não sejam simplesmente objetos de manipulação, mas que tenham a oportunidade de intervir, opinar nas decisões que dizem respeito ao cotidiano educativo. Quando o autor supracitado afirma: “*os problemas fundamentais estão na raiz de nossas instituições e de nossas práticas*”, chama a atenção para uma questão importante que, muitas vezes, é desconsiderada: as pessoas não se sentem parte da escola, mesmo que diariamente realizem suas atividades nesses espaços. A partir do momento em que os sujeitos que constituem o processo educativo perdem a capacidade de indignar-se com as situações, e que leis, normas e padrões passam a não ser questionados e avaliados, algo está “errado”.

Parto da premissa de que não se pode perder a capacidade de indignação diante de imposições que em alguns momentos não traduzem os anseios revelados pelo dia-dia-dia da escola. Por outro lado, não estou afirmando que críticas ao sistema de ensino resolverão os problemas. Entendo que alternativas podem ser encontradas e/ou construídas a partir de reflexões que considerem a centralidade de questões como: Quem faz a escola? Quem são os(as) responsáveis por ela? Que lugar ocupam as crianças e os(as) professores(as) no contexto social? No dia-a-dia da escola, essas “perguntas fundamentais” acabam sem respostas, não porque não existam algumas possibilidades de pensá-las, mas porque parece melhor nem fazê-las, pois isso implicaria buscar respostas e exigiria mudanças na forma de conduzir as próprias práticas pedagógicas no interior das salas de aula e da escola.

Santos (1997) sugere que, para intervir na realidade, é necessário ir às raízes da crise, inventar ou reinventar o pensamento e a vontade de emancipação. Ou seja, fazer com que a

escola sobreviva tendo como foco a descoberta e a resolução dos problemas que perpassam seus espaços-tempos. Talvez assim possa ter mais possibilidades de intervir no meio devolvendo às pessoas a coragem para se sentirem parte da escola e das relações sociais que permeiam sua constituição.

Conforme Callai (2002):

Muitas vezes sabemos coisas do mundo, admiramos paisagens maravilhosas, nos deslumbramos por cidades distantes, temos informações de acontecimentos exóticos ou interessantes de vários lugares que nos impressionam, mas não sabemos o que existe e o que está acontecendo no lugar em que vivemos (p. 84).

Não se sabe ou não interessa porque não há comprometimento com o lugar. O entusiasmo e a vontade de fazer da escola um ambiente propício para o desenvolvimento humano às vezes parece estar perdido ou esquecido. Em nossos tempos, os desejos são outros e estão fortemente atrelados ao consumo, à satisfação das necessidades ligadas à aparência, uma das principais maneiras de sentir-se incluído no processo de globalização. Essa globalização é questionável porque não atende todas as necessidades dos países e das pessoas, considerando que houve um grande crescimento em relação ao acesso às informações e ao desenvolvimento tecnológico, mas ainda não foram resolvidos problemas elementares como: fome, miséria, habitação, educação. O grande salto do desenvolvimento tecnológico passou longe dessas questões; mesmo tendo proporcionado avanços significativos e importantes para a humanidade, ainda existem milhares de pessoas que não têm acesso à educação e, em muitos casos, nem o que comer em seus lares, condições precárias de vida que desnudam contradições e andam na contramão do desenvolvimento. Com isso quero dizer que, apesar de haver descrença em relação à escola infantil e dos problemas que esta enfrenta pela falta de estrutura física, recursos humanos, reconhecimento social, ela ainda é vista como um espaço



digno em que são atendidas as necessidades básicas das crianças. Em relação a isso, é importante destacar o depoimento de uma atendente:

Este tempo aqui é muito gratificante. Tem crianças que cuidei desde que comecei a trabalhar, agora cuido os seus filhos. É muito gratificante ver as crianças crescer, isso é muito bom e passa tão rápido. Recordo o primeiro dia do meu trabalho, cheguei aqui na creche e aprendi muito porque nunca tinha cuidado de crianças pequenas (Atendente com formação em Magistério).

De geração a geração, a escola acaba sendo referência, tanto para as crianças, quanto para as pessoas responsáveis por elas. Quando a atendente diz: “aprendi muito porque nunca tinha cuidado de crianças pequenas”, revela que a própria prática deu suporte para que aprendesse a cuidar das crianças, sugerindo a interpretação de que a experiência cotidiana ensina o que é necessário realizar para satisfazer às necessidades das crianças. Esta maneira de pensar a educação pode ser considerada um dos problemas fundamentais que estão na raiz das práticas, como afirmou Santos (1997). É questionável tomar a experiência como ponto de partida para compreender todas as relações estabelecidas com crianças nas escolas. A experiência ensina muito, mas não é tudo, faz parte de um contexto de problematizações possibilitadas pela dedicação ao estudo, pela formação adequada para desenvolver as atividades com as crianças. As pessoas imersas em um cotidiano que há anos vem sendo reproduzido acabam não percebendo que os seus saberes não são únicos e necessitam de atualização constante.

Em muitos momentos, a sociedade contemporânea é questionada, o sistema e a estrutura educacional também sofrem pressões de todos os lados, mas o que se está fazendo para mudar esta situação, se na escola as próprias práticas não são questionadas e o professor(a) não está devidamente qualificado para desenvolver suas atividades com as crianças? O tempo passa, as crianças crescem, seus filhos e netos freqüentam a mesma escola

e lá estão espaços-tempos sendo reproduzidos sem serem problematizados e situados com a realidade, que já não é a mesma de anos atrás. Que relações a escola estabelece com o lugar em que está inserida e o que faz deste lugar são questões que permeiam a constituição de seus espaços-tempos.

Para o sociólogo francês Bernard Charlot (2005):

A situação atual não é satisfatória e precisamos tentar mudá-la. Aliás, queiramos ou não, o mundo está mais "aberto" do que antigamente, e não voltará a ser como antes. A escolha não está entre mundializar ou não; está entre a globalização neoliberal atual e a mundialização-solidariedade (p. 134).

O autor propõe pensar a escola mundializada, ou seja, globalizada, porém repensando os aspectos econômicos que envolvem o processo de globalização e acabam excluindo, limitando espaços-tempos, tanto entre os países, quanto entre as pessoas. A proposição é voltar a pensar a escola e a educação como lugar de produção de saberes de forma solidária e não apenas um lugar em que informações são repassadas aos estudantes; até porque, informações podem ser obtidas em outros lugares; a escola é um lugar de produção de saberes sobre a realidade em que as pessoas vivem e mais do que isso um espaço em que alternativas de mudanças podem ser pensadas no coletivo. Ainda de acordo com Charlot (2005):

A lógica capitalista se endureceu com a globalização neoliberal. Não estamos entrando na lógica da sociedade do saber, como se diz freqüentemente, mas na sociedade da informação. A informação e o saber não são a mesma coisa: a informação é o enunciado de um fato – fato que eu poderia, eventualmente, explorar para ganhar dinheiro; o saber começa quando o conhecimento desse fato produz sentido sobre o mundo, sobre a vida, sobre os outros, sobre mim mesmo. Dispomos, potencialmente, cada vez mais informações, mas essas informações produzem cada vez menos sentido, saber e cultura (p. 139).

Ao tomar a afirmação de Charlot (2005) não estou desconsiderando o acesso às informações possibilitado pelo processo de globalização; não se trata de negar a importância

desse acesso, uma vez que é significativo e possibilita às pessoas informações sobre os acontecimentos mundiais. A questão é o que a escola está fazendo com essas informações e como conduz e sistematiza o processo de conhecimento com os(as) estudantes, entre os quais incluem-se as crianças da educação infantil. Que sentido o espaço-tempo da escola infantil tem para a vida das pessoas? O depoimento a seguir revela um pouco desses anseios:

A gente se questiona em relação ao tempo, porque ficam marcas, muitas “pegadas” nas crianças. Estando lá fora é uma coisa, estar aqui dentro é outra. Às vezes penso o que passa na cabeça das crianças o que deixo pra eles. Não é fácil trabalhar com crianças, eu acho que com os pequeninhos é mais difícil, exigem muito mais, eles querem atenção. Às vezes a gente fala com uma criança e olha outros fazendo outras coisas. Bem que eu queria ter dez olhos para conseguir ver tudo. Às vezes vinte e quatro horas passa tão rápido, o dia se vai (Atendente com formação em Magistério).

As marcas com certeza ficam, mas que marcas são essas e a que caminhos podem conduzir são aspectos que merecem atenção. Se forem as marcas de um sistema disciplinado, regrado, controlado por olhares (que até “faltam olhos”) é necessário e urgente repensar, pois entendo que, como questiona Foucault (2004), o desejo não é “formatar e enquadrar corpos”. É tempo de refletir uma educação que esteja voltada a possibilidades de escolha e para isso é importante que desde pequenas as crianças sejam desafiadas a escolher, a opinar, mas também a escutar e a respeitar as pessoas que constituem o espaço-tempo em que vivem. As proposições de alguns autores, como: a “mundialização-solidária” proposta por Charlot (2005), uma “outra globalização” a que se refere Milton Santos (2000) ou, ainda, a “globalização contra hegemônica” levantada por Santos (2002) são algumas possibilidades de pensar a cultura escolar e sua inserção no meio social. Essas são perspectivas de problematizar a realidade, desvelando novas maneiras de viver com dignidade em um espaço-tempo que não se modifica sozinho, mas pelas próprias ações dos homens que constituem os lugares, os espaços e os tempos.

As mudanças geradas pelo processo de globalização afetam o cotidiano das escolas. A maneira de conduzir o ensino precisa atender às expectativas de crianças, jovens e adultos que apostam na escola como o “lugar” capaz de possibilitar a transformação da realidade em que vivem. Conforme Santos (1996, p.258): “A localidade se opõe à globalidade, mas também se confunde com ela. O mundo, todavia, é nosso estranho”. Pensar o espaço-tempo em que se vive como algo “estranho” faz perceber as incertezas que o cotidiano da prática educativa poder revelar. Esse “estranhamento” do processo educativo permite buscar a compreensão do lugar e função da escola como instituição social perpassada por relações de poder e saber.

É importante que a diversidade das relações estabelecidas no contexto escolar seja considerada e sobre ela reflitam todos os envolvidos com a educação. Somente garantindo acesso à dimensão reflexiva da prática educativa é que se admite a importância decisiva desta para o processo de desenvolvimento social. Trabalhar com educação é envolver-se com as questões sociais que afetam os sujeitos, da mesma forma trabalhar com crianças é envolver-se com elas, com a representação de seu mundo e com o tempo da infância, que não deixa de ter sentido quando é considerado, pensado e questionado cotidianamente. Diretamente relacionada a esse sentido do tempo está a organização dos espaços da escola; a arquitetura e a rotina são fatores determinantes da constituição escolar. Nesse sentido, não poderia deixar de questionar a organização arquitetural da escola infantil em questão.

### 3.2 Uma história sobre o espaço escolar

Fixar horários, impor regras, impedir os movimentos, são algumas das questões que envolvem o cotidiano da escola. Quem está do lado de dentro precisa responder a essas exigências que constituem e reforçam a característica de controle da escola sobre a organização dos espaços-tempos. Uma organização muitas vezes rígida que impede o desenvolvimento da capacidade de refletir, de decidir, de pensar em novas perspectivas capazes de possibilitar outros olhares sobre a escola e seu sistema organizacional. A partir do texto extraído do livro *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll (2005), quero fazer algumas reflexões:

Alice deu um gritinho, num misto de medo e fúria, e tentou combater as cartas que a atacavam. Foi quando se viu deitada no banco, com a cabeça no colo de sua irmã, a qual retirava carinhosamente de seu rosto algumas folhas secas que tinham caído da árvore.

- Alice acorde, querida - murmurou sua irmã.

- Que soneca você tirou!

Alice abriu os olhos:

- Puxa tive um sonho tão incrível! – E contou a irmã, com todos os detalhes que conseguiu lembrar [...].

Quando terminou, sua irmã a beijou e disse:

- Foi mesmo um sonho incrível, querida. Mas agora vá tomar o seu chá. Está ficando tarde.

Alice levantou-se e saiu correndo, pensando naquele sonho maravilhoso.

A irmã de Alice deixou-se ficar por ali, também pensando no sonho. E, ao observar com mais atenção o bosque, pareceu-lhe ver coisas e ouvir sons que só agora conseguia identificar.

Este trecho leva a pensar o quanto se acaba imergindo no cotidiano dos fazeres e não se olha para os lados, fixa-se a uma forma de pensar, a uma maneira de agir e os pequenos e significativos detalhes passam despercebidos ou são desconsiderados. Compreender as limitações da arquitetura e da rotina escolar somente é possível quando conseguimos olhar além delas, considerando que são muitas as questões que envolvem sua estrutura. A experiência como professora da educação infantil revela que parece muito mais fácil e tranquilo “fechar os olhos” para uma realidade difícil, para um sistema fechado que concebe e

prática a escola como mais um lugar entre tantos outros pelos quais se passa, porém, ao “observar com mais atenção”, percebo que há vidas nesses espaços; não são apenas salas, banheiros, mesas, cadeiras, colchões, são as pessoas que dão sentido aos ambientes. O que representa esta arquitetura, o que está por trás deste prédio?



Figura 4: Representação da frente da escola de educação infantil referenciada nesta produção<sup>26</sup>.

Será possível imaginar o que está além do que se vê no desenho? Parece simples, mas antes de tudo, é necessário estar disposto(a) a perceber todas as questões que envolvem esta construção. Convido-os a entrar para conhecer um pouco desta organização, apenas uma realidade que pode desvelar muitas inquietações, sonhos, desejos e perspectivas. Nessa aventura não se precisa ir tão longe, apenas olhar além das janelas, das grades, das portas que limitam e marcam os espaços-tempos e a vida das pessoas. Se for dada a devida atenção à organização e à condução dos espaços no cotidiano da escola, será percebido o quanto sua arquitetura comunica por meio de discursos silenciosos que nomeiam e regulam comportamentos e lugares.

<sup>26</sup> Quem está fora não entra e quem está dentro da escola não sai. As grades, muros, portões, cadeados revelam não apenas o cuidado com a segurança, mas esta arquitetura, pode vir a revelar também o “fechamento” para o novo, para o mundo, para as mudanças sociais que afetam o cotidiano da escola.

As grades que cercam a escola revelam a necessidade de segurança e também de controle, dizendo quem pode e quem não pode entrar, quando e por que sair. Pode mostrar também que está tentando proteger-se, mas de quê? Pode ser do mundo, das pessoas, da violência. Cada vez mais, percebo não apenas nas escolas, mas também nas cidades a necessidade de construir muros, colocar grades altas para se precaver do mundo e das pessoas que desafiam os limites em busca de um espaço que lhes permita sentirem-se incluídas na sociedade. Pode ser que seja esse um dos motivos que justificam a imponentia dos prédios escolares e o controle excessivo sobre aqueles(as) que constituem seus espaços. Conforme Foucault (1979):

No final do século XVIII, a arquitetura começa a se especializar, ao se articular com os problemas da população, da saúde, do urbanismo. Outrora, a arte de construir respondia, sobretudo à necessidade de manifestar o poder, a divindade, a força. O palácio e a igreja constituíam as grandes formas, às quais é preciso acrescentar as fortalezas; manifestava-se a força, manifestava-se o soberano, manifestava-se Deus. A arquitetura durante muito tempo se desenvolveu em torno dessas exigências. Ora, no final do século XVIII, novos problemas aparecem: trata-se de utilizar a organização do espaço para alcançar objetivos econômicos-políticos (p. 212).

As escolas, junto com os hospitais, exércitos e fábricas, constituem um espaço de controle minucioso do tempo, linearmente organizado para torná-lo produtivo. Mais uma vez, o corpo torna-se alvo de um espaço organizado em uma arquitetura rígida e disciplinar disposta a aliar sua domesticação à transferência de conhecimentos. De acordo com Foucault (2004, p.133), a escola de Gobelins (1667) foi um exemplo de um fenômeno importante que pretendia buscar uma técnica para reger as relações do tempo, dos corpos e das suas forças. Como capitalizar o tempo dos indivíduos, acumulá-lo em cada um deles, em seus corpos, em suas forças ou capacidades, de uma maneira que seja suscetível de utilização e de controle? Como organizar durações rentáveis? Para tornar possível o alcance dos objetivos econômicos e políticos, foi preciso aliar a organização dos espaços ao controle do tempo, culminando no

que é percebido atualmente nas instituições educativas, que estão imersas nessas características de controle do tempo, organizando espaços estratégicos que visam à sujeição dos corpos. De acordo com Foucault (2004, p.137), isso revela que: “O exercício, transformado em elemento de uma tecnologia política do corpo e da duração, não culmina num mundo além; mas tende para uma sujeição que nunca terminou de se completar”. Essa sujeição está presente nas ações, nos olhares, e também permeia toda a organização arquitetural das instituições, assim como no Panóptico<sup>27</sup>.

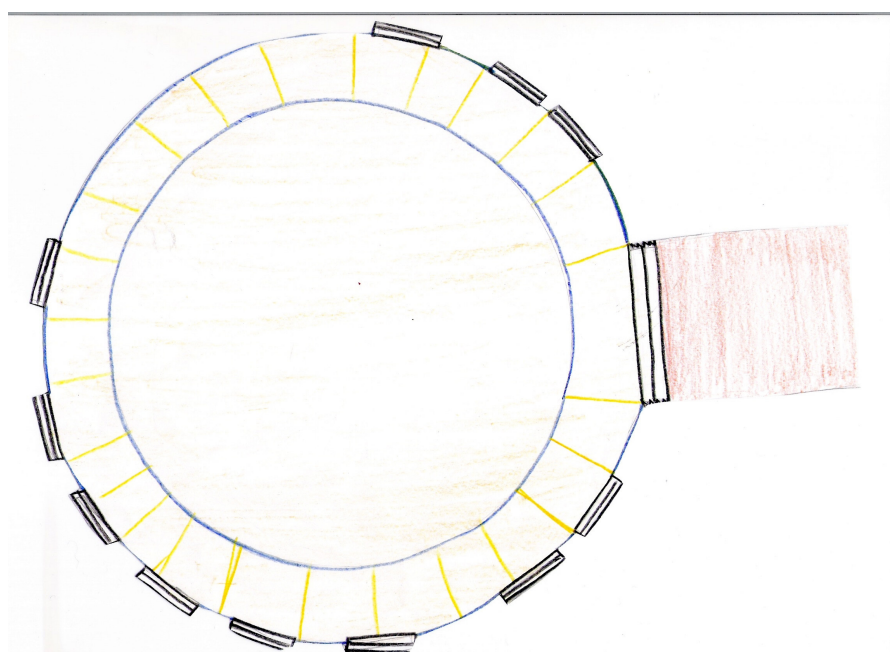


Figura 5: Representação interna dos espaços da escola

Esta ilustração é uma representação da organização interna da escola infantil estudada, revela uma aproximação com a arquitetura do Panóptico proposta por Bentham: na

---

<sup>27</sup> Conforme Foucault (2004, p. 169), o Panóptico foi um projeto de prisão elaborado por Jeremy Bentham. É um local privilegiado para tornar possível a experiência com homens, e para analisar com toda certeza as transformações que se pode obter neles. O Panóptico pode até constituir-se em aparelho de controle sobre seus próprios mecanismos. Em sua torre de controle, o diretor pode espionar todos os empregados que tem a seu serviço: enfermeiros, médicos, contramestres, professores, guardas, poderá julgá-los continuamente, modificar seu comportamento, impor-lhes métodos que considerar melhor; e ele mesmo, por sua vez, poderá ser facilmente observado.



entrada, um corredor estreito fechado por um portão; à direita está localizada uma sala pequena em que são guardados alguns materiais; ao lado, a sala da direção que fica próxima ao refeitório e oferece visibilidade de dois banheiros e de todas as salas de aula que ficam à esquerda. É um espaço circular em que as salas de aula contornam praticamente todo ambiente, o centro está vago para garantir a permanente visibilidade e controle dos movimentos, tanto das crianças, quanto das responsáveis por elas.

A arquitetura desse espaço escolar assemelha-se com o Panóptico e sua sutil definição de controle exercida e sofrida por todos que constituem a organização do referido espaço. Os modos de controle estão cada vez mais sofisticados, o Panóptico representa o “olho do poder” das próprias pessoas que fazem parte desse espaço, formas sutis de dominação que, de acordo com Foucault (2004), retiram a centralidade e distribuem o poder constituidor desses mecanismos; tal poder, ao mesmo tempo em que é exercido sobre o sujeito, é sofrido por ele, produzindo sujeitos, saberes e verdades; assim afirma Foucault (2004).

Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção (p.161).

Um discurso produzido como verdade, por isso os acontecimentos acabam sendo naturalizados e a organização dos espaços e da rotina escolar reproduzida sem questionamentos. O poder, portanto, produz e não apenas reprime, é sua positividade que atrai e constitui os lugares e os saberes sobre os modos de conduzir o cotidiano da escola. Um cotidiano marcado pela separação: uma sala para cada turma, berços, cadeiras, colchões, professoras, atendentes, cozinheira, faxineira, horários estabelecidos para: sono, alimentação,

higiene, chegada e saída. Ao mesmo tempo em que se misturam formando o cotidiano, separam-se limitando e constituindo os espaços: “Cada indivíduo em seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo” (FOUCAULT, 1999, p.123).

A impressão que tenho é de que as pessoas responsáveis pelas atividades com as crianças na escola fazem deste espaço uma espécie de “ninho”, a sala de aula torna-se algo intocável para quem está do lado de fora, pois conforme afirmam professoras e atendentes, não conhecem a realidade e a “difícil e rude tarefa que é cuidar das crianças” e “teoria é uma coisa, prática é outra. Não adianta dizer que tem que ser como na teoria, a prática é bem diferente, assim na teoria até podem pensar saber mais, mas na prática eu sei mais<sup>28</sup>” (professora com formação em Magistério). A constante afirmação de um lugar faz-se através da imposição pragmática dos conhecimentos produzidos a partir da experiência, uma relação de poder-saber que perpassa o discurso presente nesses espaços e revela um fechamento, uma resistência à mudança, à inovação. Este “ninho” é eficazmente protegido pelo grupo que transforma as salas de aula, o refeitório, os banheiros, enfim transforma todos os espaços da escola em rígidas e disciplinadas rotinas. Em muitos momentos, o “mundo colorido” da infância acaba sendo esquecido, tornando as paredes, as portas, as janelas ainda maiores e mais imponentes devido aos olhares e às ações de um cotidiano marcado pelo conformismo, pela resistência e pelo fechamento, não apenas das portas e grades, mas um fechamento da visão de mundo, de infância e de como o(a) professor(a) concebe a organização cotidiana de suas atividades com as crianças.

De uma geografia preestabelecida, que se estende (se a gente se limita apenas à casa) desde os quatinhos tão pequenos “que não se pode fazer nada neles” até o

---

<sup>28</sup> Uma reflexão, com base em Foucault (1979), sobre este depoimento permite enunciar que este discurso de negação à teoria não deixa de ser uma prática consistente e baseada nas resistências convencionadas pelo grupo que assume sua posição exercendo uma relação de poder sobre a condução deste espaço educativo.

legendário celeiro, desaparecido, “que serve para tudo”, os relatos cotidianos contam aquilo que, apesar de tudo, se pode aí fabricar e fazer. São feitura de espaço (CERTEAU, 2005, p. 207).

A arquitetura é materializada por um cotidiano poucas vezes questionado e problematizado, no qual as teorias não ajudam, porque sobre elas não se reflete, e tornam-se cada vez mais sem sentido. Por outro lado, este cotidiano tem um sentido, talvez não aquele visto como ideal, mas seu espaço está devidamente organizado conforme as decisões e concepções de um grupo de pessoas que pensam a escola do seu jeito, talvez nem melhor, nem pior do que muitas outras, apenas é sua, e uma maneira de pensar e fazer o que acreditam ser melhor diante das condições oferecidas e da vontade, do desejo individual de cada pessoa. Em relação a isso é importante destacar o seguinte depoimento: “O nosso espaço físico é pequeno, mas quando queremos trabalhar fazemos em qualquer lugar” (atendente com formação em Magistério). Que tipo de trabalho pode ser realizado em qualquer lugar? Que qualquer lugar é esse? Concordo que o espaço físico da escola não é o único lugar que possibilita a aprendizagem e o acesso ao conhecimento, mas se existe este lugar é porque a própria sociedade sentiu a necessidade de um espaço adequado que fosse capaz de assumir junto com as famílias a responsabilidade de educar e cuidar das crianças. Por isso sua organização tem fundamental importância, pois é justamente em sua estrutura arquitetural que estão impressas silenciosas concepções que não deixam de refletir as ações desenvolvidas cotidianamente.

A escola infantil e os sujeitos que constituem seus espaços não podem ser vistos como separados e individualizados, mas como um organismo vivo que sente a necessidade de movimentar-se e interagir com o meio. Por isso a importância de possibilitar espaços amplos e livres para que as crianças possam: brincar, correr, pular, subir, descer, rolar, escorregar, cair, levantar, desenvolvendo suas habilidades motoras em um ambiente acolhedor e alegre.

Porém, como fazer isso se na escola não há espaço adequado para as crianças brincarem, se não existe um espaço livre e propício para seu desenvolvimento? Essa realidade é questionada nos seguintes depoimentos:

Poderia ter um espaço externo maior, por exemplo quando chove temos o saguão, mas é aberto. Quando não chove tudo bem até tem lugar para fazer as atividades, deixar as crianças correr um pouco, mas quando chove temos que ficar na sala de aula. As crianças ficam fechadas nas salas. O espaço para as crianças correr, brincar e fazer atividades que auxiliam em seu desenvolvimento é restrito, principalmente quando chove (professora com formação em Magistério).

Precisamos de um pátio para levar as crianças para fora porque não temos. Temos a praça na frente da escola, mas é preciso ficar de olho para eles não ir à rua. Em dias de chuva temos que ficar dentro das salas. O maior problema é o pátio, porque eles não podem ficar trancados (atendente com formação em Magistério).

Teria que ter um pátio para brincar, seria bom se tivesse uma praça, com um gramado para largar as crianças para brincar. Tem a praça na frente da escola, mas é muito perigoso porque tem a rua. É preciso uma praça para eles, o saguão é um espaço bom, mas ou tem muito sol ou chuva e não dá para brincar (atendente com formação em Magistério).

Conforme os depoimentos, esta escola de educação infantil não possui uma pracinha onde as crianças possam brincar. Há em frente à escola uma praça grande que pertence ao bairro; para chegar até ela é necessário atravessar a rua, o que torna a permanência das crianças perigosa, pois existe tráfego de veículos. As responsáveis pelas crianças sentem-se inseguras, mas, mesmo assim, em dias de sol, levam-nas para brincar neste local, porque na escola ficam muito tempo fechadas nas salas de aula.



Figura 6: Representação da praça localizada em frente à escola<sup>29</sup>

A praça é o lugar do “refúgio”, tanto para as crianças quanto para professoras e atendentes. A imagem representa uma situação típica do cotidiano da escola. À tarde, após a hora do sono, as crianças fazem o lanche e a higiene, aguardando ansiosas o momento de sair pelo portão da escola, atravessar a rua e sentir-se livre para fazer exatamente o que o desenho está mostrando, “simplesmente brincar”, sempre sob o olhar atento das pessoas responsáveis por elas, que normalmente sentam nos bancos e ficam conversando sobre diversos assuntos, alguns dizem respeito a suas vidas, outros ao trabalho e entre uma conversa e outra observam as brincadeiras das crianças interferindo para corrigir algum “desvio de conduta”<sup>30</sup> quando consideram necessário.

<sup>29</sup> Por mais que a praça que pertence ao bairro traga sentido ao cotidiano das crianças que frequentam a escola de educação infantil, é importante rever esta situação, considerando que não atende aos requisitos mínimos de segurança regulamentados pelos Parecer 398/2005 do Conselho Estadual de Educação, já mencionado na introdução deste estudo.

<sup>30</sup> Os “desvios de conduta” normalmente são: brigas por brinquedos, estar muito próximas ao cordão que dá acesso à rua, percorrer outros espaços da praça que fogem à limitação sugerida ou imposta pelas professoras e/ou atendentes, pois as crianças acabam fugindo aos seus olhares obrigando que elas (atendentes e/ou professoras) se desloquem dos bancos em que estão sentadas e acomodadas. Quando algumas crianças mostram-se resistentes e correm por outros espaços da praça, recebem castigos, ficando sentadas por algum tempo, privadas de brincar com os(as) colegas.

De acordo com Kiefer (1993):

A escola infantil pretende ser uma instituição de ensino, dedicada às crianças, com todo o peso positivo que estas duas palavras podem acarretar; encarando os pequenos como seres pensantes e aptos a desenvolverem seu próprio conhecimento a partir da interação com a instituição (p. 208).

Essa interação com a instituição, proposta por Kiefer (1993), está relacionada à organização dos espaços físicos da escola, bem como às relações estabelecidas com pessoas, objetos, brinquedos e brincadeiras oportunizadas às crianças. É importante que haja interação de diversas maneiras e em ambientes variados, considerando a necessidade que a criança possui de reconhecer-se como sujeito capaz de pensar e aprender, desenvolvendo-se a cada descoberta. A criança faz isso através das brincadeiras, da organização dos espaços-tempos que estão diretamente ligados às orientações dos(as) adultos(as). A ausência de um espaço aberto e livre com brinquedos variados que possibilitem às crianças o brincar usando sua imaginação para compreender o mundo que as rodeia acaba restringindo ainda mais seus movimentos. Ao atravessar a rua para ter acesso a um espaço aberto, sentem-se eufóricas e correm de um lado para o outro inventando um lugar para extravasar as energias, mesmo sem os brinquedos que uma pracinha poderia oferecer.

Ainda que esta praça não seja a situação e o ambiente mais adequados para as crianças, devido à falta de segurança, e também pela falta de orientação das professoras e/ou atendentes, nela as crianças demonstram alegria e prazer. Em meio às árvores, gramas, degraus, calçadas, rua e também alguns brinquedos trazidos da escola, as crianças transformam este lugar, dando vida e sentido a sua localização, que, com certeza, não foi estrategicamente pensada. Isso leva a refletir sobre a concepção de “força do lugar”, trazida por Santos (1996, p. 252), que afirma: “A história concreta do nosso tempo repõe a questão do

lugar numa posição central”. Dar sentido ao espaço que se tem depende tanto das pessoas que o constituem, quanto da forma como que é utilizado. Neste caso, a praça utilizada pela escola pertence ao bairro em que esta se localiza e representa a grande possibilidade para as crianças brincarem e relacionarem-se com a comunidade, pois as pessoas passam e conversam com as crianças demonstrando alegria em ver vida circulando por onde passam.

Sair do espaço interno da escola, representado acima como a imagem do “Panóptico”, pode não significar estar livre do controle, da submissão e da manipulação. Considerando o poder uma prática social historicamente produzida, não se escapa e se está imersos ao controle, mesmo o espaço sendo aberto e amplo, as regras continuam presentes e implícitas. Na praça, “o olho do poder” mistura-se e amplia-se, considerando as pessoas da comunidade que passam, param ou ficam nas janelas de suas casas observando e controlando os movimentos.

Mesmo que o acesso a esta praça seja significativo, ele não isenta a escola de buscar alternativas de construção de um lugar aberto com brinquedos variados para as crianças na própria escola, levando em conta que esta é contornada por um terreno que possibilita a organização de uma pracinha. Enquanto não há recursos financeiros para isso, em meio a muitas regras, alguns castigos e ainda certa rudeza na relação com as crianças, “a praça” revela uma “verdade” que possibilita a abertura dos portões da escola para um lugar que concretiza o anseio pela “liberdade” das crianças e das pessoas responsáveis por elas. A relação da escola com a praça envolve questões que vão além da permissão para que as crianças brinquem, corram, pulem. Nesta praça, está impressa a ansiedade pelo movimento, pela liberação dos corpos, normalmente privados, disciplinados, fechados em espaços restritos, produzindo ou inventando verdades que conduzem o cotidiano das relações sócio-

educativas vivenciadas por todos que constituem esta escola infantil. São essas as questões que passam a constituir as problematizações do próximo item deste capítulo.

### 3.3 Um lugar que produz Verdade ou verdades?

*“Quantas vezes eu estive cara a cara com a pior metade? A lembrança no espelho, a esperança na outra margem. Quantas vezes a gente sobrevive à hora da verdade? Na falta de algo melhor nunca me faltou coragem. Se eu soubesse antes o que sei agora, erraria tudo exatamente igual [...]. Quantas vezes eu estive cara a cara com a pior metade? Quantas vezes a gente sobrevive à hora da verdade? Se eu soubesse antes o que sei agora iria embora antes do final [...]. Não quero ser o que eu não sou. Eu não sou maior que o mar. Na falta do que fazer inventei minha liberdade [...].”*

*(Humberto Gessinger).*

Será que alguém ou um lugar pode ter uma verdade para ensinar, transmitir ou socializar? O que a escola tem a ver com verdades ou Verdades? A letra maiúscula ou minúscula pode parecer sem sentido, mas no cotidiano de nossas escolas, vidas estão em jogo, justamente pela forma como se usa e o significado que é atribuído a esta palavra, que desvela ações e concepções. A escola infantil é, em si, uma verdade produzida socialmente como uma instituição responsável por educar e cuidar das crianças. A questão é: como essas verdades são inventadas ou produzidas e o que leva a se tornarem incontestáveis entre grupos de pessoas ou instituições? Outra questão diz respeito ao entendimento de que a escola infantil tem uma verdade a ser ensinada, mas como conduz este processo é a preocupação que pode revelar muitas possibilidades de pensar uma mesma realidade educativa.

De acordo com Foucault (1979 p.14), por “verdade”, entende-se um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados. A “verdade” está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. “Regime de verdade” que transforma os enunciados em práticas consistentes e resistentes a mudanças de posição ou



inovações, uma organização cotidiana que há anos vem sendo naturalizada, tornando-se uma ordem, uma lei, um regime que funciona de acordo com parâmetros pré-estabelecidos, hierarquicamente organizados. Assim é a escola. A partir da direção, sua organização revela que cada pessoa tem o seu devido lugar e supõe-se que sabe o que e como deve realizar suas atividades com as crianças. O trabalho é dividido, as horas são contadas, as tarefas programadas e o ócio perseguido, este não fazer caracterizado como ócio não é algo que possa ser considerado produtivo. Neste estudo, é entendido como negação da prática reflexiva, conduzindo à negação de qualquer coisa que fuja àquilo que se está habituado(a) a fazer. Aqueles(as) que fugirem ou infringirem as regras já nomeadas, aos poucos são extraídos do grupo por representarem uma ameaça à padronização que se tornou consenso.



Figura 7: “Algumas cenas que marcam”

As cenas cotidianas revelam algumas surpresas, entre elas o que a figura acima demonstra: uma sala com mesas e cadeiras empilhadas em um de seus cantos, crianças brincam pela sala, algumas sentadas, outras correndo, e algumas apenas paradas, enquanto a pessoa responsável por elas circula, olha, chama atenção, impõe regras e limita os espaços,

mas não interage e, muito menos, orienta as crianças nas brincadeiras; sua verdade é o olhar, é a presença física como sinal da superioridade do adulto(a) sobre a criança. Como desnaturalizar esta maneira de pensar a escola? Como nos desfazer de concepções que prevalecem como uma verdade absoluta e incontestável? Por que não sentar e brincar com as crianças, conversar, saber o que pensam, o que desejam, dar um pouco de carinho? A distância parece uma proteção que demonstra pouca sensibilidade na relação com as crianças. A rudeza da verdade reflete na relação com as crianças, uma vida difícil, com poucas oportunidades, como revela o depoimento: “Eu não sei conversar. Eu não sei quase falar e me atrapalho um pouco. Não tenho formação nenhuma, mas entendo minha prática” (Atendente, Ensino Fundamental incompleto).

O depoimento acima mostra uma realidade que ao mesmo tempo em que preocupa, também surpreende pela simplicidade de uma mulher que há mais de vinte anos dedica-se à atividade com as crianças. Como julgar sua maneira de conduzir este cotidiano, como exigir que seu fazer atenda às expectativas de uma sociedade que evoluiu muito se esta senhora não conseguiu acompanhar, continuando no mesmo lugar, realizando a mesma atividade, da mesma forma? Em seu depoimento, admite:

Eu sinto falta e me arrependo de não ter estudado, só que hoje eu não vou mais estudar. Se eu tivesse estudado seria muito diferente, eu teria mais [...]. A própria educação que daria às crianças seria diferente (Atendente, Ensino Fundamental incompleto).

As palavras de Foucault (1979, p. 113) traduzem de forma expressiva a reflexão que desejo fazer: “Se existe uma geografia da verdade, esta é a dos espaços onde reside, e não simplesmente a dos lugares onde nos colocamos para melhor observá-la”. A organização de um cotidiano escolar representa um jogo de relações que envolvem vidas, desejos, sonhos, fracassos, encantos e desencantos que passam a constituir o espaço-tempo da escola,

refletindo nos saberes e fazeres produzidos e reproduzidos ao longo dos anos. O depoimento acima evidencia o lugar de onde o sujeito está falando, e de certa forma até pode explicar a sua maneira de conduzir e se relacionar com as crianças; essa atendente faz o que aprendeu como filha, mãe, mulher; é deste o lugar que fala sobre educação infantil. Se não são os saberes necessários, se não são suficientes, é uma outra questão; uma questão de organização de um sistema de ensino que por muito tempo desconsiderou a educação das crianças, não havendo a preocupação de por quem e como elas estariam sendo educadas e cuidadas na escola infantil. Somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, publicada em 20/12/1996, é atribuída mais atenção à questão da formação docente. O artigo 62 da referida Lei (1996) estabelece:

A formação docente para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida a nível médio, na modalidade Normal (LDBN 9394/96, p. 22).

A partir da promulgação dessa lei, os sistemas de ensino passaram a (re)organizar o quadro de professores(as) das escolas infantis, adequando-se às novas exigências, o que gerou muitas polêmicas, considerando que muitas pessoas tiveram de voltar aos bancos escolares em busca de qualificação para a atividade realizada com as crianças. Muitos professores(as) conseguiram concluir a exigência mínima - o Magistério -; poucos(as) concluíram o ensino superior e muitos(as) ainda não alcançaram o nível de qualificação desejado, apegando-se à estabilidade do concurso realizado antes da promulgação da lei. O texto dessa determinação legal representa certa preocupação com a formação adequada das pessoas responsáveis pela educação das crianças, tanto nas escolas de educação infantil, quanto no Ensino Fundamental; porém, as mudanças que permeiam o cotidiano da escola, em especial as dedicadas a crianças de 0 a 5 anos, revelam-se insatisfatórias. Afirmando isso, considerando a realidade da escola municipal em que realizo a pesquisa. No entanto, é importante ressaltar que vejo essa

realidade e a enunciação de um determinado lugar; estou ciente de que não é possível generalizar, até porque estou tratando de verdades e, nessa perspectiva, esta é apenas uma, que pode dizer um pouco ou muito da organização de um sistema de ensino.

Foucault (1979) observa que:

O poder não pára de nos interrogar, de indagar, registrar e institucionalizar a busca da verdade, profissionaliza-a e a recompensa. No fundo, temos que produzir a verdade como temos que produzir riquezas, ou melhor, temos que produzir a verdade para poder produzir riquezas. Por outro lado, estamos submetidos à verdade no sentido em que ela é lei e produz o discurso verdadeiro que decide, transmite e reproduz, ao menos em parte efeitos de poder. Afinal, somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver, morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder (p. 180).

Vive-se imerso em discursos que ditam o que deve e o que não deve ser feito, guiando caminhos que conduzem ao que é certo, em oposição ao errado. A escola é permeada por essas relações; sutilmente, reproduz e normatiza esse sistema, estabelecendo padrões que formatam o cotidiano e, conseqüentemente, constituem uma concepção de educação que, muitas vezes, não condiz com o desejado para uma instituição que tem a responsabilidade social de questionar padrões e possibilitar aos estudantes a reflexão, que pode levá-los à compreensão da realidade e dos contextos de que participam enquanto sujeitos capacitados a exercer sua cidadania. Esse exercício da cidadania é iniciado na escola infantil, por isso as pessoas que dedicam anos de suas vidas a atividades com crianças têm a importante tarefa de, interagindo com elas, indicar e orientar caminhos, porém jamais caminhar por eles(as) amparados pela pretensão de saber o que é melhor ou pior para sua vida. É importante mostrar às crianças que elas podem escolher e que nem sempre acertarão, demonstrando capacidade de se colocar na posição de “aprendente”, reconhecendo a incompletude e a incerteza de seus saberes, que podem ser verdades, mas jamais “Verdades” incontestáveis e absolutas.

É inquietante perceber o fechamento das pessoas, elas mesmas se enquadram ao sistema que tanto condenam, não conseguem sair dele para, de fora, compreender a rede de poderes e saberes que o envolve. É dessa forma que as relações, os cotidianos, as práticas discursivas e não discursivas são, como escreveu Foucault (1979), reproduzidas. Se não se quer dar continuidade a essa maneira convencional e não-reflexiva de perceber e organizar o lugar em que se vive, julgando essa forma de pensar, é fundamental que se comece, enquanto professores e professoras das escolas infantis, questionar, problematizar e inovar as verdades cotidianas de nossos fazeres, que não escapam às relações de poder que constituem e subjetivam os sujeitos, mas também não impedem que sobre elas se reflita e se busquem outras formas de conduzir o dia-a-dia marcado por regras, disciplinas e ordens. Há mais questões a serem feitas, por exemplo: O que envolve sair deste sistema? Por que sair dele? Como (re)organizá-lo? Poucas são as respostas para as muitas indagações que permanecem. Pode ser que a possível solução não seja sair deste sistema, mas compreender como funciona e quais as relações de poder-saber que permeiam a constituição dos espaços-tempos da sociedade atual, onde se trabalha e se formam cidadãos. Será suportável esta verdade? Conforme Certeau (2005, p.110): “Cada estudo em particular é um espelho de cem faces (neste espaço os outros estão sempre aparecendo), mas um espelho partido é anamórfico (os outros aí se fragmentam e se alteram)”.

Onde queremos chegar? A escola e as pessoas que a fazem podem constantemente fazer essa pergunta. As palavras de Certeau (2005) sugerem duas alternativas: ou se quer que o espaço contemple o todo, ou os separa, porém as alterações/mudanças serão individuais. Se o que se espera é um ser humano fragmentado, opta-se pelo individualismo, mas se o objetivo enquanto escola é pensar o conjunto de pessoas que formam o contexto social em que se está

inserido, considera-se as “cem faces deste estudo”, que não tenta estabelecer uma verdade, apenas instigar à reflexão e à compreensão das diversas relações de poder que permeiam o ser professor(a) das escolas de educação infantil. Esta escola é uma verdade que não se separa do todo, ou seja, das condições e possibilidades sociais e pessoais investidas neste espaço-tempo educativo.



**NA PERSPECTIVA DE CONTINUAR...  
Educação continuada: Para quê?**

Todas as crianças crescem. Peter Pan não. Ele mora na Terra do Nunca. Junto com a fada Sininho, visitou alguns amigos, e viveram grandes aventuras [...]. De volta ao lar, Wendy pediu que Peter Pan ficasse com eles. Peter disse não, ele preferiu a “Terra do Nunca”. Assim ele “nunca” cresceria e poderia brincar com todas as crianças “sempre”.

Antes de qualquer coisa, a realização deste estudo foi uma escolha. Adentrar o mundo infantil me faz sentir que ainda temos chance, e que é preciso continuar a refletir, buscando possibilidades de intervir para que a qualidade do ensino e a dignidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo sejam garantidas. Assim como os personagens dos clássicos infantis, é possível fazer escolhas e viver muitas aventuras, porém, com personagens reais, com pessoas que buscam compreender, à sua maneira, o mundo. A partir da leitura do clássico da literatura infantil “Peter Pan”, busco uma forma de refletir sobre o caminho que venho percorrendo. As escolhas são feitas de modo individual; da mesma forma, as consequências dessas escolhas também serão vividas e sentidas individualmente. Na introdução deste trabalho, trouxe o personagem “Peter Pan” enfatizando a sua opção em viver na “Terra do Nunca”: “nunca sofrer”, “nunca perder”, “nunca crescer”, “nunca morrer”... Simplesmente “nunca”. E convido ao questionamento: O que será pior: esconder-se do mundo ou conhecê-lo com tudo que tem de mais rude e cruel?

Acredito que, por mais rude e cruel que a realidade possa ser, é preferível buscar compreendê-la, como afirmei anteriormente, não para transformá-la como num “passe de mágica”, mas ao desvelar as situações cotidianas da vida, que não deixam de estar relacionadas com as escolhas profissionais, é possível interferir na própria maneira de pensar, agir e reagir diante dos encantos e desencantos que determinadas situações podem vir a revelar. A partir dessas reflexões, justifico minha escolha e afirmo que a “Terra do Nunca” pode vir a existir, talvez, na imaginação ou até na maneira de conceber a realidade social vivenciada cotidianamente em nossas escolas. Prefiro optar por pensar a escola atual contextualizada com o meio social em que está inserida e, assim, “desafiar os muros, abrir as portas, destrancar as fechaduras para que não seja vista como um depósito de crianças”.



Não há como refletir sobre o tema das relações educativas entre professores(as) e alunos(as), e, de forma mais ampla, entre as próprias relações humanas, sem tomar como base as relações de poder e saber. De modo geral, é imanente ao ser humano a relação entre a produção do conhecimento e a geração de poder dele decorrente. Sobre isso, Foucault (2002) escreveu:

O poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder (p. 27).

O caminho percorrido nesta abordagem foi delineado pela concepção de que é impossível falar em ação educativa sem compreender que, nas entrelinhas de todo o sistema educacional, social e da prática pedagógica, existem interesses pessoais do sujeito professor(a) enquanto profissional inserido(a) no mercado de trabalho e também enquanto agente de transformação da sociedade. Nas interações, com colegas, estudantes, comunidade escolar e com a sociedade, o professor não está destituído de poder, porém, ao mesmo tempo em que exerce, também sofre a ação do poder. Nessa perspectiva, Foucault desenvolve a noção de “relações de poder-saber”. Para compreender as interações cotidianas na escola é preciso levar em consideração que todo processo educativo consiste em um poder decorrente do saber, revelado como algo intrínseco do processo educacional, social e humano.

A arqueologia e a genealogia permearam o caminho investigativo de Foucault. Essa maneira particular de conceber os acontecimentos, as indagações de como os discursos foram produzindo sujeitos, verdades, poderes-saberes foi a que interessou para entender os discursos que perpassam a escola infantil pesquisada. Foucault buscou na história uma maneira de compreender como o ser humano é construído socialmente e quais as implicações na forma de perceber as instituições educativas. Por quê? Esta palavra incita dúvida. Como? Esta pode

indicar um caminho. Onde? O lugar, o espaço e o tempo. Palavras simples, mas que ao mesmo tempo revelam muitas possibilidades e inquietações. Que lugar foi instituído e aceito pelos sujeitos que constituem a escola infantil em questão? Que sentido tem a palavra formação diante de sua falta? Diante dessa realidade, qual o sentido da educação continuada e no que consiste? Persistem os questionamentos de Foucault: será que sempre foi assim, ou, como tudo começou?

O debate sobre o atendimento a crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas vem ganhando espaços sociais de reflexões, principalmente no que se refere à formação das pessoas responsáveis pelas crianças no cotidiano das escolas infantis. Esta investigação revela um pouco do que é vivido e pensado sobre a escola infantil em tempos de profundas mudanças na maneira de conceber a infância e o(a) professor(a) que desenvolve sua atividade com esta faixa etária. O corpo docente da escola estudada é constituído por dez atendentes e três professoras; elas são unânimes em considerar importante a continuidade dos estudos, porém a questão é como conduzem esse processo considerado fundamental para o desenvolvimento de todos os envolvidos com educação. Em relação a isso, é interessante destacar os depoimentos:

Dar continuidade aos estudos é muito importante. As coisas mudam, evoluem de geração a geração, as coisas se transformam. O conhecimento adquirido, aprendido é levado à escola. A sala de aula muda, modifica. As pessoas modificam com o conhecimento, por isso a importância de trazer o conhecimento para creche. Muitas vezes as pessoas param no tempo e elas (se referindo às atendentes, também chamadas de “tias”) estão trabalhando com seres humanos e já é tão difícil trabalhar com crianças, o ser humano é difícil. E se não trabalhar com o ser humano a sensibilidade, a educação, o respeito, a sociabilidade que percebo que eles (crianças) não têm isso em casa. E onde tem que aprender isso? Na escola: a escola é um complemento e continuidade do ensino que deve ser iniciado na família (professora com formação em Magistério).

Pensei em fazer uma faculdade, mas desisti. Acho que minha formação é suficiente porque a gente fez bastante cursinho. Agora até não temos tantos cursos, mas em outros tempos tínhamos cursos maravilhosos. A gente aprendia e passava para as crianças e ganhava até certificado! Nos últimos anos temos mais palestras, mas eu

gostaria que dessem cursos práticos para a gente aprender e poder transmitir para as crianças (Atendente, formação no Ensino Médio).

Os depoimentos remetem a entendimentos diferentes; mesmo não descartando sua importância, o sentido atribuído ao estudo é diferente para cada uma delas. Isso remete a perceber que são realidades de vida diferentes, interesses diversos, perspectiva de vida e de cultura que, muitas vezes, fogem à compreensão de muitos que ousam adentrar esses espaços. Quando a primeira diz: “trazer o conhecimento para a creche”, revela sua preocupação em relação à falta dele naquele ambiente; ao afirmar ainda: “já é tão difícil trabalhar com crianças”, demonstra sua dificuldade justamente por não ter uma estrutura que garanta orientação adequada para o trabalho que realiza. A segunda entrevistada fala que prefere “cursos práticos” a “palestras”. A separação entre a teoria e as práticas desvela uma faceta da difícil compreensão do cotidiano. Também remete à aversão às teorias e leituras que trazem grandes contribuições favorecendo a aprendizagem e inovando o fazer pedagógico. A educação para docência envolve muitos fazeres que parecem não contemplar o dia-a-dia das professoras e atendentes desta escola infantil. As afirmações levam a perceber “faltas” que não sugerem inquietações e a busca de respostas através do estudo, o que garantiria um maior entendimento dos acontecimentos que permeiam o dia-a-dia do coletivo de professores que fazem parte deste contexto educativo. Há simplesmente uma reprodução diária da rotina, dos saberes e fazeres, sem que haja reflexão sobre o que está sendo realizado na escola.

Contrariando esse caráter de reprodução, que para o grupo faz sentido, mas para o estudo em questão não traduz as necessidades da educação das crianças, busquei reflexões que ressaltam outros olhares sobre as necessidades de qualificação para o exercício da docência. Manter-se atualizado sobre as novas metodologias de ensino e desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes são alguns dos principais desafios do(a) professor(a). Concluir a

licenciatura é apenas uma das etapas do longo processo de capacitação, o qual não pode ser interrompido enquanto houver pessoas dispostas a aprender. Nessa perspectiva, o aprender contínuo é fundamental, podendo concentrar-se em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente; e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. Corroborando esse entendimento a afirmação de Tardif (2005): “O ser e o agir, ou melhor, o que eu sou e o que eu faço ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois pólos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar” (p.16).

Assim, a educação para docência pode ser vista como um ciclo que abrange a experiência do docente, tanto na condição de aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão), ou ainda, como titular (educação continuada). Esse processo somente culminará com a constituição de um professor capacitado a exercer seu poder em benefício do saber e do sujeito “aprendente”, se estiver aliado a um esforço de reflexão permanente, haja vista que só uma reflexão sistemática e continuada é capaz de promover a dimensão formadora da prática.

Enquanto sujeito que aprende, constituído pelo que aprende, o homem não pode desvincular o que faz no mundo daquilo que faz de si mesmo, por sua capacidade de reflexão. Na articulação dessas duas instâncias - o eu e o mundo - consiste a capacidade de reflexão, isto é, a posse de seu saber sobre si mesmo e seu mundo (MARQUES, 2000, p. 41).

A preocupação com a pessoa do(a) professor(a) é central na reflexão educacional e pedagógica, pois a educação continuada depende do trabalho de cada um. Nessa perspectiva, mais importante do que formar, é formar-se; todo conhecimento é autoconhecimento e toda formação é autoformação. Por isso, a prática pedagógica inclui o indivíduo, com suas singularidades e afetos. A educação é algo que pertence ao próprio sujeito e se inscreve num

processo de *ser* (nossas vidas e experiências, nosso passado) e num processo de *ir sendo* (nossos projetos, nossa idéia de futuro). É uma conquista feita com a ajuda de outros componentes indissociáveis do processo formador: os mestres, os livros, as aulas etc. Mas, acima de tudo, pressupõe trabalho e dedicação pessoal (MARQUES, 2000).

Muito embora tenha havido uma verdadeira revolução nesse campo nos últimos vinte anos, a educação que se almeja ainda precisa de aperfeiçoamento. Fato é que existe uma certa incapacidade, ou até mesmo uma certa aversão em colocar em prática concepções e modelos inovadores. As instituições ficam fechadas em si mesmas, ora por um academicismo excessivo, ora por um empirismo tradicional. O equilíbrio entre inovação e tradição é difícil, em razão de que a mudança na maneira de ensinar tem de ser feita com consistência e baseada em práticas de várias gerações, consubstanciadas no resgate das experiências pessoais e coletivas como forma de evitar a tentação das “modas” pedagógicas. Ao mesmo tempo, é preciso combater a mera reprodução de práticas de ensino sem espírito crítico ou esforço de mudança. É importante estar aberto às novidades e procurar diferentes formas de trabalho, mas sempre partindo de uma análise individual e coletiva das práticas<sup>31</sup>.

Novas práticas de ensino só nascem com a recusa ao individualismo. Historicamente, os docentes desenvolveram identidades isoladas, avessas a uma dimensão de grupo, de modo a rejeitar o corporativismo e afirmar a existência de um coletivo profissional. Por outro lado, acredito que a capacitação adequada do profissional passa pela participação nos planos de regulação do trabalho escolar, de pesquisa, de avaliação conjunta e de educação continuada, a fim de permitir a partilha de tarefas e de responsabilidades. As equipes de trabalho, por sua

---

<sup>31</sup> Existem muitas dificuldades (resistências) em fazer as mudanças necessárias para emergir uma possível transformação pessoal e coletiva das práticas. O que acontece em geral são experiências, muitas vezes passageiras, assentadas em movimentos periódicos que, passados ou realizados, não valem mais e não são reincorporadas às dinâmicas escolares.

vez, são fundamentais para estimular o debate e a reflexão. É preciso, ainda, participar de movimentos pedagógicos que reúnam profissionais de origens diversas em torno de um mesmo programa de renovação e qualificação.

Existem vários programas que contemplam a educação continuada de forma útil e criativa: seminários de observação mútua, espaços de prática reflexiva, laboratórios de análise coletiva das práticas e os dispositivos de supervisão dialógica, em que os supervisores são parceiros e interlocutores. Para além dos aspectos teóricos ou metodológicos, essas estratégias sublinham o conceito de deliberação, que exige espaços públicos de discussão. Neles, as práticas e as opiniões singulares adquirem visibilidade e são socializadas. Ao fazer isso, chama-se a atenção para o conjunto de decisões que os professores tomam a cada instante, no plano técnico e moral. Em outras palavras, a articulação entre teoria e prática só funciona se não houver divisão de tarefas e todos se sentirem responsáveis pelo todo, facilitando a relação entre as aprendizagens teóricas, as vivências e as observações práticas (ARROYO, 2000).

Diante disso, a escola precisa mudar institucionalmente. O desenvolvimento pessoal e profissional depende muito do contexto em que se exerce a atividade. É requisito para essa mudança que todo professor veja a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde também aprende. A atualização e a produção de novas práticas de ensino só surgem de uma reflexão compartilhada entre os(as) colegas. Essa reflexão tem lugar na escola e nasce do esforço de encontrar respostas para problemas educativos, tudo sem cair em meras afirmações retóricas. Nada acontecerá se as condições materiais, salariais e de infra-estrutura não estiverem devidamente asseguradas. O debate sobre a educação para docência é indissociável das políticas de melhoria das escolas e de definições de uma carreira digna e prestigiada. Experiências passageiras não são suficientes para garantir a qualidade do ensino oferecido às

crianças. O comprometimento com a educação como sendo uma prática social e humana pode ser o ponto de partida para possíveis mudanças na maneira de conceber as instituições educativas e os sujeitos que a constituem.

Conforme a direção da escola:

São oportunizados cursos, mas as funcionárias deixam a desejar, pois não participam em todos. Muitas vezes são oferecidos cursos e palestras no turno contrário do serviço delas, mas se negam a participar. Isso depende da cabeça de cada uma, de buscar a informação. Eu já fiz cursos nas férias, então depende de cada uma. São oferecidos cursos com psicólogas e são ótimos porque quem trabalha com ser humano precisa. Mas poderia ter mais, depende também dos projetos da secretária de educação (Professora com curso superior de Pedagogia).

É necessário oferecer aos professores condições estruturais básicas, dotadas de incentivo à carreira. No entanto, supõe-se que só o(a) professor(a) pode ser responsável por sua educação. É no espaço concreto de cada escola, transitando em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que nasce o processo de educação do(a) professor(a). Há que se ressaltar, também, que as universidades carregam parcela importante e decisiva na aplicação exitosa do plano teórico e metodológico a serviço da aprendizagem. O depoimento da direção da escola revela certo comodismo daquelas que não participam dos cursos que são oferecidos. Porém, há particularidades que precisam ser consideradas. Conforme uma atendente:

Aqui sim há diferença entre ser professora ou atendente. Porque quando oportunizam cursos a maioria é para as professoras. Elas vão aos cursos e nós temos que ficar com todas as crianças. Temos poucos cursos e quando temos é no horário inverso ao que trabalhamos. Esta é grande diferença, poderiam nos incluir nos cursos porque na escola realizamos o mesmo trabalho (Atendente com formação em Magistério).

O desabafo da atendente evidencia seu constrangimento em relação à estrutura organizacional da instituição. Por que só as professoras podem fazer os cursos nos horários

em que deveriam estar trabalhando, ao passo que as atendentes devem fazer em outros horários, o que, segundo elas, “acaba prejudicando a vida familiar” e, ainda, têm de ficar com todas as crianças enquanto as professoras estão em cursos? O(a) professor(a), pelo suposto conhecimento que já possui, é favorecido com os cursos, já para as atendentes há restrições em relação aos horários e elas se mostram resistentes em suas afirmações e ações: “Cursos em horários inversos combinamos que não vamos fazer e não fizemos nenhum neste ano” (atendente com formação no Magistério). O que as professoras fazem com o suposto conhecimento que adquirem nos cursos é um questionamento das atendentes, pois, segundo elas: “Não há diferenças em relação ao trabalho das professoras e o nosso”. As relações de poder constituem o cotidiano da escola; sobre isso, é importante destacar a afirmação de Foucault (2003):

O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares. E “o” poder, no que tem de permanente, de repetitivo, de inerte, de auto-reprodutor, é apenas efeito de conjunto, esboçado a partir de todas essas mobilidades, encadeamento que se apóia em cada uma delas e, em troca, procura fixá-las. Sem dúvida, devemos ser nominalistas: o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégia complexa numa sociedade determinada (p. 89).

Essa situação “estratégica complexa” é vivenciada na escola; de um lado as professoras e de outro as atendentes, cada uma tentando conquistar um espaço e afirmar seus saberes. A instituição, por sua vez, com sua organização, não garante as mesmas oportunidades para o grupo e acaba estabelecendo limites entre quem pode e quem não pode ter acesso a informações, o que acaba gerando as resistências, pois, como afirma Foucault (2003): “Lá onde há poder há resistência [...] estes pontos de resistências estão presentes em toda rede de poder” (p. 91). Considerando as afirmações de Foucault e relacionando-as com a escola infantil em que estou desenvolvendo a pesquisa, é possível afirmar que tanto as atendentes quanto as professoras exercem e sofrem relações de poder-saber e resistência



cotidianamente. O questionamento que as atendedoras fazem em relação ao suposto saber das professoras é uma forma de resistir e questionar a exclusão, considerada injusta, porque a impossibilidade de acesso ao conhecimento e socialização com o grupo de pessoas que constituem o corpo docente da escola não deixa de ser uma forma de excluir esses sujeitos.

A educação continuada é necessidade de todos(as) os(as) professores(as) que desenvolvem atividades com crianças, e está prevista nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia, de acordo com o projeto de resolução CNE/CP (03/2006, p. 7): “A pluralidade de conhecimentos e saberes introduzidos e manejados durante o processo formativo do licenciado em pedagogia sustenta a conexão entre sua formação inicial, o exercício da profissão e as exigências de educação continuada”. A continuidade aos estudos está diretamente relacionada à atividade docente e é enfatizada nos cursos de formação de professores, porém não se resume à participação apenas como ouvinte de cursos, oficinas ou palestras; é necessário o envolvimento do professor com a pesquisa que o leve a refletir e buscar soluções para os problemas que afetam o cotidiano da escola. Todo conhecimento produzido só tem eficácia se o professor conseguir inseri-lo em sua dinâmica pessoal e articulá-lo com seu processo de desenvolvimento.

Além das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia, que contemplam a educação continuada, é importante ressaltar os projetos de incentivos governamentais que contribuem para a qualificação dos(as) professores(as) e, conseqüentemente, do ensino dedicado às crianças. Um exemplo é o projeto do governo federal: Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. De acordo com as disposições expostas na Emenda Constitucional n. 53 de 06 de dezembro de 2006:

Os novos planos de carreira e remuneração dos profissionais da educação deverão contemplar investimentos na capacitação desses profissionais, especialmente voltada à formação continuada com vistas à melhoria qualitativa do ensino.

Outra questão regulamentada pela Emenda Constitucional n. 53 é: “A inclusão da educação infantil para crianças de até três anos de idade na distribuição dos recursos no âmbito do fundo”. As propostas de incentivos trazidas com o FUNDEB levam a perceber que há interesse, por parte do governo federal, em implantar políticas públicas que atendam às reais necessidades, tanto as relacionadas à qualificação dos(as) professores(as), quanto do ensino que é oferecido às crianças desde a educação infantil até o nível fundamental, médio, contemplando, também, a educação de jovens e adultos<sup>32</sup>.

Convém ressaltar, ainda, mais um incentivo governamental, em que futuros professores terão acesso a FIES a juro zero. A partir de novembro de 2006, os(as) estudantes de cursos de licenciatura, pedagogia, normal superior e cursos de tecnologia poderão acessar os recursos do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) sem a cobrança de juros. A iniciativa do governo federal pretende estimular os cursos que formam os novos professores do país e faz parte de um pacote<sup>33</sup> de ações para qualificar a educação. Para que iniciativas do governo federal sejam garantidas, é importante o comprometimento e colaboração dos Estados e Municípios representados pelas coordenadorias e secretarias de educação.

---

<sup>32</sup> Com o **Fundef**, implantado em todo país em 1998, apenas o Ensino Fundamental alcançou um atendimento satisfatório. Os demais segmentos da Educação Básica, entretanto, não dispuseram de um mecanismo de financiamento que assegurasse a elevação do atendimento, de forma sustentada, de modo a propiciar o alcance do nível desejado de inclusão, com qualidade, em toda Educação Básica. Portanto, uma política de financiamento compatível com essa perspectiva torna-se imprescindível. A Emenda Constitucional n. 53 que criou o Fundeb - aprovada em 06 dezembro de 2006, tem por objetivo proporcionar a elevação e uma nova distribuição dos investimentos em educação. Estas informações estão disponíveis na home page do Ministério da Educação/MEC: <http://portal.mec.gov.br>.

<sup>33</sup> Entre outras questões, o “pacote” contempla a conclusão de projetos de lei que abrem possibilidades para que a iniciativa privada patrocine estudos acadêmicos e aprovam a compra de 75 mil computadores para a formação de laboratórios nas escolas de ensino médio. Estas informações estão disponíveis na home page do Ministério da Educação/MEC: <http://portal.mec.gov.br>.

Em relação a isso, é pertinente destacar os depoimentos que se referem à coordenação da secretaria de educação do Município em que realizei o estudo empírico:

Acho pouca integração. Elas vêm pouco aqui, poderiam participar das reuniões, saber como está, dar sugestões, isso acredito que está faltando. A cobrança é bem importante, mas eu acho bem mais importante oferecer oportunidades para o profissional poder melhorar (Professora com formação em Magistério).

É importante considerar também o depoimento da diretora da escola:

Nesta semana vieram olhar a escola porque o prédio estava com problemas. Na parte da educação também tem uma equipe boa que estão assessorando. Mas sempre muda quando troca de prefeito, às vezes tem queixas. Eles(as) têm que melhorar e nós também. Tem o diálogo para conversar quando precisa. Chamamos elas para participar de reuniões e vieram. Em relação aos materiais que precisamos eles(as) auxiliam (Diretora da Escola, com formação em Pedagogia).

É possível perceber, nas afirmações, que, dependendo do lugar, do espaço-tempo e da vivência, as opiniões são diferentes e até opostas. A professora tem uma opinião diferente da diretora da escola, mesmo que ambas convivam naquele ambiente e conheçam a realidade do lugar em que desenvolvem suas atividades, os discursos são contraditórios e o entendimento sobre o fazer pedagógico enquanto professoras também difere. Isso ressalta que a “diferença” é uma das principais características, seja diferença de opiniões sobre como deve ser o trabalho com as crianças, sobre a formação docente de cada profissional da escola, ou da importância atribuída à educação. A maneira de conceber os acontecimentos, os conflitos, as reflexões e os discursos que constituem o dia-a-dia da escola dependem da forma como o(a) professor(a) se posiciona enquanto sujeito individual que possui uma caminhada, a qual é atravessada por uma história de vida e, também, na condição de agente social que através de suas ações interfere e modifica o meio em que vive. O próprio local em que a escola está localizada e a sua organização visual diz muito de sua estrutura e das relações que são

estabelecidas entre adultos(as) e crianças. Em relação ao cotidiano educativo, o filósofo e historiador Michel Foucault admite a “Onipresença do poder” e afirma:

Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais. A condição de possibilidade do poder, em todo caso, o ponto de vista que permite tornar seu exercício inteligível até em seus efeitos mais “periféricos” e, também, enseja empregar seus mecanismos como chave de inteligibilidade do campo social, não deve ser procurada na existência primeira de um ponto central, num foco único de soberania de onde partiriam formas derivadas e descendentes; é o suporte móvel das relações de força que, devido a sua desigualdade, induzem continuamente estados de poder, mas sempre localizados e instáveis (FOUCAULT, 2003, p. 88-9).

As “relações de forças” enfatizadas por Foucault caracterizam de forma expressiva os depoimentos acima mencionados, pois refletem o ir e vir do poder, que não está fixo e localizado mais de um lado do que de outro; pelo contrário, ele circula e sutilmente estabelece normas e condutas que são vistas como “verdades”<sup>34</sup> que passam a constituir os sujeitos, suas “práticas discursivas e não discursivas”. Em meio às questões fundamentais e cotidianas, reside a preocupação com a necessidade de qualificação para o exercício da docência. A impressão que tenho é de que essa preocupação acaba se “perdendo” diante de tantas outras perspectivas e problematizações. Minha questão foi justamente esta: mostrar, em meio às relações de poder-saber, que a educação dos(as) professores(as) merece espaço-tempo e dedicação para que as crianças tenham acesso a conhecimentos e sejam educadas de acordo com suas necessidades e, acima de tudo, possam ser olhadas e respeitadas como sujeitos em processo de desenvolvimento.

---

<sup>34</sup> Para Foucault não existe “Verdade” absoluta que estabelece uma forma única de proceder, mas as verdades são discursos construídos historicamente, por isso estão em constante movimento.

Todas essas questões que fazem parte do cotidiano docente são fundamentais e interferem de forma decisiva na educação das crianças. Porém, parece que as teorias não bastam quando penso no cotidiano da escola em que realizei este estudo. Posso chegar naquela realidade escolar e enfatizar essas questões, mas a hipótese mais provável é que não encontrarão sentido em tudo isso e continuarão “reproduzindo” suas práticas, porque é mais fácil e exige menos reflexão sobre a ação; pensar é muito complicado, pois envolve o meu “eu” e aquilo que considero significativo. Esta reflexão envolve também a importância que cada um(a) atribui a sua caminhada enquanto pessoa e profissional e o que fez de sua vida até agora. A maioria já tem um longo tempo realizando a mesma atividade, sem perspectivas de buscar mais conhecimentos, de aprender. O que têm é o bastante e, mesmo não sendo, foi “assim que Deus quis que fosse”:

Tenho muita fé, porque quem não tem acho que não agüenta a pressão. Temos nossa família, o trabalho, enfim o mundo hoje está baseado no relógio. Sempre estamos correndo atrás do tempo. E as dificuldades do dia-a-dia são sanadas no cotidiano, “vai indo”. Entre as colegas nos ajudamos e temos que ter fé (Atendente com formação em Magistério).

São muitas as mudanças que vêm ocorrendo ao longo dos tempos, o que exige muita dedicação do(a) professor(a) para manter-se atualizado(a) sobre novas maneiras de fazer o que muitas vezes já realiza há anos. Isto é ser professor(a): buscar inovar a prática educativa, aliando anos de experiência com um ideal de qualidade almejado por todos(as) que estão comprometidos(as) com a educação. Do contrário, acontece como na realidade da escola infantil que questiono: busca-se uma justificativa que garanta a permanência no lugar conquistado, nem que para isso seja necessário recorrer à mística, ao transcendental. Muitas vezes, aquilo que não é questionado, é simplesmente aceito, assim como muitas práticas no dia-a-dia da escola. Parece difícil falar em educação continuada em uma realidade de “falta de formação inicial” para ser professor(a). E o que é ser professor(a) em uma escola infantil?

Quais os olhares e quais as relações estabelecidas em uma escola responsável pela educação das crianças? Como, historicamente, este espaço-tempo vem sendo concebido e refletido? Quais saberes-poderes circulam e orientam o fazer pedagógico?

Essas inquietações moveram o processo de construção deste trabalho e são consideradas fundamentais para se chegar a uma possível compreensão dos avanços e, talvez, retrocessos dos discursos sobre a formação de professores, a educação continuada, as relações educativas entre professores(as) e estudantes, enfim perceber como a escola infantil vem sendo pensada e organizada contextualizando-a com o processo histórico de mudanças que a sociedade vem sofrendo ao longo dos tempos. Essas transformações afetam as escolas infantis e a maneira de conceber a criança. Penso que no decorrer desta reflexão essas questões foram problematizadas, levando em consideração que espaços rígidos, fechados, conduzidos por uma disciplina que controla os movimentos e impõe incansáveis regras sem que sejam justificadas e refletidas não condizem (e penso que jamais foram condizentes) com as necessidades educativas das crianças de outros tempos e dos tempos vividos.

Para Kant (2004): “O homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entendem-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação. Conseqüentemente, o homem é infante, educando e discípulo” (p. 11). Cuidar da infância é considerar as pessoas que estão diariamente envolvidas com as crianças nas escolas de educação infantil, na família e, acima de tudo, pensar na qualidade do ensino que está sendo dedicado a elas. Tanto as famílias quanto as escolas são responsáveis pela educação das crianças. No entanto, as instituições também necessitam de cuidados, estando em constante processo de conhecimento e inovação, para que não percam o sentido de ser e existir como referência para as próximas gerações.

O “para que”, trazido como questionamento, foi percebido no grupo em que realizei a pesquisa empírica. Tenho clareza do que significa e significou em minha caminhada, mudou minha maneira de perceber os acontecimentos, levou a compreender muitas questões que pareciam distantes. Qual o sentido, para que serve esta teoria e o que fazer com ela? Para os sujeitos da pesquisa, parece não ter sentido. Há o entendimento de que para trabalhar com crianças não precisa ter formação. Esta é a cultura: a cultura da “tia”, da “professorinha”, da “mãe”, da “criancinha”.

Em relação a essa “falta de lugar” para a teoria, ou mesmo a negação dos saberes necessários à prática educativa, resalto a afirmação de Foucault (1979):

O papel do intelectual não é mais o de se colocar “um pouco na frente ou um pouco de lado” para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da “verdade”, da “consciência”, do discurso. É por isso que a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática. Mas local e regional como diz Deleuze: não totalizadora. Luta contra o poder, luta para fazê-lo aparecer e feri-lo onde ele é mais invisível e mais insidioso. Luta não para uma “tomada de consciência”, mas para a destruição progressiva e a tomada do poder ao lado de todos aqueles que lutam por ela, e não na retaguarda, para esclarecê-los. Uma “teoria” é o sistema regional desta luta (p. 71).

Com esta pesquisa, desejo instigar, questionar, levar à reflexão; por isso, não pretendo, com as palavras de Foucault (1979), esclarecer o papel da teoria, tampouco fazer com que as pessoas mudem de uma hora para outra sua maneira de perceber os acontecimentos. O desejo é incitar a dúvida, que pode (ou não) levar os professores e professoras a questionarem suas práticas. A educação continuada pode ser vista como uma escolha pessoal e, até, uma opção de vida. Viver a aventura do conhecer e sentir-se transformado(a) pelo conhecimento pode trazer mais sentido do que a opção em viver na “Terra do Nunca”. O “para quê” de tudo isso, só sente quem ousa adentrar este mundo de

infinitas possibilidades e interpretações e deixa-se levar por esta “aventura” de percorrer caminhos conhecidos e/ou desconhecidos. Por isso, neste momento, o objetivo não é “terminar ou concluir” este estudo, mas socializá-lo, torná-lo público e exposto a críticas, o que poderá possibilitar a “continuidade desta aventura”.



## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Elisabete. Espaço-tempo e educação. In: ALMEIDA, Airton Lorenzoni; ROSA, Simone (Orgs.). *O espaço, o tempo e a educação: um olhar multidisciplinar nas ciências*. Ijuí: Unijuí, 2005.

\_\_\_\_\_. Educação sob uma perspectiva hermenêutica. In: ALEMIDA, Airton Lorenzoni; ANDRADE, Elisabete; MAAS, Adriana Kemp. *Linguagem, escrita e mundo*. Ijuí: Unijuí, 2005.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. Ministério da educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia*. Brasília: MEC, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da educação. Plano Nacional de Educação. *Política Nacional para educação infantil*. Brasília: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da educação e do desporto. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para educação Infantil*. Brasília: MEC/CNE/CEB, 1998a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Coordenação Geral de Ensino Fundamental. *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações gerais*. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1998b.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. *Anteprojeto de Lei que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação-FUNDEB*. Brasília: Senado federal, 2006.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Lei 9394, de 20/12/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: Castrogiovani, Antonio Carlos (org). *Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CARROL, Lewis. *Alice no país das maravilhas*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e terra, 2006.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

COLEÇÃO, Clássicos de ouro. *Peter Pan*. Brasil: Brasileitura, 2004.

COLL, Ana Cristina Delgado; MULLER, Fernanda. Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento. In: COLL, Ana Cristina Delgado; MULLER, Fernanda (orgs.) *Currículo sem Fronteiras*. Vol. 6, N. 1, Jan./Jun. 2006.

ALVES, Maria Leila. A escola de nove anos: integrando as potencialidades da educação infantil e do ensino fundamental. In: COLE, 15º Congresso de leitura do Brasil. Campinas, UNICAMP, 2005. (cadernos de resumo).

CORRÊA, Bianca Cristina. A Educação Infantil. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. São Paulo: Xamã, 2002.

CHARLOT, Bernard. *Relações com o saber, formação dos professores e globalização: questões para educação de hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEED n. 281/2005*.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEED n. 397/2005*.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEED n. 398/2005*.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEED n. 288/2006*.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEED n. 289/2006*.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEED n. 644/2006*.

FENSTERSEIFER, Paulo. A responsabilidade social da educação escolar (ou a escola como instituição republicana) In: ALMEIDA, Airton Lorenzoni; ANDRADE Elisabete; MAAS, Adriana Kemp (Orgs.). *Linguagem, escrita e mundo*. Ijuí: Unijui, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 2004.

FOUCAULT, Michael. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 2004

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

GESSINGER, Humberto. *Surfando Karmas e DNA*. Engenheiros do Hawaí. São Paulo: CD MTV ao vivo, 2004.

\_\_\_\_\_. *Dom Quixote*. Engenheiros do Hawuaí. São Paulo: CD MTV ao vivo, 2004.

\_\_\_\_\_. *Outras frequências*. Engenheiros do Hawaí. São Paulo. CD MTV ao vivo, 2004.

\_\_\_\_\_. *Armas químicas e poemas*. Engenheiros do Hawaí. São Paulo. CD MTV ao vivo, 2004.

KANT, Emmanuel. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: Unimep, 2004.

KIEFER, Flávio. Um projeto para escola infantil construtivista. In: GROSSI, Ester Pillar; BORDIN, Jussara (orgs.). *Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 1993.

LARROSSA, Jorge. KOHAN, Walter. Educação: experiência e sentido. In: RENCIERE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MALTZ, Carlos. *Depois de nós*. Engenheiros do Hawaí. São Paulo: CD MTV ao vivo, 2004.

MARQUES, Mario Osorio. *Escrever é Preciso: o princípio da pesquisa*. Ijuí: Unijuí, 1998.

\_\_\_\_\_. *Formação do profissional da educação*. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2000.

\_\_\_\_\_. *Conhecimento e modernidade em reconstrução*. juí: Unijuí, 1996.

NARODOWSKI, Mariano. *Infância e Poder: conformação da pedagogia moderna*. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001.

PENSADOR, Gabriel. *Estudo Errado*. Disponível em <<http://www.Gabriel-pensador.lettas.terra.com.br>> Acesso em 24 de maio de 2006.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. São Paulo. Martins fontes, 2004.

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo. Hucitec, 1996.

\_\_\_\_\_. *Por uma outra Globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós – modernidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. *Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

## **ANEXOS**

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)