



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**KELLEN REGINA MORAES COIMBRA**

**AS PROFESSORAS DA ESCOLA “D. MARIA”:** um estudo sobre identidade e  
**docência na Educação Infantil**

São Luís  
2011

Coimbra, Kellen Regina Moraes

As Professoras da Escola “D. Maria”: um estudo sobre identidade e docência na Educação Infantil / Kellen Regina Moraes Coimbra. - São Luís, 2011.

109 f.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria de Fátima da Costa Gonçalves

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, 2011.

1. Educação Infantil – Docência I. Título.

CDU 373.3

**KELLEN REGINA MORAES COIMBRA**

**AS PROFESSORAS DA ESCOLA “D. MARIA”:** um estudo sobre identidade e  
**docência na Educação Infantil**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador (a): Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria de Fátima da Costa Gonçalves

São Luís  
2011

**KELLEN REGINA MORAES COIMBRA**

**AS PROFESSORAS DA ESCOLA “D. MARIA”: um estudo sobre identidade e  
docência na Educação Infantil**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador (a): Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria de Fátima da Costa Gonçalves

Aprovada em 13/07/2011

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria de Fátima da Costa Gonçalves  
Universidade Federal do Maranhão – UFMA (Orientadora)

---

Prof. Dr. Messias Holanda Dieb  
Universidade Federal do Ceará - UFC

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marilete Geralda da Silva  
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Francisca das Chagas Silva Lima (suplente)  
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

À minha mãe, por nosso amor de todo dia, pelo exemplo de força, alegria e dignidade.

Ao Antonio Carlos, pelo amor que vamos aprendendo.

Às crianças deste Brasil, as quais não podem ainda contar com políticas de Estado que atendam às suas necessidades e direitos, todo o amor e cuidado que merecem.

## AGRADECIMENTOS

Eu sinto este trabalho como uma construção de muitos anos. Ele não se iniciou com a aprovação no Mestrado e foi sendo tecido em meio às alegrias e todas as emoções e compromissos da vida cotidiana. Em sua tessitura, contei com a compreensão e apoio de muitas pessoas, algumas eu conheci por causa da pesquisa.

Agradeço a Deus que me permitiu a vida e a alegria de poder encontrar tantas pessoas amigas e generosas em meu caminho.

Ao meu pai (*in memoriam*) e à minha mãe, que me trouxeram à vida e ensinaram buscar meus próprios caminhos. Em meio a muitas carências, ensinaram a viver dignamente. Agradeço especialmente à minha mãe, grande amiga, a quem amo tanto e me cuida, entende quando preciso de silêncio para as leituras ou preciso me ausentar de nossas conversas e brincadeiras.

Ao Antonio Carlos, companheiro leal, que ouve minhas dúvidas, ajuda a encontrar serenidade nos momentos de quase desespero, compartilha meus estudos, meus sonhos e tem me mostrado que é possível viver um amor simples e exagerado.

Às Minhas irmãs Kessia e Nilza e aos irmãos Junior e Sergio, por tantas coisas, diferentes e fortes, mas sempre um amor verdadeiro.

Aos meus tios, tias, primos e primas, com quem eu vivo a sorte de ter uma família bem grande e unida.

Às minhas sobrinhas Arika e Dada, as meninas da tia, que com seus jeitos tão singulares e adoráveis de serem crianças tornam a vida mais agradável.

Às minhas amigas de sempre Bruninha, Rita de Cássia, Delene Thaís, Patrícia Guzmán e Carlinha. Pessoas queridas com as quais sempre posso *planejar* uma praia, a piscina de Ritinha, qualquer mega comemoração, com as quais venho aprendendo muito.

Aos amigos e amigas da 10<sup>a</sup> turma do Mestrado em Educação, com os quais compartilhei aprendizagens, ansiedades e prazos.

À Fernanda Rodrigues, pelos estudos, trabalhos, conversas e brincadeiras – um encontro abençoado e uma amizade que ultrapassa o espaço acadêmico.

À Fátima, uma pessoa apaixonada e comprometida com a pesquisa, com a educação e, sobretudo, com as pessoas. Obrigada pela orientação segura e generosa, pelo carinho e confiança em meu trabalho.

Ao Prof<sup>o</sup> Paulino e Prof<sup>a</sup> Marilete pelas valorosas contribuições na qualificação do trabalho.

Aos demais professores e professoras do Mestrado em Educação/ UFMA e todos(as) que tive a oportunidade de conhecer ao longo de minha vida escolar.

Aos alunos e alunas da “Escola D. Maria”, que, vivendo com tantas carências, alimentam nosso desejo de lutar por dias melhores, crianças que se fizeram também participantes da pesquisa, com seus olhares e suas estratégias curiosas.

Às professoras Rose, Maria e Jô que gentilmente aceitaram participar da pesquisa e dividiram comigo seus saberes e experiências. Mulheres-professoras que trabalham e lutam cotidianamente por melhores dias na educação neste país.

À Prof. Ana Regina que me acolheu na escola e compartilhou suas preocupações e esperanças de quem vive o dia a dia de limitações e realizações possíveis em uma escola de educação infantil.

Aos participantes do Ciclo de Estudos Foucaultianos (CEF), pelas horas de estudos e aprendizagens que muito ajudaram nesta construção.

À Coordenação Pedagógica do Núcleo de Educação a Distância da UFMA, pelo apoio e compreensão, em especial às companheiras Janeth e Francisca e ao Prof. Reinaldo.

Meu sincero reconhecimento a todos e todas que de diferentes formas apoiaram e participaram desta conquista.

“Todo mundo percebe a importância do professor para educação dos filhos. Agora que não há mesmo dentro da sociedade de maneira geral uma questão de respeito, consideração, de valorização dos professores, não. Isso começa a partir das próprias diretrizes, a questão política”.

(Prof. Maria)

“Eu senti na minha própria fala aqui que muita coisa mudou”.

(Prof. Jô)

“Depois refletiu um pouco,  
com a cabeça inclinada para um lado,  
que não tinha um dia-a-dia.  
Era uma vida-a-vida. E que a vida era sobrenatural...  
A vida era tão forte  
que se amparava no próprio desamparo”

(Clarisse Lispector)

## RESUMO

O presente estudo aborda a docência na educação infantil, analisando processos de identificação e autoconhecimento de professoras de educação infantil da “Escola D. Maria” – escola municipal de educação infantil situada na periferia de São Luís. A partir de pesquisas bibliográficas, discute as possibilidades e implicações da categoria identidade para a análise da docência na educação infantil e situa historicamente e politicamente a docência e as instituições destinadas ao cuidado e educação da criança. Com essa fundamentação, dispõe e analisa os dados obtidos na pesquisa empírica, na qual três professoras participaram, através da elaboração de narrativas por escrito e entrevistas individuais e em grupo. A análise desses dados buscou dar sentido e significado aos agentes, em suas relações no mundo social, tendo por base os estudos de Foucault (1984; 1995; 2008b; 2009a; 2009b), enquanto leitura inovadora das formas de sujeição praticadas nas sociedades modernas. Na disposição dos resultados dá conta de que professores e professoras, em especial nesse segmento da educação, são cotidianamente solicitados a se engajarem como responsáveis por um projeto de melhoria da escola e da nação, são destinatários de ações políticas implementadas como manifestações da governamentalização do Estado moderno (FOUCAULT, 2007). Por isso, elege os conceitos de profissionalismo e formação, enquanto possíveis mecanismos de governo das professoras, o qual se realiza na medida em que as professoras se identificam aos ideais vinculados, podendo ser negados pelas estratégias de resistência, pelas quais as professoras se posicionam enquanto sujeitos da história, situando historicamente e politicamente seu trabalho e a si mesmas.

**Palavras-Chave:** Identidade, Docência, Educação Infantil.

## **ABSTRACT**

This study addresses the teaching of early childhood education, examining processes of identification and self-understanding of preschool teachers of the "School D. Mary "- public school early childhood education located in the outskirts of St. Louis from library research, discusses the possibilities and implications of identity categories for the analysis of teaching in early childhood education and historical and politically situated and teaching institutions for the care and education of the child. With this reasoning, provides and analyzes the data in empirical research, in which three teachers participated, through the development of narrative writing and individual and group interviews. Analysis of these data seeking to give meaning and significance to agents in their relations in the social world. Regarding the theoretical framework, the studies of Foucault (1984, 1995, 2008b; 2009th, 2009b), were of great importance, while reading the novel forms of subjugation practiced in modern societies. In the provision of results realize that teachers, especially in the education segment, are routinely asked to engage as responsible for a project to improve the school and the nation, are recipients of political actions implemented as manifestations of the state governing Modern (Foucault, 2007). Therefore, it elects the concepts of professionalism and training, as possible mechanisms of governance of the teachers, which takes place in that the teachers identify themselves to the ideals linked and may be denied by the strategies of resistance, for which teachers are positioned as subjects of history, historical, and politically situating their work and themselves.

**Keywords:** Identity, Teaching, Early Childhood Education.

## LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
CF	Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988.
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990.
EM	Emenda Constitucional.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.
SINDIEDUCAÇÃO/SL	Sindicato dos Profissionais do Magistério do Ensino Público Municipal de São Luís
SINPROESEMMA	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes Públicas Estadual e Municipais do Estado do Maranhão
NEAD/UFMA	Núcleo de Educação a Distância da UFMA

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO: argumentos para começar o percurso e o texto</b> .....	12
<b>1.1</b>	<b>O anteprojeto de pesquisa: intenções e um percurso seguido</b> .....	17
<b>2</b>	<b>OS CONCEITOS OPERACIONAIS DA PESQUISA</b> .....	21
<b>2.1</b>	<b>Identidade enquanto categoria de estudo: delimitando um conceito</b> .....	21
<b>2.2</b>	<b>Docência: uma breve introdução ao tema</b> .....	27
<b>2.3</b>	<b>Educação Infantil: as instituições e os modelos de docência</b> .....	31
<b>2.4</b>	<b>Professoras de Educação Infantil: a invenção do mito da vocação</b> .....	41
<b>3</b>	<b>CAMINHOS E “DESCAMINHOS” NA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA</b> .....	50
<b>3.1</b>	<b>Definindo os instrumentos de coleta de dados</b> .....	52
<b>3.1.1</b>	<i>Narrativas: provocando “escritas de si”</i> .....	57
<b>3.2</b>	<b>A Escola D. Maria</b> .....	59
<b>3.3</b>	<b>As Professoras</b> .....	62
<b>4</b>	<b>PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: profissionalismo e formação – elementos de consenso ou estratégias de contestação?</b> .....	69
<b>4.1</b>	<b>De mães e tias – professoras: a relevância de discutir profissionalismo e proletarização da docência</b> .....	72
<b>4.2</b>	<b>Formação: por critérios que neguem reducionismos utilitaristas</b> .....	82
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	88
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	94
	<b>ANEXO</b> .....	102
	<b>APÊNDICES</b> .....	107

## 1 INTRODUÇÃO: argumentos para começar o percurso e o texto

*É preciso continuar, eu não posso continuar, é preciso pronunciar palavras enquanto as há, é preciso dizê-las até que elas se encontrem, até que me digam – estranho castigo, estranha falta, é preciso continuar, talvez já tenha acontecido, talvez já me tenham dito, talvez me tenham levado ao limiar de minha história, diante da porta que se abre sobre minha história, eu me surpreenderia se ela se abrisse (FOUCAULT, 2009).*

O texto se inicia com uma citação de Foucault proferida em sua aula inaugural no Collège de France, em 2 de dezembro de 1970. Nela, o autor expõe a vontade vivenciada, talvez por muitas pessoas, de não ter de começar, de encontrar o discurso já encaminhado, como um desejo de não se expor, um desejo/temor que é reforçado, quando se trata do escrito, do impresso, uma vez que, na oralidade, temos a justificativa do improviso e as ideias podem ser mais justificadamente reelaboradas. Ao pensar o discurso, ele põe em foco o poder da instituição, o qual é determinante para a produção e legitimação do conhecimento científico.

Esse conhecimento se traduz nos escritos, exigência principal nos espaços institucionalizados da escola – as letras, os nomes, os textos. Os textos que lemos e os que produzimos são cada vez mais elaborados à medida que avançamos nos níveis da escolarização, até o momento em que os sistemas de legitimação da “conquista” do texto já não se limitam aos pedidos orgulhosos da mãe: “Que letra é essa?”, “Escreve teu nome pro tio / pra tia”.

Quanto mais longe caminhamos, quanto mais nos fazemos (ou pretendemos) autores, mais dependemos de leitores. Da mesma forma, quanto mais institucionalizados os espaços nos quais submetemos nossos escritos, mais arriscada a *ordem do discurso* (FOUCAULT, 2009).

Essa ordem é expressa por Foucault (2009), a partir dos sistemas de normas estabelecidas socialmente para a produção dos discursos, em que é definido quem pode fazer parte da enunciação, o que pode ser dito e em quais circunstâncias. Ele expressa os mecanismos de controle dos discursos, afirmando:

Em toda sociedade, a produção do discurso é, ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída, por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. [...] Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar qualquer coisa (FOUCAULT, 2009, p. 8-9).

Assim, este texto, que se configura como um texto acadêmico, não escapa à determinada ordem. E, uma vez comprometida, cabe assumir os riscos, entendendo a pesquisa enquanto “atividade racional” (BOURDIEU, 2004a), um processo que requer abertura às críticas e não se identifica com a busca mítica. Busquei não meramente atender aos ideais pedagógicos de busca de resultados, ocultando dúvidas e hesitações; mas, revelar o que se passou na *intimidade da oficina*, desvelando o processo de construção do objeto.

Ao propor-me à elaboração deste trabalho, dispus-me também ao exercício de expor todo o caminho traçado, mesmo os passos mais difíceis, como pedras de tropeços. Fui assim, refletindo, discutindo os pormenores das escolhas teóricas e as minúcias dos procedimentos adotados: De onde parti, que objetivos orientaram a proposição do anteprojeto de pesquisa e como fui redirecionando os objetivos na construção de um objeto de estudo.

Quando elaborei o anteprojeto de pesquisa apresentado à seleção do Mestrado em Educação – intitulado “Representações Sociais Docentes sobre Educação Infantil: um estudo da identidade de professoras de escolas municipais de São Luís” –, meu principal objetivo era “analisar as identidades profissionais das professoras das escolas municipais de São Luís, a partir de suas representações sociais sobre Educação Infantil”. Objetivo que se delimitou a partir de leituras e experiências de estágio no âmbito da Educação Infantil, realizadas ao longo da graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão.

A partir do aprofundamento de leituras e da aproximação ao campo empírico, fez-se necessário um redimensionamento dos objetivos iniciais. Assim, passei a me orientar pelo objetivo geral de “compreender a construção da docência a partir dos processos de identificação e autocompreensão de Professoras de Educação Infantil” e pelos seguintes objetivos específicos:

- Analisar elaborações de Professoras da Educação Infantil sobre a docência.
- Relacionar elaborações de Professoras da Educação infantil aos significados socialmente atribuídos à docência.
- Identificar possíveis estratégias de resistências das professoras da Escola Municipal “D. Maria”<sup>1</sup>, em São Luís (MA) aos apelos de identificação dos discursos oficiais sobre a docência, particularmente na Educação Infantil.

---

<sup>1</sup> Os nomes utilizados para referir-me à escola, ao bairro e às professoras, são fictícios. Em virtude da determinação do Comitê de Ética de Pesquisa, através da Resolução N°. 196 – CNS/MS, como forma de resguardar os sujeitos envolvidos. Na escolha dos nomes, remeti-me à “Infância” (RAMOS, 2002), pelo tanto que me instiga sua leitura, a qual muito contribuiu para minha vontade de estudar a educação da infância, nos idos da graduação em Pedagogia. Também pela riqueza de suas representações sobre criança, mulher, homem, família e escola. Assim, o nome da escola “D. Maria” remete à primeira Professora do autor e o nome do bairro, “a Vila”, ao local onde se passa grande parte da história e para onde a família se mudou para iniciar “vida nova”.

Nos capítulos que compõem este trabalho, irei retomando como trabalhei os objetivos; mas, inicialmente, discuto como fui elaborando alguns posicionamentos em relação à investigação.

Os primeiros passos na elaboração do anteprojeto de pesquisa tiveram por base observações e leituras. Em sua construção, citei fontes legitimadas pela academia e imaginei todo um percurso a seguir. Numa busca de legitimidade para meu trabalho, lancei mão dos “códigos da boa conduta científica”<sup>2</sup>. Entretanto, foi necessário retornar muitas vezes, a partir do aprofundamento de novas leituras, bem como das discussões nas disciplinas realizadas<sup>3</sup>, seminários e congressos.

Nessas retomadas, características da elaboração investigativa, precisei desprender-me de uma cultura de repetir conceitos e justapor teorias, sem conseguir fazê-los funcionar, “dialogar”, a fim de que o trabalho final fosse fundamentado em uma apropriação crítica dos escritos e não somente em uma ampla lista de referências.

Um ponto nevrálgico do anteprojeto, apontado já na entrevista de seleção, era a intenção de dar conta dos meus objetivos, a partir da realização de um estudo etnográfico<sup>4</sup>. A realização de uma *socioanálise* (BOURDIEU, 2004a), que possibilitaria considerar desde o início, do interesse pela pesquisa à definição do projeto, as condições reais de sua realização – os meios, o tempo e as competências específicas de que eu dispunha, bem como uma compreensão mais apurada sobre as exigências de um estudo dessa natureza – poderia ter-me ajudado a entender a impossibilidade de sua realização no âmbito do Mestrado, dadas suas condições estruturais de tempo e aprofundamento teórico-metodológico.

---

<sup>2</sup> *Habitus* para Bourdieu (2004a), que se refere a um sentido, saber, espécie de regras inconscientes, instituídas pela prática. Neste caso específico, refiro-me ao *habitus científico*, o qual determina ações segundo as normas da ciência, embora não tenha estas normas na sua origem, é o que confere *sentido* ao jogo científico, produzindo o que se pode considerar uma conduta adequada, no tempo e sob as condições pertinentes, sem a necessidade de tematizar previamente sobre o que deve ser feito.

<sup>3</sup> Das leituras e discussões proporcionadas pelas disciplinas do curso, gostaria de destacar as realizadas nas disciplinas de Metodologia da Pesquisa Educacional e de Epistemologia das Ciências Sociais, por ajudarem mais diretamente na delimitação do esquema analítico que sustenta este trabalho. Nessa delimitação metodológica, também foram importantes as leituras de artigos que relatam pesquisas realizadas (COSTA, 2005; BUJES, 2005; dentre outros), por servirem de norteadoras dos passos a seguir, ao operacionalizarem conceitos e procedimentos em contextos específicos.

<sup>4</sup> Os estudos etnográficos, ou etnopsiquis, são entendidos como “escrita da cultura de um povo” (MACEDO, 2000) ou, ainda, como “a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo” (LUDKE; ANDRÉ, 1985). A partir da abordagem teórica etnometodológica, esses estudos afirmam a necessidade de valorizarmos o sujeito social, seus conhecimentos, buscando levar em consideração o mundo empírico, o local, a cultura de um determinado grupo social. A abordagem teórica etnometodológica requer uma inserção constante e prolongada no campo empírico, onde são feitas observações diretas e entrevistas, instrumentos principais de coleta de dados, mas que podem ser combinados com outros, como: levantamentos, análises de documentos, gravações de imagens, dentre outros, de forma a fornecer um quadro muito amplo da situação estudada.

Outro ponto crítico do anteprojeto e, por que não dizer, um desafio, era o despreendimento de um interesse pessoal pelo estudo da *infância e da Educação Infantil*, por ser um tema que venho estudando há algum tempo e sobre o qual tinha algumas ideias muito bem construídas, ou quase naturalizadas para mim, não sendo, portanto, muito diferente minha relação com o tema da docência, espaço no qual estou inserida por formação. Ou seja, minha formação pedagógica e experiência profissional – embora pouca – nesse âmbito de ensino, poderiam ser causa de intenções marcadamente deterministas, concepções pré-formadas para as quais buscaria confirmação.

É importante destacar que minhas experiências profissionais na educação ocorreram ao longo da graduação, através de estágios extra-curriculares como professora-auxiliar em turmas de Educação Infantil, realizados em duas escolas particulares do município de São Luís. Isto favoreceu um diálogo profícuo entre as discussões acadêmicas e as experiências no interior da escola e intensificou o interesse pelos estudos sobre a educação da criança.

A inserção no mestrado ocorreu concomitantemente à aprovação e ingresso como técnica em assuntos educacionais da UFMA, atuando no NEAD/UFMA. Neste âmbito profissional pude me aproximar mais de discussões e práticas baseadas em elementos que ajudaram na análise sobre a condição docente, sobre as exigências e configurações postas ao Ensino Superior e as implicações do massivo investimento governamental na modalidade de educação à distância.

Esses elementos estão profundamente vinculados às questões discutidas neste trabalho, por corroborarem para a descaracterização e empobrecimento da formação inicial docente e para a afirmação de concepções sobre formação, trabalho e profissionalidade limitadoras do protagonismo e valorização docente. Diante disso, foi necessário manter-me atenta à minha inserção nesses espaços, enquanto parte integrante de suas estruturas, pondo em suspenso meus *instrumentos de pensamento*, os quais não poderiam deixar de estar impregnados do mundo social.

Impôs-se, dessa forma, o desafio da *objetivação do objeto* (BOURDIEU, 2004a), a qual é condição basilar para o trabalho científico, pois significa romper com os automatismos de pensamento, não podendo se isentar de implicações teóricas, as quais orientam as escolhas metodológicas. Mas apresenta dificuldades justamente porque “requer ruptura das aderências e adesões mais profundas e mais inconscientes” (BOURDIEU, 2004a, p. 51).

Busquei o exercício de constante vigilância e problematização, a fim de situar o objeto a partir de sua emergência social. Na perspectiva de Bachelard (1996) e Bourdieu (2004a), foi necessário um esforço de estranhamento do estabelecido, uma constante *vigilância epistemológica*<sup>5</sup> (BACHELARD, 1996), a fim de evitar as armadilhas dos obstáculos epistemológicos inseridos no âmago do ato de conhecer. Reconheço ser tarefa difícil, até porque esses obstáculos decorrem do “desconhecimento por parte de quem faz ciência de que eles existem e que, se não forem desconstruídos um a um, comprometem o processo da pesquisa – fundamentos e resultados” (BACHELARD, 1996).

Algumas questões impuseram-se como desafios no desenvolvimento da pesquisa e na elaboração do texto, tais como: as fragilidades decorrentes dos modos usuais de pensamento e linguagem, de um modo reificante de falar; e a tendência para elaborar textos denunciatórios, como se não fôssemos parte da mesma sociedade que nos propomos a estudar. Em uma tentativa de superação desses desafios, procurei nortear a construção investigativa pela certeza de que todo pesquisador é parte da pesquisa, posto que é parte do mundo que investiga e está imerso nas relações que, muitas vezes, fazem parte do seu objetivo de pesquisa.

No desenvolvimento deste texto dispus-me a inscrever-me, *a mim mesma*, no texto (FISCHER, 2007) e para tanto foi necessário uma apropriação muito rigorosa de conceitos e teorias, além de coragem para demonstrar fragilidades e paixões. Ainda de acordo com o referencial adotado, não pretendi apontar formas “corretas ou erradas” de ser professora, tampouco me limitar a uma “história de mocinhos e bandidos”, mas adotar uma visão que, nos ditames da socioanálise, dê sentido e significado aos agentes, em suas relações no mundo social, resistindo às explicações místicas e fantasiosas. Procurei no desenvolvimento da investigação manter a vigilância epistemológica, mas na certeza de “concluir a escritura” (GONÇALVES, 2008).

---

<sup>5</sup> Segundo Bachelard (1996), o problema do conhecimento científico deve ser colocado em termos de obstáculos, os quais, inseridos no âmago do próprio ato de conhecer, são causa de estagnação e regressão do conhecimento científico. Diante da necessidade de superação desses obstáculos, impõe-se a vigilância epistemológica, como ato que coloca a cultura científica em estado permanente de mobilização, através de um esforço de ruptura com aderências pessoais, buscando, assim, a dialetização dos conceitos.

### 1.1 O Anteprojeto de Pesquisa: intenções e um percurso seguido

A motivação inicial para este estudo manifestou-se a partir de experiências profissionais na área de educação, ocorridas no âmbito da Educação Infantil, as quais proporcionaram o contato com alguns elementos basilares nas discussões sobre a docência na Educação Infantil, como: a defesa do respeito às necessidades e interesses das crianças; a necessidade de uma prática de ensino que desenvolvesse os diversos aspectos do desenvolvimento infantil – cognitivo- afetivo e social –, dentre outras questões relacionadas à prática pedagógica.

Essas experiências foram realizadas paralelamente ao curso de graduação em Pedagogia que iniciei em 2003, na Universidade Federal do Maranhão. No decorrer do curso, o aprofundamento de leituras sobre a infância e sua educação foi sobremaneira incentivado, mais ainda pela participação nas disciplinas do Núcleo de Estudos Diversificados em Educação Infantil<sup>6</sup>.

O interesse inicial e o aprofundamento nas leituras justificaram a elaboração de minha monografia de graduação, abordando a temática: “Infância e educação: norteadores para a função social da Educação Infantil” (COIMBRA, 2007). Esse aprofundamento teórico, proporcionado pelas disciplinas do curso e pela elaboração do trabalho monográfico, levou-me ao reconhecimento da infância enquanto elemento fundamental da educação básica, erigida por meio de práticas culturais e no centro da argumentação de muitos estudos sobre a docência na Educação Infantil.

A Educação Infantil no Brasil é situada como palco de diversas omissões e conflitos. Atualmente, ela integra a Educação Básica; que é seu primeiro nível, seguido do Ensino Fundamental e Médio, status conferido com a promulgação da LDB (Lei nº. 9.394/96), que ratificou o direito das crianças de 0 a 6 anos à educação e determinou que cabe às instituições desse nível de ensino a função de educar e cuidar da criança de forma indissociável e complementar, no sentido de promover a sua formação integral<sup>7</sup>.

A inserção da Educação Infantil como parte do sistema educacional foi uma conquista forjada nas lutas sociais empreendidas por diversos atores, sobretudo pelas

---

<sup>6</sup> Núcleo de 3 disciplinas opcionais do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão: Fundamentos e Métodos da Educação Infantil; História e Política da Educação Infantil; Procedimentos Metodológicos da Educação Infantil.

<sup>7</sup> Esses limites etários foram alterados pela “Lei do Novo Fundamental” (Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006) que fixou a obrigatoriedade escolar aos seis anos de idade, passando assim a incluir, na Educação Infantil, somente as crianças até os cinco anos, e no “novo fundamental” as crianças dos seis aos quatorze anos.

mulheres e por especialistas – como educadores, médicos e juristas, dentre outros (KUHLMANN JR, 1998). Com essa legitimação e institucionalização, estudiosos e profissionais da área ganharam argumentos legais para reivindicar que as instituições deixassem de ser mero paliativo para as carências das famílias pobres e passassem a garantir educação de qualidade a todas as crianças, a fim de superar sua trajetória histórica de discriminação.

Na história da Educação Infantil é possível reconhecer representações<sup>8</sup> variadas sobre a natureza e função das instituições. Algumas dessas representações estão muito ligadas às oriundas da segunda metade do século XIX, quando surgiram os primeiros jardins de infância no Brasil, analisados por intelectuais do período como um mal necessário (KULHMANN JR, 1998).

Os jardins de infância e, sobretudo, as creches eram tidos como tal por simbolizarem a quebra do dever sagrado da mulher de cuidar da criança. Essa perda era entendida como resultante da saída da mulher do espaço privado, o que era analisado como um sinal da degeneração dos costumes.

A questão é: de que mulher está se falando? Seria possível pensar na mulher pobre restrita aos espaços privados? Certamente foram as mudanças nos meios de trabalho, aliadas às crescentes demandas por escolarização, que passaram a requerer novas formas de relações familiares. Também contribuiu a proliferação de discursos modernizantes, diante dos quais já não era de “bom tom” para as famílias mais abastadas, manter em suas cozinhas as crianças pobres, enquanto as mães dessas crianças se ocupavam na lida doméstica. Criou-se, assim, uma demanda de novas formas de cuidado e educação para as crianças.

Portanto, entender a emergência dos jardins de infância como necessária, significava, em alguma medida, a defesa de uma ordem social, pois ao mesmo tempo em que mantinham as crianças cuidadas e educadas para ocupar “seu lugar” no meio social, essas

---

<sup>8</sup> Procuo utilizar o termo no sentido referido por Bourdieu (2004a, p. 118), ou seja, como “enunciados performáticos que pretendem que aconteça aquilo que enunciam”. Portanto, compreendo que as representações são estabelecidas discursivamente, instituindo critérios de validade e legitimidade vinculados a relações de poder. Elas não são fixas e não expressam aproximação a um suposto “correto”, “verdadeiro”, “melhor”. Bourdieu dialoga com as elaborações de Durkheim (1994; 1996), para quem as consciências individuais são penetradas por estados de consciências que nos vem da sociedade; portanto, não existem representações falsas, mas todas correspondem à determinada forma da existência humana, embora distintas. Ambos insistem na objetividade das representações, porém Bourdieu dá maior destaque ao seu caráter histórico e social, num contraponto à abordagem mais psicológica de Durkheim, que se fundamenta na concepção do *homem duplo* – no qual há dois seres, um individual e um social (DURKHEIM, 1996). Em Bourdieu essa ênfase no social fica bem marcada na abordagem do conceito de *habitus* (ver nota 3).

instituições corroboravam na educação das mães pobres, que não tinham condições de exercer integralmente *sua função* materna e civilizatória.

Paralelamente a essas representações que associam a Educação Infantil a uma necessidade de garantia dos cuidados para os quais a família – notadamente da população pobre – não está apta, persistem atualmente representações das instituições de Educação Infantil como lugar de brincadeiras, de passar o tempo enquanto a mãe está trabalhando. Também tomam corpo representações inspiradas nas mais recentes teorias pedagógicas, pautadas no ideário liberal, que entendem a função das instituições de Educação Infantil passando pela garantia da adaptação ao mercado de trabalho, por meio da escolarização precoce e da adaptabilidade às práticas competitivas (FARIA, 1999).

Essas vicissitudes nas representações da Educação Infantil influenciam a elaboração de diferentes entendimentos acerca do trabalho de suas professoras. Muitas dessas leituras caracterizam as professoras desse nível, a partir de critérios de amorosidade, passividade e paciência – como “as tias cuidadosas” que gostam de crianças e encaram a docência como sacerdócio e verdadeira “missão”.

Arce (2001) define essa vinculação entre maternagem e docência como um *mito*, construído desde os primeiros teóricos da Educação Infantil e reforçado, dentre outras formas, por documentos oficiais<sup>9</sup>, embora de forma muitas vezes velada.

Nos documentos oficiais, há uma ênfase nas especificidades da infância e defesa da importância de uma formação específica para docentes e demais especialistas que deverão se ocupar das crianças, sobretudo na escola ou por conta dos processos educativos. Tais dispositivos se sustentam em referências que colocam a questão do desenvolvimento infantil como central. O que tem sido evocado em muitos estudos sobre a formação docente na Educação Infantil, como os estudos desenvolvidos por Kishimoto (2005) e Angotti (2001), por exemplo.

Destaco, porém, não ser possível naturalizar um modelo de desenvolvimento infantil; ao contrário, é necessário problematizar, questionar o porquê de esse tema ter se tornado um princípio organizacional nas sociedades modernas. Tal como é apontado por Wong (2008, p. 89) “se analisarmos com atenção a literatura pediátrica ou os livros de auto-ajuda para os pais, uma ideia imediatamente que se destaca é a de que as crianças devem se desenvolver de acordo com normas físicas, cognitivas e psicológicas”. Com isso, é difícil,

---

<sup>9</sup> No desenvolvimento deste trabalho, estou considerando estes documentos como dispositivos de poder. Estes, na leitura foucaultiana, se referem a redes que se estabelecem entre elementos como discursos, instituições, organizações arquitetônicas, leis, etc, com função estratégica dominante.

para nós, pensarmos no que fazer com as crianças sem pensar nelas como sujeitos que precisam se desenvolver de acordo com tais normas, e nos “esquecemos” que esse modelo de desenvolvimento vem se constituindo há pouco mais de 200 anos.

Inegavelmente, os movimentos de produção e especialização das instituições de guarda e cuidado de crianças operaram uma transformação recíproca dos modos de socialização, visto que a existência de uma instituição por si mesma já é controladora da conduta humana (BERGER; LUCKMAN, 2002). A partir das reconfigurações perpetradas às instituições de Educação Infantil, as profissionais que aí atuam experimentam novas formas de atuação, engajamento e distanciamento.

Assim, procuro situar minhas análises na perspectiva das lutas de poder que determinam o mundo social (BOURDIEU, 2004a) e considerar as implicações das políticas de identidades para as transformações nos modos de vida das pessoas, tendo em vista que identidades sociais constroem-se em um conflito constante entre o eu individual e a complexidade do encontro com o diverso, conflito intensificado pela configuração da sociedade contemporânea (BAUMAN, 2004; CASTELLS, 2010).

Trabalho a partir das contribuições dos estudos de Foucault (2009; 2001; 1995; 1984), à medida que ele analisa as formas de sujeição praticadas nas sociedades modernas. E foi em seus estudos também que busquei fundamento teórico-metodológico, o que implicou em análises baseadas em leituras das condições históricas de surgimento da docência e da Educação Infantil.

Este texto apresenta o trabalho que venho desenvolvendo de forma mais sistemática desde 2009, quando iniciei o Mestrado em Educação na UFMA, com base em leituras, discussões e reflexões que ajudaram na elaboração do objeto de pesquisa. Ao longo dos capítulos que seguem, discuto os conceitos que elegi para orientar minhas análises; o referencial teórico metodológico; e como estes foram operacionalizados no desenvolvimento da pesquisa.

## 2 OS CONCEITOS OPERACIONAIS DA PESQUISA

Muitas (re)definições impuseram-se ao projeto inicial. Uma que considero fundamental refere-se ao entendimento sobre *identidade*, pois, apesar de muitas leituras realizadas, este se manteve por muito tempo atribuído a um conceito obscuro ou ambíguo, confrontando-se com minha intenção de elaborações não limitadas às construções abstratas, mas que possibilitassem uma discussão profícua sobre a docência na Educação Infantil.

Ao colocar a identidade no centro desta discussão, procurei colocar em suspenso as impressões que pudessem surgir como conceitos muito imediatos, considerando a necessidade de operar a desnaturalização desse conceito. Por isso, estou utilizando *identidade* no sentido de *identificação* e *autocompreensão* (BRUBAKER, 2001, p.75). Ou seja, para pensar como as professoras se posicionam em relação às proposições apresentadas pela escola, pelo Estado e demais instituições sobre a docência, verificando em que medida elas se identificam ou se afastam dessas representações construídas socialmente e como estão situadas subjetivamente em relação ao grupo de professoras.

Procuró situar a discussão a partir das análises de Castells (2010) sobre o poder das identidades na sociedade em rede e nas contribuições de Foucault (2007; 2001; 1995; 1984) sobre a questão do sujeito na interfase com representações inseridas nas lutas pela definição de lugares e poderes no mundo social – lutas pelo poder de classificar.

Com base nessa concepção, pretendi realizar uma *ação de diagnóstico*, conforme proposto por Foucault, não meramente no sentido de reconhecimento de situações dadas, determinadas, que possam ser posicionadas por critérios de certas ou erradas, verdadeiras ou falsas, mas através de uma tomada de posição e escolhas, buscando um questionamento das formas de existência, questionamento das condições objetivas de vida e trabalho. Nos itens que seguem, procuró pensar, a partir do conceito de identidade, a docência e a Educação Infantil, criando condições para a consecução dos objetivos propostos.

### 2.1 Identidade enquanto Categoria de Estudo: delimitando um conceito

A questão da identidade tem sido tema de reflexões e elaborações no âmbito da psicologia, filosofia, antropologia e sociologia, além de está em pautas de programas do

governo, movimentos sociais, midiáticos e em diversos outros espaços. Estamos nos acostumando a ouvir falar de *identidade* e somos cotidianamente convidados a aderir a grupos, reivindicações e todas as implicações desse conceito (WOODWARD, 2007).

Nesse sentido, a noção de *identidade* pode ser considerada como uma “categoria da prática”<sup>10</sup> que, sendo introduzida nas ciências sociais, passa a ser caracterizada por uma polissemia latente, um termo *reificado*, desgastado por usos que pretendem cobrir uma multiplicidade de processos sociais, mas que, ao reiterar até a exaustão a *fórmula da construção das identidades*, passa “a funcionar como um obstáculo epistemológico, privilegiando um construtivismo discursivo, conferindo uma visão excessivamente plástica às evoluções sociais” (LAFERTÉ, 2008, p. 399), embasando estudos que acabam flutuando entre essencialismo e construtivismo.

Identidades são resultantes provisórios de processos de identificação (BRUBAKER, 2001), por isso é importante perceber como elas adquirem sentido. Considero, com base nas referências adotadas, que isso se realiza por meio das relações entre discurso e poder, uma vez que os significados envolvidos em *sistemas de representação* produzem “posições de sujeito”, sendo necessário saber conhecer essas posições e como nos posicionamos (ou podemos ser posicionados) em seu interior.

Tendo em vista que “o mundo social é também representação e vontade; existir socialmente é também ser percebido como distinto” (BOURDIEU, 2004, p. 118). Portanto, as representações tomam sentido no meio social, a partir das relações estabelecidas. E assim, compreender os processos de identificação e autocompreensão de professoras de Educação Infantil de uma escola da rede pública municipal de São Luís, requer pensar a questão da identidade em seus processos mais amplos, tendo em vista os múltiplos e variados fatores capazes de influenciar a constituição dos modos de ser e viver dos sujeitos sociais.

Segundo Brubaker (2001), a trajetória mais importante e divulgada de como se cunhou a noção de identidade seria oriunda dos estudos de Erikson (que forjou a expressão “crise de identidade”), sendo, posteriormente, extraída de seu contexto original (psicanalítico) e associada à etnicidade e às teorias sociológicas das funções e dos grupos de referência, afirmada e difundida com as obras de Goffman<sup>11</sup>, de Berger e Luckmann<sup>12</sup>.

---

<sup>10</sup> Ou seja, uma *categoria da experiência social cotidiana*, (BOURDIEU, 2004b), desenvolvida e utilizada por atores sociais ordinários e que, portanto, se distinguem das categorias da análise, as quais devem ser construídas com base em um trabalho teórico.

<sup>11</sup> Goffman (2008) discute, no trabalho citado, a questão da identidade social e estigma, analisando como as sociedades estabelecem meios de categorizar os sujeitos, que passam a servir de argumento para as leituras e expectativas que estabelecemos uns em relação aos outros e sobre nós mesmos.

A compreensão de identidade forjada pelos movimentos étnicos, sobretudo de pessoas negras, a partir dos anos 1960, constituiu-se, *a priori*, como uma leitura extremamente essencialista, pela qual “não haveria um ator produtor da identidade. Ela simplesmente existiria, preexistindo aos atores, que são naturalmente seus portadores” (LAFERTÉ, 2008, p. 400).

Nas leituras de Goffman (2008) e também de Berger e Luckmann (2002), o eixo de compreensão dos processos identitários é o meio social, a partir do reconhecimento de que fatores culturais, econômicos e políticos são determinantes para a construção da identidade e da diferença. Com essas indicações, eles ajudaram a elaborar um quadro conceitual para compreensão das experiências vivenciadas socialmente na constituição de parâmetros de identificação e discriminação social.

Algumas leituras realizadas (WOODWARD, 2007, por exemplo) pareceram aproximar os conceitos de identidade e papéis sociais, ou, pelo menos, não explicitam devidamente as diferenças entre esses conceitos. Contudo, a análise proposta por Castells (2010, p. 22) permite perceber as distinções entre um e outro conceito. Ele define identidade, no que diz respeito aos atores sociais, como

[...] o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(is) prevalece(m) sobre outras fontes de significado.

Distinta, portanto, de papéis ou conjunto de papéis, os quais têm sido tratados tradicionalmente por sociólogos e “[...] são definidos por normas estruturadas pelas instituições e organizações na sociedade” (CASTELLS, 2010, p. 22).

O autor destaca que

Embora, [...] as identidades também possam ser formadas a partir de instituições dominantes, somente assumem tal condição quando e se os atores sociais as internalizam, construindo seu significado com base nessa internalização. Na verdade, algumas autodefinições podem também coincidir com papéis sociais, por exemplo, no momento em que ser pai é a mais importante autodefinição do ponto de vista do ator. Contudo, identidades são fontes mais importantes de significado do que papéis, por causa do processo de autoconstrução e individuação que envolvem. Em termos mais genéricos, pode-se dizer que identidades organizam significados, enquanto papéis organizam funções. Defino *significado* como a identificação

---

<sup>12</sup> No trabalho em questão, os autores abordam os processos de socialização como constituintes da construção identitária, que tenderá a realizar-se mais ou menos permeada pelas impressões dos outros. (BERGER; LUCKMAN, 2002).

simbólica, por parte de um ator social, da finalidade da ação praticada por tal ator. [...] para a maioria dos atores sociais na sociedade em rede [...] o significado organiza-se em torno de uma identidade primária (uma identidade que estrutura as demais) auto-sustentável ao longo do tempo e do espaço (CASTELLS, 2010, p. 23).

Portanto, Castells (2010) deixa clara a importância da adesão do sujeito para a garantia de sucesso das políticas de identidade, de forma que as identidades só têm força se forem internalizadas pelo sujeito. Destaca ainda que determinadas configurações ou meios sociais sejam mais propícios a favorecer uma identificação plena com um grupo ou um ideal, podendo levar o sujeito ao extremo de anular-se a si mesmo. Considero a hipótese de a docência, por ocupar lugar estratégico na dinâmica da sociedade contemporânea, ser uma das situações em que a identificação é fortemente exigida, conforme analiso mais detidamente no capítulo 4.

No caso das professoras de Educação Infantil, o que é exigido é que elas se identifiquem com a escola, submetam-se aos discursos<sup>13</sup> fabricados socialmente. O apelo da identificação visa à negação do sujeito, à desconsideração das condições históricas e materiais de sua própria existência. Embora as instituições, no caso a escola, tenham uma força de representação que tornam mais limitadas as relações estratégicas dos indivíduos, não as inibe completamente, pois os sujeitos podem criar formas e estratégias de resistência.

As políticas que reiteram a necessidade de identificação do professorado com determinados modelos de ser professores/as, devem ser entendidas como manifestações da governamentalização do Estado moderno (FOUCAULT, 2007), as quais pretendem uma maior economia entre a mobilização dos poderes e a condução das condutas humanas, atuando sobre os corpos para atingir critérios de eficácia.

Exemplo dessa política é operado por meio da invisibilização da heterogeneidade da docência, realizada através da produção de representações da docência como uma homogeneidade, aparentemente ignorando o fato de que professores e professoras formam um grupo social amplamente heterogêneo, com especificidades no que se refere às experiências de vida e trabalho:

Exercem seu trabalho em instituições e sistemas de ensino diferenciados por nível e jurisdição: são professoras da Educação Infantil, professoras do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, do Ensino Superior, de estabelecimentos públicos, privados, confessionais, oficiais, formais, não-formais. [...]. As condições de trabalho e os interesses desses sujeitos, conforme sua posição profissional e

---

<sup>13</sup> Os discursos, na concepção de Foucault, não se restringem ao texto letrado, seja escrito ou falado; eles têm materialidade, são artefatos, objetos e práticas que nos dizem coisas e criam “realidades”.

institucional, são profundamente diferentes. Também a formação e qualificação em termos profissionais, conforme o lugar em que a docente atua e o que ensina, são profundamente distintas (a educadora de crianças com menos de 6 anos, a professora primária, a pedagoga ou a licenciada em uma área de conhecimento específica têm a formação profissional bastante diversas em termos dos conhecimentos e habilidades específicas necessários à docência) (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 47).

Essa homogeneização tem um papel importante no sentido de dirimir as iniciativas de tomar as regras do jogo, de apoderar-se do poder de narrar, pois esse encobrimento das diferenças coaduna com o entendimento de uma unicidade de necessidades, portanto, de papéis a serem desempenhados por professores e professoras.

Para Foucault (1984), essas práticas da chamada “política de identidade” – ao insistirem que é necessário se identificar, que é preciso seguir à risca um determinado jeito de ser, de viver – conduzem a práticas de *guetização*, de exclusão. E, embora se possa pensar em uma “utilidade” dessa política, não se pode nunca estar seguro de que não haverá exploração, ao contrário, podemos estar certos de que haverá uma forma, pois mesmo os terrenos que criamos de contestação poderão também ser utilizados de outra maneira<sup>14</sup>.

Ou seja, ao se definir uma política de identidade para as professoras de Educação Infantil é possível um maior controle sobre as práticas desenvolvidas na escola, controle que tanto pode ser operado por parte da gestão, quanto dos pares. Mas, é importante acentuar que não estamos presos; ao contrário, é de liberdade que se deve falar. Nesse sentido, a ideia é de luta social, tendo em vista que:

Basta que qualquer um de nós se eleve sobre o outro, e o prolongamento dessa situação pode determinar a conduta a seguir, influenciar a conduta ou a não-conduta de outro. Não somos presos, então. Acontece que estamos sempre de acordo com a situação. O que quero dizer é que temos a possibilidade de mudar a situação, que esta possibilidade existe sempre. Não podemos nos colocar fora da situação, em nenhum lugar estamos livres de toda relação de poder. Eu não quis dizer que somos sempre presos, pelo contrário, que somos sempre livres. Enfim, em poucas palavras, há sempre a possibilidade de mudar as coisas. (FOUCAULT, 1984, p.5).

---

<sup>14</sup> A explanação que Foucault promove na aula de 15 de janeiro de 1975, no College de France, publicada no Brasil sob o título “Os anormais” aponta nesse sentido da produtividade das tecnologias que fundamentam o “poder de normalização”. Ele traz o exemplo de como ao longo dos anos se imprimiu tratamentos diferenciados aos doentes, tratando especificamente da profilaxia dispensada aos leprosos durante a Idade Média que era de exclusão e como, a partir dos séculos XVII e XVIII, uma nova tecnologia de esquadrinamento se instaurou, para combater o problema da peste pelo policiamento da cidade, fortalecendo o que para Foucault é uma representação do poder em seu aspecto “positivo”, não no sentido de certo ou errado, bom ou ruim, mas no sentido de ser inventivo e permitir formas diferenciadas de controle e disciplina. Nesse sentido, o autor ratifica que também se pode excluir, incluindo.

Cabe então considerar a resistência, a qual não se funda em uma posição de exterioridade, mas em relação. Portanto, falar em relações de poder significa “que estamos, uns em relação aos outros, em uma situação estratégica” (FOUCAULT, 1984). Nesse sentido, é importante considerar que

[...] se não há resistência, não há relações de poder. Porque tudo seria simplesmente uma questão de obediência. A partir do momento que o indivíduo está em uma situação de não fazer o que quer, ele deve utilizar as relações de poder. A resistência vem em primeiro lugar, e ela permanece superior a todas as forças do processo, seu efeito obriga a mudarem as relações de poder. Eu penso que o termo "resistência" é a palavra mais importante, a palavra-chave dessa dinâmica. (FOUCAULT, 1984, p.5-6).

A resistência, no entanto, não está fundada somente na capacidade, ou na coragem de dizer “não”, mas pode ser também um processo criativo, na busca da transformação de uma situação através da participação ativa. Embora seja importante em alguns momentos dizer não, esta é apenas a forma mais elementar de resistência. Foucault (1984) destaca a importância de criar um discurso próprio com novas formas de representar, fundamentadas no questionamento das formas já estabelecidas, a fim de que se possa construir novas formas de analisar um conceito ou condição.

Costa (1998, s/d) também defende que há interstícios, onde as resistências são possíveis, e uma das formas de resistência das professoras é através do ingresso na luta pela formulação dos discursos sobre o magistério. Ela defende que

Lutar no território da política cultural da identidade poderia começar pelo relato de outras histórias sobre o trabalho docente nos diferentes espaços e tempos da contemporaneidade. É preciso contar, exaustivamente, que professoras não trabalham apenas para seus alfinetes, que o magistério é povoado por seres sensíveis, sim, mas não por isso menos preparados para cumprir seus desígnios na preparação de cidadãos e cidadãs de um mundo que se deseja mais justo e solidário. Professoras também são “guerreiras”, subvertem hegemonias, enfrentam desafios e inventam alternativas. Para além dos projetos para um futuro melhor e da contestação das incoerências do passado e do presente, docentes precisam falar sobre seu trabalho desde o lugar que ocupam hoje. [...] precisamos fazer circular as nossas histórias, contadas por nós. Precisamos ocupar espaços de discurso do nosso jeito, com as nossas vozes, com a nossa semântica e o nosso léxico. Isso é participar da política cultural da identidade.

As construções subjetivas estão *em relação* com os discursos materializados no meio social, modificando permanentemente, sujeito e discurso. É imprescindível compreender que os discursos tem como fundamento de sua constituição as relações de poder, e só podem

vigorar sustentados por essas relações – “o poder de quem fala, de quem narra, de quem explica, de quem tem poder para dizer como as coisas são ou como devem ser” (COSTA, 1998, s/p). Constituem-se enquanto dispositivos de produção de verdade, ou verdades, colocando em evidência as relações de poder estabelecidas no interior da escola. E não é possível considerar restritamente os ditos discursos “dominantes” ou “dominadores” – todos os discursos funcionam, ou podem funcionar, como regimes de verdade. Por isso, tanto é importante situar os discursos postos a partir do lugar do sujeito que fala problematizando as relações estabelecidas por esses discursos, quanto trabalhar na elaboração de formas inovadoras de significar a docência.

## 2.2 Docência: uma breve introdução ao tema

Pensar em termos de “condições de emergência”<sup>15</sup> da docência ajuda a entender que, tal como afirma Passos (2009, p. 185), “O trabalho docente define-se não só pelo aspecto material, mas também pelas aspirações dos professores, pelo lugar social que o magistério ocupa, pelo compromisso com a construção do conhecimento e a construção do ser humano”. Portanto, é também definido a partir de uma perspectiva simbólica, pela instituição de “regimes de verdade”<sup>16</sup>.

É importante pontuar que os debates sobre a docência na Educação Infantil se desenvolvem de forma pouco articulada com as discussões sobre a docência nos demais níveis de ensino. Enquanto estas discussões estão mais voltadas para a defesa da necessidade de reconhecimento profissional, para a reivindicação de um estatuto profissional, os debates sobre a docência na Educação Infantil se voltam para as especificidades do desenvolvimento infantil, tendo por base o *binômio educação-cuidado* (KISHIMOTO, 2005). Isso devido ao fato de orientações recentes sobre a função da Educação Infantil, a exemplo da LDB, que compreende os aspectos de cuidado e educação como complementares e indissociáveis

<sup>15</sup> Buscar compreender as condições de possibilidade de emergência a partir das contribuições de Foucault (2008; 2009) significa admitir que os sentidos não são universais, portanto, é necessário analisar aquilo que dá lugar à série aleatória dos acontecimentos que faz um fenômeno emergir como central.

<sup>16</sup> Para Foucault (2007), não existe verdade fora das relações de poder. Ele entende que as sociedades elaboram *regimes de verdade*, algo como uma "política geral" de verdade, entendida como ‘os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar, como verdadeiros, os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro’ (FOUCAULT, 2007, p. 12).

necessários de serem garantidos na Educação Infantil. (KUHLMANN JR, 1998; BUJES, 2001).

Situar essas especificidades das discussões, não significa posicionar hierarquicamente uma em relação à outra; mas é importante destacar que essa distinção de reivindicações e apartamento entre profissionais docentes de diferentes níveis escolares, certamente, recebe influência dos modos de consolidação histórica das instituições destinadas à infância, conforme analiso no item seguinte.

Diferentemente dos demais segmentos, as instituições da infância estiveram, por muito tempo, ligadas à assistência social, somente se consolidando como parte do sistema de educação brasileiro a partir da promulgação da LDB (Lei n° 9394/96). Dessa forma, a docência no âmbito da Educação Infantil veio sendo forjada muito recentemente e por nuances variadas, a partir das práticas discursivas que, no Brasil, buscaram legitimar tanto as instituições para a infância, quanto a docência.

As formas de representação são fundamentais para compreensão dessas práticas. Entretanto, no que se refere à docência, isto não vem recebendo a necessária atenção nem mesmo nos meios de atuação docente. Costa (1998, s/p) afirma que:

[...] sindicatos e associações de docentes têm articulado suas reivindicações e lutas ainda distanciados dos debates contemporâneos que colocam as políticas de representação como centrais nos movimentos sociais pela afirmação de identidades negadas e/ou contestação de identidades estrategicamente instituídas.

Dentro dessas políticas de representação, um aspecto que merece maior destaque na discussão sobre a docência é a questão de gênero, tendo em vista que a carreira do magistério apresenta-se “como um campo problemático especialmente por suas vinculações culturais e históricas com o gênero feminino” (COSTA, 1998).

As representações sobre o trabalho docente se estabelecem a partir de conexões entre magistério e feminilidade, contribuindo para situar a carreira em um desprotegido e discriminado patamar social. Mas, embora seja fulcral, na problemática do magistério o fato de a docência ter se configurado como um campo de trabalho feminino, pouco se considera, nas pesquisas sobre ensino, formação docente e outros temas do cenário educacional, a centralidade do gênero. Quando muito, tratam-na de forma secundarizada, enquanto tais questões do gênero e imbricações entre mundo feminino e ensino deveriam ser indissociáveis, sobretudo, no que se refere à formação e à carreira.

Essa ausência da discussão sobre o trabalho feminino pode ser situada também em relação à narrativa histórica tradicional, a qual, por muito tempo, reservou às mulheres, quando muito, papéis secundários. E quando se buscou a superação desse silenciamento, as iniciativas foram limitadas em decorrência da “carência de pistas no domínio das “fontes” com as quais se nutre o historiador, devido à deficiência dos registros primários” (PERROT, 1989, p.09).

Por muito tempo acreditou-se que essa carência de fontes poderia ser a prova de que as mulheres não tiveram uma atuação significativa na esfera pública. Perrot (1989, p.10) destaca que:

[...] O século XIX claramente distinguiu as esferas, pública e privada, cuja disposição condiciona o equilíbrio geral. Muito provavelmente essas esferas não recobrem exatamente a divisão dos sexos, mas, *grosso modo*, o mundo público, sobretudo econômico e político, é reservado aos homens, e é este que conta. [...] A cidade do século XIX é um espaço sexuado. Nela as mulheres se inserem como ornamentos, estritamente disciplinadas pela moda, que codifica suas aparências, roupas e atitudes, principalmente no caso das mulheres burguesas cujo lazer ostentatório tem como função mostrar a fortuna e a condição do marido. [...].  
Quanto às mulheres do povo, só se fala delas quando seus murmúrios inquietam no caso do pão caro, quando provocam algazarras contra os comerciantes ou contra os proprietários, quando ameaçam subverter com sua violência um cortejo de grevistas.

Portanto, os estudos sobre gênero trazem importantes contribuições para a análise da docência: tanto para se compreender as associações simbólicas que se atribuem à maternidade e à identidade feminina<sup>17</sup> de maneira geral; quanto pela predominância das mulheres, nesse âmbito da educação.

Quando coloco em foco a docência na Educação Infantil, esses vínculos parecem então ainda mais fortes, pois as práticas discursivas e institucionais<sup>18</sup> que justificam sua emergência colocam em evidência a maternidade e a afetividade, de forma ainda mais central,

---

<sup>17</sup> Identidades femininas são múltiplas, não devendo se basear em leituras essencialistas, limitadas ao biológico, a uma suposta natureza feminina que se realiza pela maternidade, pelo dom de gerar e cuidar de vidas. Cabe considerar que os processos que levam a uma identificação com o masculino ou com o feminino iniciam com o nascimento e vão se afirmando aliados a diferentes critérios como etnia, condição econômica, faixa etária, escolaridade, inserção no mercado de trabalho, trajetória familiar, dentre outros (PERROT, 1989).

<sup>18</sup> O cuidado institucionalizado à criança pequena coube primeiro à família, quando, no final do século XVII e início do XVIII, se “recolheu” a um “espaço privado advindo de um novo reordenamento do espaço dentro das residências” (ROSEMBERG, 1995). Só gradualmente essa responsabilidade passa a ser *compartilhada* com a instituição escolar. Podemos lembrar que o desenvolvimento da criança nem sempre esteve ligado a uma instituição diferenciada; a criança exercia sua formação convivendo nos meios sociais dos adultos e compartilhando com eles suas experiências.

apresentando como mais naturalizados os nexos entre feminino, sensibilidade, afetividade, paciência e docilidade. Os modos de *configuração discursiva e intervenção pedagógica* (CARVALHO, 1997) que têm corroborado para o desenho de um modelo de infância, constituem com ela modelos de atuação para as professoras.

As questões de gênero relacionadas ao magistério ajudam na elaboração de um novo olhar sobre a condição social de professoras, particularmente na Educação Infantil: as razões de sua desvalorização salarial, em face ao desprestígio social; os critérios de definição do que é considerado como profissão masculina e profissão feminina, os quais contribuem para que se compreenda, por exemplo, como se constroem “guetos sexuais”, mesmo nas profissões consideradas *nichos femininos*, como é o caso do magistério.

Ajuda a explicar como os homens, embora em minoria numérica, conseguem ter suas carreiras impulsionadas, enquanto as mulheres encontram barreiras invisíveis à ascensão, barreiras decorrentes de preconceitos e atitudes sexistas (DEMARTINI; ANTUNES, 2002, p. 86). Inegavelmente, embora sujeitos às mesmas “ações subjetivadoras”, os homens ocupam uma posição privilegiada em relação às mulheres.

Ao se associar aos estudos sobre educação, o conceito de gênero permite, portanto, pensar como as diferenças entre homens e mulheres têm sido valorizadas e representadas, ajudando a formar representações múltiplas e complexas. Assim, como destaca Louro (2003, p. 77), “Essas relações e práticas não apenas constituem e instituem os sujeitos (esses vários tipos de homens e mulheres), mas também produzem as formas como as instituições sociais são organizadas e percebidas”. Portanto, o cruzamento dos temas gênero e educação revela formas de organização das instituições sociais e as percepções sobre as representações que estão com elas co-relacionadas, as quais são formadas, ao mesmo tempo em que ajudam a configurar as instituições.

Tendo em vista que trazemos com o nascimento somente uma genitália masculina ou feminina, a categoria de gênero não reflete a realidade biológica; ela constrói o sentido dessa realidade (MOTTA, 2002). Portanto, ao usar o termo gênero, “está-se admitindo a criação inteiramente social das ideias sobre papéis próprios aos homens e mulheres; está-se referindo às origens exclusivamente sociais das subjetividades masculinas e femininas; estão-se indicando ‘construções sociais’” (FAGUNDES, 2005, p. 25).

Por isso, é fundamental a desestabilização de modelos e normas arraigados, a fim de desestabilizar os essencialismos que sustentam essas oposições binárias e determinam padrões, modos de ser de homens e mulheres. Conforme analisou Woodward (2007), oposições binárias empobrecem as análises do mundo social justamente porque deixam de

fora *a diferença*, elemento crucial no estudo das identidades sociais. Logo, papéis masculinos e femininos devem ser considerados como construções em processo contínuo, que se inicia com o nascimento e são reelaborados ao longo da vida, através da reiteração de comportamentos, normas e valores do meio social, e podemos nos identificar com uns e outros, por diferentes razões.

Abordagens baseadas em uma suposta essência feminina tendem a contrapor homens e mulheres, nos moldes de uma batalha entre os sexos, com as mulheres figurando como vítimas. Porém, ao situar a discussão a partir da categoria de gênero, entendo que “qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens” (SCOTT, 1995). Isso significa o reconhecimento de uma relação complementar, em que o masculino e feminino são identificados com características construídas que podem ser desestabilizadas.

Compreender a docência a partir das relações de gênero faz-se relevante neste estudo, mas é apenas uma abordagem inicial. Nos demais itens e, particularmente no capítulo final, vou discorrendo mais detalhadamente sobre as implicações de diferentes elementos para a definição dessa categoria profissional.

### **2.3 Educação Infantil:** as instituições e os modelos de docência

Considero, de acordo com Carvalho (1997), que o aparecimento de creches e pré-escolas foi viabilizado, não somente a partir de mudanças na sociedade, nas formas de produção, na estrutura familiar (que passou a se restringir ao pai, à mãe e aos filhos), mas também em decorrência das alterações nos modos de pensar a criança e a infância, por conseguinte a partir do surgimento de especialistas e teorias preocupadas em descrever a “natureza infantil” e pensar conteúdos e estratégias de ensino para essa faixa etária. Essas *condições de possibilidade* corroboram, então, para a emergência de novos papéis sociais, dentre eles, os das professoras de Educação Infantil.

Os primeiros jardins-de-infância, inaugurados na segunda metade do século XIX, foram inspirados no modelo de Froebel e dirigiam o atendimento às crianças dos estratos sociais mais abastados. Os primeiros estiveram ligados ao setor privado, mas mesmo os ligados ao setor público que foram instalados posteriormente tinham essa característica de discriminação da população mais carente, a qual precisou esperar as primeiras décadas do

século XX para ser atendida pelas instituições assistencialistas. A existência dessa diferenciação entre as instituições “parece ter reforçado a ideia, ainda predominante no século atual, de que é a situação econômica que diferencia o jardim-de-infância da creche e das escolas maternas” (CARVALHO, 2003, p. 62).

Enquanto na Europa o surgimento dessas instituições teve forte ligação com a ampliação do trabalho industrial feminino, em nosso país, essa demanda praticamente não existiu. Assim, sua defesa, a partir de discursos assistencialistas, foi para atender às mães trabalhadoras domésticas, especialmente depois da promulgação da Lei do Ventre Livre em 1871, sendo, inicialmente, vinculadas aos órgãos governamentais do serviço social.

A expansão no Brasil das instituições para a infância ocorreu nas primeiras décadas do século XX (BUJES, 2001, p. 15), postuladas como propostas modernas e científicas de uma nova concepção assistencial – a assistência científica. Desde as primeiras experiências com creches e pré-escolas no Brasil, elas foram marcadas por muitos preconceitos e cisões sociais, caracterizadas por nítida separação entre as instituições destinadas às crianças ricas (jardins-de-infância) e às pobres (creches, salas de asilos e escolas maternas) (ROSEMBERG, 1995), sendo prioridade na creche manter as crianças vivas e guardadas para, posteriormente, enviar as que sobreviviam para a pré-escola, a fim de evitar sua corrupção pelas ruas (FARIA, 1999).

Do final do século XIX até por volta da década de 1920, os discursos em defesa das instituições para a infância tiveram como base as práticas pedagógicas “ortopédicas”, preocupadas em prevenir e corrigir deformações, em geral, relacionadas à população pobre:

A pedagogia científica, as práticas que a constituíam e as que derivavam dela, caracterizavam-se, assim, por essa remissão constante a cânones de normalidade produzidos, pelo avesso, na leitura de sinais de anormalidade ou degenerescência que a ciência contemporânea colecionava em seu afã de justificar as desigualdades sociais e explicar o progresso e o atraso dos povos pela existência de determinações inscritas na natureza dos homens. (CARVALHO, 1997, p. 300).

Formaram-se grandes polêmicas quanto à utilização das instituições pré-escolares. Em geral, não se via com bons olhos a educação das crianças fora da família, tanto pela vinculação assistencialista daquelas instituições, quanto pelo sentimento dominante de ser responsabilidade da mulher o cuidado com os filhos menores. Para a sociedade da época,

O significado implícito atribuído à mãe que procurasse a creche, e mesmo a pré-escola, seria a sua suposta incapacidade de cumprir com o dever natural biológico da

maternidade. A mãe seria culpada por trabalhar e a instituição seria um paliativo para remediar a vida da criança. (KUHLMANN JR, 1998, p. 188).

Por outro lado, entre seus entusiastas, creches, jardins de infância e a escola maternal eram possibilidades reais de uma educação que proporcionaria a muitas crianças um desenvolvimento melhor do que seria oportunizado em suas casas, sendo necessária, inclusive, a instrução das mães para cuidarem melhor das crianças.

Essa defesa foi reforçada pela intensificação da influência médico-higienista, ocorrida no Brasil nas primeiras décadas do século XX. Segundo Kuhlmann Jr. (1998), as concepções médico-higienistas, aliadas aos saberes jurídico-policiais e religiosos, voltaram-se para o controle social, elaborando uma política assistencialista, com estatuto educacional para a infância.

Os saberes jurídico-policiais respaldavam-se na necessidade de proteger a “infância moralmente abandonada”, empregando esforços, no sentido de definir normas para uma forma de atendimento à infância, capaz de evitar a criminalidade. Para Kuhlmann Jr (1998, p. 93) o que se realizava era uma segmentação preconceituosa da pobreza, “considerada uma ameaça à tranquilidade das elites”, colocando a família pobre como portadora de fatores hereditários propensos ao crime, à preguiça e a outros caracteres negativos ou, no mínimo, como responsável por um meio familiar de más influências, que deveria ser corrigido.

Já a influência religiosa, pautava-se pela defesa do *dever* de sofrer e suportar a condição a que se fosse submetido pela vontade divina, pregando a caridade como forma de superação das mazelas sociais (KULHMANN JR, 1998). Esses saberes jurídico-policiais e religiosos não se opunham, mas eram mobilizados com vista à criação de uma sociedade moderna.

Com a influência higienista, operou-se uma profunda transformação nos modos de criação da criança pequena. Médicos e sanitaristas passaram a defender a necessidade da creche como alternativa para o cuidado com as crianças, buscando, sobretudo, normalizar a postura das mães.

As discussões em torno da mortalidade infantil pelos médicos higienistas, sanitaristas, que condenavam os asilos para órfãos, as amas-de-leite e desautorizavam as práticas populares na criação das crianças pequenas, vão sugerir como soluções: a instrução das mães pelos médicos, a indicação de exames pré-nupciais antes dos casamentos, a instalação de gotas de leite, câmaras de amamentação e creches (MELLO, 2001, p. 26).

A família foi tomada, nesse momento, como instrumento e agente de normatização, através de medidas profiláticas (COSTA, 1999). Desse modo, a política higienista submeteu a família ao seu ideário normatizador, reduzindo-a a um estado de dependência extremada, com a internalização cada vez mais profunda, da higiene médica na intimidade dos lares, impondo assim, “educação física, moral, intelectual e sexual, inspirada nos preceitos sanitários da época” (COSTA, 1999, p. 12).

Os esforços dos higienistas eram no sentido de “reformatar” os pais, enquanto o interesse pelas crianças era um passo para a “criação do adulto adequado à ordem médica” (COSTA, 1999, p. 175). Isso é colocado por Foucault (2007, p. 198-199) nos seguintes termos:

Ao problema ‘das crianças’ (quer dizer de seu número no nascimento e da relação natalidade – mortalidade) se acrescenta o da ‘infância’ (isto é, da sobrevivência até a idade adulta, das condições físicas e econômicas desta sobrevivência, dos investimentos necessários e suficientes para que o período de desenvolvimento se torne útil, em suma, da organização desta ‘fase’ que é entendida como específica e finalizada). Não se trata, apenas, de produzir um melhor número de crianças, mas de gerir convenientemente esta época da vida.

Para esses médicos educadores, enquanto a família moderna era a principal responsável pelos inúmeros males que atingiam a infância e a sociedade – sobretudo, a mortalidade infantil e precárias condições morais e de saúde dos adultos –, ela seria, também, responsável pela superação desses males.

As famílias precisariam se submeter à *ordem médica*. Destarte, a figura do médico se torna central: ele “se torna o grande conselheiro e o grande perito, se não na arte de governar, pelo menos na de observar, corrigir, melhorar o ‘corpo’ social e mantê-lo em um permanente estado de saúde” (FOUCAULT, 2007, p. 203). E, assim, convencionou-se o modelo denominado burguês da “família nuclear e conjugal, higienicamente tratada e regulada” (COSTA, 1999, p. 13) como um modelo próprio para a perpetuação de uma “sociedade civilizada”.

Foucault (2007) ajuda a entender essa demanda por *civilidade*, ao analisar o *nascimento da medicina social*. Segundo o autor, não é possível entender esse processo de forma apenas negativa, pois essa prática teria em seus princípios a efetivação de melhorias na qualidade de vida da população, diante das modificações políticas, sociais e econômicas deflagradas na *modernidade*, mas, inegavelmente, em seus desdobramentos prioriza, como

força motriz, a necessidade de mão de obra mais apta para o trabalho e menos perigosa para os ricos.

Por outro lado, cabe pensar o sentido de civilização/sociedade civilizada. Seguindo Foucault (2007), é possível compreender os “modos civilizados” como derivados de uma busca por condições de vida mais seguras, respaldadas nos princípios da *cientificidade* tão em voga, a partir de fins do século XVIII.

Os estudos de Elias e Scotson (2000) ajudam na compreensão do processo de civilização como resultante de uma dinâmica entre as relações de poder e controle dos indivíduos. Para esses autores, o processo civilizatório não pressupõe uma *evolução*, mas é decorrente das relações entre indivíduos e sociedade, a partir das percepções da visão dos *estabelecidos* acerca de seus padrões de vida, em contraposição aos padrões dos *outsiders*. O sentido de civilidade é compreendido, então, como uma arbitrariedade.

Junto a essa emergência da influência higienista, em defesa de novos modos de educação e organização da família, começou a se firmar o processo denominado *feminização do magistério*, cujo entendimento não se limita à ampliação do número de mulheres no magistério, mas vai além, referindo-se também à presença de significados femininos relacionados às atividades docentes, mesmo quando exercidas por homens. São significados que indicam uma construção social, embora baseados nas diferenças entre os sexos, e que, a partir dessas diferenças, são utilizados para explicar/justificar relações de poder presentes na divisão sexual do trabalho, levando também à inserção das mulheres em profissões caracterizadas por funções consideradas femininas, as quais tem sido historicamente mais desvalorizadas (VIANNA, 2002).

Esse processo de feminização vem sendo explicado por argumentos que colocam como questões centrais: o desinteresse dos homens em continuarem nesse espaço, por conta da precarização da docência, em especial, devido aos baixos salários; a dificuldade de acesso da mulher a outras profissões; compreensão no meio social de que essa seria uma profissão própria das mulheres, dentre outros (CHAMON, 2006). E, ao ser associado como um processo decorrente de características intrínsecas à condição masculina e feminina, corroborou com a manutenção da visão hegemônica que polariza masculinidade *versus* feminilidade, naturalizando supostas características femininas, como, por exemplo, os *jeitos* mais compatíveis com a vida privada: a paciência, afetividade, minuciosidade, doação, apego e cuidado, em oposição às características associadas ao masculino (LOURO, 2007), como a inclinação para atuação no espaço público, a partir de uma ação mais racional e menos emotiva.

Cabe observar que esse processo de feminização do magistério só pôde se definir a partir de uma luta constante pela definição de lugares e posições dos diferentes sujeitos que compunham a sociedade brasileira<sup>19</sup>: mulheres e homens de diferentes etnias, condições sociais e culturais. Essas lutas se configuram em um amplo processo de imposição de percepções e de categorias de percepção, em que se puseram em jogo diferentes poderes e significados produzidos socialmente.

A inserção das mulheres na escola, enquanto professoras, foi justificando-se por razões diversas. Usualmente, não eram oriundas das razões e anseios das mulheres, mas por necessidades e características a elas imputadas como dever ou natureza, mantendo a invisibilidade social da mulher. Isso porque “quem ‘falou’ sobre as mulheres professoras, quem construiu e difundiu com mais força e legitimidade sua representação foram os homens: religiosos, legisladores, pais, médicos” (LOURO, 1998, p. 103).

Por outro lado, historicamente, o trabalho docente no Brasil sempre esteve ligado à ação civilizatória; a princípio, na forma de catequese praticada pela igreja, a partir da qual se fortaleceram os vínculos entre ação pedagógica e missão religiosa. Esses vínculos foram consolidando-se, à medida que o magistério foi-se tornando laico e feminino, passando a ser cada vez mais associado à vocação e abnegação, afetando as características socialmente associadas às mulheres, supostamente vocacionadas, que aí se inserem. (COSTA, 1998).

Após séculos sem ser assumida como uma prioridade nas políticas nacionais, a educação sofreu um deslocamento no bojo das reivindicações republicanas (segunda metade do século XIX), passando das mãos das instituições religiosas ao domínio do Estado, compondo, com outras mudanças, o ideário positivista de modificar a sociedade brasileira – *fazer prosperar a nação* (PASSOS, 2009).

Nessas condições, foi-se elaborando uma representação que relaciona o feminino com o magistério, sobretudo, a partir de meados do século XIX, quando o magistério passou a ser visto como uma profissão adequada para as mulheres, dado seu caráter de sacerdócio, uma função que elas (as mulheres) poderiam assumir, sem interferir em suas “funções femininas”, como uma missão, uma vocação.

---

<sup>19</sup> É importante situar que são múltiplos os fatores que ajudam a compreender a ampliação do contingente feminino, no mercado de trabalho brasileiro: questões econômicas, culturais, sociais e políticas. Ao mesmo tempo, a inserção da mulher no mercado de trabalho é caracterizada por situações de remuneração, estabilidade e precariedade bastante diferenciadas, sendo possível perceber uma segregação das mulheres, em espaços mais precarizados e com menores possibilidades de ascensão, em comparação aos vivenciados pelos homens, com as mesmas bases de formação e qualificação profissional, tempo de serviço, dentre outros (DEMARTINI; ANTUNES, 2002).

Segundo Louro (2007, p. 450), tudo foi muito conveniente para que se constituísse a imagem das professoras como “trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras”, o que serviria para lhes dificultar a discussão de questões ligadas a salário, carreira, condições de trabalho, dentre outras. Manteve-se, por esses moldes, a vinculação do trabalho da mulher à sua condição de mãe e esposa (papéis incentivados prioritariamente), só cabendo a docência para aquelas que não puderam casar (“as solteironas”), para quem o magistério configurava-se ainda como uma alternativa para salvaguardar sua função primeira de ser mãe – pois cada aluno e aluna eram considerados, respectivamente, como um filho ou filha espiritual (LOURO, 1998, p. 97).

Posteriormente, as mulheres solteiras passaram a ser vistas como preferíveis para o magistério em relação às casadas, pois suas vidas amorosas não despertariam a curiosidade e desejo dos alunos e alunas; além disso, não precisariam preterir suas atividades domésticas pelos afazeres docentes.

O crescimento do número de professores formados, após a abertura da escola normal, aliado à expansão da educação à população mais pobre, implicou na intensificação da precariedade característica ao exercício da docência, especialmente porque essa expansão não foi acompanhada da garantia de condições efetivas para sua realização, devendo ser compreendida “muito mais no sentido de demarcação de território e de poder” (FREITAS; BICCAS, 2009), uma forma de mascaramento mais eficiente das distorções sócio-econômicas no país. Essas condições são delimitadoras de um lugar pouco privilegiado para a docência, em que a formação e o reconhecimento social e econômico são bastante diferenciados.

Esse processo, chamado “precarização da educação”, pode também ser entendido como reconhecimento de uma condição de descaso que sempre caracterizou a educação no Brasil e caminhou lado a lado com a feminização do magistério, embora não tenha sido resultante desta, tal como analisa Chamon (2006, p. 6-7):

Embora o nível salarial dos professores fosse melhor do que o das professoras isto não significava que estes fossem profissionais valorizados pelo Estado. Afinal por que valorizar o profissional do ensino público, se o próprio ensino público não era valorizado?

É interessante notar que essas condições tão adversas têm como outra face a consolidação daquele ideário que identifica a docência a uma missão salvacionista, o qual se fortaleceu nas primeiras décadas do século XX e que, até os dias atuais, é muito presente nas representações sobre a docência. O magistério passou a ser, cada vez mais, concebido como

um “sacerdócio da democracia” e o trabalho docente foi incorporando a ideia da docência como missão; “Em lugar de profissão, falava-se em vocação” (PASSOS, 2009, p. 191), procurava-se criar uma imagem da docência que deveria ser assimilada uniformemente.

Esse ideário tem sentido, principalmente, quando compreendido no âmbito das mudanças observadas nos discursos pedagógicos que começam a ser disseminados a partir da década de 1920, nos quais há uma aposta otimista na natureza infantil, em sua educabilidade, eliminando-se gradativamente as “figuras de deformação”. Ou seja, os discursos sobre a vocação do professor estavam associados ao otimismo pedagógico, o qual não deve ser interpretado somente como invenção pedagógico-científica, mas enquanto resultante de profundas motivações políticas, sociais e econômicas, que culminou no chamado “entusiasmo pela educação” (CARVALHO, 1997). Esse entusiasmo foi favorecido, sem dúvida, pelo contexto decorrente da Primeira Guerra Mundial, do impacto das greves operárias do final da década de 1910 e do desafio imposto à escola de acolher as populações excluídas.

Diante destes acontecimentos, a educação, ao lado da saúde, passou a ser defendida como capaz de regenerar a população brasileira. A importância atribuída à educação, nesse período, enquanto fator de integração e transformação social ampliava também, a importância da instituição escolar e do papel do professor (PASSOS, 2009, p. 188). Tanto assim que a própria valorização e formação passam a ter como justificativa a necessidade de transmitir aos alunos uma formação de qualidade. Os discursos que sustentam essa missão, embora muitas vezes redundem em mera retórica, ajudam a moldar as maneiras de ser, haja vista os discursos terem um *valor representativo*.

Só a partir da década de 1960, as instituições de Educação Infantil passaram a ser defendidas amplamente nos meios sociais como uma possibilidade de boa educação para crianças de todas as classes sociais. Na década seguinte, intensificam-se as reivindicações pelo direito das crianças pequenas à educação, no bojo das lutas feministas e sindicais. Com a popularização dos serviços de creche e pré-escola, iniciou-se um movimento de combate à sua configuração assistencialista e discriminatória.

É importante também atentar para a ressalva de Kuhlmann Jr. (1998) e Faria (1999), segundo a qual a constatação da existência de concepções educacionais extremamente preconceituosas, nas primeiras instituições para a infância, não deve ser motivo para considerar tais concepções “não educacionais”.

Ainda que pautada numa visão preconceituosa da pobreza e na baixa qualidade do atendimento, essas experiências institucionais apresentavam características que configuram uma orientação pedagógica, a qual servia ao objetivo de garantir a preparação das crianças

pobres para o futuro que *com maior probabilidade* lhes estivesse destinado, garantindo que não fossem levadas *a pensar sobre sua realidade e se sentissem resignadas em sua condição social*. (KUHLMANN JR., 1998).

Nesse sentido, Faria (1999, p. 72) afirma

[...] a não intencionalidade educacional das propostas assistenciais e médico-higienistas para crianças pequenas e suas mães no início da industrialização, não pode ser destituída do seu intrínseco caráter educativo, mesmo que seja aparentemente espontâneo e informal. Nessa perspectiva, o que chamamos hoje de assistência era exatamente a forma de educar os adultos e as crianças pobres para integrarem-se à nova sociedade.

Na década de 1970, houve também uma acentuada mudança no sistema de qualificação e formação de professores, com a estruturação de cursos de pós-graduação *stricto sensu*. De acordo com Passos (2009), foi a partir daí que se consolidaram os cursos de mestrado e doutorado no Brasil, fomentando a produção de trabalhos científicos e acadêmicos, como também a troca de experiências entre profissionais da universidade e da educação básica. A partir desse período, começaram a se formar e fortalecer associações ligadas ao âmbito educacional, como, por exemplo, a ANPED que data de 1976, e foram organizados diversos congressos e seminários que passaram a discutir temas ligados ao cenário educacional, impulsionando uma nova discussão acerca da docência, pautada na defesa de sua valorização profissional.

Assim, novos elementos no cenário político colocam em um patamar diferenciado as discussões sobre docência e Educação Infantil; esta última foi reconhecida oficialmente como parte do sistema nacional de ensino, posicionamento validado pela CF de 1988, pelo ECA, de 13 de julho de 1990 e pela LDB (Lei n. 9.394/1996).

Segundo Kuhlmann Jr (1998, p. 7), é na CF e na LDB que se adota a terminologia *Educação Infantil* “para caracterizar as instituições pré-escolares, abarcando o atendimento dos 0 aos 6 anos de idade”, hoje de 0 a 5 anos (ver nota 8).

Também na atual LDB são lançadas novas diretrizes para o trabalho e formação docente, sendo que alguns autores (BRZEZINSKI, 1998; SCHEIBE, 2002) entendem que essa lei é representativa do descaso com a condição docente e sua formação, haja vista essa lei sustentar “uma indefinição quanto à identidade docente e ampliar as possibilidades de seus

espaços de formação”, que teve como consequência o crescimento desenfreado de instituições e cursos aligeirados e carentes de base teórica<sup>20</sup>.

Com a promulgação da LDB n. 9.394/1996, novas atribuições e demandas foram lançadas, não somente aos profissionais que já trabalhavam no atendimento às crianças pequenas, mas também ao grupo social docente. Os professores e professoras inseridos na Educação Infantil passaram a ter suas funções sistematicamente vinculadas às especificidades da infância, o que não se deu abruptamente a partir da promulgação da LDB, mas veio se construindo paulatinamente. Houve novas implicações também a partir da aprovação pelo Congresso Nacional da EC n. 59, em 11 de novembro de 2009, a qual ampliou a faixa de obrigatoriedade escolar, passando a incluir as crianças dos 4 aos 17 anos de idade<sup>21</sup> (VIEIRA, 2010).

Abordar a docência na Educação Infantil tem como imperativo voltar a atenção para as formas de “sedução” a que as professoras estão submetidas, advindas dos meios políticos, sociais e acadêmicos, os quais buscam normatizar as linhas de ação, comportamento e formação docente. Esses apelos se voltam para todas as categorias docentes, haja vista que

Diferentes “regimes do eu” e formas de subjetivação concorrem para essas definições e lutam pela imposição de significados acerca de quem as professoras devem ser em determinadas conjunturas, como devem agir e qual o projeto formativo que docentes e escolas devem levar adiante perante os desafios da cultura e do mundo contemporâneo (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 47).

Conforme apontei inicialmente, as representações associadas às professoras de Educação Infantil apresentam condições destoantes das vivenciadas pelos/as professores/as dos demais segmentos de ensino, os quais também não deixam de ter distinções entre si. Essas diferenças vivenciadas pelas professoras de Educação Infantil são decorrentes de fatores variados, dos quais considero importante citar: as especificidades históricas de constituição dessas instituições; as carências em termos de garantia de uma estrutura física e de recursos; a

<sup>20</sup> “Curso de (de) formação de professores”, segundo Brzezinski (1998). A autora entende que esse modelo de institutos superiores de educação e seus cursos normais superiores, embora sendo de nível superior, desvencilham-se do Ensino Universitário, tornando-se ‘técnico-profissionalizantes de nível superior’, contribuindo, desse modo, para desqualificar a profissionalização docente no país.

<sup>21</sup> Esta mudança nas faixas de atendimento de cada nível de educação é muito justificada como tentativa de sanar, ou prevenir, as dificuldades de aprendizagem, sobretudo da leitura e da escrita, que resultavam em altos índices de reprovação e evasão escolar das crianças no Ensino Fundamental. Na literatura a respeito da educação pré-escolar há uma vinculação constante entre os problemas detectados no desempenho dos alunos do Ensino Fundamental na década de 1970 e a focalização da atenção para as crianças menores, assim aumentar a faixa de obrigatoriedade poderia contribuir para melhorar o desempenho das crianças, mas não é possível desconsiderar também as motivações políticas de melhorar os índices de desempenho diante das exigências, a fim de fazer frente às demandas por financiamento e colaboração internacionais.

complexidade dos perfis dos profissionais aí inseridos, sendo que muitos ainda não têm formação específica, embora haja determinação contrária da legislação (SILVA, 2003); a inconsistência de uma compreensão sobre quais seriam as demandas e as necessidades de formação, qual seria o currículo adequado para os cursos de formação docente, por exemplo, e que atuação é pertinente às professoras nas escolas de Educação Infantil.

Porém, há pontos de intersecções com as condições de trabalho dos professores e professoras dos diferentes segmentos e creio que elas se dão especialmente pelo *modo* como se relacionam no meio social, por suas histórias de vida, origem social, formação e aspirações, e fundamentalmente, pelas relações experimentadas no meio escolar, com suas carências, práticas e hierarquias estabelecidas.

#### **2.4 Professoras de Educação Infantil: a invenção do mito da vocação**

Diante das inúmeras transformações perpetradas às instituições destinadas ao cuidado e educação das crianças pequenas, procuro deter-me agora em como, em meio a essas ocorrências, foram sendo desenhados modelos para a docência na Educação Infantil. A argumentação é no sentido de entender como esses modelos foram sendo construídos, e de que forma colocaram o *mito da vocação*<sup>22</sup> como determinante majoritário da escolha pela docência.

Representações sobre a docência foram forjadas tendo no cerne concepções sobre a infância e a mulher que vieram se desenhando por um longo percurso histórico, em que a figura da mulher teve importância central desde as primeiras iniciativas de educação institucionalizada à criança pequena; mas isso se deu por meio de idealizações (ARCE, 2001, 2002).

Na modernidade, profundas alterações econômicas, políticas e religiosas foram causa de grandes tensões entre homens e mulheres. Segundo Duby e Perrot (1991, p. 13), “ao longo de todo este período, os acontecimentos factuais e culturais, as fraturas religiosas, vão alterar o estatuto das mulheres e, portanto, redesenhar sua relação com o mundo”. Essas mudanças foram causas de profundos debates, nos quais a mulher é figura de destaque,

---

<sup>22</sup> Estou utilizando mito a partir de Arce (2001), portanto, como uma síntese simbólica de imagens, valores, sentimentos e aspirações coletivas, com a capacidade de falsear ou deformar aspectos do mundo social e cuja veracidade reside no fato de dirigir ações e não propriamente no seu conteúdo.

enquanto muitos se posicionaram contra a quebra da “ordem” entre homens e mulheres; outros tantos, a favor ou com posicionamentos relutantes.

Esses debates foram acirrados. Embora a *Era Moderna* tenha sido palco de conquistas importantes para a condição da mulher, essas conquistas tiveram como fundamento uma identificação entre desenvolvimento da infância e virtude da mulher. O desenvolvimento do sujeito da infância passou a ser a condição de realização do ser feminino, enquanto a “missão” da mulher passou a ser não somente gerar, como também garantir o melhor desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo ao qual a criança está destinada.

No que tange aos objetivos deste trabalho, cabe pensar como esses ideais de homem, mulher e criança, unidos no âmbito da família, ajudaram a eleger a vocação como condição para o trabalho feminino na educação de crianças. O estudo realizado por Arce (2001, p. 170) lança algumas luzes a essa problemática:

[...] a constituição histórica da imagem do profissional da Educação Infantil tem estado fortemente impregnada do mito da maternidade, da mulher como rainha do lar, educadora nata, cujo papel educativo associa-se necessariamente ao ambiente doméstico, sendo, assim, particularmente importante nos primeiros anos de infância. O início da educação de todo indivíduo deveria, assim, ser uma extensão natural da maternidade. Cumpre, entretanto, destacar que esse mito da mulher mãe e educadora nata exerce maior poder orientador no período relativo aos anos iniciais da vida dos indivíduos, não sendo atribuída à mulher a responsabilidade sobre a educação em geral. Durante o século XVIII o útero e a função de reprodução referendaram este mito.

O olhar lançado pelo filósofo humanista Rousseau<sup>23</sup> (1995) sobre a questão da mulher e da educação da criança é representativo da difusão desse ideário da vocação feminina. Em sua obra *“Emílio ou da educação”*, ele construiu um discurso de idealização da infância e de sua educação, defendendo que a mulher, “modelo de virtude e de sabedoria”, deveria ser voltada unicamente para a vida de esposa e mãe, submissa ao homem.

O “Emílio” denota bem o espírito masculino nos discursos sobre a mulher. Seus personagens Emílio e Sofia são construídos tendo como base caracteres de diferenciação sexual, onde o homem é educado para desempenhar um papel ativo, face a fraqueza e

<sup>23</sup> Os escritos de Rousseau (1712-1778) têm reconhecida importância para as atuais leituras sobre a criança e a educação. Com o *Emílio*, ele fincou um marco nas teorizações que têm no centro do processo educativo a criança (CAMBI, 1999), suas necessidades e ritmos, elementos presentes em muitas pedagogias atuais. Ao ser publicado, na segunda metade do século XVIII, o *Emílio* se insere numa profusão de escritos que, nesse período, procuravam retratar diferentes posicionamentos sobre essa exaltação da submissão da mulher e da organização da família como base da sociedade. Arce (2002) aponta os romances de Goethe como representantes de uma oposição a esse ideário, exercida por meio da ironia, através de histórias que denunciam o caráter contraditório desse modelo de família e ideal de mulher e homem.

passividade feminina. Destarte, os papéis da mulher são situados em oposição ao homem que, nesse modelo familiar, deve assumir a condição de provedor, extirpando o sentimento e restringindo suas funções no meio doméstico.

Rousseau (1995) defendeu, ademais, que as “desigualdades naturais” entre os sexos justificavam as desigualdades necessárias na educação, na divisão de tarefas e nas relações sociais e afetivas, reafirmando uma representação da mulher como mantenedora afetiva dos laços familiares.

A educação pertinente ao homem e à mulher seria naturalmente distinta, por serem distintas suas *naturezas*; logo, os papéis que lhes cabem ocupar na sociedade. Rousseau crê na incapacidade intelectual feminina, a qual se assemelha a uma “criança grande”. Sua educação, dessa forma, deve ser extremamente limitada, apenas visando frear-lhe os vícios como o da vaidade e futilidade excessivas. Por outro lado, a “natureza” da mulher de sensibilidade e afeto é entendida por ele como elemento favorável à primeira educação do homem. Essa primeira educação é restrita à *educação doméstica*, pois a atuação da mulher estava reservada a esse espaço.

A educação primeira é mais importante e cabe incontestavelmente às mulheres. Se o Autor da natureza houvesse desejado que ela coubesse aos homens, ter-lhes-ia dado leite para alimentarem as crianças. Assim, falai sempre de preferência às mulheres em vossos tratados de educação, pois, além de estarem em condições de tratá-la mais de perto do que os homens e de influírem sempre mais, o êxito também lhes interessa muito mais [...] seus cuidados são sempre mais importantes para a boa ordem da família e, geralmente, elas tem maior apego às crianças. (ROUSSEAU, 1995, p. 7).

As ideias defendidas por Rousseau foram partilhadas pelos educadores Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827) e de Friedrich August Froebel (1782 – 1852). Ambos utilizaram romances e outros escritos pedagógicos para difundir suas concepções sobre a educação da criança e sobre a formação necessária às professoras. Eles também construíram experiências significativas em ambientes destinados, especificamente, para as crianças, fora do ambiente familiar, mas fundamentadas no modelo da família amorosa e acolhedora, responsável por zelar pelo desenvolvimento e espiritualização da criança (ARCE, 2001, 2002).

As contribuições de Rousseau, Froebel e Pestalozzi fundamentam as pedagogias que colocam a criança no centro do processo educativo. Com eles, começaram a se produzir experiências educativas voltadas para atividades manuais como condição para desencadear ou favorecer o desenvolvimento cognitivo, as quais serviram de fundamento ideológico para

práticas como as da escola nova no Brasil.

Muitas instituições dedicadas à educação e cuidado da criança foram criadas anteriormente às experiências desenvolvidas por Froebel e Pestalozzi, havendo, inclusive, controvérsias quanto ao pioneirismo de algumas delas e suas intenções educativas (KUHLMANN JR., 2001). Porém, os *kindergartens*, “jardins de infância”, de Froebel foram considerados “a mais bem sucedida das instituições” para a infância (KUHLMANN JR, 2001, p. 10), despontando como um contraponto às demais existentes, sendo considerada, muitas vezes, como a única proposta detentora de uma concepção educativa<sup>24</sup>.

A propagação desse modelo pelo mundo intensificou-se após seu idealizador ser banido pelo regime reacionário prussiano. Foram considerados “centros de subversão política e ateísmo – por sua visão não-ortodoxa de religião – bem como *por facilitar e estimular o trabalho da mulher fora do lar e pela idéia de levar as características femininas para a esfera pública*” (KUHLMANN JR, 2001, p. 11, grifos meus).

Imbuído do ideal de mulher-mãe, Froebel, ao fundar os jardins de infância<sup>25</sup> como um ambiente destinado à educação da criança pequena fora do lar, manteve a figura da mulher como aquela capaz de dar harmonia ao desenvolvimento da criança. Nos jardins de infância, as jardineiras, não professoras, atuavam como “mães espirituais” (KUHLMANN JR, 1998).

Froebel fornece a esta figura mítica da rainha do lar substituta um outro nome: jardineira, acrescentando que a mesma deve concentrar-se, em seu trabalho, nos interesses e necessidades da criança, que deveria ser tratada pela jardineira com todo amor e carinho sem interferir em seu crescimento, cultivando os germens da tendência natural que possuiria o ser humano, a de unir-se à natureza e ao criador. (ARCE, 2001, p. 171).

A formação da mulher, para atuar nesses contextos, passava unicamente pela capacidade de *permitir* à criança realizar sua autoformação, a qual ocorreria “naturalmente”. Bastos (2002) analisa o discurso dirigido à formação das professoras jardineiras pelo médico sanitariano Menezes Vieira – considerado o pioneiro dos jardins de infância no Brasil, tendo fundado a primeira instituição no Rio de Janeiro em 1875, juntamente com sua esposa, D. Carlota de Menezes Vieira:

[...] ‘a questão não é de sexo; mas de ciência do método froebeliano e de consciência

<sup>24</sup> Ideia que vem sendo superada, pois, conforme procurei analisar, não é possível sustentar essa oposição entre instituições meramente assistencialistas e instituições educacionais; todas elas apresentavam alguma proposta pedagógica, embora diferenciadas.

<sup>25</sup> O primeiro foi fundado em 1840, em Blankerburgo, Alemanha. Ele se constituía em um centro de jogos organizado segundo os princípios froebelianos, destinados a crianças menores de 6 anos.

de sua aplicação'. Mostra-se contrário à excessiva bagagem científica recomendada por alguns estudiosos [...]. Neste particular afirma que se deve “desprezar todo este mistifório supérfluo, pedantesco e inútil”, e destaca como qualidades indispensáveis as físicas: boa constituição, aparelhos da voz, vista, do ouvido bem desenvolvido e educados, fisionomia agradável; morais: amar as crianças, ser generosa, boa, indulgente, dedicada, de vontade calma e inquebrantável, de caráter firme e digno, ter apuradíssimo o sentimento da equidade, da retidão, da honestidade, do zelo; intelectuais: possuir o hábito do estudo, espírito observador e refletido. Além disso, deve ter instrução primária, conforme as exigências da pedagogia moderna; e ter estudado a teoria e a prática do método froebeliano. Reforça a necessidade dessas qualidades, pois elas devem “representar famílias e que as mocinhas presumidas, abonecadas, nervosas e histéricas nunca serão boas mães de família” (BASTOS, 2002, p. 59 -60).

Nessa citação é possível observar alguns significados do ser professora e mulher. Há na ressalva de não ser “questão de sexo” uma tentativa de camuflar a limitação da função de “jardineiras” às mulheres, pois são as características socialmente atribuídas a elas que são ressaltadas como necessárias às *jardineiras*. Além disso, o discurso do médio é dirigido às mulheres, embora as normas gramaticais, em voga à época, apregoassem o uso do masculino plural para as construções em que o público referido fosse composto por indivíduos de ambos os sexos.

Cerisara (2002) entende que esse processo de identificação profissional da professora de Educação Infantil, vinculando os cuidados característicos da família e os que são necessários na Educação Infantil, sobretudo na creche, deve ser entendido dentro das relações de gênero. Portanto, não como justificativa para descaracterização do trabalho das professoras de Educação Infantil, mas evidenciando como são valorizadas as características socialmente construídas como masculinas, sobretudo a racionalidade.

Essas características atribuídas a homens e mulheres são dispostas em oposição por uma longa tradição, tal como analisado por Tiriba (2010, p. 405-406):

Desde Platão, a tradição filosófica ocidental assume a emoção como pouco produtiva ou mesmo prejudicial aos processos de construção do conhecimento. Oposta à razão – assumida como faculdade indispensável ao desvelamento e compreensão da realidade – a emoção é associada ao irracional, ao natural, ao particular, ao privado e ao feminino. Em contrapartida, a razão é associada ao mental, ao cultural, ao universal, ao público e ao masculino.

Considerando todo o processo histórico das instituições de Educação Infantil e atuação da mulher nesse contexto, é possível perceber que as décadas finais do século passado foram muito importantes para a definição de uma linha de atuação de professoras na Educação Infantil. Nesse período, diversos estudos foram produzidos; também foram

elaboradas propostas que colocavam no centro do debate a formação docente para atuação nos diversos níveis de ensino, dentre eles, a Educação Infantil. A formação passou a ser entendida como requisito para a qualidade e valorização da educação e de seus profissionais, justificando ações em defesa da docência como profissão.

Tudo isso representava um grande desafio, pois, embora não houvesse dados que permitissem quantificar com confiabilidade essas questões de formação inicial (menos ainda a formação continuada), os estudos realizados mostravam que, dentre os profissionais atuantes nas então chamadas creches e pré-escolas, muitos não tinham formação adequada: eram professores/as leigos/as, com Ensino Médio incompleto, sendo que somente uma minoria tinha curso superior. (BARRETO, 1994). Além disso, na educação, se trabalhava em situações precárias, recebendo remuneração muito baixa.

Essas situações persistem ainda hoje, pois

[...] de acordo com o censo de 2007, 17,8% dos professores que atuavam em creches e 13,1% dos que trabalhavam nas pré-escolas não tinham a formação requerida pela legislação. A quantidade de professores atendidos pelo Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – PROINFANTIL (programa emergencial do MEC para proporcionar a habilitação mínima necessária para a prática profissional na Educação Infantil) expressa essa situação: já foram formados perto de 12.000 profissionais. (CRUZ, 2010, p. 353).

Outro aspecto que ressoa na atualidade é a vinculação das políticas voltadas para a Educação Infantil com a defesa da necessidade de uma formação específica para as professoras, dadas as especificidades das crianças atendidas nesse nível de ensino. E já é muito difundido o debate entre profissionais e estudiosos do tema sobre como aliar essa necessidade de profissionalização com as exigências de atender às funções de cuidar e educar. Essas funções, oriundas das primeiras instituições de Educação Infantil, mantêm-se como norteadoras de como deve ser concebida a Educação Infantil e suas professoras, desde as experiências pioneiras:

Parece mais ou menos óbvio que, se queremos apenas garantir um lugar seguro e limpo onde as crianças passem o dia, o profissional deverá apresentar características apropriadas para essa finalidade: estar disposto a limpar, cuidar, alimentar e evitar riscos de quedas e machucados, controlando e contendo um certo número de crianças. Geralmente as pessoas que se dispõem a estas tarefas são mulheres de baixa instrução e, em decorrência, seu salário é baixo.

[...]

Se, por outro lado, o objetivo é "preparar as crianças para o ingresso na 1ª série", o profissional exigido é o professor, geralmente formado em curso de magistério de 2º grau. Espera-se que essa profissional seja capaz de desenvolver com as crianças

atividades de lápis e papel, habilidades e hábitos que a adaptem à rotina escolar. (CAMPOS, 1994, p. 32-33).

Mas, assim com sugerido por Campos (1994), se faz necessária a crítica a essa oposição entre o cuidar e educar. A persistência do cuidado *versus* educação deve ser ressignificada, tendo em vista tratar-se de questões que, colocadas para a educação da infância, têm um caráter “integrado”. O discurso atual sobre cuidar e educar na Educação Infantil enfatiza a indissociabilidade dessas funções, mas com um novo sentido.

O cuidado é defendido por militantes e estudiosos da Educação Infantil em sua dimensão ontológica, como condição de existência do ser humano. Tiriba (2010, p. 400), defende que “O cuidado está na raiz primeira do ser humano, é anterior e acompanha todas as suas ações. [...] engloba, portanto, a dimensão intelectual (cogitare) e a dimensão afetiva (preocupação por)”, porém é o polo desprestigiado na relação com a educação.

Aos objetivos deste trabalho, cabe observar como, independente do tipo de trabalho desempenhado e da formação, as professoras permanecem com um salário mais baixo, sendo o nível de valorização do profissional de educação diretamente proporcional à faixa etária das crianças atendidas: “por serem profissionais que trabalham com alunos muito pequenos, o prestígio e salário das professoras de pré-escola costumam ser mais baixos do que o de professores que se ocupam de outras faixas etárias: quanto menor a criança, menor o ‘status’ do seu educador” (CAMPOS, 1994, p. 33).

Ainda se faz relevante observar como, em meados do século passado, iniciou-se no Brasil o *costume* de denominar as professoras como *tias*. Alves (ALVES; COSTA, 2007, p. 92) apresenta uma leitura bem diferenciada sobre esta questão. Para ela, as professoras passaram a ser tratadas como “tias”, a partir da década de 1960, como resultado da ampliação do acesso à escolarização para a população pobre, a qual trouxe consigo o “tratamento de respeito máximo que tem pelos mais velhos” – tio, tia.

Por outro lado, segundo Novaes (1986), essa associação teria se estendido do tratamento dispensado pelas crianças das classes burguesas às senhoras amigas da família; daí ser estendido às professoras dos cursos pré-escolares na década de 1960 e, na década seguinte, às professoras das escolas do antigo primário.

Ambas as autoras admitem não terem evidências consistentes dessa origem, então, reitero que mais importante é perceber as conotações desse termo ao ser empregado. Por isso, enfatizo as análises que não se prendem à discussão da origem desse costume, mas procura verificar como essa associação professora – tia determinou significados sobre o ser-

professora.

Para Novaes (1986), a repercussão dessa associação professora-tia representa um decréscimo na valorização docente, denotando uma perda de autoridade. Ela analisa os significados sociais atribuídos à *tia* ao ser associado às professoras, destacando o questionamento: “O que há de comum entre o papel da tia e da professora, a ponto de, na escola, a segunda ser identificada com a primeira?” (NOVAES, 1986, p. 127).

Suas conclusões dão conta de que as imagens atribuídas àquela que “ficou para tia” são depreciativas e, diante da função atribuída à mulher, na formação e manutenção da família, a tia é considerada desviante.

A aproximação professora – tia, enquanto uma pseudo pertença da professora à família da criança é, portanto, representativa de uma dissimulação da relação de autoridade da professora em relação à criança, à família e a outras instâncias de poder dentro da escola e do sistema educacional, além de uma negativa da função específica da professora.

Assim como na família, a tia teria como função cuidar dos sobrinhos, de forma a poder cumprir, embora de forma empobrecida, a função de mãe. Na escola, a professora-tia é responsável pelo sucesso das crianças, mas sua autoridade nessa função é limitada pela sobreposição da família e das demandas sociais.

Embora essas leituras venham mudando, frente às novas formas de organização da família e à dissolubilidade do casamento, sendo a mulher solteira já vista como “aquela mulher estudada, que possui carreira profissional, renda própria e que decide por si a vida” (NOVAES, 1986, p. 126), no que se refere à educação dos sobrinhos, a *tia* permanece em uma posição secundária.

Novaes (1986) destaca também que, ao ser tratada como tia, a professora se conforma com uma cultura de acomodação às condições de trabalho, negando-se a assumir seu papel como profissional. Ao filiar-se como tia de seus alunos, a professora se distancia das possibilidades de quebra de um “ciclo que se fecha ao nível da aparência”, pelo qual ser professora-tia é dar mais carinho à criança.

Corroborando com a autora, Freire (1997) aponta essa associação professora-tia como elemento que contribui para a manutenção das precárias condições de trabalho e desvalorização docente. Isto porque delega para as professoras uma responsabilização pelas crianças, a nível familiar e não profissional, que as faz preterir suas possibilidades de mobilização, ao mesmo tempo em que as mantém acomodadas, para não assumir suas atribuições enquanto profissionais.

Atualmente, há uma política muito ampla no que se refere à infância, Educação

Infantil e formação docente. Porém, ainda está por se analisar, com maior profundidade, a efetivação dessas políticas e seu alcance nas diferentes regiões do país e como elas têm favorecido as crianças, suas famílias e profissionais, considerando as diferenças de condições sociais, étnicas, culturais e econômicas de cada um desses sujeitos. Muitas das expectativas dos movimentos em prol da valorização docente, nem mesmo se concretizaram, ou pelo menos, não de forma mais universalizada: o padrão de formação exigido ainda é o Ensino Médio e, à medida que alcançam outros níveis, as professoras buscam outros espaços (BRASIL, 1994). No Maranhão, por exemplo, não temos experiências, nas instituições públicas, de duas professoras em sala de aula de Educação Infantil.

Certo é que a presença feminina nos espaços educativos e, em particular, na docência de Educação Infantil, não se fez de forma tão harmoniosa. Por isso, corroboro no esforço de desconstrução do estereótipo que vitimiza a mulher, através de estudos que limitam a compreensão pela dicotomia dominante versus dominada, na qual a mulher figura como sujeito submisso. É possível perceber, nas relações entre o feminino e o masculino, vivências que se contrapõem ao determinado e criam existências diferenciadas.

No percurso da história, é possível ver que houve sempre resistências. Além disso, as condições de vida são muito variadas e é certo que, em diferentes espaços, tempos e culturas configuraram-se diferentes formas de ver e viver, de homens e mulheres relacionarem-se no mundo social. Assim, não é possível homogeneizar as condutas.

O ideário da docência como missão/vocação, ainda muito presente no cotidiano escolar, tem raízes profundas, fincadas em representações sobre a mulher e a missão civilizatória a elas atribuída. E os discursos que sustentam essa missão, muitas vezes mera retórica, ajudam a moldar as maneiras de ser mulher/professora. As mulheres-professoras constroem cotidianamente experiências datadas e situadas num espaço/tempo dinâmico.

### **3 CAMINHOS E “DESCAMINHOS” NA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA**

A delimitação de um referencial teórico-metodológico representa uma escolha das mais importantes, pois significa o direcionamento possível das problematizações a serem feitas na construção de um objeto de pesquisa. Ajuda, portanto, a definir “as interrogações que podem ser formuladas dentro de uma ou outra maneira de conhecer as relações entre saber e poder” (COSTA, 2007, p. 16). Nesse sentido,

[...] nossas ferramentas teóricas são como óculos, lentes, que nos permitem enxergar algumas coisas e não outras. Nossas perspectivas de análise não nos ajudam apenas a compreender um problema, elas nos ajudam a compor o problema. Ao problematizarmos um determinado campo, objeto ou fenômeno, nós estamos inventando algo novo com as nossas “lentes” (COSTA, 1998, s/p).

Portanto, a atenção dispensada aos procedimentos metodológicos direciona a construção do objeto, a partir de um trabalho rigoroso, mas não rígido, de criação a partir de implicações teóricas, que orientam as escolhas metodológicas, as quais devem trabalhar em função dessa construção (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2005).

Assim como analisado por Costa (1998), o evidente só parece tornar-se oculto quando utilizamos *lentes* impróprias ou não aptas a capturar o visível. Para corroborar esse entendimento, a autora relata:

Quando comecei a “ver” a importância e as implicações radicais do gênero feminino no trabalho do magistério, novas formas de problematização se configuraram e outras perguntas puderam ser formuladas. Não havia nada “por detrás”, nada “escondido”; as mulheres povoam densamente este território há mais de cem anos. Apesar de elas estarem lá, ensinando, acalentando, protegendo, e de constituírem, hoje, mais de 90% dos quadros docentes, só recentemente sua presença começou a ser admitida como parte da problemática do trabalho do ensino. Elas não eram invisíveis e nem estavam escondidas, simplesmente os aparatos analíticos utilizados não permitiam visualizá-las, tomá-las em consideração. (COSTA, 1998, s/p)

A escolha de trabalhar a partir da perspectiva analítica de Foucault orientou-se pela possibilidade de realizar um trabalho sensível às questões que se tornam pouco visíveis ao tornarem-se tão “naturais”, pretendendo “fazer ver o que vemos”. Segundo ele, o nosso inconsciente reluta em sair da sua tranquilidade e passar ao incômodo dos questionamentos.

Esses questionamentos, conforme Foucault (2008) arranham as nossas certezas e mexem com os nossos conhecimentos sedimentados e fossilizados. É necessário ir além de nossas limitações, de nossa “impossibilidade patente de pensar” (FOUCAULT, 1992, p. 5).

Também reconheço em Foucault uma preocupação constante com o presente. Ele chegou a declarar-se um “diagnosticador do presente” (ARTIÈRES, 2004, p. 15) e, ao analisar

o ensaio “O que é o iluminismo” de Kant, deixou bastante claro que a relevância deste texto deve-se justamente ao fato de colocar, pela primeira vez, na filosofia ocidental, a *questão do presente, a questão da atualidade* (FOUCAULT, 1994).

Segundo Foucault (1994), a questão colocada por Kant foi precisamente: “O que é que acontece hoje? O que é que acontece agora? E o que é esse “agora” no interior do qual estamos, uns e outros, e que define o momento onde escrevo?”. Interpelando mais adiante: “O que é precisamente este presente ao qual eu pertenço?” Nesse mesmo sentido, Fonseca (2002, p. 240) pontua: “Foucault limita-se ao diagnóstico, diagnóstico das condições a partir das quais surge um sistema de pensamento, [...] surgem os sujeitos históricos, [...] a partir das quais seria possível pensar em uma esfera de autonomia para a constituição de si enquanto sujeito”.

Essa ação de diagnóstico não significa meramente um reconhecimento de situações dadas, determinadas, que possam ser posicionadas por critérios de certas ou erradas, verdadeiras ou falsas; expressa uma tomada de posição e escolhas, um expor-se na pesquisa e pela pesquisa.

A pesquisa como diagnóstico caminha no sentido realizado por Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2005). É conduzida pela necessidade premente de considerar a “emergência social dos problemas” na concorrência e na luta que lhes confere legitimidade, como problemas socialmente construídos por um trabalho coletivo de construção da realidade.

Isso significa a compreensão de que um problema, aceito como evidente pelo uso vulgar, só tornou-se um “problema social” a partir de um longo trabalho coletivo de produção desses problemas como “*legítimos*, confessáveis, publicáveis, públicos, oficiais”. Tal como indica Bourdieu (2004a, p. 37),

[...] foi preciso que houvesse reuniões, comissões, associações, ligas de defesa, movimentos, manifestações, petições, requerimentos, deliberações, votos, tomadas de posição, projectos, programas, resoluções etc., para que aquilo, que era e poderia ter continuado a ser um problema privado, particular, singular, se tornasse num problema social, num problema público de que se pode falar publicamente.

Este entendimento se reveste de maior importância, devido às categorias centrais deste trabalho – identidade, docência e Educação Infantil – encontrarem-se também no centro de debates contemporâneos, constituindo-se, em maior ou menor grau, como problemas já consagrados social ou politicamente. Isso implica em leituras já muito estabilizadas, naturalizadas, portanto.

Assim, na delimitação do esquema analítico, levei em consideração a necessidade de mais do que definir/apontar relações de causalidade e consequência entre a institucionalização da Educação Infantil e a docência. O intuito foi de compreender algumas condições de possibilidade de emergência desses acontecimentos. Minha intenção foi de realizar um diagnóstico orientado pelos fatos, não entendidos como um *datum*, mas como informações a serem problematizadas; pensar o processo que conduziu ao estado de coisas existentes, sem isolar o momento presente dos acontecimentos passados.

### 3.1 Definindo os Instrumentos de Coleta de Dados

A partir dos anos 1980, os estudos sobre a docência passaram a ter maior ênfase sobre “a vida dos professores”, suas carreiras e percursos profissionais. Segundo Nóvoa (2000, p. 15, grifo no original), “a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre *a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores*”.

Esse movimento que o autor denomina uma *viragem* na literatura pedagógica teve o mérito de “recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação”, colocando novos parâmetros para os processos identitários da profissão docente.

Bueno (2002) assevera que isto não se deu através de um modismo, mas foi favorecido pela adesão a novos métodos de investigação, no campo das ciências humanas, por pesquisadores que, insatisfeitos com os métodos convencionais pautados pela perspectiva de uma ciência objetiva e globalizante, passaram a se ocupar mais das questões relativas à subjetividade dos professores. A subjetividade passou, assim, a constituir-se “na idéia nuclear, vale dizer, no próprio conceito articulador das novas formulações teóricas e das propostas que realimentam a área” (BUENO, 2002, p. 13).

Trata-se de uma mudança que não se opera somente no meio educacional, mas expressa um movimento que diz respeito a mudanças paradigmáticas e rupturas no âmbito das ciências sociais. Assim, são alterações que não passam somente pela adesão a novos métodos, mas estão incorporadas a um novo modo de conceber as ciências, posto que,

[...] ao abrir mão dos métodos experimentais e seus correlatos, que traduziam a ambição de se constituir em cada campo uma ciência racional e objetiva, capaz de dar conta da tarefa de descobrir as regularidades que ocorrem na natureza e as leis que regem tais fenômenos, estava-se na verdade abdicando de um conceito de ciência em favor de outro (BUENO, 2002, p. 14).

É importante assinalar que as tentativas de rompimento com teorias e métodos mais tradicionais de investigação, não deixaram de sofrer severas críticas e encontrar dificuldades como um processo de experimentação. Tais desafios vêm sendo superados através de amplas produções e, sobretudo, no percurso das investigações que são orientadas por essas perspectivas e adotam um trabalho bem fundamentado e criterioso.

Essa nova forma de conceber a ciência, muitas vezes, é colocada em termos de quantitativo *versus* qualitativo. Não é essa a orientação que adoto. Seguindo a leitura de Minayo (1992), entendo que não existe um *continuum* entre qualitativo e quantitativo, mas que “ao se desenvolver uma proposta de investigação ou até mesmo no desenrolar das etapas de uma pesquisa, vamos reconhecendo a conveniência e a utilidade dos métodos disponíveis, face ao tipo de informações necessárias para se cumprir os objetivos do trabalho” (MINAYO, 1992, p. 28).

Nesse sentido, para Bourdieu (2004a), é preciso saber o que mais recentemente foi adquirido em matéria de métodos, técnicas, conceitos ou teorias, a fim de fazê-los operar na construção do objeto e, ao mesmo tempo em que se faz injustificado um monoteísmo teórico, são as opções teóricas que devem orientar as escolhas metodológicas.

Seguindo o autor, “as opções técnicas mais *empíricas* são inseparáveis das opções *teóricas* de construção do objeto” (BOURDIEU, 2004a p. 24). Ele ainda adverte que a recusa do empirismo radical pela análise epistemológica dos instrumentos empregados e sua crença na neutralidade científica é condição determinante para a produção de muitos erros epistemológicos.

Esse problema da objetividade nas ciências sociais esteve no centro das discussões sobre o estatuto científico das ciências sociais, colocado em oposição à subjetividade, sendo aquele o elemento que poderia garantir a cientificidade das elaborações em todas as ciências. Mas, uma vez que a objetividade em ciências sociais não é realizável (MINAYO, 1992), o que merece ser posto em relevo é a própria subjetividade, a qual deve ser considerada parte integrante da singularidade do fenômeno social.

Isso pode ser alcançado pela fórmula proposta por Bourdieu (2004a): no exercício da pesquisa científica, deve-se estabelecer uma “dúvida radical”, de modo que se possa pôr em causa, de modo radical, operações e instrumentos de pensamento. Ou seja, fazer um

exercício de ruptura com aderências e paixões, as quais sendo determinantes no interesse do próprio objeto poderiam, ao mesmo tempo, condicionar/limitar as leituras possíveis no desenvolvimento da pesquisa.

No âmbito dos estudos da área pedagógica, as experiências oriundas desse movimento, visam à produção de um novo tipo de conhecimento, mais próximo das experiências educativas e do cotidiano docente (NÓVOA, 2000). Estudos nos quais identifiquei uma aproximação à proposição do diagnóstico foucaultiano, no sentido de poder conferir aos sujeitos da pesquisa, tanto o/a pesquisador/a, quanto os demais, um ver-se a si mesmo.

Procuro neste trabalho adotar essa perspectiva e, para tal, foi necessário eger técnicas de coleta de dados capazes de favorecer uma leitura das subjetividades das professoras. *A priori*, tinha como possibilidade o uso dos grupos focais; entretanto, esta técnica mostrou-se pouco viável por suas características, principalmente no que se refere ao número de participantes, recomendado que não seja um grupo tão pequeno<sup>26</sup> no qual seja difícil manter o debate e confronto de opiniões. (MINAYO, 1992; GASKELL, 2007).

Uma opção que se mostrou viável e compatível com os objetivos da pesquisa e também com as escolhas teóricas foi o uso de narrativas por escrito e discutidas em entrevistas/discussões em grupo. Para a definição desses métodos, considerei as narrativas enquanto “tecnologias do eu”<sup>27</sup>, as quais ajudam os sujeitos a produzirem verdades sobre si. Nesse sentido, provocar “escritas de si” visou colocar em evidência possíveis constituições de *eus* sociais, de forma que as professoras pudessem interpretar-se, fazendo emergir suas subjetividades.

Para a retomada das narrativas nas discussões em grupo, minha intenção inicial era utilizar métodos projetivos, os quais, segundo Anzieu (1989), são oriundos da prática clínica psicológica, e compreendem diferentes testes (provas) utilizados para a investigação da personalidade.

Apropriados no âmbito da antropologia social na primeira metade do século XX, orientaram estudos sobre dinâmicas culturais diversas. Sua utilização foi sugerida pela professora orientadora da pesquisa, e, inicialmente, entendi que levariam as professoras a dizer o que elas gostariam de ocultar – um entendimento bastante simplório e, em larga medida, destoante das orientações teóricas que acredito ter sobre a pesquisa e a relação entre sujeitos investigados e a investigadora.

<sup>26</sup> Inicialmente três professoras participaram da pesquisa, depois o grupo foi reduzido a duas professoras.

<sup>27</sup> Técnicas, para Foucault, funcionam como regras, e entendidas também como “práticas confessionais” (LEMOS, 2009).

Esses métodos, entendidos de acordo com a perspectiva psicanalítica <sup>28</sup>, levam em consideração que o sujeito de desejos e emoções utiliza-se da projeção enquanto um mecanismo de defesa para ver no outro aquilo que é insuportável ver em si ou aspectos de si dos quais é parcialmente inconsciente e cuja existência atribui à realidade externa (ANZIER, 1989, p. 21).

O aprofundamento de meus estudos sobre os métodos projetivos foi importante por trazer para esta pesquisa elementos que me ajudaram a compreender, um tanto melhor, a ação do sujeito, diante de uma situação de pesquisa; e as dificuldades em relatar sentimentos tão caros à existência, imbricados em condicionantes diversos que, muitas vezes, não possibilitam condições objetivas de pensar sobre nosso estar no mundo. Entretanto, a investigação na escola fez desses métodos uma opção pouco viável diante das formas de organização do trabalho docente: em virtude das professoras trabalharem os dois turnos e terem dificuldade de deixar a sala de aula por um período longo, meus encontros com elas precisaram ser mais curtos e realizados entre as atividades de sala de aula.

Inicialmente as três professoras do turno matutino participariam da pesquisa,<sup>29</sup> todavia, uma das professoras pediu afastamento da escola e por isso só participou da primeira narrativa. Após as professoras terem elaborado as narrativas escritas e com base nas primeiras análises que fiz, realizei um encontro individual com cada uma das duas professoras que participaram até o final da pesquisa (o roteiro utilizado para essas entrevistas consta no apêndice B).

Posteriormente, tive um encontro com as duas professoras conjuntamente, no qual lhes apresentei algumas imagens e reportagens sobre professoras e docência (ANEXO A), as quais elas comentaram, se posicionando em relação a cada representação. Procurei selecionar imagens com representações de diferentes aspectos da docência – valorização social (imagem 1); relatos de trabalhos inovadores realizados por professoras (imagem 2); mobilização/organização da classe docente (imagens 3 e 4); salário e carreira (imagens 5 e 6). Optei por imagens de jornais e revistas de circulação nacional como impressos, mas que também estão disponíveis na internet, o intuito dessa escolha foi que as professoras tivessem mais familiaridade com as representações selecionadas.

---

<sup>28</sup> Perspectiva de estudos e atuação clínica fundamentada no legado de Freud. Entende, portanto, a psicanálise como uma forma particular de abordagem do real, com estatuto de racionalidade científica (UNGIER, 2008). No que se refere aos métodos projetivos, Anzieu (1989) defende que eles se baseiam nas construções de Freud sobre a projeção, conforme análise no corpo do texto.

<sup>29</sup> Foi uma necessidade minha restringir o trabalho de pesquisa a um único turno, em virtude do cumprimento de estágio probatório que me impediu de pedir afastamento para realização do mestrado.

A utilização de roteiros abertos favoreceu que muitas questões fossem surgindo a partir das problemáticas levantadas pelas professoras. Na análise dos dados, das narrativas escritas e daquelas mobilizadas oralmente, senti a grande dificuldade, e importância, de manter-me atenta aos objetivos propostos, diante da relevância das situações apresentadas, as quais extrapolavam minhas intenções primeiras.

Procuro apresentar no texto as *falas* das professoras para analisar a maior diversidade possível de elementos que ajudem a compreender como elas se identificam e se auto-compreendem, a partir de suas experiências, escolhas e vivências profissionais.

Na construção do texto, fiz algumas adequações das falas transcritas, excluindo ou modificando as repetições e expressões mais características da linguagem falada, a fim de dar maior fluência ao texto. Estou ciente de que nessas transcrições muito se perde da expressividade da oralidade: há uma dificuldade de *transcrever* os silêncios, as hesitações; de capturar no texto os sorrisos cúmplices, ideias que parecem ficar em entrelinhas pedindo a anuência da pesquisadora, como se dissessem “você sabe como é, isto é difícil de falar, eu sinto, eu sei, mas não consigo (ou não posso) expressar”. Mas procurei lidar com essa dificuldade como um desafio, de forma que esse “não dizer” pudesse constar como argumento para a leitura dos dados, sem precisar figurar entre aspas, permaneceu como parâmetro importante para minhas análises.

Também foi difícil renunciar a vontade de dizer *tudo*, mas precisei manter mais forte o compromisso de respeitar as professoras ao afirmarem “olha isso você não vai dizer”. Fizeram-se, então, irrevogáveis as interdições teorizadas por Foucault (2009) – não nos cabe dizer tudo. E precisei ultrapassar a difícil encruzilhada “entre o que as entrevistas nos dizem e o que lemos nelas” (SILVEIRA, 2007), lembrando que assumi o compromisso de buscar regularidades, significações compartilhadas, não verdades absolutas (FOUCAULT, 2008).

### 3.1.1 Narrativas: provocando “escritas de si”

As pesquisas que tem narrativas como elemento de análise vêm tomando novos rumos, em virtude de leituras que adotam novos critérios como referência: se nas pesquisas pioneiras considerava-se que as narrativas poderiam apresentar com fidedignidade os fatos relatados, garantindo “legitimidade” à pesquisa, a reorientação ocorre quando se entende que as narrativas são “representações sobre o mundo social”, pois o interpelado ao falar de si elabora significados (BUENO, 2002).

Por esses novos parâmetros, as narrativas devem ser situadas, em primeiro lugar, como um processo cultural, uma vez que as experiências humanas que se expressam por meio delas são ressignificadas, a partir desse processo de elaboração do enredo, como informa Jovchelovitch e Bauer (2007, p. 91)

Comunidades, grupos sociais e subculturas contam histórias com palavras e sentidos que são específicos à sua experiência e ao seu modo de vida. O léxico do grupo social constitui sua perspectiva de mundo, e assume-se que as narrativas preservam perspectivas particulares de uma forma mais autêntica.

As construções narrativas expressam pelo que contam e pelo que suprimem, pois o sujeito pode lembrar-se com ênfase de aspectos que lhe são mais caros, por razões diversas, bem como pode negar ou esquecer outros pontos. Diante disso, foi fundamental discutir com as professoras, sujeitos da narrativa, sobre os eventos narrados, a fim de que elas pudessem ajudar a compreender melhor os fatos narrados, sendo também uma oportunidade para a pesquisadora deixar revelar sentimentos não percebidos até então, além de servir como uma espécie de controle para as apropriações feitas pela pesquisadora às elaborações das professoras.

Nas análises sobre os dados coletados por meio de narrativas, o pesquisador agrega suas próprias interpretações e, a partir de suas próprias vivências e objetivos, trabalha na construção de seu objeto. De alguma forma, suas vivências imbricam-se na do *investigado*, e o trabalho realizado é um exercício coletivo de explicação. Nesse sentido, a pesquisa que toma as narrativas como instrumento de análise tem um sentido marcadamente formativo, na medida em que, ao ser provocado a dizer (oralmente ou por escrito) sobre si mesmo, o sujeito pode refletir sobre suas experiências, reelaborar suas análises e posicionamentos. A partir de uma auto-análise, vai criando elementos para a compreensão/significação de sua prática.

Além disso, esse processo de formação se dá em duas vias: tanto interfere em quem produz, quanto em quem observa, ouve e se propõe a analisar. As narrativas fazem com que o sujeito seja escutado e se escute, tirando proveito, portanto, do discurso que endereça ao

outro, reconstruindo e ressignificando a sua história e a si mesmo. Por essa razão, Ferrarotti (1991, p. 172) destaca que, ao trabalhar com narrativas, o pesquisador precisa saber:

O observador está radicalmente implicado na pesquisa, ou seja, no campo do objecto da sua investigação. Este último, longe de ser passivo, modifica continuamente o seu comportamento de acordo com o observador. Este processo circular de *feed-back* torna ridícula qualquer presunção de conhecimento objectivo. O conhecimento não deve ter o “outro” por seu objecto; em vez disso, deveria ter por seu objeto a interação inextricável e absolutamente recíproca entre observador e observado. Daqui advém um conhecimento mutuamente partilhado, enraizado na intersubjetividade da interacção, um conhecimento tanto mais profundo e objectivo quanto mais integral e intimamente subjetivo. O preço a pagar pelo observador para obter um conhecimento minucioso, mais claramente um conhecimento científico do seu objecto, será o de reciprocamente ser conhecido por este último. O conhecimento torna-se assim no que a metodologia sociológica sempre desejou evitar: um risco.

Ratifico que esse carácter formativo das narrativas, na pesquisa em educação, para os sujeitos da pesquisa e também para a pesquisadora, vai ao encontro do referencial adotado, pois tem o propósito de fazer a pessoa visível para si mesma. Representa uma tentativa de superação das limitações ao falar/escrever sobre si, como exercício de pensar-se no mundo.

Diante desses limites impostos pelos processos formativos realizados na escola e outros meios do mundo contemporâneo, marcados por incertezas e transformações dinâmicas (BAUMAN, 1999), as narrativas apresentam-se, então, como uma possibilidade de melhoria da capacidade de reflexão<sup>30</sup>, capaz de corroborar na produção de dados mais consistentes para a pesquisa, pois

O acto de escrita é um encontro conosco e com o mundo que nos cerca. Nele encetamos uma fala com o nosso íntimo e, se quisermos abrir-nos, também com os outros. Implica reflexões a níveis de profundidade variados. As narrativas revelam o modo como os seres humanos experienciam o mundo (ALARCÃO, 2005, p. 53).

Nóvoa (2000) assevera que o sucesso dessas abordagens deve ser tomado de cuidados, pois os riscos de sua utilização ser envolta em pouca consistência teórica e

---

<sup>30</sup>Em que pesem as críticas às elaborações sobre o “professor-reflexivo”, é reconhecida sua relevância para a investigação e formação docente. Entretanto, “Colocaram-se as expectativas demasiado alto e pensou-se que esta conceptualização, tal como um pozinho mágico, resolveria todos os problemas de formação, de desenvolvimento e de valorização dos professores, incluindo a melhoria do seu prestígio social, das suas condições de trabalho e de remuneração. Além disso, creio que o conceito que lhe subjaz – o conceito de reflexão – não foi compreendido na sua profundidade e pode ter redundado, em certos programas de formação, num mero *slogan a la mode*, mas destituído de sentido [...]. Por fim, é necessário reconhecer as dificuldades pessoais e institucionais para pôr em ação, de forma sistemática e não apenas pontual, programas de formação (inicial e continuada) de natureza reflexiva” (ALARCÃO, 2005, p. 43).

metodológica são reais, além de poder resguardar experiências eticamente reprováveis e uma apropriação acríticas – condições limitadoras de sua capacidade transformadora.

No caso do uso de narrativas (ou relatos autobiográficos), Ferrarotti (1991) afirma que ficamos diante do risco eminente de “interpretar uma biografia específica como um destino absoluto e irreduzível”, sendo uma saída possível “conectar biografias individuais com as características globais de uma situação histórica precisa, datada e concreta”.

Considero essa recomendação imprescindível e procurei compreender as histórias das professoras que colaboraram diretamente nesta pesquisa como parte constitutiva das relações sociais mais amplas. Ressalto que ao utilizar as narrativas, não busquei um relato sobre o percurso inteiro de vida das professoras, mas apenas aspectos pertinentes à investigação, como argumento para as elaborações que apresento no texto.

### **3.3 A Escola “D. Maria”**

A escola, sua configuração espacial e suas dinâmicas são importantes referenciais para as professoras, ao se posicionarem em relação às representações compartilhadas socialmente. É nesse espaço que elas interagem e, com base na valorização que percebem ser dirigida à escola e à educação, podem construir parâmetros importantes para pensar em si mesmas, seu trabalho e condição profissional.

As instituições de Educação Infantil não constituem uma unidade<sup>1</sup>, nem no que se refere às práticas, recursos e espaços, tampouco no que tange às experiências vivenciadas pelas pessoas que aí atuam, seja quanto à formação, seja quanto a expectativas ou outras questões.

Vieira (2010, p. 323-324) apresenta um panorama bem expressivo, no que se refere às instituições de Educação Infantil, suas configurações espaciais, recursos e percentuais de atendimento, o qual transcrevo a seguir:

A pré-escola atendeu, em 2007, 70% das crianças nesta faixa etária e 93% dos municípios ofertam vagas. Este número chega a quase 77,6% quando se inclui crianças de 6 anos. Para as crianças de 0 a 3 anos, o atendimento ainda é muito insuficiente, apesar de 77% dos municípios terem oferta de vagas em creches públicas, com um aumento de 10% entre 2005 e 2007. No entanto, os dados da última PNAD apontam que apenas 17% das crianças frequentaram creche no Brasil e todas as regiões atenderam menos de um quarto da população nesta faixa etária.

Existe também desigualdade de acesso dependendo da renda familiar. O atendimento de crianças de 0 a 3 anos cujas famílias recebem até ½ salário mínimo é 4 vezes menor do que o das crianças cujas famílias têm rendimento mensal médio acima de 3 salários mínimos. [...] Mesmo sendo a região com maior cobertura, o Sudeste atende menos da metade da população deste segmento, e deixa de atender mais de 80% das crianças mais pobres. A pior situação é a do Norte, que deixa de atender mais de 90% da população de até 3 anos, e apenas 5% das crianças mais pobres são contempladas com o acesso ao direito à creche.

Na pré-escola, o atendimento de crianças de 4 a 6 anos com rendimento médio familiar acima de 3 salários mínimos está perto da universalização; o Norte, mais uma vez, ocupa a pior situação. Para as crianças mais pobres, a pior situação é a da região Sul e Centro-Oeste, que atendem pouco mais da metade das crianças. A maior oferta de vagas na pré-escola é no Nordeste, que atende 78% das nesta faixa de rendimento familiar.

[...] da área rural. Apenas 6,4% das crianças entre 0 e 3 anos atendidas moram no campo, enquanto na área urbana 19,6% estão na creche. Na faixa de 4 a 6 anos, 66% das crianças da área rural são atendidas, enquanto na área urbana 19,6% estão na creche. Na faixa de 4 a 6 anos, 66% das crianças são atendidas na área rural, enquanto na área urbana são 80,4%. Neste caso, a diferença de 14 pontos percentuais coloca o meio rural, em 2007, no mesmo patamar que o meio urbano há sete anos.

Pelo exposto, é importante perceber a permanência das distinções relativas à condição social e econômica das crianças atendidas. É uma condição persistente; embora reconheçamos há muito que o acesso à Educação Infantil, por parte das crianças de baixa renda, tem impacto na vida pessoal e familiar, por facilitar a inserção sócio-profissional da mãe (VIEIRA, 2010).

Situar esses percentuais é ainda mais pertinente em decorrência de a escola municipal “D. Maria”, onde trabalha as três professoras participantes desta investigação, ser localizada no bairro da Vila, periferia de São Luís, atendendo, portanto, a crianças que vivenciam condições econômicas e sociais bastante precárias. É uma escola antiga na comunidade, fundada no ano de 1981, quando o bairro também estava se formando. Quando de sua fundação, consistia em um único salão onde se organizavam 1º, 2º e 3º períodos da pré-escola, com cerca de 60 crianças, na faixa etária de 4 a 6 anos.

No breve relato de sua história apresentado em seu Projeto Político Pedagógico, são destacados os muitos desafios em seus primeiros anos de funcionamento, como: condições físicas precárias, escassez de material de expediente, carência de pessoal qualificado, merecendo destaque as ações desenvolvidas pelas primeiras professoras, no sentido de garantir condições mínimas de trabalho, haja vista a pouca atenção dispensada a esse nível de ensino, naquele período. Ainda hoje o espaço físico da escola é bastante reduzido: há três salas de aula, um salão onde se organizam a direção, a secretaria e a

coordenação pedagógica; anexa ao local onde se prepara, divide e serve o lanche, há uma sala onde se organizam os materiais de expediente e um pátio central. Há também uma pequena área coberta, mas que não é utilizada sistematicamente.

Cabe destacar a existência de uma legislação específica e de documentos oficiais que orientam sobre as condições necessárias para o bom funcionamento de instituições de Educação Infantil. Na LDB, alínea IV do artigo 70 (BRASIL, 2010), é prevista a aplicação de recursos na “aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino”. No RCNEI (BRASIL, 1999) há a indicação de que se adapte o arranjo ambiental às necessidades e características do grupo de crianças, de forma que possibilitem uma riqueza de movimentação, organização e aproveitamento de cada espaço. E nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006, p. 42) é reforçada a necessidade das instituições serem construídas e organizadas “para atender às necessidades de saúde, alimentação, proteção, descanso, interação, conforto, higiene e aconchego das crianças matriculadas”, para facilitar a interação entre adultos e crianças e também a criação, imaginação e aprendizagem das crianças, sendo ainda adequadas às pessoas com necessidades especiais.

A qualidade no que concerne à estrutura do prédio escolar refere-se à “relação harmoniosa” com o entorno, respeitando as características regionais, proporcionando um ambiente agradável, bem iluminado, ventilado, seguro, higienizado, que atenda às necessidades das crianças quanto à boa higiene, movimentação, variedade de atividades e visualização espacial. Esse sentido de qualidade visa valorizar a criança, proporcionando-lhes situações variadas e prazerosas de experiências e aprendizagem.

Mas, ao contrário do que propõem os referenciais regulamentadores das condições físicas e pedagógicas necessárias à Educação Infantil, a escola não dispõe de espaços diferenciados para brincadeiras, jogos de faz-de-conta, descanso e outras exigências ao “bom desenvolvimento infantil”. Diante dos documentos e leis que orientam a definição de critérios capazes de garantir a qualidade de infra-estrutura para as escolas de Educação Infantil, as condições físicas da escola D. Maria são muito aquém do preconizado.

É pertinente destacar que a intenção inicial era priorizar a escolha de uma escola sem grandes dificuldades estruturais, a fim de minimizar as distorções que tal condição pudesse trazer aos objetivos centrais da pesquisa. Assim, não foi uma escolha deliberada que a escola tivesse tais carências; talvez estas sejam características muito constantes nas escolas públicas das periferias de São Luís.

Diante dessas precárias condições de trabalho, o primeiro motivo aventado pelas professoras, para participar da pesquisa, foi a vontade de que esta colaborasse para tornar notória a situação por elas vivenciada, a fim de poder trazer alguma melhoria para a escola, intenção compartilhada pela diretora da escola. Por isso, no momento em que me reuni com a equipe para apresentar formalmente a natureza da pesquisa, os objetivos e as formas de participação das professoras, procurei esclarecer que aspectos específicos, como as condições estruturais da escola, da comunidade, suas práticas, seus métodos de trabalho, recursos didáticos, dentre outros, só seriam abordados na medida em que corroboram diretamente com os objetivos da pesquisa.

Tratava-se, entretanto, de uma expectativa latente, um ponto ao qual procurei me manter atenta, deixando claro para mim também o que é possível ser proporcionado por uma pesquisa como esta. É inegável o desejo de trazer alguma contribuição para a escola, para seus sujeitos e para a sociedade como um todo. Mais uma vez, foram úteis as advertências bourdianas (BOURDIEU, 2004b) de que a pesquisa não deve submeter-se a demandas sociais, sob o risco de tornar-se mero instrumento de legitimação de interesses. Embora não seja possível pensar em uma ciência desinteressada, é necessário estar ciente de que paira sempre sobre a pesquisa a suspeita *de prescrever ou de proscrever*. Portanto, busquei considerar o lugar, a posição dos agentes, inclusive a minha, e não pretender-me censora.

De toda forma, desde minha primeira visita à escola, todas as pessoas com que tive contato manifestaram grande satisfação em que a escola pudesse ser *lócus* de uma investigação de caráter acadêmico. As professoras aceitaram participar da pesquisa, sem grandes relutâncias; apenas exprimiram um desejo de maiores esclarecimentos sobre os objetivos. Uma delas declarou satisfação em colaborar, em “aparecer em um trabalho da universidade”. Essas expectativas foram positivas para o desenvolvimento da pesquisa, pois conferiu maior facilidade de acesso e colaboração na escola.

### **3.4 As Professoras**

Quem são as professoras que colaboram nesta pesquisa? Como elas falam de si mesmas e dão significados as suas práticas? Que relações estabelecem na escola e para além dos seus muros? Que sonhos têm traçados e qual o lugar da docência e da Educação Infantil nestes projetos? São muitas questões que se impõem e devem ser consideradas para a

compreensão dos processos de identificação e autocompreensão das professoras que participaram da pesquisa.

Como primeira tentativa de aproximação e como forma de experimentar alguns elementos que vi emergir dos referenciais adotados para a pesquisa, elaborei um roteiro para que as professoras redigissem uma narrativa (APÊNDICE A). Nele, solicitava que elas relatassem sobre suas experiências na educação, suas motivações para a escolha da profissão e para a inserção na Educação Infantil, sua formação inicial e continuada, aspectos que motivam na docência prazeres e dificuldades da prática pedagógica, dentre outros.

Minha intenção era, sobretudo, a aproximação e a delimitação de aspectos a serem mais bem aprofundados em outros momentos da pesquisa. Embora eu tenha afirmado para as professoras que o roteiro era apenas um indicativo e que poderiam ir para além dele, elas seguiram a ordenação da sequência sugerida; porém foi possível notar grandes diferenças na “economia” das palavras, embora algumas tenham sido bem mais detalhistas em suas narrativas.

Ao serem solicitadas a escrever sobre si, duas das professoras iniciaram suas narrativas “pelas relações sociais primárias” (CIAMPA, 1987): relataram seus nomes próprios, idade, estado civil e relações de família, para só então apresentar as informações relativas à vida profissional. Isto também corrobora que o ser professora tem relação com as primeiras identificações que acontecem na infância, muito antes da inserção num contexto de trabalho.

A professora Rose<sup>31</sup>, 40 anos, separada e mãe de três filhos, conforme seu relato está na escola há 18 anos e é a única que lá trabalha nos dois turnos. Ela é reconhecida pela professora Jô como uma referência, pois foi solidária quando esta entrou na escola, e ainda hoje a ajuda com dicas e conselhos de sala de aula. Ela tem uma participação bem ampla na escola, no que se refere a elaboração de projetos, atividades lúdicas, organização das festas e do ambiente da escola. Infelizmente, por conta de um afastamento para acompanhar a mãe doente, ela só participou dessa primeira elaboração.

A professora Jô seguiu o mesmo roteiro de apresentação da Rose; tem 37 anos, é casada e mãe. Sua experiência na educação é bem diversificada: já trabalhou em escola comunitária como professora da antiga 1ª série do Ensino Fundamental (hoje segundo ano). Depois, trabalhou por quatro anos em uma entidade religiosa que oferece “capacitação

---

<sup>31</sup> Conforme indico na nota 2, os nomes utilizados para referir-me à escola, ao bairro e às professoras são fictícios, de acordo com o estabelecido pelo Comitê de Ética de Pesquisa, através da Resolução N°. 196 – CNS/MS, como forma de resguardar os sujeitos envolvidos.

profissional, formação em ética e cidadania” para meninas grávidas, provenientes da rua e da prostituição. Trabalhou, também, como Educadora Social, com jovens em situação de rua e risco pessoal, durante 04 anos. Trabalhou, ainda, como Agente Comunitária de Saúde, sendo que, neste último trabalho, ela concretizou sua vontade de trabalhar na área da saúde. Na Educação Infantil ela ingressou em 2004, atuando sempre na Escola D. Maria.

A terceira professora começou sua apresentação pelas informações profissionais e manteve toda sua narrativa em um tom mais conciso, respondendo diretamente às questões do roteiro, como a um questionário. Ela é a professora Maria. Com 29 anos de idade, ela atua na educação há nove e está há apenas quatro meses na Educação Infantil. Atualmente, trabalha em dois locais, além desta escola, com ocupações diferentes: é supervisora escolar em uma escola de Ensino Fundamental, no turno vespertino, e professora da Educação de Jovens e Adultos, no noturno.

Cabe destacar que a possibilidade de trabalhar com Professoras com experiências tão distintas foi muito favorável aos objetivos da pesquisa, tendo em vista que isto permitiu uma compreensão de como diferentes fatores podem colaborar nos processos de identificação e autocompreensão. No caso dos sujeitos desta pesquisa, baseiam-se não somente nas experiências que se iniciaram com o ingresso como Professoras no âmbito da Educação Infantil, mas perpassam também as experiências desde a infância, como crianças e alunas. Assim, as diferenças como de idade, de formação, de tempo de atuação na Educação Infantil e outras colaboram para compreensão de como elas elaboram suas representações e não as invalidam.

Ao serem incitadas a narrar suas trajetórias, as professoras evidenciam diversificados fatores, relativos tanto à vida pessoal, quanto profissional. Elas expressaram como se vêem a si mesmas, como analisam suas trajetórias e as relações estabelecidas no meio social, particularmente no âmbito da escola e rede municipal de educação. Entretanto, muito do que foi narrado responde não só às suas subjetividades, como também, em alguma medida, às expectativas que viam em mim, enquanto estudante e pesquisadora, com objetivos só muito superficialmente apresentados para elas.

Das informações levantadas, procurei fazer uma análise inicial, já tentando verificar as questões discutidas ao longo dos tópicos precedentes: Como se relacionam as categorias de gênero, docência e Educação Infantil em suas construções identitárias? Como a docência é significada por essas professoras?

Para tanto, pareceu-me pertinente verificar como as professoras ingressaram na carreira docente: as três foram unânimes, ao informar que a profissão docente não foi uma

escolha deliberada:

Maria: A profissão de educadora surgiu quando fui matriculada pela minha família no curso normal. No princípio, não gostava, mas a partir do 2º ano, passei a me interessar pela educação, tanto que ingressei no curso de Pedagogia, mesmo contra a vontade de minha mãe.

Rose: Ingressei na rede pública municipal no concurso realizado em 1992. A escolha pela Educação Infantil se deu no momento da inscrição, quando ouvi algumas candidatas comentarem que essa área era menos concorrida, portanto não foi algo pensado previamente.

Jô: O que me levou à escolha dessa profissão foi a disponibilidade de vagas, no mercado de trabalho. E quando fui lotada, colocaram-me na Educação Infantil, sem me perguntarem se eu tinha ou não aptidão para trabalhar com crianças, nessa faixa etária, ou seja, foi imposto.

Por outro lado, todas elas se dizem satisfeitas com suas “escolhas”:

Maria: Na Educação Infantil, estou há apenas 4 meses; é uma experiência nova e desafiadora, mas a cada dia que passa, sinto-me mais interessada pela modalidade de ensino.<sup>32</sup>

Rose: Em 2002, fui aprovada em outro concurso da rede municipal, só que, desta vez, a opção pela Educação Infantil foi feita com muita certeza. [...] Apesar de não ter planejado trabalhar com Educação Infantil, me identifiquei logo que assumi o cargo.

Jô: Hoje, eu me sinto satisfeita em trabalhar nessa área da educação.

Seria essa satisfação reveladora de um encontro com uma vocação adormecida? Ou uma “estratégia de acomodação”<sup>33</sup>? Seguindo outros elementos levantados pelas professoras, entendo que isso caminha mais no sentido da segunda hipótese: as professoras se conciliam com as condições que têm disponíveis, aproveitam as oportunidades; embora não tenham sonhado com elas, reconhecem caminhos possíveis dentro dos seus espaços e projetam para o futuro seus projetos, seus sonhos. Sonhos distintos, conforme declararam:

---

<sup>32</sup> A transcrição da fala da professora está aqui de forma literal, mas não foi possível verificar se o uso do termo “modalidade” se referindo à Educação Infantil seja decorrente de um desconhecimento quanto aos níveis da educação nacional, em que a Educação Infantil é o primeiro nível da Educação Básica. Acredito que reflete tão somente uma forma que tem sido constante de utilização de termos coloquiais para se referir aos níveis de Ensino no interior da escola, os quais, muitas vezes, desconsideram a legislação. Exemplo disto é o uso comum nas escolas de São Luís dos termos “primeiro grau maior” e “primeiro grau menor” para se referir ao Ensino Fundamental, antigo primeiro grau, criando uma subdivisão que nunca foi estabelecida nos documentos oficiais e tampouco pela literatura especializada.

<sup>33</sup> *Estratégia de acomodação* refere-se aos jeitos encontrados pelas mulheres para se relacionar e se colocar no mundo (CERISARA, 2002).

Maria: Futuramente, espero continuar meus estudos, fazer mestrado e doutorado, aperfeiçoando assim minha prática pedagógica.

Rose: Pretendo continuar trabalhando com Educação Infantil até minha aposentadoria, mas sei que a função de professor requer, além de qualificação específica, muita agilidade física, para acompanhar os pequenos que têm energia de sobra. Depois dos 40, esse desempenho não é mais o mesmo de 18 anos atrás. Então, pretendo concorrer no próximo concurso que oferecer vaga para supervisor.

Jô: Quanto aos meus projetos, é conseguir trabalhar como enfermeira que é uma grande paixão. Sei que haverá um momento que devo sair da Educação Infantil, mas vai ser muito difícil pra mim, pois amo o que faço. Como diz São Paulo, na carta aos Coríntios: “Eu sem amor, nada seria”.

Merece destaque que as professoras identificam a docência como profissão, todas elas foram aprovadas em concurso público e reconhecem muitos problemas no exercício da docência, problemas relacionados às políticas públicas, condições de trabalho e valorização da profissão, assim como destacado pela professora Jô:

[...] deficiência em uma política de educação que ainda não garantiu efetivamente ações educacionais consistentes; os gestores não falam uma linguagem clara, em relação a qual projeto educacional devemos desenvolver, pois a cada dia surge algo novo que não dá tempo nem de fazer a decodificação do anterior; melhor estrutura para se trabalhar; recursos tecnológicos; máquina de xerox, entre outras.

As pesquisas que abordam a Educação Infantil parecem dirigir-se a um consenso, apontando a formação e qualificação profissional como determinante da qualidade do trabalho e processos educativos. Porém, quando se trata de pensar a docência e questões que lhe são subjacentes, é necessário extrapolar as condições individuais.

No que se refere à formação dos/as professores/as<sup>34</sup> que atuam na Educação Infantil, persiste um alto índice de professores leigos em todas as regiões do país. Isso é agravado nas regiões mais pobres – norte e nordeste – e nas creches, sobretudo as conveniadas e comunitárias (CERISARA, 2002; CRUZ, 2010).

Cruz (2010, p. 353) considera que

[...] esta pouca qualificação do professor de Educação Infantil está também relacionada à sua desvalorização profissional, que, por sua vez, reflete concepções e preconceitos ainda presentes na realidade brasileira. Dentre eles, resiste a idéia de que basta gostar de crianças para cuidar delas, o que leva à aceitação de mulheres

<sup>34</sup> Na educação de crianças a presença de homens representava em 1998 um percentual de aproximadamente 6% (ROSEMBERG, 2001). Na escola investigada há uma completa ausência de homens como professores.

com pouca ou nenhuma formação profissional e, conseqüentemente, com baixa remuneração salarial. Tais idéias e práticas parecem associadas à faixa etária atendida.

Parece que entramos em um ciclo interminável: as professoras são desvalorizadas por não terem formação específica, mas a formação que está sendo proporcionada também não garante valorização, sobretudo quando ocorre da forma precarizada que tem se tornado regra nas ações dos governos brasileiros.

As defesas que vêm sendo feitas para uma política de formação para a docência se pautam, em grande parte, pela reafirmação da especificidade do público atendido. No caso da Educação Infantil, reforçam as questões relativas à psicologia do desenvolvimento e colocam grandes desafios para os cursos de formação inicial e continuada de professores.

Cruz (2010) defende que os cursos deveriam dar maior destaque para a “formação específica, com conteúdos voltados para a prática docente na área e a inclusão de temas relativos à Educação Infantil, nas demais disciplinas do curso”. Para essa autora, a formação inicial deveria promover ao (à) professor/a em formação, condições de obter informações e habilidades, incrementar e desenvolver atitudes e valores relativos à criança e sua família, contextualizar seu trabalho e posicionar-se politicamente em relação às questões enfrentadas pela área – Educação Infantil e docência.

A autora ainda elenca várias competências voltadas para a realização de um trabalho “rico e prazeroso”, exaltando a sensibilidade e a inovação. Ela reforça o entendimento de que a profissionalidade, na Educação Infantil, deve orientar-se pelo reconhecimento das necessidades da criança – a professora precisa ser capaz de colaborar com o desenvolvimento da criança.

As exigências que não puderam ser atendidas pela formação inicial deveriam ser sanadas pelas práticas de formação continuada. Esta, porém, quando se realiza, tende a pouca efetividade:

[...] voltados para a capacitação e reciclagem de curta duração, são geralmente esporádicos, concebidos à margem das situações cotidianas do trabalho dos educadores, tendo como objetivo primordial o repasse dos programas e das reformas educativas estabelecidas pelas instâncias superiores de educação do governo [...]. Pautam-se numa dicotomia entre formação e trabalho, estabelecendo uma relação hierarquizada entre os detentores do conhecimento, os planejadores e, portanto, formadores e os desinformados e carentes de conhecimentos (CRUZ, 2010, p. 359).

Além disso, há que se considerar as possibilidades efetivas de as professoras

participarem desses cursos, haja vista suas condições de vida e trabalho. As formas de organização do trabalho docente e o cotidiano escolar não favorecem processos contínuos e mais sistemáticos de formação.

Conforme narrado pelas professoras da Escola D. Maria, os cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Educação do Município de São Luís ocorrem no mesmo turno em que trabalham; portanto, para que possam participar, as crianças deixam de ir à escola. Além disso, se fosse de outra forma, elas não poderiam participar, pois trabalham pelo menos em dois horários. De qualquer forma, elas afirmaram que a formação já não vem sendo priorizada na atual gestão municipal.

Essas condições tão adversas tornam pertinente o questionamento: Como promover a valorização de professoras, mulheres, profissionais da educação, quando a própria valorização da educação não foi alcançada? E, frente às concepções relativas à mulher e à criança na sociedade ocidental, como a condição de ser mulher professora pode ser argumento que corrobore a importância de uma formação específica para esse nível de ensino, que não se dá por características naturais, por vocação?

#### **4 PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: profissionalismo e formação – elementos de consenso ou estratégias de contestação?**

Concluí o capítulo anterior com alguns questionamentos resultantes das análises que vim construindo nos capítulos precedentes e que remetem aos eixos de investigação que me propus junto às professoras da Escola “D. Maria”. De acordo com as primeiras elaborações das professoras, elegi dois eixos de análise, os quais definem a construção dos dois itens que compõem este capítulo, quais sejam: **profissionalismo e formação docente**.

A defesa da formação docente tem intrínseca relação com a defesa de profissionalização, sendo colocada como condição para que professores e professoras possam alcançar seu status profissional. Ambas se tornaram mais acentuadas no Brasil a partir das reformas dos anos 1980 e 1990 (BRZEZINSKI, 2002).

Na problematização desses elementos, tenho por base as categorias discutidas anteriormente: identidade, docência e Educação Infantil. Então procuro pensar como essas categorias são significadas nas discussões sobre profissionalismo e formação que perpassam as representações difundidas socialmente, as políticas voltadas para a Educação Infantil e para a docência e, particularmente, como significam para as professoras da Escola “D. Maria” em São Luís (MA). Discutindo também, como são mobilizadas em suas construções sobre suas condições de trabalho.

Como trabalho com as falas das professoras, cabe lembrar que na transcrição das entrevistas e na utilização dos fragmentos, procurei priorizar mais o sentido e os pontos que remetem mais diretamente aos objetivos da pesquisa. Seus ditos apresentam uma riqueza muito grande, muitas possibilidades de aprofundamento e análise, mas certamente não seria possível abarcar tudo neste trabalho. Por isso, foi fundamental a demarcação dos objetivos, a fim de não perder o direcionamento das análises.

Considero que professores e professoras ocupam lugar estratégico na escola e no cenário político mais amplo. Por isso, são cotidianamente “solicitados” a se engajarem como responsáveis por um projeto de melhoria da escola e da nação; são destinatários de ações políticas implementadas como manifestações da governamentalização do Estado moderno (FOUCAULT, 2007), como já mencionei, o que se faz por meio de modelos de docência que são defendidos em documentos oficiais e reforçados no ambiente escolar.

Por isso, estou situando a questão da formação e profissionalidade docente a partir da questão da *governamentalidade* (FOUCAULT, 2007), tendo em vista que esse conceito favorece um exame “das relações entre as formas e as racionalidades de poder e os processos de subjetivação – formação de sujeitos/cidadãos governáveis – e subjetificação – formação da existência individual” (FIMYAR, 2009).

Por *governamentalidade* Foucault (2007) se refere ao conjunto de *instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas* que permitem exercer um determinado poder sobre a população, às condições que possibilitaram a emergência e prevalência dessa forma de poder sobre todos os outros – soberania, disciplina, etc. – em todo o ocidente, levando ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes e, também, ao resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, sendo pouco a pouco governamentalizado. Fimyar (2009) resume *governamentalidade* como um conceito pelo qual Foucault busca relacionar o governo do Estado (política) e o governo do eu (moralidade), e é nesse sentido que busco trabalhar.

Ao discutir os conceitos de profissionalismo e formação, procurei analisar como eles podem funcionar como mecanismos de governo das professoras. Entendo que isso é possível se as professoras se identificam plenamente com os ideais vinculados a esses conceitos, assumindo-se como únicas responsáveis pelos processos em que estão envolvidas na escola. Ou seja, se perdem os vínculos que lhes permitem posicionar-se enquanto sujeitos, permitem-lhes situar histórico e politicamente seu trabalho e a si mesmas.

No caso das professoras Maria e Jô, o que percebi foram algumas ideias que se afinam e outras que se distanciam dos discursos dominantes. A maior identificação ou negação /resistência das professoras podem ser compreendidas a partir de suas trajetórias pessoais desde a configuração familiar e escolar, até as experiências profissionais.

As professoras da Escola D. Maria não poderiam ser incluídas simplesmente como pessoas oriundas de famílias de baixa renda, pois é importante perceber a existência de diferenças profundas entre as condições de existência vivenciadas por cada uma. Ao fazer tal afirmação, pretendo somente situar a impossibilidade de homogeneizar as histórias das professoras com a simplificação de seu pertencimento à determinada classe social. É preciso entender suas histórias como singularidades marcadas pelas condições materiais de existência.

A professora Jô é a única de sua família que cursou nível superior; seus pais, tal como ela própria ressaltou, “praticamente sabem apenas escrever o próprio nome” e seus irmãos “nunca se envolveram muito com a questão de estudar, nunca gostaram, gostavam de trabalhar, não de estudar”.

Na família da Professora Maria, todos os cinco irmãos cursaram nível superior, sendo que, além dela, mais dois são professores. Os pais cursaram até o Ensino Médio, e ambos exercem profissão na área da saúde – a mãe é auxiliar de laboratório e o pai é técnico em enfermagem.

Elas foram enfáticas ao afirmarem que vem de famílias pobres e que seus pais sempre colocaram a educação como o “bem mais importante” que lhes poderiam deixar:

Jô: [Eles] entendiam que a educação era importante, eles diziam olha tem que estudar pra ser alguém na vida, era uma frase que eles diziam e nunca apago da memória.

Maria: Meu pai costumava dizer que nós viemos de uma família muito pobre e não tinham outra coisa pra deixar, somente a questão do estudo. Tanto é que venho de uma família de cinco irmãos, bem humildes, e todos ingressaram em uma universidade pública. Então, a questão da família é fundamental, eles sempre tiveram aquela preocupação de ir incentivando, acompanhando.

Embora ambas as famílias tenham sempre defendido a importância da educação, há diferenças quanto à aceitação da escolha das professoras pela carreira docente. A família da professora Jô sempre a incentivou, porém, segundo ela, sem nunca direcionarem para nenhuma área específica. Ela cursou o Ensino Médio na modalidade normal e o Ensino Superior na área de Enfermagem. É fundamental destacar a fala dela ao justificar sua inserção na docência:

Jô: Pela própria situação que a sociedade colocou pra mim. Porque eu fiz o Ensino Médio no antigo científico, aí eu fiz o vestibular e não passei, então eu vi que era mais viável conseguir serviço no magistério. Aí foi que justamente eu terminei o magistério e já comecei a trabalhar na educação, eu trabalhei como professora de escola comunitária, daí por diante eu trabalhei mais no social como educadora. Eu trabalhei com meninos infratores, bastante tempo. Depois me submeti ao concurso do município, passei e estou ainda hoje na rede municipal.

Sua trajetória remete às justificações pelas quais as mulheres adentravam na docência como uma forma de auxiliar no orçamento doméstico, diante da impossibilidade de ocupar espaço em outras áreas, mas tendo este espaço como uma possibilidade de remuneração complementar, haja vista os baixos salários. No caso desta professora, seu desejo era atuar na área médica, como enfermeira, e ela está tentando passar em um concurso público da área de saúde para poder deixar a sala de aula, embora afirme um desejo de conciliar as duas áreas, caso seja possível.

Já a professora Maria, cujos pais cursaram até o Ensino Médio e atuam na área médica, foi incentivada a seguir a carreira dos pais. Interessante notar que ela cursou o magistério por incentivo dos pais, mas essa orientação não estava vinculada à carreira e sim à possibilidade de estudar em uma escola que eles consideravam ser de qualidade superior às demais da rede pública. E foi na Escola Normal que ela *aprendeu* a se interessar pela docência, optando depois, cursou pedagogia, contra a vontade dos pais.

Nas análises da trajetória familiar, escolar e profissional das professoras é importante sublinhar os diferentes posicionamentos delas e de suas famílias quanto à docência, representações que se relacionam e se perpetuam. Ambas reafirmam o ideário de que a educação é fundamental para a superação de limitações econômicas, para a melhoria das condições de vida, sem problematizar as formas de acesso, tampouco as desigualdades da escolarização.

A docência tem um significado diferenciado para as famílias. Enquanto para a família da Professora Jô qualquer curso superior seria motivo de orgulho, para os familiares da Professora Maria a docência é posicionada como uma escolha inferior, pois para eles a atuação na área de saúde coloca-se como mais condizente com os esforços de formação despendidos e também com maiores possibilidades de retorno financeiro e estabilidade. Mais adiante, destaco como os posicionamentos das professoras quanto sua atuação em docência na Educação Infantil retomam largamente essas indicações das famílias sobre educação e docência.

#### **4.1 De Mães e Tias – Professoras:** a relevância de discutir profissionalismo e proletarização da docência

Conforme foi possível observar a partir da literatura que discute a docência na Educação Infantil, há uma grande incidência de estudos que analisam a atuação e identificação das professoras a partir de representações que colocam a mulher como predestinada pelo nascimento, às atividades voltadas ao cuidado, características do espaço doméstico. Sendo que na Educação Infantil há também grande ênfase na constituição histórica das instituições e na especificidade do trabalho requerido. Aqui, procuro fazer uma leitura de concepções das professoras da Escola Municipal “D. Maria” sobre a docência na Educação Infantil.

Nas primeiras narrativas das professoras foi observei que elas identificam o trabalho que realizam como profissão, buscando distanciar-se do entendimento que vincula o magistério ao sacerdócio e ao exercício abnegado de uma função. Elas frisaram em diversas falas uma preocupação com a perda de um *status* do/a professor/a, o qual seria decorrente, sobretudo, do descaso do poder público com a educação e também das mudanças ocorridas

nos modos de criação e convivência social, pelos quais o desrespeito e a violência parecem ser a regra.

Ao aprofundar as leituras sobre a constituição histórica da profissão docente, a discussão sobre a profissionalização e proletarização<sup>35</sup> fez-se ainda mais relevante, pois esses estudos dão conta de um longo processo pelo qual professores e professoras tiveram suas imagens sociais vinculadas a diferentes atributos e expectativas, sendo que, a partir das últimas décadas do século passado, atribuiu-se cada vez mais importância a esses temas.

Muitos autores (ENGUITA, 1991; COSTA, 1995; SHIROMA, 2003) reconhecem a necessidade de a docência ser analisada a partir da relação entre *profissão* e *classe operária*. Sendo que um grupo profissional

[...]é uma categoria autorregulada de pessoas que trabalham diretamente para o mercado numa posição de privilegio monopolista. Só eles podem oferecer um tipo determinado de bens e serviços, protegidos da concorrência pela lei. [...] é o que se denomina também exercício liberal de uma profissão. (ENGUITA, 1991, p. 42).

Enquanto classe operária, em sentido estrito, encontra-se no outro extremo do arco ocupacional e tem como sujeito um operário, ou seja,

[...] um trabalhador que não só perdeu ou nunca teve acesso à propriedade de seus meios de produção, como também foi privado da capacidade de controlar o objeto e o processo de seu trabalho, da autonomia em sua atividade produtiva. (ENGUITA, 1991, p. 42).

Mas o estatuto de uma categoria profissional nunca é definitivo. Alguns grupos tiveram que defender uma posição mais privilegiada que ocupam, enquanto outros precisaram afastar-se de posições mais precarizadas. De um extremo a outro, dos que ocupam a categoria profissional até os proletários, há muitos grupos que compartilham características de uns e outros.

A docência situa-se justamente nesse lugar intermediário e instável entre a profissionalização e a proletarização (ENGUITA, 1991, p. 42). Foi aproximando-se do sentido de profissão ao longo de muitos séculos, pelos quais diferentes práticas de socialização ajudaram a desenhar a função docente, desde as primeiras experiências de

---

<sup>35</sup> Em abordagens sociológicas, o vocábulo *profissionalização* designa um processo pelo qual uma semi-profissão vai gradualmente agregando os critérios que constituem uma profissão (SHIROMA, 2003). E proletarização tem o sentido oposto, porém entendido sem as conotações que o associam estritamente ao trabalho fabril (ENGUITA, 1991).

socialização e educação até a consolidação das práticas que hoje reconhecemos de educação formal e institucionalizada (COSTA, 1995). E, no caso da Educação Infantil, conforme vimos, é possível afirmar que as funções das professoras foram desenhadas também pelos moldes do cuidado, o qual não estava, *a priori*, associado à profissão, mas à *natureza* de mulher e mãe.

Essa leitura corrobora com as análises de Nóvoa (1995), para quem a docência tornou-se uma profissão por conta da intervenção do Estado, quando este substituiu a Igreja enquanto entidade detentora dos direitos sobre o ensino. Nesse processo, os professores passaram a ser “a voz dos novos dispositivos de escolarização”, razão pela qual tornou-se imprescindível que o Estado criasse as condições para a profissionalização docente.

Por outro lado, essa “posição estratégica” desempenhada pelos professores requeria extremo controle; por isso a profissão docente incorporou o que Nóvoa (1995, p. 16) denomina “uma espécie de entre-dois”, ou seja, “não devem saber de mais, nem de menos, não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários, nem profissionais liberais, etc”. Nesses termos, a docência teve, desde a *origem*, suas possibilidades de autonomia / independência e de auto-regulação restringidas, e esses são dois dos eixos que definem uma profissão, segundo Enguita<sup>36</sup> (1991).

No caso brasileiro, “a função docente desenvolveu-se de forma não especializada, como uma ocupação secundária dos educadores religiosos, que recebiam preparo para a dupla função de evangelizar e educar”. Em uma segunda fase na “evolução” do trabalho docente, há uma tendência de laicização do ensino, embora isso não chegue a efetivar-se, ficando a cargo do Estado – e não de representantes do coletivo docente ou de sua associação, como seria de se esperar – a definição do corpo normativo da profissão (BRZEZINSKI, 2002, p. 11). Essa tomada da normatização pelo Estado resultou numa perda do sentido da profissionalização, a qual ficou limitada por um enquadramento por características mais funcionais que profissionais, submetidas às demandas das sociedades capitalistas.

Essa compreensão da mudança histórica é fundamental nas abordagens sobre a profissionalização docente, permite entender o termo no sentido apontado por Enguita (1991, p. 41).

não [...] como sinônimo de qualificação, conhecimento, capacidade, formação e outros traços associados, mas como expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho.

---

<sup>36</sup> Enguita (1991) refere-se a cinco características consideradas relevantes na definição de uma profissão: competência, vocação, licença, independência e auto-regulação e compara essas características às condições vivenciadas pelos professores, concluindo que estes não partilham de todas elas.

Entretanto, no âmbito das reformas educativas dos anos 1990, o conceito de profissionalismo foi reconfigurado, passando a ser situado enquanto uma condição de existência da docência ou uma condição para garantia de direitos aos professores e professoras, que lhes permitisse afastarem-se da extrema proletarização. Segundo Evangelista e Shiroma (2003, s/p):

O slogan profissionalizar o professor, nos anos 1990, tornou-se corrente na área educacional aparecendo atrelado ao desenvolvimento profissional, valorização do magistério, profissionalidade, formação pré-profissional, construção da identidade profissional, desprofissionalização, interprofissionalização, semiprofissionalização e, mesmo proletarização docente. A primeira vista, o campo no qual o slogan encontra sentido é o da formação docente conquanto seus aportes explicativos sejam diferenciados e nem sempre fiquem explícitos.

A partir dessa recontextualização / reconfiguração, acentuaram-se os apelos pela profissionalização docente, a qual passou a ser apresentada também como demanda da modernização da sociedade e a agregar noções como competências, legitimidade e autoridade no exercício de um saber específico, criando expectativas de experiência prática e altos salários (SHIROMA, 2003; BRZEZINSKI, 2002).

Para Brzezinski (2002, p. 10), a noção atualizada de profissionalismo passou a ser associada a uma “natureza mais ou menos elevada e racionalizada de saberes e capacidades empenhadas no exercício profissional”. Por essa nova configuração, a profissionalidade docente se caracteriza como o conjunto maior ou menor de saberes e capacidades de que dispõe o professor para o exercício de suas funções, abrangendo o grupo profissional dos professores num dado momento histórico. Ela acrescenta que:

[...] esse conjunto de saberes e de capacidades é marcado por um *continuum* de mudanças que se confunde com a própria evolução do conhecimento educacional e das teorias e processos pedagógicos, os quais se ressignificam de acordo com o momento histórico vivido pela sociedade.

Shiroma e Evangelista (2003, s/p) também observam que grande parte da literatura que discute profissionalização desde a década de 1990 “numa visão geral, enfatizam as mudanças sociais pela produção da qualidade da escola, pela produção da competência pedagógica, particularmente a do professor”. Ou seja, as análises, assim como as ações de profissionalização em curso, centram na figura do professor e em sua formação às possibilidades de transformação da sociedade, a qual ocorreria por meio da melhoria da qualidade da educação.

É possível afirmar que os discursos em prol da profissionalização docente, nessa nova roupagem, podem encaminhar para a acentuação da desvalorização do papel social do professor / da professora, haja vista parecerem desconsiderar as condições reais de formação e trabalho docente, lançando professores e professoras em uma busca solitária por melhorias para a educação, através de sua própria qualificação, em contrapartida, não lhe são garantidos subsídios materiais ou simbólicos para essa empreitada.

Então, a defesa do profissionalismo docente passou a funcionar como um artifício para proclamar a independência do professor como especialista, cujo valor estaria no domínio do saber técnico; portanto, reduzido à prática de seu trabalho, representando, destarte, muito mais um “movimento de desintelectualização”, pelo qual o professor poderia tornar-se tecnicamente competente e, ao mesmo tempo, inofensivo politicamente (SHIROMA, 2003).

Diante disso, há que se ratificar que as reivindicações docentes, em termos de um estatuto profissional, são bastante controversas e podem ser dimensionadas “no seio da ideologia liberal que sustenta a estratégia profissionalista, fortemente marcada pela competição, pela distinção e pelo elitismo” (COSTA, 1998, s/d).

Essas discussões sobre (des)profissionalização e proletarização repercutem no cotidiano da escola e é possível verificar uma reestruturação do trabalho pedagógico, bem como das representações que são formuladas sobre a docência e a educação. No caso da Educação Infantil a identificação é ainda mais acentuada, pois, é mais longo e multifacetado o histórico de desvalorização das funções aí desempenhadas.

Destituída de uma análise histórico-política, a defesa da profissionalização – nos termos como vem sendo apresentada – é causa de grande identificação pelo professorado, pois reveste-se de uma ideologia que, segundo Brzezinski (2002, p. 10), “satisfaz os mais inconfessados desejos dos professores de se *emparcerarem com as profissões liberais (médicos e advogados, especialmente) de estatuto social consagrado*” (grifo no original).

Essa identificação pode ser mais bem compreendida se consideramos que esse termo remete a questões que estão também no centro de reivindicações de professores/as: melhores condições de trabalho, melhoria de qualificação, remuneração, reconhecimento social, dentre outras. Mas, como procurei mostrar, há algo como uma inversão: enquanto nas bandeiras de luta da classe de professores/as a profissionalização seria um objetivo – alcançar o status de profissionais nas bases das ações governamentais, a profissionalização passa a ser a condição para a garantia de melhorias e deve ser de responsabilidade exclusiva dos/as professores/as.

Como então seria possível falar em profissionalismo se o trabalho na escola de Educação Infantil ainda apresenta tantas carências e não tem garantidas as condições mínimas necessárias para a realização das atividades compatíveis com o tão alardeado bom desenvolvimento infantil?

As professoras que participaram desta pesquisa destacaram diversos aspectos pelos quais a docência não atende ao que se pode considerar uma profissão atraente. A Professora Jô deixa isso muito claro, ao afirmar:

Jô: a profissão é aquilo que te proporciona prazer também no pessoal, porque a questão do salário que você recebe é insuficiente para você até comprar livro, você ir ao cinema [...], tem uma palestra, cento e vinte, cento e sessenta reais, você não tem. Então, pra mim, o meu trabalho era pra tá me dando essas condições pra que eu buscasse mais conhecimento, buscasse vê experiências de outros profissionais e tentar colocar na prática. Então uma profissão tem que te propiciar prazer também, não só dentro do teu trabalho, mas fora também com tua família. E também a questão da remuneração é uma coisa que deixa ainda muito a desejar, muito mesmo.

Ou seja, embora reconheçam a docência como profissão, as professoras confirmam que as implicações dessa condição não estão garantidas. A Educação Infantil só recentemente passou a integrar a Educação Básica e, embora figure nos documentos e na retórica oficial como compromisso nacional, a educação de crianças não é assumida como prioridade.

Na Educação Infantil, mais que nos outros níveis da educação nacional, há escolas em condições precárias de funcionamento; a existência e atuação das escolas comunitárias ainda precisa ser normalizada; e mesmo as escolas municipais, como é o caso da escola onde desenvolvi a pesquisa empírica, não dispõem de condições adequadas de funcionamento – no momento em que elaboro este texto, há escolas municipais em São Luís que estão com suas atividades suspensas pela precariedade da estrutura física.

A escola D. Maria é representativa dessas condições de precariedades. As professoras que lá trabalham tem muitas dificuldades no que se refere ao espaço físico, representado no croqui abaixo.



**Figura 1** – Croqui da Escola “D. Maria”

Como o espaço interno da Escola “D. Maria” é muito pequeno, não oferece muitas possibilidades para o desenvolvimento de atividades diferenciadas, as quais ficam geralmente restritas às salas de aula. Além disso, está localizada próxima a uma escola de Ensino Fundamental, com a qual divide a mesma área externa, sendo esta prioritariamente utilizada pelos alunos maiores e, tendo em vista que não há articulação entre os trabalhos realizados nas escolas em questão, fica inviabilizado o planejamento de atividades que visem a utilização desse espaço pelas crianças da Educação Infantil. E, mesmo que elas tivessem acesso a esse espaço, nele não teriam acesso a recursos lúdicos, além disso, geralmente fica tomado pelo mato.

Além das condições físicas, da escassez e má distribuição de recursos materiais, outros problemas podem ser vivenciados nas escolas de Educação Infantil: na Escola D. Maria, a turma do Jardim III está sem aula desde o início deste semestre, pois, conforme mencionei, a professora Rose pediu afastamento, não foi substituída e oficialmente não há previsão de que isso aconteça.

As professoras têm, muitas vezes, que contribuir com recursos próprios para garantir a realização de atividades rotineiras.

Maria: Na verdade o que acontece nesta escola, não é uma especificidade, é um problema da rede. Os alunos não tem livro, a gente sabe que na Educação Infantil eles não escrevem ainda e mesmo se escrevessem, ficar todo o tempo escrevendo ainda não dá, né. Eles precisam pintar, colorir, cortar, mas não tem tesoura, não tem livros, o mimeografo, às vezes funciona. [...] Então acontece, agente que corre atrás

dos materiais. Encontra um livro interessante, a gente mesmo compra e traz pra compartilhar com os demais colegas. Esse ano pra ter ideia, porque é preciso garantir algumas atividades de rotina que são essenciais dentro da Educação Infantil, então o que acontece, a gente termina comprando alguns materiais, pra fazer alguma coisa bem feita, direitinho. Eu fui no finalzinho do ano fazer compras, foi uns quarenta reais e depois efetivei novas compras que foi cem reais. Isso só assim questões iniciais, da ambientação da sala, imagine o que vai acontecer o ano inteiro – lembrança, eventos, atividades diárias mesmo, rotinas. Lá em casa, eu já comprei impressora multifuncional, pensando nas atividades. A gente tem que tirar do bolso, e é horrível, porque a gente já ganha tão pouco, nosso salário não é dos melhores como dizem por aí. O ideal era que a escola, a rede pudesse se sensibilizar e se organizar para que a gente tivesse alguns materiais que são essenciais.

Essa fala denota bem o conflito vivenciado pelas professoras. Ao mesmo tempo em que enfatizam o desconforto que sentem em agir dessa forma, pois entendem que não cabe a elas a garantia dos recursos para a escola, sentem-se responsáveis pela garantia de um trabalho de qualidade. Elas tomam como parte de seu compromisso com as crianças a garantia das condições mínimas para realizar um bom trabalho.

Jô: Eu acho isso (a palavra que eu quero colocar, eu tenho que colocar a palavra certa, pra esse momento certo) [longa pausa...] Eu acho um absurdo, um absurdo por parte dos gestores que não tem esse mesmo olhar pra educação. Porque a educação liberta, mas eles querem realmente são pessoas oprimidas. A gente já trabalha, já tem todo o compromisso, com o rendimento, e ainda tem que tirar do próprio bolso pra oferecer pra essas crianças o mínimo, do mínimo, do mínimo. Acho isso um absurdo a gente tá tirando do próprio bolso pra fazer uma função que é do estado, que é do próprio gestor municipal. Eu acho um absurdo.

Elas compartilham de uma concepção de educação fortemente influenciada pela orientação de suas famílias, ou seja, como um meio possível de melhoria das condições de vida. E em alguma medida se sentem comprometidas em garantir que isso se torne possível para seus alunos, como a professora Jô destacou: “Esse compromisso pra mim é aquela coisa não de ensinar só lê e escrever, mas tentar mudar um pouco da realidade dessas crianças”.

Quando elas se posicionaram dessa forma, desenvolvendo uma ação que elas próprias não consideram devida, e ao serem inquiridas das razões para agirem assim, foi possível compreender o quanto é forte o discurso que as impele a se identificarem com as necessidades das crianças, da escola, de colaborar com o bem social.

Maria: Quando tiramos do nosso orçamento para garantir alguma coisa, acabamos também ajudando que os materiais não cheguem na escola, mas a questão é que eles não chegam mesmo, eles não chegam nem depois de um ano, dois anos. E se não fazemos alguma coisa, nada acontece. Nós sabemos que há verbas que chegam na rede, que deveriam ser redistribuídas nas escolas, mas não chegam na escola. [...] deveriam chegar para garantir se não todas, mas algumas das nossas necessidades, cessar algumas dessas necessidades.

Nessa fala da professora Maria é possível observar também que essa auto-responsabilização está aliada a uma descrença na “vontade política” dos gestores municipais. Ela afirma: “mas a questão é que eles não chegam mesmo, eles não chegam nem depois de um ano, dois anos. E se não fazemos alguma coisa, nada acontece”. Ou seja, as professoras entendem que é necessário fazer o melhor pela educação das crianças e se elas não assumirem esse posicionamento, nada será feito.

Essa descrença alia-se às dificuldades de mobilização e organização da classe, embora haja grande divergência entre as professoras quanto a esta questão, destacada tanto nas entrevistas individuais, quanto na discussão em grupo. A professora Jô declarou-se inteiramente contrária à organização sindical e ao movimento de greve:

Jô: o que a gente vê é muita politicagem dentro do sindicato, sempre eles vislumbram só o próprio umbigo. Só querem barganhar pra eles próprios, a categoria fica em terceiro, em quarto plano. Eu percebo muito essa questão da barganha, o sindicato ele se vende. Não tem mais aquela coisa de enfrentar porque tem um objetivo, vislumbra alguma coisa, não. Hoje ninguém mais quer se sindicalizar. [...] eu acho que o instrumento de greve não é mais viável, tem que se buscar outro, com a greve quem perde são só as crianças, perde o país, perde todo mundo. Cada dia que o professor passa fora de sala, é um absurdo, aquelas crianças ficam sem escola. Então, pra mim, tem que reorganizar o que diz que tá organizado, tentar tirar essas ovelhas ai que tão querendo... e tentar colocar pessoas com ideias novas, que tem compromisso, não objetivam só tirar vantagem, eu sei que é difícil, mas tem que tentar, não me pergunte como, eu não sei como. Assim, o que anima ainda a gente são experiências que algumas escolas fazem, mas é uma gota d'água no oceano. Mas mostram pra gente ao mesmo tempo em que é possível.

Ela reforça sua auto-responsabilização pelas crianças e pela escola e reproduz um discurso naturalizado sobre a greve, difundido massivamente pela imprensa e que pode ser reafirmado por diferentes atores sociais, com diferentes nuances – um discurso que culpabiliza os professores, responsabilizando-os pelos prejuízos sofridos por estudantes que ficam sem aulas e pela nação que tem seus interesses maiores negligenciados diante dos interesses de professores que só pensam em seus próprios salários, os quais são muitas vezes representados como exorbitantes, como é possível observar no seguinte trecho:

Jô: Aqui teve a paralisação do município, a gente não parou. Por que a gente vem de uma situação anterior que faltou água, teve problema com a bomba, então essas crianças já ficaram muito prejudicadas, então a gente decidiu não aderir a greve. Muitos criticam, é uma coisa complicada, mas tem que se buscar outro instrumento, porque esse instrumento de greve, pra mim não é mais possível. Muitos professores com a greve, ele não vai pra assembleia, ele vai viajar, ele fica em casa. Eles só vêem a questão do salário, não vêem a questão do espaço, da estrutura, da teoria também que envolve a educação. Então, pra mim tem muita coisa que ser discutida, que não é só o salário, que pra mim é importante também, mas não é tudo não.

Cabe observar ainda como Professora Jô, ao mesmo tempo em que demonstra sua oposição ao que ela entende como falta de compromisso dos demais, ela também não adere a nenhuma forma mais sistematizada de posicionamento ou atuação política. Sua descrença na impossibilidade de mudança pela mobilização representada pela greve se estende a uma incerteza quanto a haver algum meio possível de mudança, pois ela também afirma em outro momento “tem que buscar outro instrumento”, mas ela mesma não sabe qual possa ser.

Contrariamente, a professora Maria faz uma leitura bastante diferenciada, embora ratifique a preocupação com a atuação do sindicato:

Maria: A questão é séria, porque nosso Sindicato nem sempre atende às nossas necessidades, já aconteceu outros movimentos em que a gente percebeu que o sindicato não tava tanto a favor dos professores.

Eu: Os professores do estado estão em greve, tem algumas escolas do município que estão em greve. Você tem acompanhado? E participado?

Maria: Sim, dialogando com as colegas que trabalham no estado e no município, porque geralmente se trabalha nas duas redes, a maioria. Eu não posso no momento parar. Eu estou no probatório no município. No Estado acabei não parando porque a maioria dos professores da escola onde eu trabalho são contratados e contratado não pára, então dois, três funcionários são do quadro, a gente acaba perdendo a força. Na última greve parou todo mundo, agora ficou reduzido, porque a maioria já se aposentou, nós temos mais é contratos. Mas, eu to acompanhando, na medida do possível apoiando. Eu não tenho como participar das assembléias, nem dos movimentos, até porque eu não parei, eu não estou em greve e as assembléias acontecem no momento de aulas. Mas eu tô ali, com as pessoas que chegam na escola falando de professores, que o professor não quer trabalhar, porque o professor e utilizam outros termos que não vou nem falar, mas mesmo você não estando em greve, você tá ali defendendo, explicando que a gente não ganha três mil setecentos e pouco como eles colocaram [refere-se a propaganda veiculada em jornais locais de que os professores da rede estadual receberiam salário equivalente a três mil reais], mostrando que não é por ai a nossa situação, é uma maneira de tá sensibilizando...

A greve é o último ponto, é o extremo. Tem as negociações, chamar para uma proposta, então a gente percebeu a rede estadual, chamando pra sentar, pra conversar, pra implantar alguns pontos necessários dentro da nossa carreira, como não aconteceu essa negociação, houve as paradas de advertência, as paralisações como se costuma falar. A greve é o último ponto, porque na greve não somente o aluno perde, como eles colocam “o aluno está perdendo”. O professor também, porque há aquele desgaste muito grande no movimento, a polícia ali, parece que você é o bandido da história. Tem aqueles conflitos, às vezes não vai para o conflito físico, mas há todo aquele desgaste. Dentro da escola o clima fica pesado, quem concorda, não concorda. Os professores perdem muito. Fora que depois que ele volta tem que cumprir os dias letivos, os alunos já vem mais desmotivados, a greve não é o ideal. O ideal é que não aconteça a greve. Mas se for necessário para a garantia dos nossos direitos ela precisa acontecer. Se passamos de todos os pontos e não conseguimos, é importante parar.

Não é minha intenção meramente comparar os posicionamentos apresentados, mas analisar como cada uma se auto-compreende e se posiciona frente às questões em discussão. Nesse sentido, cabe enfatizar que a professora Maria possui graduação em Pedagogia, é sindicalizada com filiação ao Sindieducação/SL e ao Sinproesemma, sindicatos

das esferas municipal e estadual, respectivamente, e afirma sua vontade de dar continuidade aos estudos.

Compreendo as elaborações da professora Maria tem respaldo nessas experiências de formação e inserção nos meios de representação política da categoria. E isso lhe permite levantar elementos muito relevantes, construindo um discurso de oposição às imagens depreciativas da docência, as quais ela conhece bem, pois vai elencando e desconstruindo uma a uma: a impossibilidade de participar das assembleias, por não ter aderido à greve, enfatizando que essa adesão só seria possível com a anuência de todos na escola; as condições de trabalho que além de não serem as melhores, são difundidas de forma deturpada; os problemas ocasionados pela inevitabilidade da greve, que não se restringem à falta de aula, mas abrangem toda uma rede de relações entre os pares, com a sociedade, consigo mesma.

Ela ainda remete às condições de trabalho, destacando que as professoras, normalmente, possuem vínculo com a rede municipal e estadual e por isso trabalham mais de um turno; bem como é muito grande o número de professores contratados, os quais não compartilham de todos os direitos conquistados pela categoria. E conclui reafirmando a necessidade do movimento de professores. Ou seja, ela entende como as condições de trabalho podem se colocar também como estratégia de desarticulação política, mas não partilha da descrença vivenciada pela Professora Jô.

Reitero, então, que as condições de trabalho, autonomia e salário, dentre outras pertinentes para a análise da profissionalidade docente, são muito diversificadas. Os salários são inversamente proporcionais aos níveis de ensino em que atuam, seja no setor público ou privado, mesmo quando a exigência de formação é similar, ou seja, a hora-aula de um professor ou professora graduado que atua no Ensino Superior é significativamente mais elevada que de um professor/a de Ensino Médio e vai decrescendo até atingir os níveis mais baixos na Educação Infantil.

#### **4.2 Formação:** por critérios que neguem reducionismos utilitaristas

Neste item procuro discutir a questão da formação docente tão alardeada no âmbito de programas e ações das agências políticas e governamentais, bem como nos meios escolares e sociais mais amplos. Procuro discutir quais concepções de formação docente permeiam as elaborações das professoras da Escola Municipal D. Maria e como se relacionam

com as concepções veiculadas nos discursos oficiais e no meio social, tendo em vista que elas reconhecem a formação como elemento importante para a qualidade do processo educativo e para seu “aperfeiçoamento profissional”.

Devo situar que entendo a formação docente em articulação com uma política de melhoria da qualidade do ensino, ou seja, não é um elemento isolado que deixará a cargo dos professores e professoras a responsabilização pelo sucesso ou insucesso de todo o processo educativo.

Entretanto, se por um lado, a definição de diretrizes de formação das Professoras de Educação Infantil significa um reconhecimento de necessidades formativas específicas – condição que reflete um entendimento sobre educação e necessidades da criança, dentre outros aspectos –, por outro lado, cabe analisar como essas políticas de formação podem também ser entendidas enquanto técnica de controle e normalização de condutas, como estratégias de criar sujeitos governáveis.

Já indiquei que isso seria possível, se as professoras se identificassem plenamente com os ideais dessa formação precarizada e se assumissem como únicas responsáveis pelas mudanças na escola. Mas a identificação não é sempre *completa*. No caso das professoras Maria e Jô, percebi algumas ideias que se afirmaram e outras que se distanciaram dos discursos dominantes, sendo estes discursos materializados, dentre outras formas, na legislação que rege a educação no país.

É possível encontrar nas principais leis sancionadas no país, elementos que contribuem diretamente para essa condição de precarização da docência por intermédio do empobrecimento da formação inicial. Brzezinski (2002, p. 13) analisa alguns documentos legais que trouxeram profundas mudanças para a profissão docente. Ela destaca que a Lei nº 5.692/71 descaracterizou o *lócus* tradicional de formação – a Escola Normal. Posteriormente, a Lei nº 5.540/68, conhecida como lei da Reforma Universitária, implantou um modelo inadequado de formação de professores, pois “aos institutos coube a formação específica de cada área do saber do currículo da escola básica e à Faculdade de Educação foi reservada a formação pedagógica dos futuros professores”.

Esperava-se que a atual LDB, superasse esse modelo de formação diferenciada inaugurado com a Reforma Universitária, porém isso não aconteceu, pois foi mantida a diversificação institucional com abertura para que a formação inicial ocorra em institutos de Ensino Superior, os quais dispensam a articulação entre pesquisa e ensino.

Corroborando com uma concepção distorcida sobre formação e trabalho docente:

A legislação permite interpretar equivocadamente que o professor é um profissional da prática, como se esta requeresse apenas transmissão de conteúdos e não produção de saberes por meio de severo processo de investigação (BRZEZINSKI, 2002, p.13)

No caso da Educação Infantil, a situação se agrava: a LDB em seu Art. 62 (BRASIL, 2010) admite que o professor deste nível de ensino, assim como do Ensino Fundamental até a quarta série, tenha como formação mínima o nível médio na modalidade Normal. Abertura que se justificou como necessária diante da situação característica de regiões mais pobres do país onde existia, e ainda existe, um grande déficit de formação<sup>37</sup>.

A manutenção da diversidade na formação contribui, ao lado de fatores como a diferenciação salarial, autonomia e condições de trabalho que discuti no item anterior, para a fragmentação interna do professorado. Campos (1999, p. 134-135) refere-se à existência na década de 1990 de uma “ordem” hierárquica entre os professores e professoras que incluiria três diferentes corpos hierárquicos profissionais:

[...] a professora e o professor de 1ª a 4ª série, formados no curso Normal secundário e, em anos mais recentes, no curso de pedagogia; com a mesma formação, a professora e o professor de pré-escola, sendo que muitas vezes a trajetória desses profissionais se inicia na pré-escola para depois “progredir” nas primeiras séries do Ensino Fundamental, o antigo primário. São professores generalistas, a maioria mulheres; participam muitas vezes de sindicatos com orientação mais moderada e assistencialista.

A segunda ordem, [...] constitui-se dos professores especialistas, formados em curso superior, lecionando disciplinas específicas a partir da 5ª série, antiga 1ª série do ginásio, com formação prévia que privilegia o conteúdo, participando geralmente de sindicatos mais combativos e politizados. [...].

[...] uma terceira ordem, a dos educadores leigos, mal pagos, muitas vezes sem vínculo formal de emprego. Estão presentes na maioria das creches, tanto públicas como conveniadas, nas escolas rurais unidocentes das regiões mais pobres, nas escolas comunitárias das favelas de cidades do Nordeste e do Norte, nos programas pré-escolares de baixo custo, ou como monitores de educação de adultos. Essas educadoras, na sua maioria mulheres, grande parte delas negras, muitas vezes estão vinculadas a programas educacionais fora da área de educação, ligados a órgãos de assistência social, a entidades filantrópicas ou comunitárias. Atendem os filhos da pobreza, aquelas crianças e adolescentes que costumam ser rejeitados pelos sistemas formais de ensino.

Posso acrescentar que essa estratificação interna da profissão permanece atualmente, em larga medida. Ainda não se alcançou a unificação do discurso sobre a formação de professores e permanecem modelos diferenciados pelos quais professores e professoras da Educação Infantil têm sua formação limitada ao modelo generalista, seja no

<sup>37</sup> Levantamento da Secretaria Municipal de Educação de São Luís demonstra que de 2001 a 2002 ainda havia professores cujo nível de formação era o nível fundamental incompleto, embora em proporção baixa. Em 2003, dos 413 professores atuantes na Educação Infantil na zona urbana de São Luís, mais da metade (261) possuía somente formação em nível médio, sendo 259 na modalidade normal. Na zona rural havia 179 professores, sendo 134 com nível médio, dos quais 131 na modalidade normal.

nível médio, seja nos novos formatos propostos para o Ensino Superior, pois a ampliação do acesso desses contingentes docentes ao nível de educação superior faz-se primordialmente em cursos generalizantes, pautados no pragmatismo, posto que a expansão do Ensino Superior tem-se feito pela via da flexibilização, fragmentação e diversificação institucional, principalmente no setor privado<sup>38</sup>.

A concepção de formação defendida pelo governo brasileiro apoia-se na defesa da necessidade dos profissionais da educação, notadamente Professores e Professoras, desenvolverem competências para fazer frente aos percalços do mercado de trabalho. Segundo essa concepção, a formação docente deve possibilitar a atuação em ambientes competitivos, corroborando com os estudos que situam a sociedade contemporânea como uma “sociedade pedagógica” em que a escola já não tem o monopólio da pedagogia (VILLELA, 2007).

Tal entendimento confere à formação um caráter extremamente adaptativo frente às condições crescentemente excludentes no mundo contemporâneo, visando meramente “[...] preparar indivíduos, formando neles as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc” (DUARTE, 2003, p. 12). Em um contexto em que caberia aos educadores

[...] conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade social e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. (DUARTE, 2003, p. 12).

É justamente essa perspectiva de esvaziamento do sentido de crítica e luta social que tem ganhado destaque nos meios de formação docente, o que pode ser exemplificado pela constatação da ampla aceitação nos meios acadêmicos de trabalhos como os de Kishimoto (2004; 2005) que defendem que a formação docente deve ser centrada na unidade infantil e em sua organização interna, e reforça a defesa pela formação em serviço e por uma formação inicial sem o mínimo de conhecimentos necessários para o trabalho.

Contrariando essas diretrizes reducionistas, as professoras da Escola D. Maria ratificam que o trabalho em uma sala de aula de Educação Infantil é desafiador e requer uma formação que possibilite uma análise ampla da situação vivenciada pelos alunos. Isto inclui não somente métodos específicos de ensino-aprendizagem, mas a compreensão das questões

---

<sup>38</sup> Situação legitimada pelo Decreto nº 3.860, 9 de julho de 2001 que fundamenta a existência de três tipos de Instituições de Ensino Superior: Universidades; Centros Universitários e Faculdades Integradas; Faculdades; Institutos Superiores e/ou Escolas Superiores.

sociais, políticas e econômicas que demandam determinada forma de agir e perceber-se no mundo, tanto pelos alunos, quanto por elas próprias. É necessário ser capaz de elaborar conhecimento e ação a partir dos saberes socialmente construídos, tendo em vista que, conforme ressaltou a professora Maria, “a cada ano é uma turma diferente” e cada criança é única, tem determinações e necessidades específicas.

Os discursos oficiais difundem a defesa pela formação continuada como responsabilidade da União, Estados e municípios, como materializado na LDB, art. 62, §1 (BRASIL, 2010). Mas as histórias das professoras que participaram desta pesquisa dão conta de que suas cargas horárias de trabalho não garantem o tempo necessário para o estudo, ficando por conta delas próprias, sem interferência das secretarias de educação, os investimentos em cursos permanentes e outras formas de estudo e formação.

Jô: Eu procurei buscar formação para não fazer apenas por fazer, comecei a lê, comecei a lê os teóricos [...], a buscar revistas, a nova escola. Então pra eu saber mesmo o que eu tô fazendo aqui, como fazer, então eu comecei a estudar, a buscar mesmo o conhecimento.

Eu: Em relação a outros cursos, curso de formação? Você teve outras experiências que não só a leitura?

Jô: Eu busquei outros cursos, foi o período que eu mais fiz cursos. E não foi a rede municipal, eu que fui atrás, que fui buscar esses espaços, o que falavam da Educação Infantil. Engraçado que todos esses anos eu não fiz nenhum curso pela rede municipal, tudo eu fui buscar fora, na pastoral, que eu até hoje nunca me desliguei, já fiz muitos cursos com eles.

As professoras da Escola D. Maria consideram ainda que há na atual gestão municipal um agravamento das precariedades vivenciadas por ela no que se refere aos investimentos em cursos de formação continuada. Relataram o caso de uma proposta de seminário que seria realizado em abril deste ano; porém, a secretaria municipal de educação de São Luís limitou o número de participantes por escolas e as professoras participantes deveriam contribuir com um valor especificado. Houve denúncia dessa obrigatoriedade de pagamento e o seminário foi suspenso, sem previsão de vir a ser realizado.

A rotina de trabalho na escola também não colabora para a troca de experiências. E a professora Jô relatou isto em minúcias:

[...] quando a gente entra naquele portão ali, a gente já vem trabalhando – “Tia, não sei que”. Então nem na hora do lanche a gente para. Às vezes, quando tem formação a gente conversa. Mas, em geral, só aquela conversa de corredor, muito rápida, porque as crianças não dão esse tempo pra gente. Quando a gente conversa sempre coloca as queixas.

Mas as professoras também conseguem superar esse distanciamento imposto pela organização da rotina e é possível demonstrações de solidariedade e troca de experiências entre elas, as quais declaram aprender o ofício também na convivência com as colegas de profissão, como no caso da Professora Jô, afirmando ter chegado à escola apenas com algumas noções sobre a função que iria exercer e foi a Professora Rose que lhe ajudou a desenvolver seu trabalho, tornando-se para aquela uma referência da profissional que gostaria de ser.

Arce e Dandolini (2009) defendem que a formação das professoras de Educação Infantil deve garantir a caracterização dessas professoras como possuidoras de competência para além da improvisação e amadorismo, fundada no rigor filosófico e disciplina metódica, criatividade e criticidade, capaz de trabalhar o conhecimento levando em conta seu contexto de produção. Para tanto, a formação deve contrapor-se ao predomínio da secundarização do conhecimento e não se limitar à instrumentalização das ações de sala de aula.

Mas, da forma como vem sendo difundida a defesa pela formação e profissionalização docente, ao professor / à professora caberiam apenas as funções de sala de aula, as questões do cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, reforça-se a percepção idílica e idealista da carreira de magistério, atribuindo-se à educação, e especificamente aos docentes, um papel salvacionista (SCHEIBE, 2002). Conforme procurei analisar, as professoras se posicionam de formas diferenciadas em relação a esses discursos, e esse posicionamento dá o tom de sua *autocompreensão* e identificação.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Quando as crianças brincam  
 E eu as oiço brincar,  
 Qualquer coisa em minha alma  
 Começa a se alegrar.  
 E toda aquela infância  
 Que não tive me vem,  
 Numa onda de alegria  
 Que não foi de ninguém.  
 Se quem fui é enigma,  
 E quem serei visão,  
 Quem sou ao menos sinto  
 Isto no coração.  
 (Fernando Pessoa)*

Pessoa veio encerrar comigo estes escritos. Uma indicação muito bem vinda, pois ajuda a colocar em evidência a razão primeira desta investigação. Foi com os estudos sobre a infância que dei os primeiros passos na investigação científica, iniciei com os questionamentos sobre a emergência da infância e os modos de socialização da criança pequena. Ao adentrar no Mestrado pensei em continuar nesse campo, mas com uma mudança de foco, direcionando a atenção para os estudos sobre a docência na Educação Infantil.

Na elaboração deste trabalho foi necessário superar desafios, os quais estão muito relacionados com a formulação de um entendimento sobre a pesquisa científica, entendendo seus objetivos como um questionamento de discursos e práticas, uma forma de pensar-se a si mesmo no mundo. Procurei trazer para o debate os posicionamentos e escolhas realizados ao longo da pesquisa, pondo à prova os saberes, o próprio ato de pensar.

Busquei no desenvolvimento da pesquisa tentar compreender a docência e a Educação Infantil, a partir de seus determinantes políticos, por meio dos dispositivos de governmentação do Estado, situando essas questões a partir de um quadro complexo de determinações materiais e simbólicas.

Esse empreendimento foi realizado tendo por base os estudos sobre *identidade*, por considerar a relevância das políticas de identidade para as representações sobre a infância, suas necessidades e direitos, assim como para as representações sobre a docência, os direitos e responsabilidades atribuídos aos professores e professoras dentro de um projeto de uma nação mais próspera, tendo em vista a ação civilizatória e salvacionista historicamente atribuída à docência no Brasil. Políticas que determinam uma *necessidade* de intervenção sobre a infância, particularmente das crianças pobres, através de ações, práticas e discursos, dentre os

quais se referem à docência e aos sentidos da Educação Infantil, conforme concepções inauguradas ao longo dos séculos XVIII e XIX e cujos efeitos ainda se apresentam em nossos dias.

A partir das elaborações perpetradas no campo do saber sobre a infância, seu cuidado e educação em suas relações com as representações sobre a docência, de uma leitura ampla e rigorosa sobre a história das instituições destinadas ao cuidado e educação da criança, foi possível identificar como a partir das primeiras décadas do século XX, as práticas voltadas para a infância foram consolidando-se, mobilizando diferentes domínios de saber-poder, de forma que suas últimas décadas foram profícuas na elaboração de leis, documentos e políticas destinadas a normalizar o atendimento nas instituições de atendimento às crianças.

Contrariando esse investimento ideológico, as escolas de Educação Infantil, como no caso da escola investigada, são largamente caracterizadas pela insuficiência e falta de qualidade dos recursos didáticos e estruturais, além de haver uma grande precarização da oferta e atendimento. Mas, apesar desse quadro de tantas limitações, é importante destacar que, no contexto investigado, as professoras se reconhecem como agentes capazes de colaborar pela melhoria das condições de vida de seus alunos, chamando a atenção para a necessidade de responsabilização pelo poder público.

Os dados da pesquisa autorizam a compartilhar da resistência contra representações da escola, particularmente das periferias, como espaços de desesperança, nos quais as únicas vivências são as que relacionam a violência, o descaso, o descompromisso. Assim, reconheço a persistência da vontade, do desejo por experiências com um sentido mais otimista e que buscam contestar os limites impostos. Trata-se de uma luta cotidiana por experiências como as retratadas pelas professoras. Elas sabem que “além de trabalhar a questão do letramento a gente trabalha muito também a questão da afetividade, a questão da inserção dele na sociedade e é um trabalho que você se envolve muito”, como foi destacado pela professora Jô.

Por essas esperanças, elas vão construindo um prazer de desempenhar uma função importante para a contestação da exclusão e, cientes da importância da escola na comunidade em que estão inseridas, apontam com detalhes as contradições entre a escola como ela é e como poderia e gostariam que fosse. Trabalham na perspectiva de fazerem da escola uma possibilidade de efetiva melhoria das condições de vida das crianças. Mesmo que não alcancem ainda a escola como sonham. Ao mesmo tempo, não perdem de vista que elas também precisam do melhor e não do mínimo. Precisam de instituições escolares como

estruturas que lhes permitam a concretização de seus desejos por uma educação de qualidade e também a satisfação de suas necessidades profissionais.

Considerando a amplitude das funções que se delegam para as professoras e professores, no caso da Educação Infantil através da sigla do cuidado e educação, é fundamental que sejam reivindicadas e asseguradas condições de trabalho, plano de carreira, salário digno e formação inicial e continuada condizentes com essas exigências. Para pensar esses aspectos materiais e simbólicos do trabalho docente, foi relevante a análise das condições de emergência de significados de ser professora de Educação Infantil, a qual favoreceu a compreensão de sua existência a partir das relações de poder que o institui e legitima.

Procurei considerar essa diversidade de fatores constituintes na elaboração de um entendimento sobre a docência. Os estudos sobre gênero trouxeram importantes contribuições por permitirem compreender as associações simbólicas atribuídas às mulheres, as quais são maioria em atuação no âmbito da Educação Infantil. Assim como na escola onde desenvolvi a investigação, a qual em seus 30 anos de existência registrou a presença apenas de professoras, sendo que as três que participaram da pesquisa não fazem nenhuma associação da docência com o masculino, naturalizando a presença das mulheres no espaço da docência em Educação Infantil.

As representações socialmente construídas sobre o ser mulher, sobretudo por seus vínculos com a maternidade, afetividade e cuidado ajudaram na elaboração de determinadas expectativas sobre a docência na Educação Infantil, as quais tiveram grande aceitação por muito tempo, ajudando inclusive na defesa das primeiras instituições. Isto vem sendo superado, mas foi possível reconhecer algumas permanências em processo de ressignificações.

Assim, foi possível constatar que a docência na Educação Infantil foi desenhando-se por meio de idealizações dos papéis atribuídos a homens, mulheres e crianças, que colocaram a vocação como condição para o trabalho docente, sobretudo com crianças pequenas. Por essas idealizações a mulher foi situada como *educadora nata*, alcançando sua plena realização por meio da maternidade, a qual poderia ser exercida secundariamente pela tia – na família e na escola.

A docência na Educação Infantil está no centro de disputas de projetos de educação e sociedade. Pelo projeto do Estado, cabe aos professores um papel fundamental, muitas vezes com um caráter salvacionista e “missionário”, visando colaborar para a *formação* de homens e mulheres, mas por meio da transmissão de rudimentos dos saberes

elaborados socialmente e com uma forte carga de *autoresponsabilização* pela superação das dificuldades sociais e econômicas que possam vivenciar. Por isso, há um apelo muito grande por parte das políticas educacionais, para que sejam assumidas pelos professores e professoras essas premissas de auto-comprometimento e de secundarização da crítica social e política.

Dentro desta lógica, as políticas de formação docente vêm sendo destituídas de um rigor teórico, na defesa de ações com forte teor pragmático, contrariando os ideais de uma formação articulada a uma política ampla e sistemática de melhoria da qualidade da educação. No caso da Educação Infantil, é necessário aliar também saberes e práticas que considerem as necessidades das crianças inseridas nesses espaços educativos.

Para a compreensão sobre a profissionalização docente e sua centralidade nas atuais políticas de educação foram fundamentais as leituras sobre a história da docência, pelas quais foi possível perceber a operacionalização de uma ressignificação desse termo, que passou a ser colocado como uma condição para a qualidade da educação. Certo é que as professoras se autocompreendem como profissionais, mas fazem a ressalva de que as condições que vivenciam não lhes permitem as implicações dessa condição, haja vista não terem acesso a bons recursos, remuneração e outros direitos pertinentes à profissão.

Tendo em vista o referencial teórico metodológico adotado na pesquisa, busquei uma compreensão de como essas políticas de formação e profissionalização podem também ser entendidas enquanto técnica de controle e normalização de condutas, como estratégias de criar sujeitos governáveis. Isto teve por base as referências que serviram para “iluminar” a compreensão dos dados obtidos através das narrativas por escrito e entrevistas individuais e em grupo com as professoras da Escola “D. Maria”, em São Luís (MA) – Rose, Jô e Maria, que colaboraram na pesquisa.

A análise desses dados seguiu a ordem da *socioanálise*, buscando dar sentido e significado aos agentes, em suas relações no mundo social. É importante destacar a riqueza das elaborações dessas professoras, as quais apresentam múltiplas possibilidades de aprofundamento e análise. Elas têm origens e histórias de vida muito singulares, embora se aproximem em muitos aspectos, tiveram diferentes motivações e trilharam distintos caminhos de formação para a docência.

Não é possível dizer que meramente se identificam com os discursos dominantes, mas cotidianamente são alvos dos apelos desses discursos. Entretanto, as iniciativas de mobilização são muito limitadas à isenção. O que pode ser mais bem entendido pela descrença que se faz crescente quanto aos meios convencionais de representação política,

tanto sindical, quanto partidária. Há algo como uma desmotivação e pouca confiança nas possibilidades de mudança por meio da mobilização enquanto classe trabalhista.

Entendo também que são bastante amplas as limitações impostas à organização/mobilização, por motivos como a precarização dos vínculos trabalhistas, que se dão por meio de contratos, e não concursos, gerando um desconforto dentro da escola e uma insegurança para os professores e professoras, os quais se vêem sem condições de reivindicar abertamente melhores condições, dado o risco eminente de perda do emprego.

No mesmo sentido, a formação inicial, sendo, muitas vezes, pragmática e sem os necessários aprofundamentos teóricos, não colabora significativamente para a formação de um *corpus* profissional e para uma aproximação mais rigorosa das discussões que são desenvolvidas nos círculos de estudos e defesa pela escola pública e pelo magistério. Bem como as formas de organização do trabalho docente dentro da escola, que não permitem, ou no mínimo restringem possibilidades de trocas mais sistemáticas entre as professoras.

O enfrentamento das políticas de formação e profissionalização que não atendam aos anseios das professoras e professores deve pautar-se também pela análise das situações vivenciadas pela categoria, as quais precisam chegar ao domínio social, a fim de não expor os docentes a condições degradantes, desprestigiadas socialmente. As condições vivenciadas pelas professoras em suas vidas e particularmente no trabalho precisam repercutir no meio social.

Essa visibilidade pode adotar os meios empregados pela professora Maria ao levar aos pais e colegas da escola suas convicções sobre a greve e o movimento sindical, denunciando e esclarecendo as histórias vivenciadas. Mesmo não podendo estar nos meios de luta possibilitados pelo movimento grevista, procurou dentro da escola, com colegas de trabalho, com alunos e pais, desconstruir os discursos que culpabilizam os professores e professoras, mostrando as condições de trabalho que enfrenta.

É de grande relevância a organização dessas formas inovadoras de resistência pelas quais as professoras possam se posicionar enquanto sujeitos da história, situando histórico e politicamente seu trabalho e a si mesmas. Nesse mesmo sentido, que possam resistir aos discursos oficiais pró-profissionalização docente, elaborando com base em discussões fundamentadas e em diálogo com os pares, os sentidos de suas práticas, tendo em vista a concepção defendida por Costa (1998) de que formas de resistência possíveis passam pela luta no território da política cultural da identidade, através de relatos exaustivos de novas histórias sobre o trabalho docente. Sendo assim, entendo que a resistência requer a ocupação dos espaços dos discursos.

Reconheço que diante das dificuldades apresentadas nas vivências cotidianas há uma forte limitação dos espaços e meios possíveis para que os sujeitos históricos se façam protagonistas de mudanças profundas, mas cabe reconhecer a existência de mecanismos políticos para fazer frente a esses desafios.

Também coube a discussão sobre a abrangência de uma pesquisa como esta desenvolvida. Que contribuições podemos oferecer diante das limitações impostas ao discurso acadêmico? Como podemos responder aos agentes que nos ajudam em nossos investimentos teóricos? Qual o alcance e relevância do estudo localizado em uma escola municipal da periferia de São Luís, diante da diversidade do município, do Estado e do país?

São questões que motivam a continuidade da investigação e, sobretudo, o reconhecimento de uma necessária interlocução mais constante e sistemática com os agentes da escola pública, a fim de que as trocas experimentadas na pesquisa não se limitem a finitude de um trabalho de conclusão de curso.

Não penso essa escola e suas professoras como representantes de uma verdade absoluta e homogênea. Reconheço suas especificidades e entendo que estas podem servir de contraponto para outras análises. O que me propus foi à operacionalização de categorias específicas para compreender um objeto em estudo, e acredito ter alcançado com Foucault (2009) a certeza da importância de se questionar a *ordem do discurso* e ir para além dos limites impostos, na certeza de que é possível formas inovadoras de pensamento e ação.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2005.
- ALVES, Nilda; COSTA, Marisa Vorraber. No cotidiano da escola se escreve uma história diferentes da que conhecemos até agora (entrevista). In: COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- ANGOTTI, Maristela. Semeando o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Zilma de Oliveira Ramos (Org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- ANZIER, Didier. **Os métodos projetivos**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Campus, 1989.
- ARCE, Alessandra; DANDOLINE, Marilene R. A formação de professores de Educação Infantil: algumas questões para pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia M. **Ensinando aos pequenos de 0 a 3 anos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.
- ARCE, Alessandra. **A pedagogia na "era das revoluções"**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002.
- \_\_\_\_\_. Documentação Oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 167–184, jul. 2001.
- ARTIÈRES, Philippe. Dizer a atualidade: o trabalho de atualidade em Michel de Foucault. In: GROS, Frédéric (Org.). **FOUCAULT: a coragem da verdade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.
- \_\_\_\_\_. **Globalização**: as conseqüências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BASTOS, Maria Helena Camara. Jardim de Crianças: o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1885–1887). In: MONARCHA, Carlos (Org.). **Educação da Infância Brasileira: 1875 – 1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. A construção do Objeto. In: \_\_\_\_\_. **Ofício de Sociólogo: Metodologia da Pesquisa na Sociologia**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004a.
- \_\_\_\_\_. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004b.

BARRETO, Angela M. Rabelo F. Por que e para que uma política de formação do profissional de Educação Infantil?. In: BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL, [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional : lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

BRASIL, Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. **Lei de Ampliação do Ensino Fundamental**.

BRASIL, **Parâmetros Nacionais de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil**. (volume 2) / Ministério da Educação e do Desporto. – Brasília: MEC, 2006, disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>.

BRASIL, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente** – ECA.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.

BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. MEC/SEF/COEDI – Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BRZEZINSKI, Iria. Profissão Professor: identidade e profissionalização docente. In: \_\_\_\_\_ (org.) **Profissão Professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **LDB Interpretada**: diversos olhares se inter cruzam. São Paulo: Cortez, 1998.

BRUBAKER, Rogers. Au-delà de L'identité. In: **Actes de La recherche em sciences sociales**. v. 139, sep. 2001, p. 66-85.

BUENO, Belmira Oliveira O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Org.). **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 179–198.

\_\_\_\_\_. Escola Infantil; pra que te quero?. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gláudio E. (Org.). **Educação Infantil**: pra que te quero?. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. In: **Educação e Sociedade**, v. 20, n. 68. Campinas, dez. 1999.

\_\_\_\_\_. Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

CARVALHO, Eronilda Maria Góis de. **Educação Infantil**: percursos, percalços, dilemas e... perspectivas. Ilhéus, Bahia: Editus, 2003.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. v. 2. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2010. (Coleção A era da informação: Economia, Sociedade e Cultura).

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de Educação Infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A Estória do Severino e a História da Severina**: um ensaio de Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 1987.

COIMBRA, Kellen Regina Moraes. **Representações sociais docente sobre educação infantil**: um estudo da identidade de professoras de escolas municipais de São Luís. Anteprojeto apresentado a Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. 2009. Mimeo.

\_\_\_\_\_. **Infância e Educação**: norteadores para a função social da educação infantil. 2007. 72. f. Monografia (Monografia do Curso de Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2007.

CHAMON, Magda. Trajetória de feminização do magistério e a (con)formação das identidades profissionais. In: Anais do VI Seminário da REDESTRADO – Regulação Educacional e trabalho docente. 2006. Rio de Janeiro, **Anais...**Rio de Janeiro: UERJ, 2006.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem Médica e Norma Familiar**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

COSTA, Jociane Rosa de Macedo. Redesenhando uma pesquisa a partir dos estudos culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Org.). **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

COSTA, Marisa Vorraber. **O magistério e a política cultural de representação e identidade**. Texto de palestra apresentado no V Congresso Estadual Paulista, realizado em Águas de São Pedro - SP - em 18 de novembro de 1998. FAGED/UFRGS, 1998. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/neccso/downloads\\_pesquisadores.htm](http://www.ufrgs.br/neccso/downloads_pesquisadores.htm)>. Acesso em: 20 set. 2010.

\_\_\_\_\_. Novos olhares na pesquisa em educação. In: \_\_\_\_\_. **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

\_\_\_\_\_. **Trabalho docente e profissionalismo:** uma análise sobre gênero, classe e profissionalismo de professores e professoras de classes populares. Porto Alegre: Sulinas, 1995.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira, A Formação Inicial e Continuada e a Profissionalidade Específica dos Docentes que atuam na Educação Infantil. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.). [et al.]. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Antunes. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. In.: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lucia Gaspar da (Org.). **Feminização do magistério:** vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada Sociedade do Conhecimento. In.: \_\_\_\_\_. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?:** Quatro ensaios críticos-dialéticos em Filosofia da Educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

DUBY, Georges; PERROT, Michelle (Org.). História das Mulheres no Ocidente: do Renascimento à Idade Moderna. Porto: Edições Afrontamento, 1991.

DURKHEIM. Émile. Sociologia e Filosofia. São Paulo: Ícone, 1994.

\_\_\_\_\_. As formas elementares da vida religiosa. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das reflexões de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2000.

ENGUITA, Mariano F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: Teoria e Educação, n.4, 1991.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. **Mulher e Pedagogia:** um vínculo ressignificado. Salvador: Helvécia, 2005.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação Pré-escolar e Cultura:** para uma pedagogia da Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 1999.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. Dossier Biografia e Patrimônio. In: **Sociologia, Problemas e Práticas.** Lisboa. 1991. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/1239>. Acesso em: 22 ago. 2010.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

FIMYAR. Olena. Governamentalidade como Ferramenta Conceitual na Pesquisa de Políticas Educacionais. In: **Educação e Realidade.** 34(2). maio/ago. 2009.

FONSECA, Marcio Alves da. Entre monstros, onanistas e incorrigíveis: as noções de “normal” e “anormal” nos cursos de Michel Foucault no Collège de France. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo. **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzchianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 18 ed. São Paulo: Loyola, 2009.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

\_\_\_\_\_. **Os Anormais**: curso no Collège de France (1974 – 1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. **As Palavras e as Coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. «Qu'est-ce que les Lumières?», Magazine Littéraire, n° 207, mai 1984, pp. 35-39. (Retirado do curso de 5 de Janeiro de 1983, no Collège de France). Traduzido a partir de FOUCAULT, Michel. **Dits et Écrits**. Paris: Gallimard, 1994, Vol. IV, pp. 679-688, por Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <http://vsites.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/iluminismo.pdf>. Acesso em 11 de dez de 2010.

\_\_\_\_\_, an Interview: Sex, Power and the Politics of Identity; entrevista com B. Gallagher e A. Wilson, Toronto, junho de 1982; **The Advocate**, n. 400, 7 de agosto de 1984. (Tradução de Wanderson Flor do Nascimento).

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História Social da Educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim. Tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1997.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da Docência. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martins W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GONÇALVES, Maria de Fátima da Costa. Quem tem Medo de Gaston Bachelard?. In: SOUSA, Antonio Paulino; VASCONCELOS, Jose Gerardo (Org.). **A filosofia moderna**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martins W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martins W; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

KULHMANN JR, Moysés. O jardim-de-infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos (Org.). **Educação da Infância Brasileira: 1875 – 1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e Desencontros na Formação dos Profissionais da Educação Infantil. In: MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e desencontros na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. O sentido da profissionalidade para o educador da infância. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Ed. Unesp, 2004.

LAFERTÉ, Gilles. Imagem social ou luta política e cultural pelo controle do mercado. In: Mana, v.14, n. 2, p. 399-427, out. 2008.

LEMOS, Sandra Monteiro. A “escrita de si” inventando “histórias de vida”. In: Horizontes, v. 27, n.1, p. 91-104, jan./jun. 2009.

LOURO, Guacira. Lopes. Mulheres na sala de aula. In.: PRIORE, M. D.; BASSANEZI, C. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_. Gênero e Magistério: Identidade, História e Representação. In: **Docência, Memória e Gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 2003.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1985.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa-Formação**. Brasília: Liber Livro, 2006.

MELLO, Débora Teixeira de. A História do Cuidado à Criança Pequena em Porto Alegre: a roda de expostos da Santa Casa de Misericórdia (1837-1940). In: ROMAN, Eurilda Dias; STEVER, Vivian Edite (Org.). **A Criança de 0 a 6 Anos e a Educação Infantil: um retrato multifacetado**. Canoas, RS: Editora da ULBRA, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1992.

MOTTA, Diomar das Graças. A questão de gênero na formação da educadora e do educador. In: **Educação e Emancipação**. v. 1, n.1, p. 2127. Jan/Jun, 2002.

NOVAES, Maria Eliana. **Professora Primária: mestra ou tia**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

NÓVOA, António. Os Professores e as Histórias da sua Vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PASSOS, Mauro. A Aventura da Formação Docente: o enigma da identidade. In: YAZBECK, Dalva Carolina; ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. **Cultura e História da Educação: intelectuais, legislação, cultura e imprensa**, 2009.

PERROT, Michele. Práticas da memória feminina. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo. V. 9, n 18, Ago/Set de 1989.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. Rio, São Paulo: Record, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Formal, Mulher e Gênero no Brasil Contemporâneo. In: **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 515-540, 2001.

\_\_\_\_\_. A Criação de Filhos Pequenos: tendências e ambiguidades contemporâneas. In: RIBEIRO, Ivete; RIBEIRO, Ana Clara Torres; DUARTE, Luiz Fernando D. (Org.). (et. al). **Família em Processos Contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 1995.

ROUSSEAU Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de Professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação e Realidade**. 20 (2). Jul/Dez de 1995.

**SILVA, Isabel de Oliveira**. *Profissionais da Educação Infantil: formação e construção de identidades*. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de. (Org.) **Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro, 2003. (versão digital). Disponível em: <http://www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/oeufemismo1.pdf>. Acesso em: 18 de dez. de 2010.

\_\_\_\_\_; EVANGELISTA, Olinda. Profissionalização da palavra à política. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Olinda. (Org.). **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto, 2003. (versão digital). Disponível em:

<http://www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/Livro%20apresenta%E7%E3o%201.pdf> . Acesso em: 18 de dez. de 2010.

TIRIBA, Léa. As Mulheres, as Emoções e o Cuidar: o feminino na formação de professores e professoras. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.). [et al.]. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

UNGIER, Aida. Por uma psicanálise bem temperada. In: **Revista Brasileira de Psicanálise**, v. 42, n. 1, p. 43-51. jun. 2008.

VIANNA, Claudia. Contribuições do conceito de gênero para a análise da feminização do magistério no Brasil. In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lucia Gaspar da (Org.). **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Educação Infantil no Brasil: permanências, redefinições e tensões. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.). [et al.]. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VILLELA, Elisabeth Caldeira. As interferências da contemporaneidade no trabalho docente. In.: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 229-241, maio/ago. 2007.

WONG, James. Paradoxo de capacidade e poder: ontologia crítica e o modelo de desenvolvimento da infância. In: PETERS, Michael A.; BESLEY, Tina (Org.). **Por que Foucault?**: Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Tradução de Vinicius Figueira Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2008.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

**ANEXO A: Imagens sobre a docência**

Imagem 1

**NOVA escola****Professora de creche é consagrada Educadora do Ano****Numa noite emocionante, uma educadora de Educação Infantil foi a estrela do Prêmio Victor Civita 2010.****SORRISO DE VENCEDOR** Sílvia, professora de Minas Gerais, foi escolhida como a Educadora do Ano.

Temos orgulho de ser professores", registra o discurso firme, lido por uma voz embargada de emoção. "Acreditamos em uma escola de qualidade, pois apostamos na Educação como alicerce da sociedade." Com essas palavras - as primeiras de um texto escrito coletivamente pelos 11 vencedores do Prêmio Victor Civita - Educador Nota 10 -, a mineira Sílvia Ulisses de Jesus iniciou seu agradecimento pelo título de Educadora do Ano de 2010, na cerimônia de gala realizada no dia 18 de outubro. A plateia que lotava a Sala São Paulo comemorou de pé a escolha, fruto do trabalho de destaque que Sílvia realiza com bebês na UMEI Pedreira Padre Lopes, em Belo Horizonte. "O Brasil", prosseguiu a campeã, "vive um momento ímpar de desenvolvimento econômico e social em sua história. Como educadores o que esperamos das autoridades é que invistam verdadeiramente na Educação".

## Imagem 2

**NOVA escola**

Edição 204 | Agosto 2007

**A professora Mariluci garante: "Vou alfabetizar todos eles até o fim do ano"**

**Com um planejamento que inclui atividades diversificadas e muito estudo e dedicação, Mariluci Kamisaka garante que seus alunos, moradores da maior favela de São Paulo, saiam da 1ª série lendo e escrevendo**

Todo ano, um de cada seis alunos que entram na 1ª série é reprovado. Outros 18% chegam à 4ª série sem terem sido alfabetizados. Essas crianças, condenadas ao fracasso no início da escolaridade, vêm de famílias que não têm acesso à leitura e à escrita e, mal atendidas pelo sistema de ensino, acabam permanecendo nessa situação de exclusão. Em várias escolas brasileiras, porém, há professores dedicados que não aceitam desculpas extraclasse para não ensinar. NOVA ESCOLA encontrou três profissionais que acreditam, de fato, que todos podem aprender. As histórias de Janice Cunha, de Porto Alegre, e Edinelma Ferreira de Souza, de Utinga (BA), você encontra na reportagem "[Ler e escrever na 1ª série](#)". Nestas páginas, você vai conhecer Mariluci Falco Fernandes Kamisaka e sua turma de 1ª série da EE Maria Odila Guimarães Bueno, em São Paulo.

Neste ano, ela tem uma turma com 32 crianças, quase todas moradoras da favela de Heliópolis, a maior da cidade. Elas são filhas de pais com baixa escolaridade e têm pouco acesso a materiais escritos – o que as diferencia das nascidas em ambientes em que livros, revistas e jornais circulam naturalmente e em que a leitura é valorizada e a escrita utilizada no dia a dia. Ensinar para essa clientela, que muitos consideram condenada ao fracasso, não assusta Mariluci. Ao contrário. Com conhecimento teórico, uma prática bem planejada e muita dedicação, ela tem evitado que seus alunos sigam na escola e na vida enfrentando dificuldades para fazer da leitura um meio de aprender, se informar, trabalhar e participar da sociedade em pé de igualdade.

Mariluci não inventou nenhum método revolucionário. Muito do que essa professora de 39 anos faz está descrito nos Indicadores de Qualidade na Educação – Ensino e Aprendizagem da Leitura e da Escrita, elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), pela Ação Educativa e por outras entidades ligadas à alfabetização. [...]

Imagem 3



Imagem 4



2 de setembro de 2010. Por July Camilo

### Ato público marca primeiro dia de paralisação dos professores



Os trabalhadores em educação da rede estadual realizaram um ato público na praça da Igreja de São Francisco de Assis, no Bairro do São Francisco, no início da manhã de ontem. O protesto marcou o início da paralisação de 144 horas dos professores e funcionários das escolas públicas estaduais. A decisão foi tomada durante uma assembleia regional da categoria, promovida pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Maranhão (Sinproesemma), na segunda-feira, 30, no auditório da Fetiema.

Segundo o presidente do Sinproesemma, Júlio Pinheiro, o protesto é contra a falta de respeito do governo Roseana Sarney que, após um ano de negociação com o sindicato, rasgou o projeto do Estatuto do Educador Estadual elaborado de comum acordo, a fim de impor outra proposta. Ele explicou que o novo documento ameaça a carreira profissional – conquista histórica de duas décadas, ao limitar e não fixar uma tabela salarial, deixando vaga às diversas formas de gratificação. “No dia 12 de agosto, o governo anunciou de forma unilateral o novo anteprojeto de lei do Estatuto, sob a alegação de respeito à Lei de Responsabilidade Fiscal e às restrições do período eleitoral, em completa contradição com o discurso de crescente receita; porém o Estatuto do Educador deve ser aprovado a fim de substituir o atual Estatuto de Magistério, que nunca foi cumprido de forma plena, sofrendo mutilações ao longo dos anos, além de já ter sido motivos de longas greves”, declarou.

## Imagem 5

Home iG - Último Segundo 01/06/2010 18:01

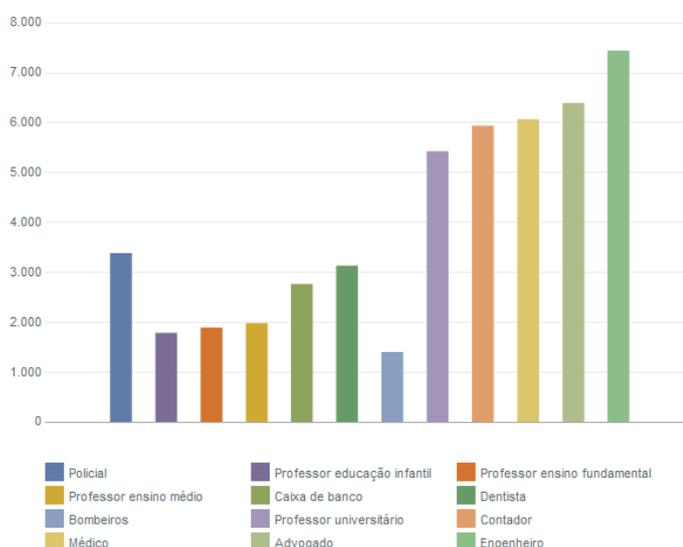
### Professor: carreira pouco atraente

**Média salarial é de R\$ 1,8 mil para docentes do fundamental. Caixas de banco, policiais e contadores ganham até R\$ 4 mil a mais.**

Na hora de escolher uma profissão, poucos são os jovens que disputam vagas em cursos de licenciatura ou pedagogia, as carreiras que foram professores para a educação básica no País. A falta de bons salários e de valorização profissional desanima os estudantes.

### Remuneração média dos profissionais brasileiros

**Comparação feita pelo Inep entre trabalhadores essenciais para a sociedade (média salarial por 40 horas semanais, em R\$)**



Fonte: Inep/RAIS 2008 / Ministério do Trabalho e Emprego

“A realidade é que, hoje, os alunos querem ser qualquer coisa, menos professores, porque eles sabem a luta que terão de enfrentar”, afirma o presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Roberto Leão. “Enquanto não valorizarmos a carreira, não teremos profissionais suficientes para atuar nas escolas.”

Uma pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas mostra que apenas 2% dos estudantes de Ensino Médio querem cursar uma licenciatura ou pedagogia. O estudo divulgado em fevereiro ouviu 193 alunos em grupos de discussão e recebeu 1,5 mil questionários respondidos por jovens de sete estados das cinco regiões brasileiras.

Apesar de os estudantes reconhecerem a importância do professor para a sociedade, eles acreditam que a profissão é desvalorizada pela sociedade e pelo governo, segundo a pesquisa. Os resultados revelam que alguns (32%) haviam considerado a possibilidade de investir na carreira, mas desistiram.

#### Piso salarial

Leão lembra que nem o piso nacional estabelecido para o magistério está sendo cumprido em todos os estados e municípios. Em julho de 2008, o Congresso Nacional aprovou lei que determina a remuneração mínima de R\$ 950 a todos os professores do País. Em janeiro de 2010, o MEC recomendou o aumento para R\$ 1.024. Mas o fato é que, até hoje, não são todos os estados e municípios que cumprem a medida.

Uma ação movida por governantes estaduais com apoio da Confederação Nacional dos Municípios (CMN) aguarda parecer final no Supremo Tribunal Federal (STF). Para esses gestores, o piso é inconstitucional da forma como foi aprovado pelos parlamentares. Segundo a lei, gratificações e benefícios não devem ser incluídos na conta para se atingir o piso.

“Já é uma vergonha que o piso salarial da categoria seja de R\$ 1.024. Para a CNTE, esse valor deveria ser de R\$ 1.312. Além do piso temos de oferecer perspectivas a esses jovens, com um plano de carreira”, defende o presidente da CNTE. Leão argumenta que a qualidade da educação depende de investimentos em infraestrutura e nos profissionais da área.

Uma comparação feita pelo Inep confirma a tese de Leão: a formação docente interfere diretamente na qualidade de ensino aos alunos. Entre as dez escolas com melhor desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), quase 90% dos professores tinham curso superior. Já entre as piores, pouco mais da metade deles possuía a mesma formação.

“A educação, historicamente, tem sido um bom mote para fazer campanha, mas os investimentos nas escolas diminuíram. Ampliamos o acesso à escola, mas continuamos investindo apenas 4,5% do PIB em educação. É muito pouco diante das dificuldades”, afirma.

## Imagem 6

O IMPARCIAL  
ONLINE


São Luís 08 de out de 2009 -14:56

**Em seis anos Salário do professor subiu 79,4% no Maranhão**  
*O salário médio de professores do Maranhão sem nível superior subiu 79,4%. Com nível superior o reajuste foi menor, mas passou de 50%.*

O salário médio de professores do Maranhão sem nível superior subiu 79,4 % entre 2003 e 2008, de acordo com o Ministério da [Educação](#). Nessa modalidade, os vencimentos passaram de R\$ 732 para R\$ 1.313. No caso de professores com nível superior, o reajuste foi menor, mas passou de 50%. Em 2003 era R\$ 1.055. Em 2008, estava em R\$ 1.587.

Ainda assim, os [professores](#) do Maranhão [ganham](#) abaixo da média nacional, que é R\$ 1.612,52 para quem tem diploma e R\$ 1.518,26 para quem não tem. Em 2003, a média nacional era de R\$ 919,84, o que mostra um crescimento de 65% nos salários dos professores nos últimos cinco anos.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A:** Roteiro para produção de narrativa

Universidade Federal do Maranhão  
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado  
Kellen Regina Moraes Coimbra

**ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DE NARRATIVA**

Este roteiro de produção textual é parte da pesquisa de mestrado em desenvolvimento, que aborda a questão da construção de identidades de professoras de Educação Infantil, sob orientação da Prof. Dr. Maria de Fátima da Costa Gonçalves.

Cara Professora,

Gostaria que elaborasse um texto sobre sua vida de educadora, considerando o seguinte roteiro:

- O que é ser professora de Educação Infantil;
- O que motivou a escolha da profissão;
- Porque a Educação Infantil;
- Experiência na docência (tempo, lugares, vínculo, etc);
- Como se deu sua formação inicial;
- Experiências de formação continuada;
- Relatos de vivências do dia-a-dia;
- Prazeres e dificuldades da prática pedagógica;
- Aspectos que a motivam e desmotivam na carreira docente;
- Expectativas e projetos para o futuro.

OBS: Trata-se de questões norteadoras e gostaria que fossem todas contempladas, porém, não é necessário que sigam essa ordem.

**Obrigada!**

**APÊNDICE B: Roteiro de entrevista individual**

Universidade Federal do Maranhão  
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado  
Kellen Regina Moraes Coimbra

**ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL**

- Como sua família vê sua escolha profissional? Os seus pais exerciam ou exercem que profissão?
- Eles desejavam que você exercesse alguma profissão específica? Qual? Por que?
- Você considera que eles influenciaram suas escolhas profissionais? Como?
- Como sua família vê sua escolha profissional?
- Com que idade você iniciou na escola?
- Conte sobre suas primeiras experiências escolares?
- Eu gostaria que você relacionasse três coisas que considera fundamentais para:
  - Escolha profissional;
  - Realização profissional;
  - Ser uma boa professora;
- Dos seus professores e professoras quem você poderia apontar como o/a “melhor”? O que o fez especial?
- Tem algum/a que você diria: “eu não gostaria de ser uma professora desse tipo”?
- Fale um pouco sobre sua formação para a docência – a formação que você buscou quando já havia decidido ser professora.
- Quando você pensa em sua vida escolar, como aluna, o que mais te ajuda a ser hoje uma professora? Que conteúdos? Que experiências?
- Na narrativa que você escreveu, você contou que, a princípio, a docência não foi uma escolha deliberada, mas hoje você se identifica com a profissão. O que causou esse ‘encontro’ com a docência? Quer dizer, o que há na vida de professora, que apesar de todos os problemas que você apontou (salários baixos, condições de trabalho difíceis, etc) seja uma profissão que permite a realização pessoal?

**Obrigada!**