

EDUARDO ALESSANDRO KAWAMURA

**A SAÚDE MENTAL E A (RE)ORGANIZAÇÃO DO
TRABALHO DOCENTE: TRABALHO COLETIVO E
PODER DE AGIR.**

**PUC-CAMPINAS
2015**

EDUARDO ALESSANDRO KAWAMURA

**A SAÚDE MENTAL E A (RE)ORGANIZAÇÃO DO
TRABALHO DOCENTE: TRABALHO COLETIVO E
PODER DE AGIR.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia do Centro de Ciências da Vida - PUC-Campinas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia como Profissão e Ciência.

Orientadora : Profa. Dra. Márcia Hespanhol Bernardo

**PUC-CAMPINAS
2015**

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t302.22
K22s

Kawamura, Eduardo Alessandro.

A saúde mental e a (re)organização do trabalho docente: trabalho coletivo e poder de agir / Eduardo Alessandro Kawamura . – Campinas: PUC-Campinas, 2015.
119p.

Orientadora: Márcia Hespanhol Bernardo.

Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia.
Inclui bibliografia.

1. Psicologia social. 2. Saúde mental. 3. Saúde e trabalho. 4. Prática de ensino. I. Bernardo, Márcia Hespanhol. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

22. ed. CDD – t302.22

EDUARDO ALESSANDRO KAWAMURA

**A SAÚDE MENTAL E A (RE)ORGANIZAÇÃO DO
TRABALHO DOCENTE: TRABALHO COLETIVO E
PODER DE AGIR.**

BANCA EXAMINADORA



Presidente Professora Dra. Marcia Hespanhol Bernardo



Professora Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo



Professora Dra. Renata Paparelli

**PUC-CAMPINAS
2015**

Aos meus pais, Rosa e Reinaldo, que, com muita paciência e um amor inabalável, não mediram esforços para me educar.

À Silvana, companheira nos momentos em que as dúvidas ofuscavam o caminho.

AGRADECIMENTOS

Aos amigos e amigas da vida: Angélica, Almir, Elias, Daniela, Robson, Roberto, Sebastião, Góes, Lurdes, Luciane, Mariza, Marcos, Samira, Fernando, Juliana, Carlos, Mário e Martoni, pessoas essenciais.

Aos amigos e amigas da Faculdade de Educação da Unicamp e do Programa de Pós Graduação em Psicologia da PUC-Campinas: Damaris, Beatriz, Gabriela, Gisele, Nádia, Gustavo, Peterson, Adriano, Débora, Nilce, Daniela, Ana Flávia, Zé, Mariana, Paulo, Lili e Valéria, Sandra, Heloísa, Caroline, Fabiano e Jeferson, companheiros na luta por uma educação pública de qualidade.

Aos moradores da Vila Alpina e do Parque Santa Madalena, mestres da sobrevivência, que me acolheram com muita generosidade diante da dura realidade de uma sociedade desigual, racista e sexista.

Aos Professores Newton Paciulli Bryan, Dermeval Saviani, Ana Lúcia Goulart de Faria, Luís Carlos de Freitas, Ana Luiza Bustamante Smolka e Raquel Guzzo por lutarem por aquilo que me ensinaram.

À minha orientadora Marcia Hespagnol Bernardo, pelo apoio, motivação e por me fazer acreditar nas possibilidades do diálogo.

Moradas

*Na mão arrepiada de um morto,
Na memória de um louco,
Na tristeza de um menino,
Na mão que busca o copo,
No copo inalcançável,
Na sede de sempre.*

Alejandra Pizarnik
"Los Trabajos Y Las Noches" (1965)

RESUMO

Kawamura, Eduardo Alessandro. *A saúde mental e a (re)organização do trabalho docente: trabalho coletivo e poder de agir*. 2015. 119f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 2015.

A presente dissertação, situada na linha de Pesquisa Prevenção e Intervenção Psicológica do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, visa explicitar os efeitos da reorganização do trabalho e do poder de agir na saúde mental de docentes no ensino público. A partir do cotidiano de uma escola municipal de educação infantil na cidade de Campinas - que diferentemente do que ocorre em boa parte das escolas desta mesma rede, alcança resultados muito positivos não apenas no que se refere à qualidade do ensino, mas na saúde de seus profissionais -, este trabalho discorre sobre um grupo de trabalhadoras que durante aproximadamente uma década (re)inventou uma forma de trabalho vitalizante sustentada nas ações desenvolvidas coletivamente. Por meio do enfoque da Saúde Mental Relacionada ao Trabalho (SMRT) e utilizando o método etnográfico e entrevistas reflexivas, buscamos discutir, diante do contexto de nosso atual modelo de escola pública, como se consolidou tal processo com vistas a um melhor entendimento sobre o desgaste mental e a dinâmica do processo saúde-doença no ambiente laboral em relação às experiências de formação, às interpretações dessas profissionais diante do exercício do magistério, ao desenvolvimento de suas práticas, à subversão dos modelos de educação utilitaristas, à solidariedade e à necessidade de comunhão entre trabalho e ação educativa pelo viés emancipatório.

Palavras-chave: Saúde do Trabalhador; Saúde Mental Relacionada ao Trabalho; Trabalho Docente na Educação Infantil; Educação Pública.

ABSTRACT

KAWAMURA, Eduardo Alessandro. *Mental health and (re)organization of teachers' work: collective work and power to act*. 2015. Dissertation (Master's Degree) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 2015.

This dissertation, situated in the line of "Research and Prevention Psychological Intervention" from the "Graduate Program stricto sensu of the Pontifical Catholic University - Campinas", intends to explicit the effects of the reorganization of work and the power to act on the mental health of teachers in public education. From the daily life of a municipal school in infant education in the city of Campinas – in contrast to what occurs in most of the city schools, achieves very positive results not only in relation to quality of education but the health of their professional - this paper discusses a group of workers who for approximately a decade (re)invented a way to sustain a vitalizing work in collectively developed actions.. By focusing on Mental Health Work-Related and using the ethnographic method and reflexive interviews, We intended to discuss, given the context of our current public school model, as has consolidated this process in order to achieve a better understanding about the mental wear and the dynamics of the health-disease process in relation to the formative experiences, the interpretations of these professionals on the teaching practice, the development of their practices, the subversion of utilitarian models of education, solidarity and the need for communion between work and educational action by emancipatory bias.

Keywords: *Workers' health; Work-related mental health; Work at preschool education; Public education.*

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
1- INTRODUÇÃO: A SAÚDE MENTAL RELACIONADA AO TRABALHO E A IDENTIDADE DOCENTE NO ENSINO INFANTIL.....	8
1.2- UM PANORAMA SOBRE A IDENTIDADE DO(A) PROFESSOR(A) DA EDUCAÇÃO INFANTIL	15
1.3- POLÍTICA PÚBLICAS, FORMAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA: A DIFÍCIL TAREFA DE SE TORNAR PROFESSOR(A) DA EDUCAÇÃO INFANTIL	21
2- MÉTODO	31
2.1- O PROCESSO DE PESQUISA: O CAMPO E A DESESTABILIZAÇÃO.....	35
3- A ESCOLA	43
3.1- A HISTÓRIA DO COLETIVO DE TRABALHO E SUA DINÂMICA ATUAL	47
3.2- UMA PROFESSORA EM AÇÃO.....	51
3.2.1 – UM DIA, O PRIMEIRO DIA	52
3.2.2 – SOBRE A AÇÃO A EDUCATIVA.....	56
4- DOCÊNCIA E SAÚDE MENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE A DESISTÊNCIA, A RESISTÊNCIA, A VITALIDADE E O ADOECIMENTO.....	77
4.1- FORMAÇÃO NO TRABALHO E A CONSOLIDAÇÃO DAS PRÁTICAS.....	88
5- UMA ESCOLA E UMA INDICAÇÃO DE POSSIBILIDADES	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	105
ANEXOS.....	109

APRESENTAÇÃO

*(...) these hard times gon' kill you
Just drive a lonely soul¹*

“Hard Time Killin' Floor”, Skip James.

Na tentativa de resgatar os motivos que me fizeram estudar pedagogia e pesquisar a escola pública, busco a velha escola estadual na periferia de São Paulo na qual passei boa parte de minha infância. Lembro-me imediatamente dos portões altos, das grades, da disciplina, da merenda ruim, do sentimento de impotência e da violência dentro e fora de seus muros. Mesmo que não sejam propriamente memórias de cárcere, vivenciar por tanto tempo um lugar como aquele produziu, pelo menos em mim, marcas indeléveis, profundas e, por vezes, doloridas.

Porém, diferentemente do que penso ocorrer com ex-prisioneiros, algo aconteceu comigo naquele lugar que me faz desejar voltar. E se “meço o passado com régua de exagerar distâncias²”, não tenho como negar que também transborda em mim um sentimento de ternura diante daquela vida tão insistentemente difícil. Foi na Escola Estadual de Primeiro Grau Dr. Francisco Borges Vieira que conheci meus primeiros amigos, desfrutei de primeiras paixões e descobri a fraternidade diante de um mundo tão absurdo e incompreensível para uma criança. Era o período de redemocratização do país, marcado por crises econômicas sucessivas e profundas, pelo desemprego, pela falta de expectativas.

A escola trazia a possibilidade de convívio com adultos que possuíam outras concepções de mundo, que habitavam outras esferas de humanidade. Não bastava para mim

¹ “Estes tempos difíceis irão matá-lo, basta conduzir uma alma solitária” (tradução livre)

² Carlos Drummond de Andrade in “Canção Final”

o rico³, mas restrito convívio naquela pequena vila operária. Eu ansiava e me sentia no direito de desejar mais. Mas a escola que encontrei parecia mais propensa às frustrações que às aspirações, mais inclinada às limitações que à expansão dos horizontes.

Durante um longo tempo, fui tomado por um enorme preconceito em relação àqueles professores que eu considerava negligentes, diretamente responsáveis por minha formação tão precária; afinal eu sei bem o que representa procurar emprego sem conseguir ler ou escrever textos minimamente complexos; não, nenhum arroubo poético! Mas também me recordo de alguns (muito) poucos professores companheiros e dedicados que se diluíam no marasmo intelectual que estávamos inseridos. O fato é que nunca consegui compreender esta discrepância. Vivenciar uma escola que pouco parecia ter a oferecer apesar de uma infinidade de possibilidades é, no mínimo, uma grande contradição.

Foi com essa mistura de sentimentos ainda tão vivos que decidi frequentar o curso de pedagogia - já aos trinta e quatro anos de idade -, talvez numa necessidade de tentar compreender tudo o que vivi e, de alguma forma, tentar mudar algo; pelo menos em mim. Vislumbrei, então, uma escola inserida de diversas formas num sistema complexo de exploração do homem no qual pouco haveria a se fazer diante do cenário político, social e econômico. Não posso, assim, omitir o ceticismo que passou a entorpecer minha análise sobre o ensino público, compreendendo que a escola não consegue rebelar-se ante as mazelas que permeiam sua existência.

Essa visão começou realmente a mudar a partir do momento em que comecei as visitas ao campo durante a produção deste trabalho, em meados de 2013. Porque se me propus a estudar a saúde mental de professores e gestores da rede pública, não pude inicialmente pensar em outra situação que não aquela na qual veria apenas o adoecimento

³ Fazendo minhas as palavras de Górkí: "Eu me vejo na minha infância como uma colmeia, aonde várias pessoas simples, insignificantes, vinham, como abelhas, trazer o mel de seu conhecimento e das reflexões sobre a vida, enriquecendo generosamente meu espírito, cada um como podia. Muitas vezes, acontecia de esse mel ser sujo e amargo, mas todo conhecimento era, mesmo assim, um mel." in "Infância" (1913-1914).

desses trabalhadores, imaginando a escola como uma máquina de destruição de vidas em larga escala e a docência enquanto martírio, sofrimento moral e físico. Mas compreendi que a escola, definitivamente, não se resume a paredes, grades, políticas públicas e controle. Ela é um lugar de contradições, ou melhor, é um lugar em que as contradições pululam. A escola é tomada pela vida, pela alteridade de cada vida, de cada grupo que a compõe diante de uma conjuntura política, social e econômica. Desta forma, as análises sobre ela não podem se restringir apenas à visão do macro, distante das particularidades do “chão da escola”, muito menos à visão restrita ao micro, sem a tentativa de desvelar os cenários nos quais a escola e os sujeitos envolvidos estão inseridos. Faz-se necessária uma combinação de ambas as formas de análise.

Nas últimas duas décadas, diversos trabalhos⁴ revelaram os desdobramentos das condições de trabalho no adoecimento de docentes nas escolas públicas brasileiras. Condições insalubres de trabalho (ruído, temperatura, etc.), a insegurança material provocada pelos baixos salários, o número excessivo de alunos, a carga extra de trabalho (participação na gestão da escola, requalificação, ampliação das demandas de ensino, etc.) criam um horizonte nada animador para aqueles sujeitos que se aventuram (ou ainda desejam se aventurar) na prática docente no ensino público do país. Distúrbios vocais, doenças osteomusculares, estresse, frustração, insatisfação, desilusão e um recorrente desânimo, parecem ser os únicos destinos possíveis da carreira docente na educação pública. Desânimo esse que ressoa já nos primeiros anos do curso de pedagogia, nos primeiros estágios, nos primeiros contatos com os professores da rede, nos primeiros anos de docência;

⁴ Ver: Leite, Marcia de Paula e Souza, Aparecida Neri (2007). *Condições do trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil - Estado da Arte*. Fundacentro - MEC. Disponível em: <<http://www.fundacentro.gov.br/conteudo.asp?D=CTN&C=697&menuAberto=196>> Acesso em 25 de dezembro de 2012.

“acho teu fado ao meu, quando os cotejo”⁵. Visitar uma escola pública, com um olhar atento às condições de trabalho, raramente não é um exercício do pessimismo.

Apesar de conhecermos algumas raras histórias de professores que recentemente se aposentaram após décadas de “serviços prestados”, parece-nos mais comum hoje em dia nos lembrarmos de casos de professores que solicitaram exoneração do serviço público, principalmente por conta dos baixos salários e das péssimas condições concretas de trabalho. Porém, nos casos em que o salário não é um problema tão sério, como ocorre na rede municipal de ensino de Campinas, torna-se cada vez mais comum encontrarmos exemplos de profissionais que foram afastados de suas funções, por conta do adoecimento, que passam ou passaram por *readaptação*⁶ ou que foram *removidos*⁷. Essa constatação pode nos levar a acreditar numa desoladora lógica - que parece reverberar intensamente no ânimo dos profissionais da educação em todo o país: diante do contexto da educação pública no Brasil, aqueles que por algum motivo ainda não adoeceram ou abandonaram a profissão são apenas mais resistentes (ou resilientes), porém, um dia irão sucumbir.

O trabalho docente, na realidade da escola pública, pode possuir uma complexidade tamanha capaz de desestabilizar ou até mesmo inviabilizar o trabalho coletivo e, conseqüentemente, as práticas de formação no trabalho; tão necessários a uma profissão cuja formação está longe de se restringir aos bancos das universidades. Além disso, a forma de funcionamento da carreira no serviço público pode produzir uma enorme distorção na qual os profissionais mais experientes tendem a não trabalhar por muito tempo nas regiões mais complexas da cidade. Na realidade, a partir dos primeiros anos de carreira, uma lógica parece dominar os profissionais do ensino público, na qual a busca por um local de trabalho menos “complicado” pode tornar-se uma saída para os docentes ante o adoecimento. Não

⁵ Bocage, “Camões, Grande Camões, quão Semelhante” in *Rimas*

⁶ Os profissionais que assumem outra função, geralmente numa mesma escola (por exemplo, professores que se tornam bibliotecários ou que vão trabalhar nas áreas administrativas da escola)

⁷ Os profissionais que são transferidos para outras unidades escolares dentro da mesma rede.

obstante às raras exceções, essa lógica nos indica que as escolas nos bairros mais pobres tendem a possuir não apenas um quadro de profissionais menos estável, mas os profissionais menos experientes.

O que encontramos na escola municipal de ensino infantil tema deste trabalho, localizada num bairro de classe média de Campinas, revelou-nos um cenário que, se não unicamente composto por essa lógica, pelo menos deriva dela: 11 (onze) professoras, das quais 10 (dez) possuem mais de quinze anos de experiência no magistério.

Porém, o fato mais surpreendente foi não apenas o de encontrar uma escola muito distinta daquelas que frequentei durante a vida escolar e durante a graduação no curso de pedagogia - uma escola muito bem equipada, sem superlotação de salas ou violência -, mas realizando um potente trabalho coletivo; um improvável “oásis” para as crianças e para docentes da rede pública municipal. Qual não foi minha surpresa ao constatar que não havia queixas importantes e de que não havia afastamentos há pelo menos cinco anos?! Fui para uma escola estudar a saúde mental de seus trabalhadores com a certeza de que veria, como em outras tantas escolas em que estive nos últimos anos, sujeitos adoecidos e desanimados e me deparo com um lugar em que as pessoas pareciam... felizes!? Coincidência? Pensamos que não.

Uma vez que trabalhar numa escola mais central, mesmo com boas condições concretas de trabalho, não representa a certeza de uma prática progressista de ensino e de condições laborais salutaras, o que mais nos chamou a atenção foi que encontramos uma forma de trabalho desenvolvida e legitimada pelas próprias gestoras e professoras - não por obra do acaso, todas são mulheres - que reverbera intensamente na saúde dessas profissionais. Encontramos uma forma reorganizada de trabalho, numa rebeldia às imposições tecnocráticas e burocráticas em nosso usual modelo de escola pública, na qual o coletivo, incluindo os demais trabalhadores da escola (auxiliares, vigia, cozinheiras,

faxineiras) possuem um notório papel transformador, capaz de retomar o poder de ação das docentes no desenvolvimento intelectual de suas próprias práticas e promover a vitalidade.

Sendo assim, na expectativa de contribuir para um melhor entendimento sobre a saúde dos profissionais da educação na rede pública de ensino da cidade de Campinas, tomando por base uma experiência que consideramos bem sucedida, o objetivo deste trabalho é o de discutir a reorganização do trabalho e o poder de agir como premissa para o desenvolvimento de condições laborais salutaras na docência no ensino público. Para isso, por meio do método etnográfico e de entrevistas reflexivas, e utilizando a abordagem da Saúde Mental Relacionada ao Trabalho, analisamos, diante do contexto de nosso atual modelo de escola pública, o desgaste e o processo saúde-doença no tocante às práticas cotidianas, experiências e interpretações, condições concretas, objetivas e subjetivas de trabalho, além da solidariedade como fundamento do trabalho coletivo, a necessidade de subversão intelectual diante da fragilidade e utilitarismo das políticas públicas e de comunhão entre ação educativa e trabalho sob o viés emancipatório.

Para isso, organizamos este trabalho de forma a manter um constante diálogo entre a teoria, as interpretações e as experiências vivenciadas na escola. Inicialmente, na introdução da pesquisa, trataremos de forma mais abrangente das repercussões do trabalho na contemporaneidade na saúde mental dos trabalhadores, além de realizarmos uma breve análise do cenário da docência nas escolas de educação infantil da rede pública. No segundo capítulo abordaremos o método e as primeiras impressões em campo, indicando a escolha pela etnografia e pelas entrevistas reflexivas no intuito de desvelar e interpretar as práticas e discursos no cotidiano da escola. No terceiro capítulo trataremos especificamente da escola tema desta pesquisa, de sua estrutura física, seu coletivo de trabalho e, mais atentamente, discutiremos as práticas de uma de suas profissionais. No quarto capítulo abordaremos as possibilidades de abandono, as persistências, resistências e o adoecimento, além da questão

da formação e da consolidação das práticas pedagógicas. No quinto capítulo, com base nas experiências na escola tema desta pesquisa, trataremos da (re)organização do trabalho promovida pelo coletivo de trabalhadoras em seu caráter transformador, na possibilidade de retomada do poder de agir das docentes no desenvolvimento intelectual de suas práticas e na promoção da vitalidade no trabalho. Por fim, nas considerações finais, iremos reiterar a necessidade de (re)pensarmos a ação dos docentes diante da necessidade de organização dos trabalhadores de forma solidária.

1- INTRODUÇÃO: A SAÚDE MENTAL RELACIONADA AO TRABALHO E A IDENTIDADE DOCENTE NO ENSINO INFANTIL

*Dai a palavra à dor. A dor que não fala
Ressoa no coração até que ele parta.*

William Shakespeare in "Macbeth" (Ato 4, Cena 3)

“Quão mais fácil ainda é trabalhar do que assinalar o lugar correto para o trabalho!”, já indagava Wittgenstein⁸ em seus diários na terceira década do século XX. Apesar do grande avanço na compreensão dos efeitos e do papel do trabalho na vida dos homens na contemporaneidade, as discussões sobre ele ainda suscitam grandes embates, dúvidas e embustes. Envolto pelo caráter utilitarista das ideologias que permeiam nossa existência, somos ainda levados a crer que para sermos realmente úteis à sociedade devemos, antes de tudo, ser “produtivos”. O trabalho, muitas vezes não importando sua condição, ainda tende a ser encarado (não apenas pelo senso comum) como uma atividade acima de qualquer suspeita. Além disso, perdura ainda uma lógica, na relação entre o homem e o trabalho, que tende a culpabilizar unicamente os indivíduos pelos rumos de sua própria saúde, cabendo às ciências, principalmente as da área da saúde, encontrar formas de “adaptar” os trabalhadores ao trabalho; e quase nunca o contrário.

Porém, a partir de uma maior compreensão sobre os efeitos da política, da economia e das implicações socioculturais na vida das pessoas na contemporaneidade, podemos vislumbrar uma lenta, mas radical mudança nos desenvolvimentos teóricos e metodológicos sobre o tema da saúde em suas relações com o trabalho. Como exemplo, temos o movimento de consolidação da perspectiva da Saúde Mental Relacionada ao Trabalho (SMRT)⁹ que, apesar de ainda representar uma tentativa de agrupamento de óticas e domínios distintos nas ciências, busca assumir uma posição “em que as finalidades das investigações assumem diretrizes éticas” (Seligmann-Silva, 2011, p.40), diferentemente das

⁸ In “Movimentos de Pensamento” (1930-1932/1936-1937)

⁹ Que consideramos uma forma de abordagem diante do campo da Saúde do Trabalhador.

concepções adotadas pela antiga Psiquiatria Ocupacional. Indo além, nas palavras de Lima, Assunção & Francisco (2000, p.2):

Sabemos que o paradigma clássico da medicina, procura entender os processos mórbidos ocupacionais, através de uma abordagem organicista, ou seja, explicando, os problemas apresentados pelos trabalhadores como sendo o resultado de alterações neuroquímicas cuja frequência é, em grande medida, determinada geneticamente. Esta concepção dos fenômenos mórbidos de cunho eminentemente biologizante, está também presente na abordagem de transtornos psíquicos de natureza variada. Assim, apenas os fatores endógenos seriam responsáveis pelos transtornos mentais e quando os fatores exógenos são admitidos (o trabalho sendo considerado um deles), têm sempre um papel secundário. A pressão exercida por uma organização rígida de trabalho, cujo efeito não poderia ser explicado neuroquimicamente, não pode, portanto, ser percebida como causadora de um distúrbio mental e, assim, o diagnóstico de um transtorno de adaptação, por exemplo, não seria um problema ocupacional.

Os velhos preceitos que visavam quase que exclusivamente a busca pela produtividade e pela adaptação passam, então, a concorrer com uma tentativa de se identificar o maior número de aspectos que possam promover a saúde ou os agentes potencialmente adoecedores inseridos num contexto de interesses políticos, econômicos e sociais. Resumindo,

A SMRT representa, na atualidade, um desafio latente numa realidade ainda mal iluminada das situações de trabalho ou de desinserção laboral em que se produz a escalada da transformação de normalidades discutíveis em adoecimentos dos assalariados e fracassos empresariais (Seligmann-Silva, 2011, p. 41).

Partindo-se da compreensão de que a saúde geral e a saúde mental são indissociáveis, busca-se compreender a saúde e a doença não mais como meros “estados” e em posições dicotômicas, mas inseridas num *processo* complexo em que ambas coexistem. A saúde, para ser mais exato, como nos indica Dejours (1986, p. 11), “não é um estado de estabilidade, não é um estado, não é estável. A saúde é alguma coisa que muda o tempo todo”, é a harmonização da variabilidade “própria dos processos psico-orgânicos humanos, imersos no percurso existencial e na vida social” (Seligmann-Silva, 2011, p. 36).

Não se trata, portanto, de um exercício de compreensão do universo intra-individual dos trabalhadores no qual as condições, as contradições e a organização do trabalho constituem-se como um mero pano de fundo, o movimento é radicalmente distinto: deve-se “tomar as relações de trabalho e sua historicidade como matriz de leitura” (Sato & Bernardo, 2005, p. 870). Assim, a saúde mental representa uma dimensão na qual o corpo e as inter-relações humanas estão intimamente ligados; além disso, conforme nos indica Seligmann-Silva (2011, p. 40), “uma precisão ainda maior exige que seja incluído nesse objeto não apenas o trabalho, mas também a falta de trabalho”.

O foco das investigações, então, recai sobre as relações mútuas entre o trabalho e o processo saúde-doença que, para além das individualidades, contempla de forma mais crítica e sistemática os cenários (micro e macro) nos quais o trabalho e os trabalhadores estão inseridos. Seguindo estes preceitos, podemos destacar cinco patamares, ou “planos de análise” (Seligmann-Silva, 2011, p.116), de fontes de determinações para os fenômenos diante da abordagem interdisciplinar da SMRT: o *patamar internacional* em toda a sua complexidade e dinamismo; o *patamar nacional* que corresponde às “políticas industrial, tecnológica, salarial, de saúde e educacional” (p.41); o patamar que corresponde às *empresas* e seus parâmetros éticos para as relações de trabalho, políticas de recursos humanos, etc.; o patamar correspondente *ao espaço microssocial do local de trabalho* onde são definidos os aspectos coletivos e as dinâmicas intersubjetivas; e, finalmente, o patamar da *individualidade*, “aquele onde o complexo psico-orgânico singular, em sua trajetória histórica pessoal, se confronta ativamente com forças emanadas dos demais territórios examinados e penetra nas malhas de suas interações” (p. 118).

Diante das análises do processo de desgaste humano, a SMRT inaugura uma posição diferente das concepções até então predominantes, na qual o trabalho torna-se capaz de produzir diretamente o adoecimento. Na análise do processo de trabalho, como nos indica

Laurel & Noriega (1989, p.110), buscam-se os “elementos que interatuam dinamicamente entre si e com o corpo do trabalhador, gerando aqueles processos de adaptação que se traduzem em desgaste, entendido como perda da capacidade potencial e/ou efetiva corporal e psíquica”. Em outras palavras,

(...) o desgaste é visualizado como um produto de uma correlação desigual de poderes impostos sobre o trabalho e sobre o trabalhador, acionando forças que incidem no processo biopsicossocial saúde-doença. Ou melhor, uma correlação de poderes e forças em que o executante do trabalho se torna perdedor. (Seligmann-Silva, 2011, p. 135)

Não seria o caso, porém, de pregarmos o “não-trabalho” como forma de proteção à saúde das pessoas, afinal, “o estado de saúde não é certamente um estado de calma, de ausência de movimento, de conforto, de bem estar e de ociosidade” (Dejours, 1986, p. 8), mas de se estar atento ao poder patogênico do trabalho, às situações particularmente nocivas ao trabalhador.

Não se trata, portanto, de considerar todos os tipos de trabalho como perigosos *a priori*, mas vislumbrar, em cada caso, em cada contexto, seu viés limitador (ou corruptor) do exercício da humanidade dos trabalhadores e seu potencial em produzir, na dinâmica de suas vidas, o sofrimento e, conseqüentemente, um desgaste mental e físico maior que a possibilidade de recuperação e, portanto, o adoecimento.

Em outras palavras, invertendo-se essa lógica, para que se possa afirmar que uma determinada atividade não é diretamente produtora do desgaste mental, devemos levar em consideração três requisitos que devem estar simultaneamente presentes, conforme nos indica Sato (1995 citado por Paparelli, Sato & Oliveira, 2011, p.122):

- o *poder*, que diz respeito à possibilidade de o trabalhador interferir no planejamento do trabalho de modo a modificar os contextos que geram incômodo, sofrimento e esforço em demasia;
- a *familiaridade*, que se refere à experiência do trabalhador no desempenho da tarefa;
- o *limite subjetivo*, que deve nortear o quando, o quanto e o como o trabalhador suporta as demandas do trabalho.

No escopo dos fatores que colaboram com o desgaste mental podemos indicar, por exemplo, o sofrimento causado por um sentimento de precariedade vivenciado pelos trabalhadores. Linhart (2010) distingue essa precariedade em duas formas intimamente ligadas: de um lado temos a precariedade objetiva, a vivência do medo e insegurança diante da instabilidade no emprego e dos baixos salários, por exemplo, e, de outro, a precariedade subjetiva, caracterizada pela sensação de não se dominar a atividade profissional na qual o trabalhador se inscreve.

Será justamente no âmbito das reverberações das interações entre sujeitos nas condições concretas, objetivas e subjetivas de trabalho, considerando que “a dimensão coletiva e a individual dos fenômenos de ordem psicológica conectados ao trabalho não podem ser compreendidos se os isolarmos entre si, uma vez que mantêm estreitas reciprocidades” (Seligmann-Silva, p.121), que buscaremos discutir as possibilidades para o exercício da docência no ensino público.

Um grupo de trabalho funcional e produtivo, em sua capacidade de oferecer suporte, dinâmica e segurança às ações dos trabalhadores, influencia fortemente na dinâmica do processo saúde-doença desses sujeitos, o “*continuum* que é concebido como eixo temporal ao longo do qual se estabelecem os confrontos entre forças vitais e forças desestabilizadoras” (p. 36). E isso ocorre não apenas pela diminuição de retrabalhos e atritos nas relações interpessoais, mas por sua capacidade de trazer e produzir um sentido e um agir consciente sobre o trabalho, na possibilidade de compartilhamento de experiências acumuladas.

O coletivo serve para interpor as formas de fazer estabilizadas entre o sujeito e ele mesmo. Ou seja, ele não é meramente uma soma ou uma “coleção” de indivíduos. É, acima de tudo, a fonte de uma história comum partilhada, momentaneamente estabilizada e que protege o indivíduo de si mesmo. Assim, cada trabalhador apela ao coletivo para tomar decisões. (Lima, 2007, p. 101)

Mais que isso, o coletivo¹⁰, em contraposição à dinâmica do sofrimento - “a impossibilidade de dizer, de trazer, de relatar e estimar a si próprio” (Clot, 2008, p. 100 citado por Seligmann-Silva, 2011, p. 144), pode colaborar intensamente no intuito de transformar o trabalho numa fonte de vitalidade. Para isso, devemos considerar as possibilidades de enfrentamento das condições concretas de trabalho - “(...) as pressões físicas, mecânicas, químicas e biológicas do posto de trabalho” - e sua organização, a forma de divisão do trabalho e o modo operatório prescrito em oposição à divisão de homens - a “repartição das responsabilidades, hierarquia, comando, controle, etc.” (Dejours & Abdoucheli, 1994, p. 121). Em outras palavras,

Se, por um lado, as condições de trabalho têm por objetivo principalmente o corpo, a organização do trabalho, por outro lado, atua no nível do funcionamento psíquico. A divisão de tarefas e o modo operatório incitam o sentido e o interesse do trabalho para o sujeito, enquanto a divisão dos homens solicita sobretudo as relações entre as pessoas e mobiliza os investimentos afetivos, o amor e o ódio, a amizade, a solidariedade, a confiança, etc. (p.122)

Esse enfrentamento sugere não apenas a crítica às condições de trabalho e sua organização, mas uma atitude ativa de transformação promovida pelos próprios trabalhadores. É a (re)tomada de um “poder de agir”, em que o agir é o processo dinâmico de levar realmente a cabo o que foi pensado; como nos indica Heidegger (2008, p. 326), “o pensar age na medida em que pensa¹¹”. Não há mudança em qualquer esfera da vida sem

¹⁰ Destacamos, a partir de agora, o sentido da palavra “coletivo”(e não “grupo” ou “equipe”) representando uma unidade em relação a interesses, sentimentos ou ideais comuns.

¹¹ Heidegger, ao se centrar na discussão sobre arte e a poesia, bem como a técnica e a ciência, dimensiona a ação produtiva dos homens como modo de realização de sua própria existência, tanto na relação do homem consigo mesmo quanto com a natureza, que para além de um problema especificamente econômico, remete-nos a uma atitude fundamental do ser humano, de amplitude histórica. Sob a perspectiva do pensamento, que pressupõe uma existência, um ser, encontramos a categoria da representação, que exprime a projeção do homem como pensamento diante dos entes. A representação não consiste numa forma de passividade, mas num determinado projetar humano que demanda uma pretensão de controle sobre o que ele mesmo projeta orientado pelo que está à sua presença, numa atitude de “avançar”. Ver: Werle, Marco Aurélio. (2011). Heidegger e a produção técnica e artística da natureza. *Trans/Form/Ação*, 34(spe2), 95-108. Retrieved November 23, 2014, from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732011000400007&lng=en&tlng=pt.10.1590/S0101-31732011000400007.

que seja privilegiado um intenso processo reflexivo sobre as próprias ações daqueles que as executam.

Tornar-se um profissional em qualquer área é um processo complexo, dinâmico, que depende de seu próprio território dinamicamente transformado. Quando abordamos a saúde mental no trabalho, faz-se necessário considerar a necessidade de os trabalhadores (re)tomarem o trabalho para si, de reorganizá-lo profundamente no intuito de tornar os sujeitos, individual e coletivamente, os próprios promotores intelectuais de suas práticas.

A respeito da relação entre o desgaste e a produção de saberes pelo trabalhador na organização dos coletivos, Linhart (2008) é enfática:

Análises sociológicas e ergonômicas revelaram amplamente a importância dos coletivos para diminuir e conter essas dificuldades com a ajuda da produção clandestina ou invisível de saber, o *savoir-faire* que permite realizar corretamente o trabalho nas condições que poupam e acomodam os esforços e os desgastes (tanto fisiológicos quanto psicológicos). Elas colocaram em evidência o trabalho real, a regulação autônoma em relação ao trabalho prescrito, aquela precisamente que organiza a elaboração e a transmissão das maneiras de fazer e de trabalhar que tomam em consideração as exigências, as restrições dos indivíduos, a necessidade de se poupar, de se proteger, de manter um interesse com o que eles fazem quando estão no trabalho. Elas evidenciaram a capacidade desses coletivos para inventar e fazer viver regras do jogo informais, que permitem a ajuda mútua, a solidariedade, sua capacidade em compartilhar valores relacionados a uma vivência em comum, valores com conotação sindical, política e profissional. Esses coletivos contribuem para minimizar o sofrimento de duas maneiras, diminuindo-o objetivamente por meio da ajuda mútua, e dando-lhe um significado coletivo: o sofrimento no trabalho é vivido no que diz respeito à relação de forças entre empregadores e assalariados; explica-se ao ver o que está em jogo econômica e politicamente, interpreta-se em termos de dominação. (Linhart, 2008, p. 132)

Diante das condições de trabalho no contexto da escola pública no Brasil - que trataremos com maior profundidade nos próximos capítulos -, acreditamos que as aventuras solitárias dos docentes tendem a naufragar. Mesmo sabendo que não é simples organizar e trabalhar coletivamente, parece-nos que não há melhor alternativa para a docência nas escolas brasileiras, principalmente quando há a atuação em áreas socialmente mais complexas (e menos compreensíveis aos *outsiders*), cujas demandas são mais “estranhas”, urgentes e intensas. Cabe-nos, então, discutir as possibilidades do trabalho coletivo na escola

pública, trazendo à discussão os efeitos, problemas e conquistas de uma experiência que consideramos bem sucedida. Antes, porém, na tentativa de desvelarmos o contexto de atuação dos professores da educação infantil, traçaremos, de maneira mais ampla, um panorama sobre a formação e prática destes trabalhadores.

1.2- UM PANORAMA SOBRE A IDENTIDADE DO(A) PROFESSOR(A) DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Um ser belo, puro, nobre, extremamente moral, mas sem a força física que faz os heróis, sucumbe sob um fardo que ele não consegue suportar nem tampouco rejeitar; todo dever lhe é sagrado, e este, é pesado demais. Pedem-lhe o impossível; não o impossível em si, mas sim o que para ele é impossível. Por mais que se envolva, se vire, se inquiete, avance ou recue, está sempre obrigado a recordar-se e sempre se recorda, e finalmente chega quase a perder de vista seu objetivo, sem nunca mais recuperar a alegria.

Goethe in "Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister" (1795)

Segundo dados do Censo Escolar de 2007 do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), sobre o perfil dos professores na educação básica no Brasil, “cerca de 82%, ou seja, mais de um milhão e meio de docentes em regência de classe eram mulheres” (Scheibe, 2010). Ainda dominado por uma antiga e persistente associação do trabalho docente - principalmente, na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental - a uma suposta jurisprudência particular sobre as crianças exercida naturalmente pela mulher, a constituição da identidade profissional dos professores e professoras do ensino básico no Brasil tende a se constituir na relação aparentemente cristalizada entre as formas de exploração do trabalho feminino em nosso modelo econômico-político e o conservadorismo ignóbil de uma sociedade machista e suas ideologias patriarcais.

O esquema binário que situa o masculino e o feminino como categorias excludentes estende-se para definições do que é ser homem e do que é ser mulher, professor e professora em nossa sociedade. Essa dicotomia cristaliza concepções do que devem constituir atribuições masculinas e femininas e dificulta a percepção de outras maneiras de estabelecer as relações sociais. O cuidado, por exemplo, é visto como uma característica essencialmente feminina – para alguns uma responsabilidade natural, para outros, fruto da socialização das mulheres. Muitas atividades profissionais associadas ao cuidado são consideradas femininas, como a enfermagem, o tomar conta de crianças pequenas, a educação infantil, etc. O ato de cuidar, fundamental na relação com a criança, deve ser entendido como uma atividade que envolve compromisso moral. (Vianna, 2002, p. 93)

Esta condição não só afeta as mulheres, colocando-as em uma posição subalterna na maioria das instâncias da vida, como limita a atuação dos homens, apesar de sua notória posição social privilegiada. Neste sentido, ser professor ou monitor na educação infantil tende a ser encarado não apenas com um ato incomum, mas suspeito¹². “De fato, ao atribuir às mulheres um conjunto de características, comportamentos e papéis ‘próprios de seu sexo’, os homens se veem obrigados a prescindir desses papéis, comportamentos e características, tensionando ao máximo suas diferenças com elas” (Facio & Fries, 1999, p. 8 – nossa tradução). Além disso,

Uma classe ou uma fração de classe é definida não só por sua posição nas relações de produção, tal como ela pode ser identificada através de índices – por exemplo, profissão, renda ou, até mesmo, nível de instrução -, mas também pela proporção entre o número de homens e mulheres correspondente a uma determinada distribuição no espaço geográfico (que, do ponto de vista social nunca é neutro), e por um conjunto de características auxiliares que, a título de exigências tácitas, podem funcionar como princípios reais de seleção e exclusão sem nunca serem formalmente enunciados. (Bourdieu, 2011, p. 97)

Em consequência disso, ainda paira certo ar de amadorismo na profissão, que carrega o estigma de ser muito menos técnica do que, vamos dizer, inata; não por acaso, os professores e professoras ainda são chamados de “tios” e “tias” pelas crianças, como

¹² Ver a análise sobre as representações preconceituosas na docência masculina na educação infantil em: Rabelo, Amanda Oliveira. 2013. Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 4. Retrieved in February 03, 2014, from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-7022013000400006&lng=en&nrm=iso>.

apontou o professor Paulo Freire¹³ há mais de vinte anos. Persiste ainda uma compreensão de que o trabalho educativo com crianças é uma tarefa simples.

“Para professora ou professor de escola qualquer um serve”. Lembro de tempos tão próximos em que a mudança de prefeito ou governador podia significar a mudança do quadro do magistério. Os apadrinhados e apadrinhadas ocupavam as salas de aula, as diretorias e os cargos de confiança. “Que diferença faz?”, se pensava, “para ensinar as primeiras letras qualquer um serve”.

Essa visão não está tão distante. A categoria teve de lutar para acabar com a escolha pelos políticos de afilhados e afilhadas para diretores(as) das escolas. Ainda permanece o costume em tantas redes municipais e estaduais, como ainda cada administrador escolhe secretário ou secretária de educação entendendo ou sem entender de educação. A educação encarada como terra vadia, lote vago (que todos sabemos para que serve). (Arroyo, 2000, p. 189)

Talvez, numa época em que a escola pública recebia principalmente crianças das classes mais abastadas, com uma bagagem cultural em melhor sintonia com a dos professores e com os conteúdos escolásticos, a ação educativa pudesse realmente ser menos complexa. Porém, com as recentes políticas de inclusão e tentativas de universalização no ensino básico nas últimas décadas, a escola pública brasileira passou a receber, sem um planejamento minimamente satisfatório, além de sujeitos com a mais variada gama de deficiências, a população mais pobre, historicamente excluída - um público estranho para grande parte dos professores. Com isso, a escola se transforma num local no qual desembocam muitas das contradições de uma sociedade pouco igualitária e

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. (Oliveira, 2004, p. 1134)

E diante de todo esse cenário de precariedades podemos somar ainda as recentes demandas refletidas nas políticas públicas que indicam aos professores que as antigas práticas já não são suficientes ou eficientes. E por mais que ainda haja na educação infantil incertezas nas formas de conceber e aplicar parâmetros de avaliação e ensino, deve-se agora

¹³ Freire, Paulo (1995). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água.

lidar com o lúdico, desenvolver habilidades motoras, sociais, cognitivas e linguísticas de forma nunca antes realizada e organizada, desde a creche. Não estamos questionando (pelo menos aqui) a importância destas novas demandas, nem o avanço que parece ter representado a universalização do ensino nas últimas décadas, mas será que temos escolas e profissionais preparados para lidar com tantas atribuições? A medida que o trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar (Oliveira, 2004, p. 1134). Não é por acaso que vemos muitas escolas públicas sucumbirem nesse redemoinho de “novidades”. Se, por um lado, as demandas no ensino básico aumentaram de forma importante, por outro, pouco mudou na assistência e na capacitação dos professores.

A distinção e a valorização real de determinada profissão em uma sociedade pode ser avaliada pela forma com que ela se ocupa da formação dos trabalhadores de determinada categoria. Basta pensarmos na preocupação com os estudos de um médico, de um engenheiro e compará-las à preocupação das esferas políticas e sociais com a formação dos professores da educação básica¹⁴, para compreendermos que a educação pública continua não sendo uma questão socialmente prioritária em nosso país, que necessita de menos pragmatismo economicista do que sensibilidade; ou, talvez, a crise da educação no Brasil não seja simplesmente uma crise, mas um projeto¹⁵, como nos indicou Darcy Ribeiro. Nas palavras de Arroyo (2000, p. 193):

A dificuldade de afirmar nosso ofício como um saber específico, profissional, passa pela imagem social tão pobre e utilitarista, tão provada e tão adestradora que nos acompanha e desempenhamos desde a escolinha das primeiras letras, desde os cursos preparatórios. A imagem pobre que a sociedade tem do magistério, tem como base o próprio papel empobrecido dos professores(as) que desempenhamos, e a própria visão prática empobrecida da educação primária, elementar, preparatória que herdamos desde a construção do sistema público de instrução do império. No profissional médico vemos uma garantia do direito à saúde, não vemos um preparador técnico para estarmos em forma e competir em carreiras e jogos.

¹⁴ Lembramos, por exemplo, as ações do governo paulista na última década na tentativa de implementar a formação inicial de pedagogos através de cursos de educação à distância.

¹⁵ In "*Sobre o óbvio / Ensaio insólitos*" (1986)

Sabemos que o perfil dos professores da rede pública no Brasil mudou drasticamente nas últimas décadas. Apesar do artigo 62 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) admitir¹⁶ “como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal”, o professor com formação de nível médio começa a dar lugar a um profissional com formação em nível superior, em especial, o pedagogo. Segundo dados do INEP (2009, p. 35), “dos 685.025 professores que lecionam em turmas de 1ª a 4ª série ou do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, 54,9% têm curso superior com licenciatura”, um aumento, se considerarmos os dados de duas décadas atrás, superior a 185%. Além disso, destaca o INEP:

Considerando as especificidades da estrutura e organização do ensino, o curso superior de Pedagogia é tido (...) como a formação mais adequada para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, verifica-se, no Censo 2007, que metade dos professores que atuam nessa primeira fase tem curso superior em Pedagogia (50,1%). (p. 36)

As discussões a respeito da formação e práticas do pedagogo na escola pública ganharam força a partir da redemocratização do país nos anos de 1980 e revelaram, nos diferentes sentidos apontados historicamente à pedagogia, não só um campo de disputa de projetos e visões em que se evidenciam tensões no âmbito das políticas educacionais, mas também de ordem epistemológica.

Resultam das diferentes interpretações do campo da pedagogia e das disputas político-pedagógicas dos atores sociais, nos diversos contextos sócio-históricos, as várias identidades atribuídas ao curso de pedagogia, no Brasil. Essas identidades revelam, grosso modo, conflitos atinentes ao estatuto teórico e epistemológico da pedagogia e do curso de pedagogia, sobretudo no que se refere às concepções de licenciatura e

¹⁶ O parágrafo 4 do *artigo* 87 da LDB explicitava o anseio de que “até o final da “Década de Educação” somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Porém, a Lei No 12.796, aprovada em 4 de abril de 2013, que altera a LDB e institui a educação básica obrigatória e gratuita, dos 4 aos 17 anos, num movimento retrógrado, manteve às exigências de formação do texto anterior.

bacharelado e seus desdobramentos na configuração curricular desse curso. Sem dúvida, as visões controvertidas a respeito dessas concepções têm predominado no debate e se manifestam mais claramente nas propostas que vinculam ou separam licenciatura e bacharelado, ora vistos como cursos distintos, ora como dimensões de uma estrutura única de curso. Nos debates que pontuaram as duas últimas décadas, sobre as propostas de reformulações curriculares do curso de pedagogia, essas posições conflituosas se tornam mais visíveis nas proposições de diretrizes curriculares emanadas das comissões de especialistas do curso de pedagogia e em artigos sobre tal temática divulgados em livros e revistas de circulação nacional. (Aguiar *et al.*, 2006, pp. 820-821)

Não obstante às polêmicas em torno do tema, o curso de pedagogia se tornou, nas últimas décadas, passagem (quase) obrigatória para professores das creches, do ensino infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, mesmo para aqueles já habilitados ao magistério em nível de 2o grau. Se a crítica ao antigo profissional, com formação de nível médio, se situava, principalmente, em suas práticas entorpecidas pelo utilitarismo das políticas educacionais, a este novo profissional recai o temor sobre a qualidade de sua ação educativa.

(...) há um contingente maciço de egressos dos cursos de pedagogia que, curiosamente, não estudaram pedagogia (sua teoria e sua prática), pois esses cursos, de modo geral, oferecem estudos disciplinares das ciências da educação que, na maioria das vezes, ao partirem dos campos disciplinares das ciências-mãe para falar sobre educação, o fazem sem dar conta da especificidade do fenômeno educativo e, tampouco, sem tomá-lo nas suas realidades histórico-sociais e na sua multiplicidade – o que apontaria para uma perspectiva interdisciplinar e multirreferencial (Pimenta, 1998 p. 47)

A constituição de nossa identidade profissional, segundo Cassirer (2005, p.363), “depende de um ato duplo, de identificação e discriminação”. Necessitamos não apenas dos processos interpessoais estabelecidos nas relações de trabalho, mas de algo anterior, de algo mais antigo, uma “cultura do ofício” ou, como nos sugere Arroyo (2000), no caso dos educadores do ensino público, uma “cultura profissional do magistério”, enraizada socialmente na manutenção e promoção de um determinado saber e nos jogos de imagem e representações sobre a profissão; e que necessita ser vinculada a uma concepção de educação como direito humano essencial:

(...) a constituição da identidade do professor(a) passa ou é inseparável de processos culturais que são lentos, mas que têm que ser construídos. Passa pela afirmação de uma cultura pública, da vinculação da educação escolar a essa cultura pública ou da inclusão da educação no campo dos direitos sociais, humanos. Passa ainda pela capacidade da categoria de se firmar como profissionais, ou de tratar sua função referida a esse campo dos direitos humanos (Arroyo, 2000, p. 193)

Mas ainda estamos muito longe disso. Não é raro ouvirmos dos estudantes no início da graduação em pedagogia, quando perguntados sobre os motivos de escolha da carreira, a seguinte sentença: “Porque eu gosto de crianças!”. Nada contra gostar de trabalhar com crianças, é uma necessidade para quem desempenha tal função, mas a profissão não pode se resumir a isso. Esta é, na realidade, a reverberação de um sentido que ainda domina as imagens sociais sobre a profissão, principalmente na educação infantil: o professor deve (ou deveria) ser, antes de tudo - quando não unicamente - um “cuidador”. Desta forma, a propagação da imagem romantizada da docência - da professorinha “maternal” que “cuida” de crianças - é altamente nefasta, representa uma imagem borrada, um signo sob demanda ideológica, que se propaga como parte de uma realidade distorcida e que afeta drasticamente as relações dos professores com seus pares, alunos e a comunidade como um todo.

1.3- POLÍTICA PÚBLICAS, FORMAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA: A DIFÍCIL TAREFA DE SE TORNAR PROFESSOR(A) DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O espírito humano é rebelde por natureza e, pelejando contra o que lhe é contrário e árduo, acompanha mais facilmente do que se deixa conduzir.

Sêneca in "De Clementia"

A partir da Constituição de 1988, da LDB, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (entre outros) -

conquistas da mobilização de educadores e da sociedade civil¹⁷ -, aos poucos, começa a prosperar, tanto na formação dos professores quanto nas diretrizes legalmente impostas às escolas públicas, uma nova concepção sobre a educação infantil no Brasil.

De acordo com a LDB, por exemplo,

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Brasil, 2001, p. 23-24)

Cada vez mais ganha força a ideia da criança como sujeito de direitos e da educação infantil não mais, exclusivamente, como lugar de atendimento a um direito de caráter “assistencial-custodial” dos adultos.

A consideração da criança como sujeito de direitos é o 'carro chefe' de toda mudança legal. Não são mais os pais, apenas, que têm direito a uma instituição de educação infantil para seus filhos, gerando um atendimento com vistas a substituí-los enquanto estão trabalhando. A criança passa a ter direito a uma educação que vá 'além' da educação recebida na família e na comunidade, tanto no que diz respeito à profundidade de conteúdos, quanto na sua abrangência. (Machado, 2002, p. 37)

Porém, ainda temos muito para caminhar. A educação infantil no Brasil ainda é um campo em lenta (re)construção; quando não se resume a um campo de batalhas teóricas, ideológicas e políticas. Para Paschoal & Machado (2009),

A falta de uma metodologia adequada para o desenvolvimento de cada atividade, a excessiva escolarização ou a alfabetização precoce e a inexistência de um currículo que integre os cuidados à educação da criança, a pouca autonomia sobre a própria ação e a baixa remuneração também são questões que impedem um trabalho de mais qualidade. É importante destacar que a concretização de um bom trabalho junto às crianças se inicia pela maneira como os professores apropriam-se de modelos pedagógicos ao longo da carreira, haja vista que o contexto pedagógico requer estruturas curriculares abertas e flexíveis. (p.91)

¹⁷ Ver a análise do movimento para a garantia do direito à educação infantil no Brasil em: Paschoal, Jaqueline Delgado; Machado, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009.

Neste movimento ainda de consolidação das diretrizes e práticas da educação infantil brasileira, os professores e gestores, muitas vezes, vêm-se diante da impossibilidade do exercício pleno de sua atividade, de sua autoridade pedagógica, na possibilidade de comunicação e reconhecimento de um determinado saber. Segundo Bourdieu (2009, p. 257),

Mesmo que não saiba ou não queira, o professor deve definir-se em relação à definição social de uma prática que, pelo menos em sua forma tradicional, assume algum colorido dramático. Embora suponha sempre a autoridade pedagógica necessária à realização, a ação pedagógica deve obter na e pela comunicação pedagógica o reconhecimento da autoridade desta comunicação.

Clot (2006), em sua análise sobre a *psicologia cultural do trabalho* proposta por Bruner (1996), evidencia que a maneira pela qual somos capazes de fazer algumas coisas com competência exprime implicitamente nossa filiação a uma cultura, ultrapassando até o que sabemos explicitamente:

Para ele (Bruner), pertencer a uma cultura é realizar certo número de atos exigidos pelas 'coisas' que nos cercam encontrando nessa cultura protótipos sócias para fazê-lo. Estes últimos são as ajudas de qualquer natureza que definem o trabalho antes de nós o realizarmos e que nos permitem não ter de reinventar as soluções já encontradas. (p. 43)

Quando os sujeitos vão exercer alguma profissão eles necessitam encontrar um *corpus* intermediário, “um interposto social situado entre eles, por um lado, e entre eles e o trabalho por outro”, denominado por Clot (2006) de “gênero da atividade”. O gênero, no sentido apontado por Clot, é o que “vincula entre si os que participam de uma situação, como coautores que conhecem, compreendem e avaliam essa situação da mesma maneira” (p.41). Com isso, toda a atividade se realiza num gênero dado, que possui uma parte explícita e outra parte subentendida, que representa:

(...) aquilo que os trabalhadores de um meio dado conhecem e veem, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; é o que lhes é comum e o que os reúne em condições reais de vida; o que eles sabem que devem fazer graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário reespecificar a tarefa cada vez que ela se apresenta. (p.41)

Mas a realidade é que a educação infantil - talvez de forma mais intensa que em outras etapas da educação básica - está muito longe de ver minimamente consolidada uma “cultura do trabalho” progressista. Na tentativa de ainda superar a dicotomia entre o *cuidar* e o *educar*, da “concepção que identifica as instituições de Educação Infantil com o modelo do Ensino Fundamental, com maior ênfase no que se refere à pré-escola” (Oliveira, 2012, p. 220), vemos ainda claras dicotomias entre o desenvolvimento do potencial de cada um dos seres humanos e a preservação da cultura estabelecida, os talentos individuais inatos e as possibilidades e o direito de ter acesso aos instrumentos da cultura, o saber local e o saber universal (Barbosa, 2001). Indo além, para Barbosa *et al.* (2009, p.12),

A função da educação infantil nas sociedades contemporâneas é a de possibilitar a vivência em comunidade, aprendendo a respeitar, a acolher e a celebrar a diversidade dos demais, a sair da percepção exclusiva do seu universo pessoal, assim como a ver o mundo a partir do olhar do outro e da compreensão de outros mundos sociais. Isso implica em uma profunda aprendizagem da cultura através de ações, experiências e práticas de convívio social que tenham solidez, constância e compromisso, possibilitando à criança internalizar as formas cognitivas de pensar, agir e operar que sua comunidade construiu ao longo da história. Práticas sociais que se aprendem através do conhecimento de outras culturas, das narrativas tradicionais e contemporâneas que possam contar sobre a vida humana por meio da literatura, da música, da pintura, da dança. Isso é, histórias coletivas que, ao serem ouvidas, se encontram com as histórias pessoais, alargando os horizontes cognitivos e emocionais através do diálogo, das conversas, da participação e da vida democrática.

Mas como, diante desse cenário, podemos eleger e desenvolver práticas e analisar a eficiência delas? Pelo menos no que tange os documentos oficiais, as formas de avaliação da qualidade da educação infantil brasileira não são nada simplistas.

São sete dimensões de qualidade para análise: planejamento institucional (proposta pedagógica, registro e indicativos sobre as práticas), multiplicidade de experiências e linguagens (reflexões sobre a rotina e práticas adotadas para incentivar a autonomia das crianças; formas de a criança conhecer e experimentar o mundo e se expressar); interações (espaço coletivo de convivência e respeito); promoção da saúde (reflexões sobre práticas e condutas cotidianas adequadas para a prevenção de acidentes, os cuidados com a higiene e a alimentação saudável para cada grupo de idade); espaços, materiais e mobiliários (reflexões sobre a disposição e disponibilidade de materiais, espaços e mobiliários de maneira a atender às múltiplas necessidades de adultos e crianças); formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais (reflexões sobre a formação inicial e continuada, condições de trabalho adequadas às

múltiplas tarefas, natureza da relação entre instituição e comunidade); cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social (reflexões sobre os processos de socialização, as brincadeiras e a convivência com a diversidade). Há ainda sugestão de procedimentos para a organização e condução da autoavaliação. (Brasil, 2009).

Não vamos nos ater aqui a discutir o tema da municipalização do ensino público, mas destacá-lo como ponto fundamental¹⁸, afinal, o município define os objetivos e modos de funcionamento da escola pública básica no Brasil, quer seja na produção (ou não) de currículos, no sistema de avaliação (ou não) das crianças e profissionais envolvidos, capacitação e contratação de professores e gestores, etc. Campinas, por exemplo, até o ano de 2013 não possuía nenhum currículo vigente na educação infantil¹⁹, muito menos alguma forma oficial de avaliação do trabalho realizado pelos docentes. Os documentos que tratam da educação pública produzidos pelos órgãos federais, pelo menos no que se refere à educação infantil, costumam passar despercebidos ou ignorados no cotidiano das escolas.

Diante deste cenário, destacamos, por exemplo, a atuação dos Orientadores Pedagógicos (OP) na rede pública de Campinas. Para Placco, Almeida & Souza (2011), cabe ao OP: articular o coletivo da escola, respeitando suas especificidades de modo a possibilitar o desenvolvimento de seus processos; viabilizar e coordenar a formação continuada de professores em sintonia com os objetivos da escola; transformar a realidade escolar, na medida em que questiona as práticas desenvolvidas. Porém, o fato é que o OP – que no caso da cidade de Campinas pode chegar a se responsabilizar por até quatro escolas -, dificilmente cumpre minimamente suas atribuições “teóricas”, aproximando sua realidade

¹⁸ Conferir a análise do professor José Mário Pires Azanha em: Azanha, José Mário Pires. Uma ideia sobre a municipalização do ensino. *Estud. av.*, São Paulo, v. 5, n. 12, Aug. 1991. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000200005&lng=en&nrm=iso>. access on 10 Dec. 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141991000200005>.

¹⁹ No último concurso para professores da educação infantil em Campinas, no ano de 2014, foi designado como bibliografia básica o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (RCNEI), de 1998. O fato é que muitos professores que já trabalham na rede desconhecem o documento ou criticam fortemente seu conteúdo. Ver: Cerisara, A. B. . Referencial Curricular nacional para educação infantil no contexto das reformas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n.80, p. 329-348, 2002.

com o quadro relatado por Dugnani & Souza (2011) que, ao avaliarem o cotidiano de uma escola no interior paulista, constataram que o OP, na realidade,

(...) não transforma as relações escolares por não criar espaços que possibilitem a configuração de novos sentidos sobre o ato de ensinar e aprender pelos agentes escolares. Desse modo, o orientador produz e reproduz um sistema que o adoce, aliena e alija da possibilidade de desenvolvimento, ao mesmo tempo em que faz o mesmo com os demais atores da escola. (p.45)

Essa aproximação de realidades parece estar ancorada na forma com que as escolas geralmente lidam com seus coletivos de trabalho que, em geral, apesar das recentes reconfigurações amparadas no princípio de gestão democrática da educação e da escola²⁰, funcionam ainda de forma muito frágil ou incipiente.

Para os OPs, resumindo, uma de suas tarefas mais árduas consiste em conciliar uma prática contextualizada com o trabalho coletivo dos professores, a possibilidade de promover uma ação conjunta desenvolvida nas especificidades da comunidade e das crianças atendidas. Mas isso não é uma tarefa nada simples justamente porque, além da possibilidade de um cotidiano muito turbulento de trabalho, em sala de aula cada professor possui uma relativa liberdade em sua prática; mesmo que isso signifique “cada um por si”. Sem uma mentalidade de trabalho conjunto, estabilidade e a garantia de existência de uma materialidade deste trabalho, as salas de aula – ainda mais na educação infantil - podem se tornar espaços no qual a pretensa ação educativa pode se estabelecer, na realidade, como omissão pedagógica. Neste sentido, sem uma matriz mínima comum e sem a atuação preponderante e efetiva dos coletivos de trabalho, a educação infantil tende a se perpetuar como um território de inconsistências.

²⁰ Ver a análise do professor Geraldo Magela Pereira Leão em: Realidade ou mito? O trabalho coletivo na escola e os desafios à sua efetivação. *SciELO em Perspectiva: Humanas*. Retrieved in Dec, 04 2014. From: <http://humanas.blog.scielo.org/blog/2014/11/28/realidade-ou-mito-o-trabalho-coletivo-na-escola-e-os-desafios-a-sua-efetivacao/>

Além disso, diante desta falta de substância em sua essência e das possibilidades de individualização extrema do trabalho, os professores e gestores da educação infantil ainda se deparam com o fortalecimento de uma nova regulação por “resultados” das políticas educacionais²¹, da necessidade de eficiência, controle, metas, mérito; o que pode pender a balança definitivamente, num futuro muito próximo, para as forma mais palpáveis de práticas na educação infantil - leia-se, uma vez que se assume um cunho utilitarista, a antecipação da alfabetização ao invés do desenvolvimento e consolidação das práticas sobre o “brincar”. Scheibe (2010) demonstra como este processo vem se materializando nos últimos anos na escola pública, em especial, nas formas de controle das práticas e da carreira docente:

As críticas ressaltam, sobretudo, os professores como mal formados e pouco imbuídos de sua responsabilidade pelo desempenho dos estudantes. A partir daí, os diversos níveis governamentais vêm criando mecanismos que visam ampliar o controle do exercício profissional, mediante exames de certificação de competência, associados à implantação de incentivos financeiros. (p. 985)

O discurso que visa impelir o trabalhador a estar mais “comprometido” diante da falta de condições destes profissionais contribuírem para a organização de seu próprio trabalho, como nos indica Clot (2007), “promove a amputação de uma grande parte do que se mobiliza para o desempenho de uma atividade, exigindo uma disponibilidade psíquica cada vez maior para agir nas situações de trabalho” (citado por Chiavegato & Navarro, 2010, p.10). Como resultado disso, criamos as condições essenciais para o *impedimento da atividade*, acarretando na impossibilidade destes profissionais permanecerem por muito tempo em seus locais de trabalho (Clot, 2006, p. 105) ou, até mesmo, em suas carreiras.

²¹ Ver a análise do professor António Teodoro em: Teodoro, A. (2011). *Educação, Globalização e Neoliberalismo. Os novos modos de regulação transnacional das políticas de educação*. Liber Livro, Brasília, Df, 2011.

Clot (2006, p. 9) define o trabalho como uma “função psicológica social e historicamente constituída”. Para esse autor, a função psicológica do trabalho não está meramente contida em sua atribuição social ou na produção de serviços ou objetos, mas como recurso fundamental para o desenvolvimento dos sujeitos. A respeito do desenvolvimento de sua “Clínica do Trabalho²²”, por exemplo, Clot, num diálogo com a teoria vigotskiana, destaca que a questão do coletivo é o problema central.

Não é o coletivo como grupo, mas o coletivo como recurso para o desenvolvimento da subjetividade individual; é o coletivo no indivíduo que nos interessa. Por isso Vigotski é tão importante. Vigotski apresenta a idéia de que o social não é simplesmente uma coleção de indivíduos, não é simplesmente o encontro de pessoas; o social está em nós, no corpo, no pensamento; de certa maneira, é um recurso muito importante para o desenvolvimento da subjetividade. Nesse sentido, o coletivo não é uma coleção, é o contrário da coleção. O coletivo, nesse sentido, é entendido como recurso para o desenvolvimento individual. É isso o que interessa à clínica da atividade. Há uma dimensão coletiva e subjetiva. (Clot, 2006b, p. 102)

O fato é que a relação entre o homem e o trabalho nunca é estática. Quando o homem trabalha produz significados, história(s), contradições, um saber próprio e dinâmico, afinal, “é a atividade mais humana que há²³”.

Para Merleau-Ponty (2006, p. 35), em sua análise sobre as dimensões da dialética proposta por Lukács, o trabalho é fundamentalmente uma realização dialética, uma vez que representa, necessariamente, “uma leitura constante da história efetiva, a reconstituição das relações tormentosas, das trocas intermináveis entre o sujeito e o objeto (o trabalho)”. Resumindo, nas palavras do próprio Lukács, “o próprio homem que trabalha é transformado pelo seu trabalho” (1979, p. 17).

Desprezar, assim, as histórias partilhadas, sua porção de alteridade, sua dinâmica, é tentar apagar o próprio sentido do trabalho e, talvez, no legado de nossa história, essa seja

²² Resumidamente, a clínica do trabalho desenvolvida pelo professor Yves Clot, a “Clínica da Atividade”, parte da dupla tradição da ergonomia e da psicopatologia do trabalho francesa. São as relações entre atividade e subjetividade que estão no centro da análise. O trabalho é visto não somente como trabalho psíquico, mas como uma atividade concreta e irreduzível.

²³ Bruner in “Meyerson, aujourd’hui: quelques réflexions sur la psychologies culturelle” como citado por Clot (2004) – nossa tradução.

ainda a maior de todas as contradições com as quais nos deparamos quando analisamos o trabalho na contemporaneidade. É tentativa de subtrair a humanidade do próprio homem. Como nos indica Cassirer (2005, p. 115), “a característica destacada do homem, sua marca distintiva, não é a sua natureza metafísica ou física, mas o seu trabalho. É este trabalho, o sistema das atividades humanas, que define e determina o círculo da humanidade”.

O que distingue a força de trabalho humano é, portanto, “(...) seu caráter inteligente e proposital” (Braverman, 1977, p. 58). Se há trabalhos aparentemente “sem sentido” em nossa sociedade, isso só ocorre por conta da tentativa de imposição de um sentido alheio ao trabalhador, própria de nosso sistema econômico, ao que deveria ser historicamente e coletivamente construído.

Mas a mente humana resiste a estas imposições e tende a subverter, mesmo que de forma pouco transformadora de fato, o processo que busca sua dominação. Por mais que haja distorções na relação entre o homem e o trabalho, “uma vida de pura pressão, uma vida humana em que todas as atividades individuais são completamente suprimidas e eliminadas, parece ser mais uma ideia sociológica que uma realidade histórica” (Cassirer, 2005, p. 150).

Em outras palavras,

Nenhuma atividade, independente do quão rotinizada possa se tornar, pode ser abstraída do funcionamento da mente em algum nível. Este ponto é crucial, pois aos argumentarmos que o uso da mente é uma parte geral de toda atividade humana, nós dignificamos a capacidade humana de integrar o pensamento e a prática. (Giroux, 1997, p. 161)

O homem está irremediavelmente “sujeito ao jogo dialético entre... suas qualidades como criatura da biologia e como um produto da cultura humana²⁴” (Bruner, 1986, p. 71 – nossa tradução). Diante da complexidade e dinâmica de sua vida, de suas particularidades orgânicas, de sua história, de seus convívios e exílios, de suas paixões e afetos, desencantos, medos e omissões, o homem nunca deixará de imprimir ao trabalho um mínimo de marca

²⁴ Para Bruner, está é a maior premissa da formulação vigotskiana sobre o ser social.

peçoal. O homem irá (re)significar o trabalho, irá reagir a ele. E mesmo que esse esforço não resulte em um confronto direto com o *status quo*, que produza respostas equivocadas às próprias contradições provocadas pelo trabalho cooptado, sempre existirá a possibilidade de redimensioná-lo; lembrando as palavras de Lukács, “a dialética das coisas apenas torna os problemas cada vez mais urgentes, e é a dialética total, aquela em que o sujeito intervém, que pode encontrar solução para eles (citado por Merleau-Ponty, 2006, p. 34).

2- MÉTODO

Confissão

*É certo que me repito,
é certo que me refuto
e que, decidido, hesito
no entra-e-sai de um minuto.*

*É certo que irresoluto
entre o velho e o novo rito
atiro à cesta o absoluto
como inútil papelito.*

*É tão certo que me aperto
numa tenaz de mosquito
como é trinta vezes certo
que me oculto no meu grito.*

*Certo, certo, certo, certo
que mais sinto que reflito
as fábulas do deserto
do raciocínio infinito.*

*É tudo certo e prescrito
em nebuloso estatuto.
O homem, chamar-lhe mito
não passa de anacoluto.*

Carlos Drummond de Andrade in 'As Impurezas do Branco'

Pessoas não são objetos fixos no tempo e no espaço, pessoas agem sobre sua própria história e sobre as histórias (com)partilhadas. São agentes sociais que não estão “culturalmente dopados”, por mais que seus pensamentos e ações possam não estar completamente transparentes para eles (Gardiner, 2000, p. 7). O difícil processo de aprendizagem sobre o outro demanda uma análise “sintonizada com todas as facetas da existência humana: poética, irracional, corporal, ética e afetiva” (p.19), além de uma relativa clareza e sensibilidade com relação à sua mobilidade: reconfigurações, transições, desvios.

Visando cumprir os objetivos desta pesquisa, de caráter qualitativo, optamos pela utilização do método etnográfico. A escolha por este método deveu-se à necessidade de nos centramos “na descrição dos sistemas de significados culturais dos sujeitos estudados, o que vai muito além da descrição de situações, ambientes, pessoas ou da mera reprodução de suas

falas e de seus depoimentos” (Erickson, 1989 como citado em André, 1997). A ideia, então, de que o método etnográfico pode ser compreendido como uma “descrição densa” (Geertz, 2008, p.7) nos indica apenas que a descrição minuciosa, apesar de fundamental, representa apenas uma parte do trabalho a ser realizado, tornando-se, assim, o “pano de fundo” para um complexo trabalho de interpretação. “O objetivo é tirar grandes conclusões a partir de fatos pequenos, mas densamente entrelaçados” (Geertz, 2008, p.20). Para ser mais exato,

O etnógrafo observa e paralelamente interpreta. Seleciona do contexto o que há de significativo em relação à elaboração teórica que está realizando. Cria hipótese, realiza uma multiplicidade de análises, reinterpreta, formula novas hipóteses. Constrói o conteúdo dos conceitos iniciais, não o pressupondo. Ao deparar-se com o aparente "caos" da realidade, que costuma provocar de imediato juízos etnocêntricos, o pesquisador aprende a abandonar a formulação abstrata e demasiadamente precoce, pois é necessário "suspender o juízo" por um momento. Assim é possível construir um objeto que dê conta da organização peculiar do contexto, incluindo as categorias sociais que expressam relações entre os sujeitos. No duplo processo de observação e interpretação, abre-se a possibilidade de criar e enriquecer a teoria. (Rockwell, 1986, p. 50 como citado em Sato & Souza, 2001)

A etnografia, assim, caracteriza-se por sua disposição à interpretação do fluxo do discurso social na tentativa de resgatar o “dito num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis (Geertz, 2008, p. 15). Além disso, para que haja uma redução da distância entre a compreensão e a visão de mundo dos sujeitos e nossa própria compreensão e a possibilidade de se estabelecer um processo de codificação para gerar uma descrição do cenário ou dos sujeitos que vão além de categorias ou simples temas para análise, a etnografia “não permite qualquer separação significativa das esferas ocupacional e extraocupacional da vida. Ao contrário, ele obriga esta fusão” (Geertz, 2001, p. 45).

Não podemos subestimar a complexidade envolvida no processo de aproximação e aprendizagem sobre o outro em sua intensa mobilidade: as reconfigurações, as transições, os desvios. Essa aprendizagem, então, “só pode ir até certo ponto, mesmo nas melhores condições, que de qualquer forma nunca prevalecem” (Geertz, 2001, p. 45). Busca-se

superar, portanto, a pretensão de reprodução da realidade. O resultado do trabalho etnográfico, sua contribuição, será uma tentativa de reconstruir esta realidade (André, 1997).

Em outras palavras,

(...) meu olhar sobre o outro não coincide nunca com o olhar que ele tem de si mesmo. Enquanto pesquisador, minha tarefa é tentar capturar algo do modo como ele vê (...) minha tarefa é tentar capturar algo do modo como ele se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê. (Amorim, 2003, p. 14)

A etnografia, nessa tentativa de tentar “encontrar os pontos de conflito e observar a forma como esses pontos são encobertos” (Parker, 2005, p. 44 – nossa tradução), nos traz a possibilidade de vislumbrar alguns aspectos que muitas vezes nos passam despercebidos. Como nos indica Gertz (2008, p.7),

Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de ‘construir uma leitura de’) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado.

Uma vez que “o trabalho de campo etnográfico é extensivo e não intensivo” (Sato & Souza, 2001), nossa proposta foi de permanecer por um período mínimo de 6 (seis) meses numa escola de ensino infantil da rede municipal de Campinas, realizando de uma a duas visitas semanais. Além disso, no intuito de trazer mais elementos à discussão quanto ao processo mais geral que configura as questões levantadas pela presente pesquisa, compreendendo que “a pesquisa qualitativa usa métodos múltiplos que são interativos” (Cresweel, 2007, 186) e que o campo não se restringe a um lugar específico, mas “à processualidade de temas situados.” (Spink, 2008, p. 16), realizamos também entrevistas reflexivas, não estruturadas. Estas entrevistas são, na realidade, questões abertas que não requerem do entrevistado uma resposta demasiadamente breve, nem se limitam a solicitar um “sim” ou um “não” (Hammersley & Atkinson, 2001, p.129). Assim, esse tipo de

procedimento permite que o pesquisador tenha um número de tópicos a serem buscados, mesmo que, ao mesmo tempo, não necessite de questões precisas e de ordens fixas.

As entrevistas se desenvolveram no resultado de um intercâmbio com os entrevistados, considerando também a possibilidade de retomá-las em outros momentos visando trazer novos temas ou retomar os antigos para a discussão, na possibilidade de resgatar e interpretar a instabilidade do discurso: o que se diz, o que não se diz, o que desdiz e o que contradiz. Sem um roteiro pré-definido, as entrevistas partiram de algumas questões disparadoras, na tentativa de fazer com que o entrevistado pudesse falar o mais livremente possível sobre o tema da pesquisa, por exemplo: “Por que você acha que as pessoas adoecem na prática educativa? Qual a relação que você estabelece entre as condições de trabalho e o adoecimento? Qual a relação que você estabelece entre a formação dos docentes e o adoecimento?”. Apesar do foco na realização dessas entrevistas na escola, elas também ocorreram em horários e locais que foram definidos por esses trabalhadores, de acordo com suas disponibilidades e que propiciou maior bem estar a eles (Hammersley & Atkinson, 2001, p.140).

Além disso, considerando que a tecnologia pode facilitar as relações por meio de “diferentes divisões espaciais e temporais”, uma vez que “todas as formas de interação são etnograficamente válidas” (Heine, 2004, p. 82 – nossa tradução), utilizamos as ferramentas de troca de mensagens escritas nas mídias sociais como forma de expandir o aspecto restrito da entrevista presencial que depende muitas vezes de um tempo limitado pelo cotidiano de trabalho. Assim, apesar de carecer de entonação e representar uma “simbolização de símbolos” (Vigotski, 1968/1991, p. 127), a linguagem escrita – como uma “forma de linguagem mais desenvolvida e sintaticamente mais complexa” (Vigotski, 1934/1991, p. 324) – proporciona ao entrevistado, de maneira mais intelectualizada, maior liberdade para reiterar, reformular ou anular qualquer opinião proferida.

Não obstante à necessidade de intensa (re)tomada do referencial teórico, fez-se necessário analisar outras pesquisas, com outras abordagens sobre o tema (psicológicas, sociológicas, econômicas, etc.) no intuito de obter uma visão mais precisa sobre o contexto no qual aquela comunidade e os trabalhadores daquela escola estão inseridos, de compor uma estrutura orientadora e de realizar generalizações que representem pensamentos interconectados ou partes associadas a um todo.

Assim, a pesquisa, na coleta de descrições das situações observadas, nas citações literais de suas falas, depoimentos e documentos, produziu um *corpus*, que sustentou a interpretação dos sistemas de representação, dos pontos de vista e das ações dos participantes. No total, após assinarem o termo de “Consentimento Livre e Esclarecido” (anexo), foram entrevistados sete profissionais: 5 (cinco) professoras, a orientadora da escola (entre 2004 e 2013) e a diretora da instituição (entre maio e dezembro de 2013). Os dados registrados no diário de campo (trabalho de campo e entrevistas) e das transcrições das entrevistas foram submetidos a uma análise interpretativa hermenêutica, cuja tarefa essencial é buscar o “entendimento do entendimento” (Geertz, 1983, p. 15).

2.1- O PROCESSO DE PESQUISA: O CAMPO E A DESESTABILIZAÇÃO

*(...) Porque cada início
é só continuação,
e o livro das ocorrências
está sempre aberto ao meio.*

Wisława Szymborska in “Paisagem com Grão de Areia”(1998)

Quando comecei o planejamento desta pesquisa, a ideia era o de acompanhar uma escola de educação fundamental na periferia de Campinas na qual já havia trabalhado por um período de aproximadamente dois anos durante um projeto em parceria com a FAPESP²⁵

²⁵ Projeto do Programa FAPESP “Melhoria do Ensino Público”, processo 2009/50556-0, realizado no triênio de 2009 a 2011 e coordenado pela professora Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas.

e capitaneado pelo Grupo de Pesquisas Pensamento e Linguagem (GPPL) da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, no qual participo, desde o ano de 2008, como pesquisador colaborador. Porém, pouco antes de começar a ir a campo, a diretora da escola, a professora Andréia²⁶, foi transferida para outra unidade escolar e apesar das inúmeras tentativas de aproximação com seu sucessor, não consegui estabelecer os acordos necessários para que eu pudesse iniciar o trabalho. Após algumas semanas, sabendo de minhas dificuldades, Andréia me convidou para realizar o trabalho na escola para a qual ela havia sido transferida.

Inicialmente, senti-me um pouco desconfortável pelo fato da escola ser de educação infantil e por estar localizada num bairro mais central. Minha intenção desde o início era a realizar o trabalho em uma escola de periferia, de preferência na educação fundamental e, por conta da minha experiência no GPPL, com salas de alfabetização²⁷, mas aceitei o convite.

Antes de iniciar a pesquisa em campo no começo de Agosto de 2013, após a aprovação do projeto pelo Conselho de Ética da PUC-Campinas e a assinatura da “Carta de ciência e autorização” (anexo) pela diretora da instituição, foi durante a primeira RPAI²⁸ que participei que pude apresentar a proposta do trabalho ao coletivo de professoras.

No total, pelo menos até o final do ano de 2013, a escola contava com onze professoras efetivas (sendo uma professora de educação especial), uma orientadora

²⁶ Os nomes das crianças, professores, gestores e demais funcionários que aparecem neste trabalho foram alterados para preservar a privacidade dos envolvidos.

²⁷ Em Campinas o ensino fundamental é dividido por ciclos. As classes de alfabetização fazem parte do primeiro ciclo (primeiro ao terceiro ano).

²⁸ A Lei Federal 11.738/08, em seu artigo quarto, preceitua que "na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educando" (Brasil, 2008). Desta forma, pelo menos no que tange a lei, a escola possui espaços de interação e estudo nos quais destacamos, no caso de Campinas: o TDC, o TDI e o RPAI. O Trabalho Docente Coletivo (TDC) é o horário semanal no qual os professores, em seus pares, tratam do trabalho pedagógico (por exemplo, professores que trabalham com uma mesma série). O Trabalho Docente Individual (TDI) representa uma hora semanal que o professor possui em sua carga horária para atendimento aos pais, comunidade e/ou a produção de algum material coletivo. A Reunião de Planejamento e Avaliação Institucional (RPAI) consiste numa reunião, que ocorre geralmente de três a quatro vezes por ano, na qual são abordados os temas mais gerais e que agrega todo o coletivo de professores e gestores.

pedagógica, uma diretora, uma auxiliar de serviços administrativos – além de duas cozinheiras, duas faxineiras e dois vigias. A idade das professoras variava entre 35 (trinta e cinco) e 47 (quarenta e sete) anos. Com exceção da professora Paula – que cursou o ensino técnico profissionalizante -, todas as outras professoras cursaram o magistério e atuam há mais de quinze anos no ensino público. Todas elas são pedagogas e pelo menos 5 (cinco) delas possuem algum tipo de especialização na área. A orientadora pedagógica da escola - no período entre os anos 2004 e 2013 - também cursou o magistério, é pedagoga, possui mestrado em Educação pela Universidade de Campinas e irá defender o doutorado em dezembro de 2013, pela mesma instituição. A diretora da instituição - no período entre maio de 2013 e janeiro de 2014 -, por sua vez, também cursou o magistério, é formada em História e também é pedagoga, com especialização em “Aquisição da Linguagem Infantil” pela Universidade de Campinas.

Onze professoras, uma diretora, uma orientadora pedagógica, sentadas ao redor de uma mesa improvisada e claudicante. Muitas conversas paralelas, risos, uma miscelânea de odores das comidas requentadas. A diretora busca certa ordem diante daquelas mulheres de vozes poderosas. (Caderno de Campo, 13 mai. 2013)

Inicialmente, não havia grandes questionamentos, nem alguma reação perceptível de surpresa ou desacordo. Já que a proposta do trabalho etnográfico indica uma participação extensa do pesquisador no cotidiano da escola, propus acompanhar algumas turmas e não apenas uma. Desta forma, ficou decidido pelo coletivo que as professoras teriam uma semana para responder à proposta e, no caso de aceite, definir em qual ou quais salas.

No final da reunião, surgiu um tema que me pareceu endereçado - não sei, na realidade, se para a nova diretora²⁹ ou para mim. Em vozes consonantes, por várias vezes foi ressaltada a força do coletivo na promoção de práticas e de um saber gerido e desenvolvido coletivamente. “*Nós passamos por cima!*”, revelou a professora Tânia ao se

²⁹ A professora Andréia havia assumido a direção da escola algumas semanas antes.

referir às ações dos docentes mais antigos em relação à atuação de professores e gestores novatos. A professora Ana, por exemplo, comentou, discretamente, que no passado duas professoras solicitaram remoção por considerarem o trabalho “muito puxado”: *“aqui nós trabalhamos de verdade! Se quiser trabalhar será bem vindo, se não...”*, concluiu. Naquele momento, pensei em quão inóspito poderia ser aquele grupo para qualquer *outsider*, sejam eles professores, gestores, diretores, orientadores pedagógicos ou pesquisadores. Depois de uma semana, apenas a professora Marta aceitou a proposta, recomendando que minhas visitas ocorressem às quintas-feiras por conta da ausência da professora de educação especial neste dia da semana.

Havia tanta confiança no ambiente que poderíamos facilmente confundi-la com prepotência. Não pareciam existir dúvidas de que o trabalho que estava sendo realizado ali era de grande qualidade; e essa certeza me provocava certo desconforto. Não é raro encontrarmos grupos de trabalho nas escolas que produzem uma falsa percepção da realidade como estratégia defensiva diante do conflito entre o funcionamento psíquico dos sujeitos e a organização do trabalho. Como nos indicou Dejours & Abdoucheli (1994, p. 19), “as pressões do trabalho e a doença mental interpõe-se no indivíduo, não somente capaz de compreender sua situação, mas também capaz de reagir e se defender”. Se o sofrimento é “inevitável e ubíquo” (p.137) e suscita estratégias defensivas dos sujeitos, é de se esperar que essas reverberem no coletivo de trabalho ou, indo além, que sejam construídas, organizadas e gerenciadas coletivamente. Quer dizer, destaca esse autor, “vários sujeitos experimentando cada um por si um sofrimento único, seriam (...) capazes de unir seus esforços para construir uma estratégia defensiva comum” (p.128).

Resumindo, na dinâmica de produção dessas estratégias pode ocorrer “uma eufemização da percepção que os trabalhadores têm da realidade que os faz sofrer” (p. 128), em que “o resultado da estratégia defensiva coletiva é uma percepção irrealista da realidade”

(p.129). Seria isso? Ou será que eu estava dominado por uma incredulidade que não me fazia perceber que aquele cotidiano trivial parecia artificial apenas porque era intenso e celebrado? A professora Andréia, alguns meses após deixar a gestão da escola em questão, faz uma análise sobre sua experiência com aquele grupo de professoras.

Acho que houve um rompante: ‘vamos fazer alguma coisa dar certo!’... É um grupo que se autorregula. Eu me lembro de uma fala delas, “aqui quem vem, vem para trabalhar e quem não vem, não fica.” Elas são muito sérias e comprometidas! Eu fico pensando na diferença que elas fazem na vida das crianças... Elas (as professoras) caminham, as coisas fluem, as crianças aprendem. Independente de qualquer coisa, do jeito, as crianças aprendem, as crianças produzem. Se, por um lado, o trabalho delas é muito sistematizado, cheio de papel, por outro lado, as crianças aprendem. Então, neste sentido, eu acabo sendo pragmática: a escola está cumprindo o papel dela? Sim!

A preocupação inicial foi a de não forçar minha participação naquele cotidiano de trabalho, já que não é incomum que as escolas rejeitem pesquisadores sob o pretexto de não enxergarem a utilidade do trabalho para a melhoria das condições de trabalho. Na posição de pesquisador, sabendo que meu trabalho poderia provocar certo desconforto a quem está na posição de, vamos dizer, “objeto”, imaginei que encontraria grandes dificuldades para levar a cabo uma pesquisa etnográfica, que necessita de relativa abertura e, obviamente, certa reciprocidade. A professora Marta, depois de alguns meses, confidenciou-me sobre essa desconfiança inicial:

No início eu havia combinado com a diretora que seria uma experiência, que eu poderia te devolver quando eu quisesse. Mas logo percebi que você não iria ficar só anotando o que fazíamos... que você veio com uma proposta de trabalhar junto.

Marta não apenas proporcionou o primeiro acesso ao grupo de docentes ao divulgar a “parceria” no trabalho realizado, como foi uma grande incentivadora da pesquisa diante de seus pares e uma valiosa informante no processo de conhecimento mútuo.

Meu trabalho em sala correspondia a de um assistente (ou monitor), auxiliando a professora e as crianças nas atividades e na arrumação da sala e dos espaços utilizados. Mas apesar da participação constante no cotidiano da escola, o acesso às práticas das demais

professoras ainda me era muito restrito. Essa condição, porém, mudou após o planejamento de produção de um vídeo com as atividades mais significativas de cada turma durante o ano; que foi entregue aos pais no final do último semestre de 2013. Com esse trabalho, pude ter acesso (e discutir com elas) à maior parte do material produzido pelas professoras e pelas crianças, averiguando que havia uma lógica de trabalho compartilhada pelo coletivo em cada atividade.

Apesar da minha responsabilidade na confecção de nove dos dez vídeos³⁰, havia em cada uma delas uma enorme preocupação com o material que seria utilizado, uma necessidade de coerência diante de uma complexa ordem e relevância das produções - em média, cada uma das professoras entregou-me aproximadamente 700 fotos classificadas por tipo de atividade e período do ano. A partir da produção desses vídeos percebi que a abertura com o coletivo se tornou ainda maior, que havia um maior interesse pelo meu trabalho, mas ainda de forma muito insípida.

Interessante observar este movimento de aproximação, que pode ocorrer de muitas formas, pensando no famoso episódio da “briga de Galos” relatada por Geertz(2008): um ou um conjunto de eventos capazes de redimensionar as relações em campo, essencial para qualquer trabalho etnográfico. A produção do vídeo foi fundamental para me aproximar das práticas, mas não o suficiente para me aproximar do universo cotidiano das professoras e das crianças de outras turmas. As coisas começaram a mudar a partir de uma visita ao zoológico na cidade de Americana, pois estes passeios tendem a gerar grande tensão por conta da responsabilidade e dos riscos envolvidos. A presença de mais um adulto, principalmente de um homem, querendo ou não, proporcionou um maior sentimento de segurança às professoras que puderam se dedicar mais às finalidades pedagógicas da visita. Qual seria a grande contribuição de um passeio corriqueiro como esse para uma pesquisa? Pouco, se pensarmos apenas nos objetivos explícitos da investigação, mas valioso no que se refere à

³⁰ A professora Maria decidiu produzir o vídeo sozinha.

aproximação com os sujeitos da pesquisa. Contudo, o evento que considero fundamental no redimensionamento de nossas relações ocorreu por um ato absolutamente despretensioso. Em determinada ocasião, uma das crianças da professora Marta diagnosticadas com autismo³¹ – e que estava visivelmente cansada e extremamente irritada por conta de uma forte gripe - adormeceu após o almoço e me prontifiquei a ficar com ela até que acordasse. Fiquei ao seu lado por mais de vinte minutos no refeitório. Quando ela acordou, peguei-a no colo e a levei até sua sala. Foi então que percebi no olhar, nas palavras e nos gestos das professoras e das funcionárias da cozinha e da limpeza um profundo respeito por minha atitude. A partir deste precioso momento, pude perceber que a desconfiança inicial começou a dar lugar a uma convivência extremamente amigável e um sentimento de acolhida no qual nem mesmo as crianças representavam mais um território proibido.

Eu estava pronto para iniciar o trabalho em outras salas, porém, pelo fato da professora de educação especial ter de se ausentar pelo menos duas vezes por semana, o coletivo decidiu que o melhor seria manter minhas visitas apenas na sala da professora Marta, assim eu poderia auxiliá-la de forma a suprir a demanda por mais um educador numa sala com duas crianças com necessidades de atendimento especial. Minhas atividades na escola, então, mantiveram-se basicamente, até o final do trabalho de campo, nas atividades semanais na sala da professora Marta, na participação nos TDCs, TDIs e RPAIs, além de acompanhar os eventos organizados pela escola e as reuniões de pais.

Com o tempo, mesmo sabendo que minha posição nunca deixaria de ser a de um *outsider*, ocorreu-me um sentimento de que eu realmente havia me estabelecido como alguém que teria algo a acrescentar ao trabalho da professora Marta e do grupo. De fato, minha opinião era sempre solicitada nas reuniões posteriores, quer fosse no planejamento geral do trabalho, na avaliação das práticas individuais e coletivas e nas formas possíveis de

³¹ Havia duas crianças autistas na escola, as duas na sala da professora Marta.

avaliação do desenvolvimento das crianças – tema bastante complexo e controverso na educação infantil que discutiremos mais tarde.

Inicialmente, eu não havia agendado datas para as entrevistas, esperando que elas ocorressem da forma mais natural possível durante a aproximação gradual com as professoras, o que de fato começou a se concretizar após todos estes eventos, como relata a professora Paula: *Eu ficava observando você e me perguntando: o que será que ele está vendo com a lupa? Quem vem de fora vê coisas, né? Eu também vim de fora... a gente fica curiosa. Então tomei coragem!*

3- A ESCOLA

Entre muitas outras coisas, tu eras para mim uma janela através da qual podia ver as ruas. Sozinho não o podia fazer.

Franz Kafka in "Carta a Pollak" (1904)

A escola de educação infantil tema desta pesquisa se localiza num bairro de classe média em Campinas que foi fundado em meados da década de 1970 a partir de um loteamento que recebeu obras mínimas de infraestrutura da Prefeitura. Apesar de ser relativamente novo, o bairro, hoje, possui uma população formada por pessoas mais velhas, como destaca a professora Marta, que viveu ali durante toda a sua infância e adolescência.

Se olharmos para o número de alunos, a escola é relativamente pequena porque o bairro foi “envelhecendo” e o número de crianças diminuindo. À medida que meus contemporâneos foram crescendo eles, assim como aconteceu comigo, foram se mudando para outras regiões. São poucas as pessoas que chegam para morar no bairro.

De fato, diante da realidade da rede municipal de Campinas (e do Brasil), a escola possui um número de crianças relativamente baixo, pouco mais de 220 (duzentas e vinte), distribuídas em duas salas de Agrupamento II³² e oito salas de Agrupamento III, nenhuma delas em período integral. Na verdade, pelo menos até o final do ano de 2013, o número de crianças por sala não era muito superior ao número previsto pelo PLC 230³³.

A região, que abriga uma das principais avenidas de Campinas, dispõe ainda de uma creche, vizinha à escola, dois grandes supermercados e um *shopping Center*. A escola encontra-se numa rua pouco movimentada e bastante arborizada, cercada por casas grandes

³²Em Campinas, os agrupamentos I e II recebem crianças até 2 anos e 11 meses de idade, o agrupamento III, por sua vez, recebe crianças de 3 anos a 5 anos e 11 meses de idade e, conseqüentemente, representa o último estágio antes do ensino fundamental para as crianças com mais de cinco anos de idade.. Fonte: <http://www.campinas.sp.gov.br/noticias-integra.php?id=15488>

³³ O Projeto de Lei da Câmara 230 (PLC 230) que está em tramitação no congresso desde 2009 e que altera a LDB, indica o número máximo de crianças por idade por adulto ou professor, no caso da educação infantil: 5 (cinco) crianças de até 1 (um) ano, por adulto, na creche; 8 (oito) crianças de 1 (um) a 2 (dois) anos, por adulto, na creche; 13 (treze) crianças de 2 (dois) a 3 (três) anos, por adulto, na creche; 15 (quinze) crianças de 3 (três) a 4 (quatro) anos, por adulto, na creche ou pré-escola; 20 (vinte) alunos de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos, por professor, na pré-escola. Vale lembrar que, muitas vezes, a superlotação das salas se deve a decisões judiciais.

e que condizem, em suas construções, com a idade do bairro. A não ser pelos horários de entrada e saída (no período da manhã e da tarde) da escola, o único barulho que se houve na maior parte do tempo tem origem nos rádios das casas vizinhas e nos passarinhos.

Um dos vigias da escola indica que as poucas ocorrências policiais do bairro dizem respeito ao roubo de carros, mas “*nada muito preocupante*”. Por sinal, percebe-se que o nível aquisitivo das famílias é relativamente alto quando nos atentamos para o meio de transporte utilizado pelas crianças, automóveis que dificilmente ultrapassam dez anos de uso. Porém, boa parte das crianças utiliza algum tipo de transporte contratado, as famosas “vans”.

A escola, pintada de azul e branco (as cores da bandeira da cidade de Campinas), fica situada abaixo do nível da rua. Não há muros. Há apenas uma grade na calçada de onde é possível visualizar toda a movimentação da escola, suas árvores, o parquinho, os vasos de flores cuidados pelas crianças, além dos gatos que passeiam livremente; e que são um problema para a manutenção e a higiene do parque de areia.

O refeitório da escola encontra-se localizado dentro do principal prédio, onde também se encontram as salas do Agrupamento II, um banheiro masculino e um feminino para as crianças, um único banheiro para os adultos, o almoxarifado, uma pequena e rica biblioteca, além de uma sala administrativa que acolhe a diretora da escola, a orientadora pedagógica e uma funcionária administrativa. Há muito material produzido pelas crianças espalhadas pelo refeitório e lá também são organizadas as principais atividades coletivas, tanto das crianças quanto dos adultos.

A sala de aula da professora Marta - composta por crianças entre quatro e seis anos de idade, a única da escola considerada “Mista³⁴” - era bastante espaçosa para as dezesseis

³⁴ Com referência a uma sala de aula composta por crianças com grande variação de idade, no caso, de três a cinco anos e onze meses de idade. A organização das salas é decidida durante o evento de “atribuição” no final do ano letivo, um planejamento prévio para o próximo ano. No caso da professora Marta há uma contração, ela recebe um número menor de crianças em troca de uma turma com idade mais variada.

crianças que a frequentaram durante o último semestre de 2013. Não era incomum, além disso, faltarem duas ou três crianças esporadicamente, o que denota que em muitas das famílias sempre há um adulto em casa durante o horário das aulas, ou seja, a escola não é apenas um lugar no qual as crianças vão porque todos os adultos da casa trabalham e elas não têm com quem ficar.

Visualmente, a sala, em geral, encontrava-se bastante limpa e organizada. As carteiras coletivas, o quadro negro, os armários estão em ótimas condições. A sala esta tomada por materiais que lembram as antigas salas de alfabetização³⁵ (figura 1): letras móveis, cartazes, placas indicando atividades, calendários, mapas; além de uma grande quantidade de brinquedos (figura 2): quebra-cabeças, bonecos, bolas, cordas, blocos de montar, etc.



Figura 1 – Panorama da sala de aula da professora Marta: letras móveis e quadro negro.

³⁵ Discutimos essa questão em: Kawamura, E. A. O sumiço dos cartazes com sílabas: ensaio sobre a formação e a prática do pedagogo. In: Smolka, Ana L. B. et al. (2009). *Condições de desenvolvimento humano e práticas contemporâneas: as relações de ensino em foco* (Projeto, Programa Melhoria do Ensino Público, Processo FAPESP 2009/50556-0). Campinas, SP, Universidade Estadual de Campinas.

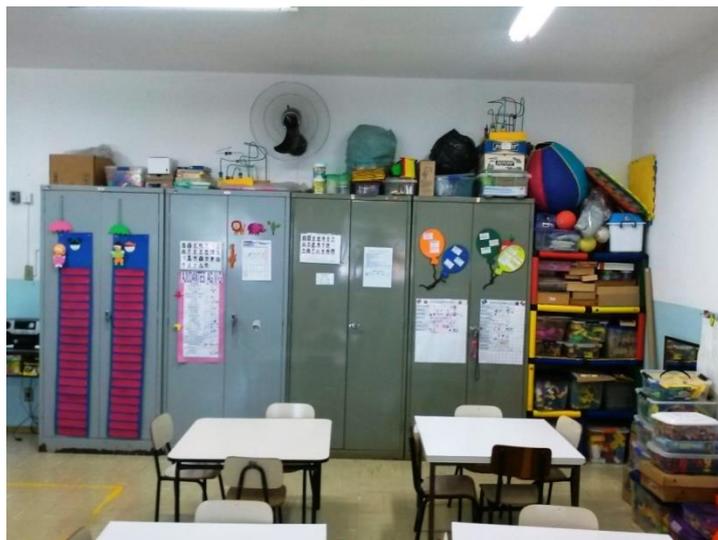


Figura 2 – Panorama da sala de aula da professora Marta: carteiras coletivas, armários, alguns cartazes e brinquedos.

Mesmo nos períodos mais quentes ou frios do ano, a sala dificilmente não permanecia aconchegante. Devido ao número muito pequeno de salas na escola (cinco no total), à rua pouco movimentada e ao número relativamente baixo de crianças, dentro da sala era difícil perceber qualquer movimentação externa, mesmo quando as crianças de outras turmas cumpriam alguma atividade no parque ou no pátio coberto, que fica de frente para a sala da professora Marta. Certo ar bucólico domina a escola, amparada pela vegetação farta e pelo pouco barulho com que as crianças realizam suas atividades. É raro, mesmo no agrupamento II, ver crianças chorando. Mas engana-se quem imagina que a escola distribui efeitos punitivos aos mais exaltados. Há uma complexa formalização do silêncio que atravessa as ações na escola em boa parte do tempo, sugerindo que as crianças não choram ou não gritam porque simplesmente não precisam³⁶.

No início considerei que deveria haver algo de errado acontecendo para que aquelas crianças permanecessem tão compenetradas: efeitos punitivos, violência simbólica, medicação... Contudo, depois de olhar por mais tempo e com mais atenção para as práticas e o funcionamento da escola como um todo, percebi que tão silenciosa quanto

³⁶ Lembrando as palavras de Rousseau: “Quando as crianças começam a falar, choram menos. Este progresso é natural: uma linguagem substitui outra (...) Assim que Émile tiver dito, uma só vez, ‘sinto dor’, serão necessárias dores muito vivas para forçá-lo a chorar” in “Émile, ou De l’éducation” (1792)

as crianças eram os adultos; remetendo-me a uma questão que, vez por outra, tomava-me diante de salas de aula insuportavelmente barulhentas: as crianças gritam porque o professor grita ou os professores gritam porque as crianças gritam? . (Caderno de Campo, 7 de novembro de 2013)

3.1- A HISTÓRIA DO COLETIVO DE TRABALHO E SUA DINÂMICA ATUAL

A ex-diretora da escola (no período entre 2000 e 2012) é indicada pelas professoras como a grande responsável pela atual forma e *modus operandi* do coletivo de trabalho, na construção das bases para o desenvolvimento de uma produção intelectual e crítica sobre as práticas e o cotidiano da escola. A professora Joana, que começou a trabalhar na escola em 2003, conta-nos um pouco de sua experiência, ressaltando a dificuldade ao exercer uma inesperada liberdade.

A liberdade assusta!... como eu vim de uma escola particular em que tudo o que se falava era a lei, aqui, no começo, ou durante muitos anos... eu sempre dizia para elas: “Não, do jeito que está, está ótimo! O que é que vocês querem que eu faça?”. A Selma³⁷ (ex-diretora) não gostava disso e ela sempre me dizia: “você tem que dar a sua opinião! Hoje sou capaz disso!

Também é atribuído à ex-diretora o fortalecimento e o amadurecimento do coletivo no constante e complexo movimento de se desvelarem as queixas, demandas e, principalmente, as intrigas³⁸ que tendem a desestabilizar os coletivos de forma tão profunda.

Joana destaca a habilidade da ex-diretora em lidar com este tipo de questão:

Ela foi muito importante para nós! Esses onze anos que eu estou aqui... ela tinha olho até no pé, sabia de tudo o que acontecia aqui... Ela sabia que algo não estava bem e quando ela perguntava “o que está acontecendo?” você começava a chorar. Ela não gostava de picuinha, não aceitava! Com isso ela era realmente muito dura. Mas não há como negar, por outro lado, o acolhimento e a parceria que ela estabeleceu com a gente. Tudo, no final das contas, era discutido no coletivo. Não havia mais espaço para intrigas.

³⁷ Tendo em vista as indicações da importância dessa diretora para a configuração da escola, avaliamos que uma entrevista com ela seria muito interessante para esta pesquisa. Todavia, apesar dos contatos insistentes, não obtivemos resposta da professora Selma para organizarmos uma entrevista.

³⁸ Lembrando-me da memorável música “Positivismo” de Noel Rosa: “A intriga nasce num café pequeno/ Que se toma para ver quem vai pagar/ Para não sentir mais o teu veneno/ Foi que eu já resolvi me envenenar”.

Esta disposição e sensibilidade para transformar as “picuinhas” e “conversas de corredor” numa contestação intelectual dentro do coletivo, não apenas fortaleceu os laços de amizade³⁹, como impulsionou a produção das professoras em suas práticas educativas. Como nos indica Clot (2006b, p. 106), “o pensamento se desenvolve na discussão, na confrontação e, portanto, a controvérsia é a fonte do pensamento”. A partir daí, grande parte das atividades planejadas, redimensionadas, inventadas ou copiadas nas práticas das professoras deixaram de ser, fundamentalmente, iniciativas exclusivamente individuais.

A lógica era de que não deveria permanecer o que não mais fazia sentido para elas, novas práticas e opiniões externas eram bem vindas, mas deveriam ser amplamente avaliadas pelo coletivo, o que não eliminava a possibilidade de pequenas mudanças nas práticas individuais. A professora Andréia, diretora da escola entre maio e janeiro de 2013, discorre sobre sua experiência com o coletivo a respeito da receptividade das opiniões que trazia.

Eu tive a oportunidade de discutir individualmente com elas porque a gente fazia avaliação de desempenho. O que eu sinto é que, como é tudo muito formalizado, elas entendem que a coisa está fluindo, mas, por outro lado, elas são muito tranquilas quando fazemos apontamentos. Eu lembro uma vez que, numa conversa com a professora Lilian, eu toquei na questão da afetividade. Ela me falou que “não era de ficar beijando”. Então eu respondi que não era sobre o beijo, mas sobre o jeito com que a gente acolhe. Lembro que ela foi muito receptiva e percebi que, do jeito dela, as mudanças começaram a ocorrer.

Em outro exemplo, a professora Laís, na escola desde o ano 2000, pondera a respeito do desenvolvimento do processo de adaptação das crianças novatas à escola, cujos fundamentos partiram da Orientadora Pedagógica da escola na época.

No primeiro ano em que eu peguei o agrupamento II eu tinha dezoito crianças, agora são quatorze... não havia a adaptação como é hoje... eu fiquei louca! Era criança chorando, era mãe não querendo ir embora, então eu cheguei para a Selma, até ela

³⁹ Não era incomum que as professoras se encontrassem fora da escola e que as famílias se confraternizassem algumas vezes durante o ano.

estava me ajudando neste dia, e disse: “Selma, posso pegar minha bolsinha e ir embora?” Aí ela me disse: “calma, calma que a gente vai conseguir, a gente vai passar por essa dificuldade”. A gente percebeu, então, que não dava para fazer uma adaptação igual a das crianças maiores. Foi assim nos dois primeiros anos. No terceiro ano, estruturamos a adaptação assim: nós realizamos uma reunião preliminar com os pais para que eles saibam o papel deles durante três dias na escola, qual a postura dele com a criança, que ele não perde sua autoridade, mas que deve mostrar que quem irá comandar as atividades é a professora... então a mãe, ou pelo menos um responsável, entra com a criança e acompanha o trabalho durante estes dias. Muito tranquila a adaptação assim! Os pais não apenas conhecem a escola, mas criam um vínculo com a gente. Quem veio com a sugestão de realizar a adaptação dessa forma foi a Mônica (antiga OP da escola). No início, eu e a outra professora do AG II ficamos em dúvida, achávamos que não iria dar certo. Na hora a gente colocou um “não”. Depois de alguns dias começamos a pensar sobre a possibilidade desta sugestão realmente funcionar: será que realmente não pode dar certo? Vamos tentar! E não é que deu certo?! Por isso que a gente tem que dar oportunidade para novas ideias.

A professora Isabel⁴⁰, que foi Orientadora Pedagógica (OP) da rede entre os anos de 1991 e 2013, e da escola entre os anos de 2008 a 2013, discorre sobre sua experiência na escola e na educação infantil a respeito do tema do trabalho coletivo:

Eu sempre busquei pautar minha ação no coletivo, nos espaços coletivos. Então, assim, eu confesso para você que demorou um pouquinho para me aproximar das professoras mais individualmente falando: das práticas, observar as crianças; isso no ensino fundamental. Já no infantil foi muito possível para mim. Isso por conta daquilo que você deve ter presenciado lá: das crianças que pegam a gente pela mão, das professoras que têm uma certa carência, “vamos lá ver meu trabalho”... Se eu tinha alguma dificuldade para me aproximar das professoras no ensino fundamental, isso caiu por terra no infantil.

Além disso, Isabel aprofunda a discussão a respeito do coletivo diante de uma proposta de constante reflexão sobre a própria prática e sobre sua relação com os saberes docentes.

Os TDCs, para mim, e os TDIs, que durante algum tempo eram também coletivos, que eu tive a oportunidade de participar com elas, deram-se num movimento no qual eu busquei conhecer o grupo e conhecer “que história é essa que havia por trás daquelas pessoas, que fazia com elas fossem tão organizadas e afinadas, para o bem e para o mal?” Eu entendi que eu precisava potencializar a autoria daquelas pessoas. Eu resolvi perguntar “porque a gente está fazendo do jeito que a gente está fazendo?” E a resposta que me vinha, muitas vezes na forma de ação e de silêncios era de que “aquí sempre foi assim!” Eu sei que eu comecei a desestabilizar algumas coisas que estavam tão arrumadas, inclusive com a Selma. E isso se deu de forma muito tranquila, sem

⁴⁰ Isabel recentemente defendeu seu doutorado discutindo a questão da formação dos OPs no cotidiano de trabalho das escolas públicas.

nenhum tipo de problema mais sério. Mais no sentido de que eu pudesse dar um tom para o trabalho para que as professoras pudessem pensar naquilo que elas estavam fazendo. De que não necessariamente uma professora deve fazer exatamente aquilo que a outra está fazendo, já que a gente parte de um princípio de singularidade das crianças. Não era uma autonomia para se fazer o que quisesse, porque a gente construiu um projeto pedagógico... não era uma questão de dizer “até aqui vocês fizeram caca”, é uma questão respeitar o trabalho e acolher esses saberes docentes que para mim são tão legítimos quanto qualquer outro.

Em meados de 2013, com a saída das professoras Selma e Isabel⁴¹, a escola ficou sem a base de sua equipe gestora. Poderíamos esperar que com a saída das duas - quase que ao mesmo tempo -, o coletivo pudesse se desestruturar. Isso, pelo menos em todo o ano de 2013, de fato não aconteceu, mas começaram a surgir as primeiras dúvidas. Nas palavras da professora Laís:

Com a saída da Selma a gente perdeu um pouco dessa força. Não que a gente não esteja conseguindo se levantar, mas quando ocorre algum problema mais sério... tudo era mais rápido com ela. Com ela a gente sabia, no olhar, no pensamento... a gente tinha mais segurança... até com relação aos pais. A gente tinha certeza que se a gente falasse alguma coisa para alguma criança, algum pai, ela estaria ali concordando porque o pensamento dela era igual ao nosso.

Com a chegada da nova diretora, a professora Andréia, apesar de algumas desconfianças iniciais, o trabalho coletivo prosseguiu sem grandes alterações e choques. Porém, no final de 2013, Andréia também deixou a instituição. Finalmente, após este turbilhão de mudanças, passou a ser notório no coletivo um relativo desconforto e preocupação com a continuidade do trabalho. A respeito desse sentimento, já no início de 2014, a professora Lilian discorre sobre o início de trabalho da nova diretora, a terceira em menos de um ano, e sobre o adoecimento:

Agora a gente está se questionando... outro dia numa reunião houve uma fala (da atual diretora) que nós não conseguimos compreender se foi um elogio ou se foi uma crítica... imagina que há dois anos atrás a gente ia ver aquilo como uma crítica?! Agora a gente já não sabe mais. Nisso a gente vê porque que lá fora tanta gente adoce: como você pode ir trabalhar sem estar segura? Hoje a gente se apoia no grupo, mas e quando não há grupo?

⁴¹ Selma atualmente trabalha na Secretaria de Educação de Campinas, Isabel se aposentou.

Imaginado o futuro, continua Lilian:

É duro! É um luto o que a gente está vivendo... e esse luto você tem que digerir, não é?! O grupo está aí, mas o que me garante que ele permanecerá? E você vai fazer o que? Apostar naquilo que você acredita ou vai evitar a perturbação? Eu tenho que ser aquilo que todo mundo quer que eu seja... você está percebendo que até o emocional da gente está muito mexido.

Não iremos especular a respeito desta angústia demonstrada nas palavras das professoras Lilian e Laís diante do sofrimento causado pela perda de membros tão fundamentais e seus desdobramentos na dinâmica do coletivo no futuro, pois esse é um processo que não irei acompanhar em sua integralidade. Adotaremos outro caminho, discutindo como o coletivo consolidado depois de sua profunda reorganização propiciou a criação de ambiente laboral vitalizante. Por hora, seguiremos discutindo as práticas e a organização atual da escola, no intuito de desvelar o caráter solidário das ações do coletivo.

Diferentemente de outras concepções que começaram lentamente a florescer na educação infantil brasileira – e que discutiremos no próximo capítulo -, a escola tema possui como fundamento uma concepção de “desenvolvimento” das crianças. Isso implica na necessidade de existência de uma forma de trabalho em série (como acontece no ensino fundamental), criando uma forte relação de dependência entre as professoras, de etapas a serem cumpridas por cada uma delas. Este é o princípio que baliza o trabalho da professora Marta, que discutiremos a seguir.

3.2- UMA PROFESSORA EM AÇÃO

Nada do que está em potência passa ao ato senão por outra coisa que está já em ato.

Aristóteles in “Metafísica”

No intuito de aprofundarmos a discussão a respeito do trabalho da professora Marta, dividimos este subcapítulo em três, compreendendo: as primeiras impressões, a descrição e a análise das principais atividades e uma interpretação sobre as práticas diante das concepções que encontramos na educação infantil brasileira.

3.2.1 – UM DIA, O PRIMEIRO DIA

A sala de aula da professora Marta⁴² era tão pouco pretensiosa que não seria nenhuma grande injustiça considerá-la comum, um retrato exemplar do que poderíamos chamar de “genérico”. Mesas, cadeiras, brinquedos, lápis e canetas coloridas, papéis de diversas cores e tamanhos, letras em relevo e desenhos pendurados nas paredes. Aparentemente, nada de mais, nada de menos. Crianças pequenas, brincadeiras, risos, atividades coordenadas, silêncios e músicas, com exceção a uma frágil grade de madeira fixada à batente da porta, confeccionada para impedir as aventuras solitárias de alguns pequenos fugitivos. A escola, em si, também não apresenta nada de muito extraordinário, sua planta arquitetônica - por sinal, um projeto pouco original -, por exemplo, é a mesma adotada para diversas outras escolas de ensino infantil no município de Campinas. Mas não podemos dizer que essa escola seja um dos melhores exemplos da engenharia inóspita tantas vezes empregada na construção de edificações escolares. Muito pelo contrário, meu primeiro sentimento foi o de acessar um espaço acolhedor: muitas plantas, um pequeno e simpático parque, um refeitório amplo e bem iluminado. Apenas as salas de aula que, apesar de limpas e organizadas, estão dispostas quase sempre de forma pouco prática, expostas diretamente aos locais que tendem a ser os mais ruidosos, obviamente, os lugares designados para as brincadeiras livres e à alimentação. Tendem, mas geralmente não são. A escola é em grande parte do tempo silenciosa. O refeitório, mesmo nos momentos mais agitados, lembra um

⁴² Uma das oito salas de agrupamento III da escola.

restaurante frequentado por desconhecidos e a música suave que embala o momento da merenda só é destoada pelos sons produzidos pela pouca habilidade de crianças tão pequenas ao manusear copos de vidro.

Não é de se estranhar que minha chegada naquela escola tenha causado certo reboliço. E não apenas pelo fascínio e curiosidade provocados por um sujeito com quase dois metros de altura - apesar da estranha sensação de me sentir em Lilipute diante de móveis tão pequenos e de seres aparentemente tão frágeis, a recepção não poderia ter sido mais calorosa -, a verdade é que só há dois homens no cotidiano daquela escola, dois senhores com idade acima dos 50 anos que realizam as funções de segurança. Assim como nas demais escolas do país, historicamente, os adultos, principalmente nas creches e escolas de ensino infantil, quase que em sua totalidade, são mulheres.

A turma do foguete, nome derivado da escolha da mascote da turma da professora Marta, depois de uma eleição no começo do ano de 2013, possuía dezesseis crianças entre quatro e seis anos de idade - é o que chamamos de classe mista, a única na escola. Embaladas pelas músicas que precedem a maioria das atividades propostas pela professora, as crianças possuem um cotidiano pouco conturbado, sem grandes surpresas. Todas as atividades da sala e da escola consideradas importantes (passeios, datas comemorativas, etc.) são apontadas num pequeno calendário de papel que fica pendurado em uma das paredes - mesmo as minhas visitas semanais são indicadas neste calendário. Uma das primeiras atividades do dia consiste em retomar a agenda e discutir com as crianças a programação para os próximos dias e semanas.

A professora Marta, que leciona na mesma escola há quase vinte anos, parece conhecer profundamente a história familiar de cada criança, e os pais, pelo menos neste

contato inicial, demonstram ter por ela um profundo respeito⁴³ - o foguete, um brinquedo importado e aparentemente caro, foi comprado com ajuda deles. Há um sorteio semanal no qual uma criança é escolhida para levá-lo para casa por alguns dias em conjunto com um diário que deve ser preenchido pelos parentes contando as experiências da criança com o brinquedo durante aquele período.

A *rotina*, a descrição da organização das ações estabelecida nos primeiros momentos da aula, que são indicadas em fichas com o nome e o desenho da atividade e que devem ser selecionadas pelos ajudantes e fixadas sobre a lousa, especificamente neste meu primeiro dia em campo, incluía nove atividades diferentes: a “contagem” das crianças presentes no dia, em que os ajudantes escolhidos por sorteio diariamente (um menino e uma menina) indicam quantos alunos estão presentes e quantos faltaram; o momento da “música”, no qual todas as crianças, cantando, saúdam seus companheiros de turma e a professora; a “roda de conversa” em que são tratados os assuntos do cotidiano da escola e o planejamento do dia; os “cantinhos” que são realizados em cinco mesas coletivas, cada uma com um tipo de brinquedo ou tarefa diferente; a “higiene”, que é o momento pré-lanche (principalmente, a limpeza das mãos); o “lanche” – neste dia, curiosamente, houve a comemoração dos aniversariantes do mês de toda a escola, com direito a bolo e refrigerante; a “escovação” dos dentes; a “organização da sala”; e, finalmente, o momento mais aguardado pelas crianças, o “parque”. São tantas e tão complexas as atividades propostas para um único dia de trabalho, por um período tão curto de tempo (quatro horas), que duvidei, inicialmente, da capacidade da professora em torná-las realmente significativas para as crianças.

Diante de meu caderno de campo, não sabia bem o que concluir daquele primeiro contato com a escola. Eu estava atônito. Só depois de algumas (muitas) horas, com os afetos

⁴³ Nesta escola boa parte dos pais buscam seus filhos na porta da sala de aula. Apesar de não ser incomum, esse tipo de acolhimento não é regra na educação infantil. É um momento no qual se desenvolve a comunicação mais cotidiana entre a professora e os familiares.

mais bem decantados, pude começar a escrever algo digno da experiência que tive naquela manhã. Eu já havia presenciado práticas parecidas como aquelas, mas nunca havia acompanhado um exercício da docência numa forma tão intensa e potente, de enorme domínio das situações e das interações. Cada centímetro daquela pequena sala de aula e daquela escola, cada segundo daquela manhã parecia estar associado a um compromisso de aprendizagem, mesmo durante o recreio ou nos momentos de higiene das crianças. *“É preciso fazê-las caminhar com as próprias pernas, mesmo as crianças com necessidades especiais... a educação, fundamentalmente, é essa possibilidade de trazer algo a mais para as crianças”*, disse-me a professora Marta durante o momento de brincadeira livre no parque da escola, enquanto retomava as lições de “subir e descer escadas” com a Marcela, uma criança de cinco anos diagnosticada com autismo - motivo principal da necessidade de existência da pequena grade na entrada da sala -, com muitas limitações motoras, mas muito agitada. Há ainda outra criança autista na turma do foguete, o Arthur, que notadamente apresenta um grau de comprometimento (motor e intelectual) menor em relação à Marcela. Apesar de haver uma professora de educação especial na escola, neste dia a professora Marta estava sozinha. E apesar da enorme dificuldade imposta pela presença de duas crianças com tamanhas limitações, não houve uma única atividade sequer em que elas foram deixadas de lado.

Por mais que nesse primeiro contato com o cotidiano da escola e com a professora - que acompanhei durante aproximadamente seis meses - eu pudesse imaginar que haveria certa discrepância entre a realidade diária e o que eu havia presenciado, não posso deixar de expor que meu primeiro sentimento a respeito daquela experiência foi de vivenciar uma profunda frustração. Eu imaginava que meu trabalho ali seria o de discutir apenas as mazelas do trabalho docente na educação pública; e confesso que durante algumas semanas estive empenhado em desvelá-las. Parti para o campo, baseado em minha experiência com a

escola, com a hipótese de que o trabalho docente na rede pública é implacavelmente desgastante e de que não haveria formas, no decorrer da carreira, de contornar o sofrimento dos professores e gestores diante do atual cenário político, social e cultural, mas a realidade na qual nos deparamos foi outra: encontramos uma profissional vivenciando a plena vitalidade de seu trabalho apesar dos mais de vinte e sete anos de docência. É a análise dessa condição, não apenas da professora Marta, que começaremos a desenvolver a partir de agora.

3.2.2 – SOBRE A AÇÃO EDUCATIVA

A *rotina* desempenha um papel central no trabalho da professora Marta⁴⁴. Nela, com base no conhecimento prévio do ritmo e desenvolvimento de cada criança, são redimensionadas as relações da criança com o grupo, com os demais colegas, com os professores, funcionários e com os espaços da escola. As atividades dispostas na *rotina* variavam um pouco dependendo do dia da semana, mas a grande maioria das atividades era recorrente, por exemplo: a *contagem* de crianças, a designação dos *ajudantes* (e suas tarefas), a análise e discussão do *calendário*, as atividades de *higiene*, o lanche, a *roda de conversa*.

Não menos importante que a *rotina* é o papel da *mascote* na ação educativa da professora Marta. O foguete, a mascote da turma, é pano de fundo para um grande número de práticas: a leitura de textos que remetem ao espaço sideral, às naves, aos astronautas, além de servir como tema para jogos e conversas sobre ciências. Uma das principais atividades consiste em levar a mascote para casa. Junto com brinquedo, acompanha um caderno (Diário da Mascote) no qual os pais indicam como foi a semana da criança e sua

⁴⁴ No total, foram realizadas 22 (vinte e duas) visitas à sala da professora Marta, entre agosto de 2013 e março de 2014.

relação com a mascote. Quando o brinquedo retorna, a professora lê para a turma a mensagem deixada pelos pais.

A música também possui grande importância no cotidiano de trabalho da professora Marta. As canções que embalam as crianças desde o momento de recepção aos colegas, a higiene, a alimentação, os jogos, reforçam não somente um processo de assimilação das atividades e de socialização, mas permitem que a criança desenvolva sua criatividade e sua percepção estética.

Quando a criança escuta uma música, ela se concentra e tende a acompanhá-la, cantando e fazendo movimentos com o corpo. Isso desenvolve o senso do ritmo nos pequeninos. Aprendendo a ouvir, a criança pode repetir uma música, recriando-a. (Oliveira, Bernardes e Rodriguez, 1998, p. 104)

As músicas estimulam as crianças a se manifestarem por meio de movimentos corporais (palmas, sapateados, danças). A partir dessa relação entre o som e o gesto, a criança começa a expandir seus conhecimentos sobre música, sua formação estética, e a aprimorar o domínio dos movimentos de seu próprio corpo.

A canção de recepção dos colegas (que as crianças adoram), por exemplo, traz não apenas uma mensagem de socialização, como promove o contato corporal através de movimentos coordenados e ritmados. A professora, alguma vezes, tornava esta atividade ainda mais complexa, promovendo um jogo de formação de grupos variados de acordo com número de crianças - no caso de doze crianças presentes, por exemplo, poderiam ser formados seis pares ou quatro trios ou três quartetos, além de variações entre grupos, dois trios e três pares, etc.

*Bom dia! Como vai você?
Meu amigo como é bom te ver.
Palma, palma, mãos com mãos,
Um abraço de coração.*
(Caderno de Campo, 26 de setembro de 2013)

A música também é utilizada como trilha sonora para atividades das mais variadas. Durante o lanche, por exemplo, uma música “suave” sempre era utilizada e, durante os jogos, ou atividades de desenho e pintura, podia ser utilizada alguma música que as crianças previamente solicitavam.

A *roda de conversa*, por sua vez, é um espaço no qual a criança pode se expressar de forma livre no grupo, porém, algumas vezes, a professora coordena os assuntos que serão tratados e o direcionamento da conversa. Certa vez, uma das crianças questionou a professora a respeito da contagem.

Robson: Por que a gente conta?

Professora: Por que a gente conta, crianças?

Érica: Para que a Antônia (cozinheira) saiba quantos pratos colocar nas mesas;

Professora: Mas a gente conta só isso?

Débora: A gente conta as canetinhas, os brinquedos...

Professora: Vocês sabem o que seus pais recebem todo o final de mês.

Pedro: Dinheiro.

Professora: Muito bem! Vocês sabem o que é um cartão de crédito? – A professora mostra um cartão de crédito para as crianças.

Márcio: Vale mais do que dinheiro.

Professora: Vale mais do que dinheiro? Hoje vocês vão perguntar para seus pais se eles possuem cartão de crédito e como ele funciona e a gente volta a conversar sobre isso amanhã.

João: Professora, meu pai recebe dinheiro e contas...

(Caderno de Campo, 12 de setembro de 2013)

Segundo a professora Marta, a *roda de conversa* não possui apenas a intenção de dar voz às crianças - para que elas sempre possam falar o que quiserem e da forma que quiserem -, mas pressupõe que elas reflitam, também com os adultos, coisas de seu cotidiano. Quando a professora Marta indica a necessidade de trazer os pais para a discussão sobre o cartão de crédito, ela não está apenas tentando promover o diálogo adulto-criança, mas iniciá-las em algo que refletirá em sua própria autonomia: na educação financeira; nas responsabilidades compartilhadas; na compreensão, mesmo que incipiente, dos princípios da economia.

Na atividade de *contagem* os ajudantes contam “oficialmente” o número de crianças de acordo com o sexo - o menino conta os meninos, a menina conta as meninas - e escrevem o número de crianças na lousa (figura 3). Antes de isso ocorrer, a professora promove um jogo no qual as crianças devem tentar adivinhar o número de crianças presentes. Ao desenhar os bonequinhos representando as crianças presentes, a professora, por vezes, altera o tamanho dos desenhos para tentar causar a impressão de que determinado grupo possui mais crianças⁴⁵: “Hoje temos mais meninos ou meninas?” – Questiona. Além disso, a contagem dos alunos proporcionava às crianças uma relação de maior autonomia e aproximação com o funcionamento de outras instâncias da escola: era preciso indicar diariamente o número de crianças às cozinheiras e assistentes para que a comida, os talheres, pratos e copos fossem ajustados - para que houvesse o mínimo de desperdício -, em troca, as cozinheiras adiantavam quais eram as opções de lanche e, muitas vezes, a professora aproveitava as informações para trabalhar com as palavras referenciadas ou com os números da contagem.



Figura 3 – A atividade de Contagem

⁴⁵ Esta variação da atividade possui como referência os “esquemas de conservação” que integram a teoria do desenvolvimento piagetiana, próprias da transição entre os períodos “Pré-operatório” (2-7 anos de idade) e “Operatório Concreto” (7 a 12 anos de idade): quantidade, peso, volume e espacial, formados com base em uma estruturação lógico-matemática. Ver: Souza, N. M. ; Wechsler, A. M. (2014) Reflexões sobre a teoria piagetiana: o estágio operatório concreto. *Cadenos de Educação: Ensino e Sociedade*, v. 1, p. 134-150.

A utilização do calendário (figura 4) também representa uma importante atividade na sala de aula. Durante alguns minutos, todos os dias, a professoras e as crianças discutem o planejamento da semana e do mês: os passeios, as atividades conjuntas com outras turmas, as visitas (inclusive as minhas), a comunicação com os pais, etc. Este calendário permanece fixado em uma das paredes, numa posição de fácil visualização para todos e é marcado por símbolos que denotam o tipo de atividade programada - aliás, a professora utiliza praticamente todo o espaço das paredes para a exposição dos trabalhos e elementos que serão utilizados nas atividades de rotina.



Figura 4 - Calendário

Apesar de sua prática não se centrar nas propostas das turmas iniciais do ensino fundamental⁴⁶, muito das ações planejadas e executadas pela professora Marta claramente denotam e solicitam o conhecimento e a utilização das letras. Porém, há uma sensível diferença entre uma forma de trabalho estritamente alfabetizadora e outra em que a

⁴⁶ Como nos indica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) brasileira, a educação infantil, a primeira etapa da educação básica, tem como finalidade “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. No ensino fundamental a lógica deve se centrar no desenvolvimento da capacidade de aprender das crianças, tendo como meios fundamentais o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, ou seja, deverá haver nas práticas docentes uma intencionalidade expressa visando a alfabetização e o domínio das operações matemáticas básicas.

alfabetização está seguindo um curso, vamos dizer, mais “natural”; em que o referencial a ser considerado para o aprendizado é a própria criança diante da cultura e dos conhecimentos que ela já traz ao conviver intensamente com uma sociedade letrada. Não é incomum que uma criança, no final do ano, seja capaz de ler e escrever algumas palavras e pequenas frases, mas também não é incomum que algumas delas iniciem o último ano da educação infantil com conhecimentos já bastante avançados da língua escrita.

Grande parte das atividades, por exemplo, são nominadas por cartões (Fichas) que descrevem (em palavras ou em imagens e palavras) desde os alimentos que serão servidos no lanche às práticas que serão utilizadas naquele dia. Estes cartões são expostos em um varal confeccionado especialmente para esta finalidade. Mas, mesmo nesta atividade relativamente complexa, a professora procura elaborar um jogo com as crianças. As fichas são espalhadas pela sala e as crianças, conhecendo a rotina, montam o varal.



Figura 5 - Fichas

A professora Marta associa de diversas formas a utilização das fichas com as letras e números móveis na sala de aula.

Vê essas letras e números com texturas? Nós mandamos confeccionar. Isso porque a gente acredita que a relação que as crianças dessa idade têm com os objetos que a cercam é profundamente tátil. A criança não é visual como a gente, ela também precisa tocar para que algo faça parte de seu mundo.

Na realidade, a utilização das letras móveis, fichas e números no cotidiano da sala era muito mais complexa do que foi explicitado pela professora Marta. Os números podiam

também fazer referência a animais e objetos, numa prática que envolvia a memória e os afetos: o sete era representado por sete borboletas, o cinco era representado por cinco coelhos, etc.

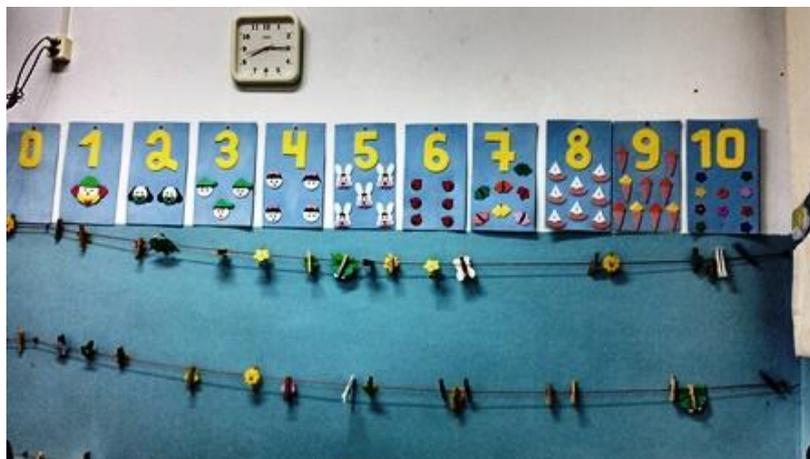


Figura 6 – Painéis de números

De fato, quando alguma criança ainda possuía alguma dificuldade para associar, por exemplo, o número pensado com seu símbolo, era comum que ela se encaminhasse até os painéis dispostos (fig.6) em ordem numérica para confirmar a relação.

João não sabia qual era o símbolo do número sete. Após contar sete meninos, ele desenhou na lousa o número 5. A professora sugeriu que ele fosse até os painéis para se certificar. Ele pegou uma cadeira e rumou inicialmente para o número 5. Na terceira tentativa, passando a mão sobre cada uma das figuras e as contando, ele finalmente conseguiu. (Caderno de Campo, 12 de setembro de 2013)

Além disso, as letras também poderiam servir para compor jogos e brincadeiras. Um exemplo era a produção de um Bingo com letras (fig.7) no qual cada criança recebia uma cartela e a professora sorteava as letras para que elas marcassem até que as completassem. A respeito desta experiência, indicamos algumas alterações realizadas pela professora Marta.

Numa das sessões do bingo, a professora olhava sem que ninguém percebesse para dentro da bolsa que guardava as letras móveis. Assim, apesar de pouco esportivo, ela conseguia equilibrar a disputa deixando todas as crianças na expectativa de serem vencedoras do jogo. O fato é que após esta medida, as crianças ficaram muito mais atentas ao jogo, às regras e às letras. (Caderno de Campo, 7 de novembro de 2013)

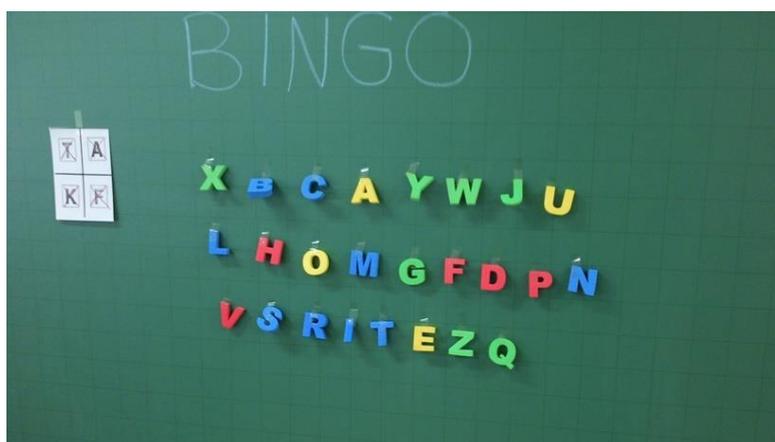


Figura 7 – Bingo com letras móveis

São essas alterações, marcadas por uma intencionalidade pedagógica, que ressaltam aos olhos quando analisamos o trabalho da professora Marta. E será na relação entre essa intencionalidade e a tentativa de promoção da autonomia das crianças que pautaremos a discussão que virá a seguir.

3.2.3- SOBRE O BRINCAR E A ESCOLARIZAÇÃO

As concepções contemporâneas que envolvem o “brincar” na educação infantil se revelam como o ponto mais sensível no âmbito das ações da professora Marta. Apesar de não estar restrito ao parque de areia da escola, raramente, pelo menos nos dias de minhas visitas, o brincar era impulsionado por objetivos que não são de seu próprio processo; no qual o ponto de partida é a alteridade da criança. Por mais que haja uma relativa liberdade para as transgressões, predomina nas ações da professora Marta uma organização e um planejamento de trabalho no qual as crianças passam a interagir de forma progressiva com uma “cultura adulta” no decorrer do ano letivo. Lembrando que o agrupamento III pode representar o último estágio do ensino infantil, o trabalho da professora Marta, numa análise breve e pontual, poderia ser facilmente compreendido como uma antecipação do formato

escolarizante praticado no ensino fundamental. Porém, para elaboração mais precisa, faz-se necessário compreender o processo de transformação de suas ações durante o ano letivo.

A crítica que se estabeleceu - não apenas no Brasil - nas últimas décadas sobre o tema do brincar compreende que a educação infantil deveria se pautar por ações menos escolarizantes e normativas. Nas palavras de Kulhmann Jr. (1998, p. 21),

(...) no interior desse crescimento esquizofrênico da importância e do valor da infância, permanece a rejeição da sua alteridade – isto é, da sua diversidade-diferença, do seu anarquismo e da sua libido perverso-polimorfa, do escândalo que provoca pela sua ligação muito forte com a natureza e a sua distância-estranheza em relação à cultura.

Freitas (2007), por sua vez, ainda mais incisivo, compreende que a educação infantil deveria estar completamente descolada da essência de funcionamento das escolas de ensino fundamental. Para o autor,

É na singularidade da construção cotidiana do espaço, do tempo, da organização e das práticas, que o trabalho com a criança pequena ganha uma tonalidade própria (...) é fundamental ter em conta que o específico da educação infantil não deve ser reconhecido no "reino da prática"(...) Mas se não é o imperativo da prática aquilo que singulariza o trabalho com crianças pequenas, o que do seu conteúdo é "estritamente seu" a ponto de fazer com que espaço, tempo, organização e práticas escapem da poderosa forma escolar? O que lhe é essencialmente particular é a própria "cultura da infância". (p. 10-11 – grifos do autor)

A respeito de uma nova abordagem sobre as análises que tangem as escolas de educação infantil, Faria (2005) destaca algumas categorias que devem ser contrapostas:

(...) tempo, espaço, relações, gênero, classes sociais, arranjos familiares, transgressão, culturas infantis, brincar, documentação, identidades, planejamento por projeto, performance, diferente, outro, linguagens, movimento, gesto, criança, alteridade, turma, instalação, não-avaliação, observação, cuidado. Isso, em vez dos convencionais: deficiência, indisciplina, hiperativo, carente, família desestruturada, anamnese, rotina, assistência, aula, didática, classe, aluno, ensino, currículo, vir-a-ser, sala de aula, desenvolvimento (p. 1018).

Nessa dicotomia que se estabeleceu nas escolas entre o *brincar* e a *escolarização* – pautada principalmente pela antecipação, cada vez mais abrangente, dos objetivos próprios

do ensino fundamental, como, por exemplo, a alfabetização - parece impossível acreditar que ambas as concepções possam coexistir. Geralmente, as professoras e os coletivos devem optar por uma das abordagens e encarar os preconceitos e desvantagens de suas escolhas. De um lado, daqueles que, teoricamente, elegem a escolarização, temos uma forma de trabalho que pode ser encarada como conteudista e utilitarista diante do modelo de formação para o trabalho na sociedade capitalista⁴⁷; de outro, que pressupõe a alteridade e o universo infantil, temos a ideia de um *laissez-faire*, de ações inócuas diante das demandas sociais e políticas.

Não obstante às críticas que defendem a separação definitiva entre a educação infantil e o ensino fundamental, observamos que a prática da professora Marta mescla algumas categorias que Faria, como citado acima, indica-nos como opostas: há a *rotina*, mas há espaço, mesmo que de forma não muito intensa, para a transgressão; são exploradas as dimensões de tempo, espaço, gesto, movimento, turma, arranjos familiares e linguagem, porém, pautadas por uma noção de desenvolvimento extremamente dependente de diversas formas de avaliação e registro das atividades.

Quando tratamos da questão do desenvolvimento na educação infantil podemos encontrar duas formas básicas de compreensão: de um lado, as perspectivas biologistas e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como “indivíduos que se *desenvolvem* independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles” (Sarmiento, 2005, p. 363); do outro temos a compreensão do *desenvolvimento* das potencialidades da criança para uma participação ativa e efetiva na sociedade, “articulado às suas condições sociais de

⁴⁷ Como nos indica Gramsci, o Estado se consolida na economia capitalista diante de uma missão educativa e formativa “cujo fim é sempre criar novos e mais elevados tipos de civilização, adequar a ‘civilização’ e moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do desenvolvimento continuado do aparelho econômico de produção, portanto elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade.” Ver: Gramsci, A. (1991). *Maquiavel – A Política e o Estado Moderno*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

existência e às representações e imagens historicamente construídas” (Andrade, 2010, p. 20).

Nas palavras de Sarmiento (2005, p. 365),

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente atualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos. Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações econômicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos.

Rancière (2012) compreende que a lógica da relação pedagógica é autoevanescente, ou seja, que o papel atribuído ao professor se caracteriza pela dependência de uma contínua eliminação de distâncias entre os saberes e o que se ignora. “Na lógica pedagógica, o ignorante não é apenas aquele que ainda ignora o que o mestre sabe. É aquele que não sabe o que ignora nem como o saber” (p.13). Cabe ao professor, então, na avaliação constante entre o que se ignora e o que já se sabe - uma vez que as crianças não são passivas e que sua aprendizagem não está restrita ao ambiente escolar - o complexo, incessante e insubstituível trabalho de transformar um saber ignorado em objeto de saber.

O mestre (...) não é apenas aquele que tem o saber ignorado pelo ignorante. É também aquele que sabe como torná-lo objeto de saber, o momento de fazê-lo e que protocolo seguir para isso. Pois, na verdade, não há ignorante que já não saiba um monte de coisas, que não as tenha aprendido sozinho, olhando e ouvindo o que há ao seu redor, observando e repetindo, enganando-se e corrigindo seus erros. (...) O que lhe falta, o que sempre faltará ao aluno (a menos que este também se torne mestre) é o *saber da ignorância*, o conhecimento da distância exata que separa o saber da ignorância. (pp. 13-15 – grifos do autor)

Neste sentido, complementa Rancière, a ignorância da criança não constitui um saber menor, não é a falta de um conjunto de conhecimentos, mas uma posição, uma distância que “vai daquilo que ele já sabe àquilo que ele ignora” (p.15). Cabe ao professor e ao aluno o trabalho poético de tradução de suas aventuras intelectuais “para uso dos outros e de contratraduzir as traduções que eles lhe apresentam de suas próprias aventuras” (p.15).

Talvez a questão, tanto para os adeptos do *brincar* quanto da *escolarização*, não se restrinja propriamente às “práticas”, às técnicas, mas às formas com que elas são comumente utilizadas nas escolas, principalmente, na subtração da alteridade das crianças ou, se pensarmos nas demandas e responsabilidades inerentes ao cargo, da alteridade do próprio professor.

Tomemos como exemplo a *rotina*, prática que é amplamente utilizada nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil. A crítica a respeito desta ação diz respeito principalmente a seus esforços de ordem moral, “(...) cerimônias, castigos, imagem de condutas, caráter, modos valorizados de ser e proceder” (Barbosa, 2001, p. 60). Porém, ao mesmo tempo, de acordo com Vokoy & Pedroza (2005), por meio da *rotina* podemos auxiliar a criança a organizar seu pensamento, possibilitando que ela se torne capaz de planejar ações a serem realizadas futuramente, imaginar eventos e a lidar com ações sequenciais. Em outras palavras,

A rotina pedagógica é uma prática educacional constituída com base em uma política social e cultural que está profundamente vinculada à emergência e à vida concreta das instituições da modernidade. (...) Contudo, isso não significa que elas também não contenham movimentos de ruptura com o estabelecido, de diferenciações em que os usuários não são apenas consumidores passivos das normas, mas interagem, interferem e usam aquilo que lhes é fornecido de modo diferente. (Barbosa, 2001, p. 60).

Outra ação realizada pela professora Marta sempre durante o último semestre de cada ano - que deixaria de “cabelos em pé” muitos profissionais da educação infantil – está na utilização de uma apostila (Figura 8). O intuito da utilização desta apostila – desenvolvido pelas professoras e que é atualizada todos os anos -, segundo Marta, está na possibilidade de registro formal das atividades. Estas apostilas são propostas de acordo com a faixa etária das crianças, divididas em dois grandes grupos: de quatro a cinco anos, “Atividade sobre a linguagem” e “Atividade com Números”; de cinco a seis anos,

“Conhecimento lógico-matemático” e “Trabalhando com a leitura e a escrita”. Nas palavras de professora Marta:

Elas funcionam como um registro do trabalho que a gente realiza com eles (crianças). São construções em que a escrita também é relevada. Por exemplo, uma música de carnaval que a gente ensaiou porque apresentou para os amigos. Então eles já cantam, eles já sabem. Nós trabalhamos um verso, separando em frases (tiras) que são embaralhadas para que eles montem a sequência, por exemplo. Com a música e com as palavras nós trabalhamos a relação com as imagens... no outro dia eu dou o caderno e elas voltam a realizar para o tema de uma forma mais formal, aí ocorre o registro.



Figura 8 – Apostilas

A respeito da forma de condução das atividades, a professora Andréia avalia que o trabalho das professoras na escola ainda peca pelo excesso de registros: “*Se a gente possui esse excesso de papel é porque, aparentemente, está deixando de fazer alguma coisa. Se há tanto registro sistemático, tem alguma coisa que está faltando aí*”, complementa. Ainda sobre este tema, em uma das reuniões de RPAI, relato a preocupação das professoras com a intencionalidade dos registros.

Depois de algumas conversas individuais sobre o processo de produção do vídeo - o tipo de qualidade das fotografias, as formas de organização dos arquivos, etc. - discutimos a necessidade da produção deste documento para os próximos anos. Todas as professoras concordaram que o vídeo deveria ser mantido para o próximo ano⁴⁸, com a promessa de que as professoras iriam aprender a manusear o programa de

⁴⁸ Como de fato ocorreu em dezembro de 2014.

*edição*⁴⁹. Após o término da discussão deste tópico, a professora Laís complementa: “A gente sabe o que ocorre aqui, mas os pais não sabem. Além disso, é um documento do desenvolvimento da criança que eles podem guardar para sempre”. (Caderno de Campo, 13 de dezembro de 2013)

Diante desta questão do excesso ou não de registros, chegamos num ponto muito importante quando tratamos do trabalho docente na educação infantil: de que formas o professor, diante das demandas sociais e institucionais, pode desenvolver e avaliar o seu próprio trabalho?

Como parte das atividades de registro, a professora Marta, assim como as demais professoras da escola, elabora uma “Ficha de Observação” para cada criança que compreende uma avaliação de seu desenvolvimento em relação às atividades propostas, comportamentos, dificuldades, avanços. A professora Isabel, por exemplo, não concorda que a “Ficha de Observação” tenha como fundamento único a simples avaliação das crianças. Para ela, essa ficha faz parte de algo maior.

Não sei se eu chamaria de avaliação, mas de explicitação do trabalho. Nós tínhamos esse fundamento no projeto pedagógico como um todo... no processo de avaliação do desempenho das professoras, por exemplo, mesmo que tenha sido imposta pela Prefeitura esta avaliação numa condição muito ruim, a gente conseguiu fazer isso de um jeito bacana. De olhar para a avaliação não como esse bicho-papão que julga, mas que faz a gente parar para pensar. E isso foi fundamental para que a equipe pudesse dizer “olha, aqui a gente precisa avançar nisso ou naquilo”.

Na realidade, estas fichas, assim com toda a produção das crianças, formam a base material para a discussão com os pais, uma forma de mostrar o trabalho, envolver as famílias no processo e estabelecer um contraponto, uma vez que, não raramente, as famílias questionam se as crianças não deveriam estar sendo alfabetizadas no formato das escolas de ensino fundamental. A este respeito, relato em meu caderno de campo uma discussão que ocorreu em uma das reuniões de pais.

⁴⁹ Antes de minha participação na produção dos vídeos, algumas professoras contratavam alguém que pudesse fazer esse serviço.

A mãe de Pedro, que completará seis anos de idade no final de 2014, está preocupada pelo fato de seu filho ficar por mais um ano na escola⁵⁰. Para ela, mais um ano na educação infantil representa um atraso em sua carreira discente. A professora Marta, então, afirma que não é uma perda de tempo e discorre sobre as atividades que são planejadas para as crianças que se encontram na mesma situação, buscando um diálogo com o ensino fundamental sem, no entanto, utilizar o mesmo formato. Ela ainda informa que durante os últimos anos a escola acompanhou seus ex-alunos e verificou que eles obtêm resultados muito positivos por terem se preparado melhor que outras crianças para o ensino fundamental. A mãe de Pedro, aparentemente, concordou com a justificativa da professora. (Caderno de Campo, 12 de dezembro de 2013)

Sobre a participação das atividades que demandam certo conhecimento da língua escrita, Marta busca justificar suas ações:

A Marcela tem apenas quatro anos de idade mas está muito avançada em seu processo de alfabetização... isso não vem daqui. O Cauã, por exemplo, já está alfabetizado. E se você conversar com ele ou com a família vai descobrir que a madrasta passa lição, usa cartilha. Eu aproveito estes processos individuais e dou seguimento, tento também dar sentido àquilo que a criança está apreendendo em casa. Meu medo é que eles fiquem traumatizados com tanta demanda.

A respeito dos reflexos das famílias nas práticas, alguns temas mais espinhosos, como a questão do gênero, ainda são incipientes no trabalho da professora Marta e, aparentemente, no trabalho das demais professoras. Porém, antes de um desconhecimento sobre o tema, acreditamos que se estabeleceu uma “diplomacia” com relação ao conservadorismo das famílias. Numa das reuniões de pais, relato algo que me perturbou muito:

O pai de Augusto disse na frente das outras crianças e pais que ele deveria se portar como homem. Mesmo sem recriminar a professora, o pai, bastante exaltado e exprimindo abertamente suas crenças religiosas, não se conformava com o isolamento de Augusto. Ele aparentemente não acredita que a criança seja autista. No que será que ele acredita? (Caderno de Campo, 12 de dezembro de 2013)

Essa negociação constante com relação às demandas e à cultura das famílias possuía, porém, diante da coesão do coletivo, uma dinâmica menos desgastante no cotidiano

⁵⁰ Antes de 2010, apenas as crianças que completassem sete anos até o final de março poderiam ser matriculadas no ensino fundamental. Uma resolução do Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CEB nº 12/2010) antecipou em 1 (um) ano a idade mínima para matrícula no ensino fundamental, instaurando o ensino fundamental de 9 (nove) anos. Ver: <http://portal.mec.gov.br>

da escola; o que poderia representar também a possibilidade de se ousar mais na aproximação de temas polêmicos. A respeito do desgaste na relação com as famílias, a professora Laís destaca:

Acredito que nossa força também está no fato de que nada que venha de fora da escola nos surpreende. Qualquer questão que nos aflija individualmente acaba sendo diluída porque sabemos o que está acontecendo com cada professora. Se uma mãe reclama de algo do meu trabalho ela pode conversar com outra professora, com a Op ou com a diretora que receberá a mesma resposta. Os problemas não são varridos para debaixo do tapete.

Apesar de algumas demandas sociais de difícil administração no cotidiano da escola, a proximidade com as famílias, por outro lado, tornava-se fundamental no desenvolvimento de práticas mais progressistas. Pouco antes de minha entrada em campo uma das crianças havia sido matriculada na sala da professora Marta. Esta aluna, que frequentava uma escola pela primeira vez, era muito retraída e tinha muitas dificuldades para acompanhar as atividades da turma, como descrevo no caderno de campo:

Joana não conseguiu completar boa parte das atividades propostas pela professora. Coincidentemente, neste dia, ela foi designada como ajudante e uma de suas principais tarefas era a de fazer a contagem de crianças e ir até o refeitório com seu par menino para indicar o número de crianças presentes para a cozinheira e questionar o que seria servido de lanche para informar às outras crianças. Neste dia a professora solicitou ao ajudante menino que deixasse Joana encarregada da atividade, que apenas conseguiu contar o número de crianças com a ajuda da professora e não foi capaz de passar a informação correta nem para a cozinheira nem para a turma. (Caderno de Campo, 15 de agosto de 2013)

Com o passar do tempo, através das atividades conjuntas e as dirigidas especialmente a ela (jogos, formação de pares⁵¹ para as atividades, etc.), Joana se aproximou rapidamente do grupo e, no final do semestre, seria praticamente impossível para alguém que não houvesse acompanhado o processo saber que aquela criança não esteve ali desde o início do ano. Já no final de outubro, Joana estava completamente enturmada e a atividade

⁵¹ O intuito desse tipo de formação é o de mesclar, no caso dos pares, uma criança mais “avançada” com uma que ainda apresente alguma dificuldade na tarefa estabelecida ou, dependendo da atividade, para evitar a “cópia”, privilegia-se a mescla de pares formados por crianças no mesmo “nível”.

de ajudante não representava mais um problema para ela. Além disso, diante de tantas outras dificuldades que eu acompanhei de perto, Joana agora era capaz de se destacar em atividades que antes representavam um enorme sacrifício.

Joana ficou feliz por conseguir desenhar-se. As figuras borradas que habitavam suas ilustrações passaram a dar lugar a contornos mais precisos. Sua face agora possui nariz, tranças e um pescoço delgado... durante a atividade com o jogo da “corrida espacial⁵²”, apesar de uma certa demora para assimilar, ela conseguiu compreender as regras melhor que outras crianças e se utilizou deste conhecimento para vencer uma das partidas. (Caderno de Campo, 31 de outubro de 2013)

Não era raro, depois de uma reunião ou na saída da escola, que alguma mãe viesse conversar com a professora para tratar de assuntos familiares, pedir conselhos ou explicar alguma atitude do filho. Talvez, todo este processo que acompanhei não tivesse surtido o mesmo efeito se a professora Marta não conseguisse sensibilizar a mãe de Joana a se envolver mais ativamente na vida escolar da filha, discutindo as dificuldades encontradas e cada passo do trabalho. A partir dessa primeira aproximação, nas conversas isoladas, nas atividades dirigidas – principalmente o Diário da Mascote -, Marta conseguiu fazer com que a mãe de Joana, que raramente participava das reuniões ou acompanhava a criança até a escola, se tornasse uma das mais assíduas e ativas em qualquer atividade proposta por ela.

A esse respeito, sobre a necessidade dos relatórios individuais, das Fichas de Observação, afirma a professora Andréia, *“quando você mostra para os pais a avaliação individual, eles enxergam ali a criança e percebem que o que está sendo falado ali reflete no que eles veem em casa”*.

Marta também analisa o contexto no qual o bairro está inserido destacando o processo de apuração do olhar:

⁵² Cada criança recebe uma peça com uma determinada cor. Essas peças são colocadas na casa denominada “Início” e cada criança joga o dado para ver quem consegue a maior pontuação. Aquele que conseguir a maior pontuação irá iniciar a partida e o jogador seguinte será determinado pelo sentido horário das posições dos integrantes em torno do tabuleiro. O número indicado no dado representa a quantidade de casas que a peça deverá andar. Em algumas casas há pequenos textos que podem indicar que, após a jogada, a peça deverá ir para frente, para trás ou ficar parada por determinado tempo (prêmio ou punição). Ganha quem chegar primeiro à casa denominada “Fim”.

O nosso bairro é um bairro de velhos... Eu nasci no bairro, sai daqui quando casei e recentemente voltei porque meus pais morreram e acabei comprando a casa que era deles. No mesmo ano que meus pais faleceram⁵³, faleceram pessoas em cinco outras casas na mesma rua... Basicamente as crianças que temos no bairro provêm em boa parte das famílias em que os avós cuidam dos netos porque os pais trabalham. Com os anos, o número de crianças diminuiu muito. Isso ajuda a gente ter esse olhar bem característico das crianças e das famílias. Quando eu trabalho com quinze crianças eu consigo ter um olhar muito mais apurado do que se eu tivesse trinta.

Quando pensamos no trabalho do coletivo das professoras, na relação de dependência de uma professora para com outra, das “etapas a serem seguidas”, poderíamos nos questionar: a professora do Agrupamento III, já que não há outra fase na educação infantil, “prepara” os alunos para quem? A professora Marta busca responder esta questão:

Temos contato direto com o diretor da escola de ensino fundamental mais próxima. Ele sabe quem são meus alunos e trocamos ideias. É uma forma de perceber como os alunos chegam e como eles se saem nos primeiros anos. Apesar de eu não buscar alfabetizar as minhas crianças, sei que muitas delas se saem melhor que as outras neste quesito, mas creio que isso ocorre justamente porque o processo foi o mais natural possível para elas.

Como já discutimos, a educação infantil é um campo ainda em lenta (re)construção, cercado por polêmicas diante de uma dicotomia entre o brincar e as práticas consideradas escolarizantes. Não é possível dizer que a professora Marta adira unicamente a uma ou a outra proposta, ambas convivem em sua ação educativa. Talvez, essa mescla de concepções, seja essencialmente resultado de uma forma de concepção de escola, compreendendo que as crianças devem ter seus momentos de liberdade lúdica e criativa e de que há momentos – muitos, é verdade - nos quais as professoras devem oferecer um “algo a mais”.

Mesmo acreditando que outras atividades poderiam ser trabalhadas com as crianças (principalmente aquelas relacionadas ao brincar), a professora Paula ressalta a dificuldade em se julgar um trabalho que possui resultados tão positivos.

⁵³ Os pais de Marta faleceram no mesmo ano, num intervalo de quatro meses de um para outro.

É preciso ter uma personalidade forte para colocar aquilo que a pessoa acredita... algumas coisas eu nunca consegui impor ao grupo, entendeu? Afinal, o que a gente faz é tão bom! É muito difícil questionar o que funciona... algumas coisinhas poderiam ser melhoradas ou poderiam ser diferentes, mas quando você percebe os resultados destas práticas nas crianças...

Talvez, o grande fundamento do trabalho da professora Marta – e das demais professoras da escola - esteja na ideia de que a educação infantil serve como estopim para o movimento rumo à autonomia, de que as crianças devem estar preparadas para os próximos passos de suas vidas; tomamos Marta como uma “educadora de gente”. É impressionante ver crianças tão pequenas capazes de cuidarem de sua própria higiene⁵⁴ e alimentação, de se socializarem com tanta facilidade e de serem tão amigáveis⁵⁵. Em determinada ocasião, como exemplo, após a higiene, as crianças entraram muito agitadas na sala por conta de um boato a respeito de uma conhecida lenda urbana: a “loira do banheiro”.

As crianças correndo de um lado para o outro e não sabíamos exatamente o que havia acontecido. Algumas estavam realmente apavoradas, outras, nem tanto. Quando a professora conseguiu acalmar todo mundo (ela geralmente apaga a luz e fica em silêncio quando há muito tumulto), as crianças puderam finalmente contar o que havia ocorrido. Alguém afirmou ter visto a “loira do banheiro”. Não demorou muito para que alguém associasse a tal lenda urbana com a Mônica (a única criança loira da sala) e que as crianças comesçassem a zombar ou fugir dela. Marta ouviu pacientemente as confusas versões do ocorrido para poder finalmente se pronunciar: “Quem realmente viu a loira do banheiro? Ninguém viu, não é? Ela é uma lenda, assim como o Saci Pererê. A diferença é que a tal loira não pertence ao nosso folclore, ela é o que chamamos de lenda urbana que geralmente é contada nas cidades. Eu sei que vocês adoram histórias de terror, mas temos que tomar cuidado para que elas não fujam dos limites, pois podemos magoar nossos amigos, como alguns de vocês fizeram com a Mônica. Vocês lembram quando conversamos sobre os apelidos? Vocês gostariam de receber um apelido que zombe de vocês mesmos? E mesmo que algum de vocês diga que gosta, o que eu duvido, ninguém aqui tem esse direito. O que todos nós devemos pedir para a Mônica?”- “Desculpa!!” (Caderno de Campo, 6 de março de 2014)

Das práticas que encontrei e acompanhei em sala de aula, poucas realmente se originaram na escola tema da pesquisa. Não é incomum observarmos práticas muito

⁵⁴ As professoras do Agrupamento II, por exemplo, ajudam as mães no processo complexo de retirada da fralda das crianças. No final do ano de 2013, nenhuma criança utilizava mais a fralda na escola.

⁵⁵ Certa vez, depois de ajudar a professora a alimentar uma das crianças com suspeitas de autismo, Diego, de 4 anos, fez-me o seguinte convite: “Eduardo, pega um lanche e senta aqui com a gente!” (Caderno de Campo, 9 de outubro de 2013).

parecidas em outras escolas de rede. Mas o que realmente parece diferenciar a professora Marta de outras professoras que conheci é sua capacidade de tornar uma atividade comum em algo potente, sua sensibilidade para lidar com os conflitos e afetos e para escolher e realizar a técnica que faz mais sentido para as crianças de acordo com o desenvolvimento de cada uma delas. “É essa habilidade que ela possui, esse *know-how*, esse repertório de práticas” que notabiliza a ação educativa da Marta, afirma a professora Andréia.

Pouco antes de deixar o cargo de diretora da instituição, e com outras experiências na educação infantil como professora, Andréia destaca suas primeiras impressões ao observar o trabalho das professoras e faz uma análise dessa experiência.

Você olha para algumas práticas e pensa: mas que atividade mais medíocre! Mas com o tempo fui percebendo que o ganho disso para aquelas crianças era incontestável... De onde vem essa sabedoria adquirida? A gente, do alto de nossas pretensões, pensa: tem que mudar a prática, tem que mudar a prática... Não acredito mais nisso. É o que está por trás, é a intencionalidade de acreditar naquela criança... Eu falava para elas, “isso eu faria diferente”, mas aí eu pensava, “o que é que eu vou oferecer em troca?”

Apesar do foco de nossas investigações se centrarem principalmente nas práticas da professora Marta, pela nossa experiência de participação nas reuniões coletivas, na discussão do material pedagógico, na produção do vídeo, nas entrevistas, etc., acreditamos que, por mais que haja pequenas diferenças nas práticas individuais, há uma essência que conduz o trabalho da Marta e que é compartilhada pelas demais docentes. Obviamente, esse horizonte não é tão preciso em suas especificidades, mas apontamos para um trabalho que possui sentido para quem o realiza justamente por ser capaz de acolher pequenas diferenças. O refinamento das ações de cada professora é pautado ao mesmo tempo por sua própria alteridade e por uma base comum, consensual.

Consenso significa acordo entre sentido e sentido, ou seja, entre um modo de apresentação sensível e um regime de interpretação de seus dados. Significa que, quaisquer que sejam nossas divergências de ideias e aspirações, percebemos as mesmas coisas e lhes damos o mesmo significado. (Rancière, 2012, p. 67)

Nos próximos capítulos, de forma mais aprofundada, discutiremos, num diálogo com as experiências na escola, esse sentido compartilhado consolidado na reorganização do trabalho, no poder de agir e na vitalidade laboral.

4- DOCÊNCIA E SAÚDE MENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE A DESISTÊNCIA, A RESISTÊNCIA, A VITALIDADE E O ADOECIMENTO

Não sentes esse todo a arder coeso, que só o espírito descobre, concebe e realiza; não sentes que lateja nos homens uma centelha melhor que, não encontrando alento nem ânimo, é soterrada pelas cinzas das necessidades quotidianas e da indiferença, e, ainda assim, por mais tarde que seja, nunca é abafada

Goethe in "Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister" (1795)

Se ainda nos parece "estranho que, sem ser forçado, saia alguém em busca de trabalho⁵⁶", deve ser porque há algo nele que vai além das necessidades materiais de sobrevivência. O trabalho representa uma esfera da vida que nos remete a um "pertencimento", a uma possibilidade de (co)laborar em algo maior que nós mesmos. Como nos indica Clot (2006, p. 8), "o trabalho é uma base que mantém o sujeito no homem, visto que é a atividade mais transpessoal possível".

O professor, numa posição extrema, vai além, ao firmar um compromisso social e assumir uma responsabilidade tal que lhe deveria render certa reciprocidade.

Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume forma de autoridade. A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só a autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é nosso mundo. (Arendt, 2009, p. 239)

Porém, complementa Arendt, a autoridade⁵⁷ em nossos dias "ou não representa mais nada (...) ou, no máximo, desempenha um papel altamente contestado" (p. 240). E por

⁵⁶ Shakespeare In "Pericles , Príncipe de Pneu".

⁵⁷ Hannah Arendt em seu livro "Entre o passado e o futuro"(1954/2009) nos indica que, politicamente, a autoridade só pode adquirir caráter educacional se se admite a "convicção fundamental" de que nossos

mais que se possa imaginar que o professor da educação infantil possua outro papel, que o foco deva se centrar muito mais na criança que no professor, isso não diminui em nada sua responsabilidade e a necessidade de reconhecimento de sua autoridade; até porque não há, obviamente, independente da concepção adotada, uma neutralidade plena em sua ação pedagógica. Contudo, parece-nos que o professor que trabalha na educação infantil, por toda a condição e história de seu campo de atuação, é o que mais sofre os efeitos dessa fragilidade da autoridade educacional que se perpetua de diferentes formas. Voltando a atenção para a escola tema da pesquisa, a professora Marta, por exemplo, questiona a forma “desprendida” com que a educação infantil se desenvolve no Brasil.

É um ‘Laissez-faire’, no final das contas. Não temos nenhum tipo de parâmetro institucional para balizar o trabalho. Não há currículo⁵⁸. No passado, as professoras tradicionais tinham suas práticas, mesmo que questionáveis, mas havia alguma ordem, alguma matriz para coordenar sua própria ação educativa. Algo a se buscar. Hoje, sei disso porque fui orientadora pedagógica da rede, estamos presos no brincar pelo brincar. “Joga um brinquedo que a criança se vira!”. As professoras mais novas não trazem nenhum conteúdo a respeito desse brincar, podem até conhecer os fundamentos, mas não a prática. Isso acaba se tornando até uma desculpa diante das salas cada vez mais lotadas. No caso da rede municipal de Campinas, já temos salas do agrupamento II com mais de 30 crianças que, além de tudo, estão cada vez mais recebendo crianças de idades absurdamente variadas. Como alguém pode planejar algo assim? Voltou a ser um depósito de crianças, como era no passado.

Não obstante às concepções e formas de atuação, existe de fato uma lacuna, para dizer o mínimo, entre os compromissos assumidos pelo professor, inclusive da educação infantil, e suas condições de trabalho; na importância dada historicamente à atividade socialmente e refletida nas políticas públicas. Se ele assume tamanha responsabilidade - mesmo que muitas vezes não se dê conta da complexidade disso - é de se supor que, com a mesma intensidade, deverá haver uma exigência de compreensão e reconhecimento.

antepassados representam algum tipo de “exemplo de grandeza”, algo de valor cultural e histórico a ser compartilhado com as novas gerações.

⁵⁸ Na realidade, um guia curricular da educação infantil em Campinas foi estabelecido em meados de 2013. Durante o trabalho de campo desta pesquisa este documento ainda era desconhecido pelas docentes e gestores da rede. Ver: http://campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/04_diretrizes_infantil.pdf

Os agentes a serviço do público não são tão somente "ultrapassados" por exigências exteriores. Eles não se acham apenas em dificuldades em termos de resposta. Eles esperam também que suas perguntas e sua contribuição sejam entendidas e reconhecidas. Não se deve afastar depressa demais a hipótese segundo a qual sua atividade se acha amputada por organizações "transbordadas" que não sabem mais responder nem às questões vindas do real, nem às exigências sociais do trabalho dos profissionais que elas empregam. (Clot, 2006, p. 17)

Quando se despreza a relação entre o que é oferecido e o que é recebido, o trabalho “pode perder seu lugar na hierarquia dos investimentos subjetivos” (Clot, 2006, p. 73). Justamente por “promover a articulação entre os processos de constituição da identidade e os sociais”, o reconhecimento⁵⁹ é uma questão de saúde (Seligmann-Silva, 2011, p.207).

Somado a isso, o enfraquecimento dos coletivos de trabalho, reduzidos a "uma reunião de indivíduos expostos ao isolamento" (Seligmann-Silva, 2011, p. 287), reverbera profundamente em termos psicossociais, o que representa “em nossos dias, a ameaça de não encontrar mais sentido no trabalho nem na própria vida” (p.207). Para ser mais preciso,

Ante a ameaça do caos, o todo psicossomático (...) responde com um outro caos – psico-orgânico. Essa desorganização é seguida por uma reorganização que se faz em moldes regressivos, mas sob o manto de uma normalidade aparentemente eficiente. Teríamos, então, as ‘normopatias’ e a alexitimia... precedendo – às vezes por largos períodos de aparente ‘normalidade eficiente’ – a ruptura que se manifesta clinicamente como doença (Seligmann-Silva, 2011, p. 207)

Mas até que ponto pode o sujeito persistir sob condições tão adversas? Não obstante ao aumento significativo no número de cursos, matrículas e formandos nos cursos de pedagogia nas últimas décadas⁶⁰, parece-nos que o exercício da docência no ensino básico nas escolas públicas brasileiras nunca presenciou um estado tão crítico quando vislumbramos as questões referentes ao adoecimento e as desistências⁶¹ desses profissionais.

⁵⁹ Por outro lado, Clot (2010, p.300), considera que a busca incessante pelo reconhecimento pode indicar a necessidade de "uma compensação factícia exatamente no lugar em que havia desaparecido a possibilidade de se reconhecer em algo" por aqueles que se encontram impedidos de se reconhecer naquilo que fazem.

⁶⁰ Ver a análise do MEC em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16312

⁶¹ Se olharmos apenas para a rede pública de ensino no Estado de São Paulo, segundo reportagem do jornal “O Estado de São Paulo” de agosto de 2013, a cada dia, oito professores concursados desistem de dar aula. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,por-ano-3-mil-professores-desistem-de-dar-aula-nas-escolas-estaduais-de-sp,1069886,0.htm>

Lapo e Bueno (2003), por exemplo, que avaliaram o perfil de um grupo de 29 (vinte e nove) ex-professores da rede estadual de ensino de São Paulo – dentre eles, 22 (vinte e duas) mulheres -, nos indicam que a baixa remuneração aparece como principal justificativa com relação à solicitação de exoneração por parte dos docentes (17), porém, para uma parcela significativa dos entrevistados (14), outras questões se tornam fundamentais quando somadas aos baixos vencimentos:

O que fica bastante evidente é que a questão salarial, embora tenha aparecido como o motivo mais referido, veio, na maioria dos casos, acompanhada de outros motivos, relacionados sobretudo à falta de perspectivas de crescimento profissional e às péssimas condições de trabalho, aspectos claramente decorrentes do modo como o estado gere a educação e o ensino público (p.73)

Mas o que significa para o sujeito essa desistência? Desistir sempre é uma opção? Parece-nos que esse processo tende a ser mais longo e doloroso do que se imagina. Abandonar definitivamente o trabalho docente, por todo o investimento material, intelectual e afetivo, é um processo custoso de renúncia de parte da própria identidade.

A ruptura total e definitiva dos vínculos estabelecidos com a escola e com o trabalho docente, mesmo quando estes já estão enfraquecidos pelas dificuldades e insatisfações, é muito difícil de ser realizada, como se pôde depreender das narrativas dos professores. A dificuldade de abandonar definitivamente o trabalho se deve a vários fatores. Um deles é o fato de que o estabelecimento desses vínculos custou esforços por parte da pessoa, e ter de afastar-se provocará, além da frustração, a sensação de fracasso, de ter sido malsucedida em seus esforços. Outro fator são as perdas que o abandono implica. Tudo o que foi conquistado será perdido: o cargo, o trabalho, as pessoas. Serão perdidos também os sonhos e ideais relacionados ao ser professor, uma parte da identidade e uma parte da vida. (Lapo e Bueno, 2003, p. 78)

Não é por acaso que muitos professores permanecem trabalhando, mesmo em condições aparentemente insustentáveis. Diante disso, Lapo e Bueno ainda apontam para três outras formas de abandono: os *abandonos temporários*, aqueles que ocorrem por meio de “faltas, licenças curtas e licenças sem vencimentos” (p.80) e que permitem o afastamento físico do ambiente de trabalho e, conseqüentemente, das dificuldades geradoras dos conflitos

que o profissional está vivenciando; a *remoção*, que se caracteriza pela mudança de local de trabalho no intuito de se distanciar de “situações conflitantes ou de más relações com os colegas” (Esteve, 1992 citado por Lapo e Bueno, 2003, p 82) ou, por questão de comodidade, como, por exemplo, mudar para um local de trabalho próximo à residência; e, finalmente, a *acomodação*, “entendida como o distanciamento da atividade docente mediante condutas de indiferença a tudo que ocorre no ambiente escolar, ou de um tipo de inércia, no sentido de buscar inovações e melhorias no ensino, e um não envolvimento com o trabalho e com os problemas cotidianos da escola” (p. 82).

Mas como explicar também a resistência de tantos professores às formas de abandono? No caso dos professores e gestores da rede pública, acreditamos que essa resistência se intensifica (e se complexifica) quando há a compreensão de um papel social, da importância deste papel, por um “*ethos* profissional cujos fundamentos residem no fato de que eles sentem um vínculo forte que une seu trabalho, por mais desqualificado ou limitado que seja, à sociedade” (Linhart, 2011, p. 157). Em outras palavras,

O envolvimento num ofício não ocorre apenas em seu exercício. Este pode também realizar as mais diferentes “pré-ocupações” pessoais. Ele reside também na consciência compartilhada que une aqueles que o praticam: consciência da dimensão insubstituível de sua atividade na cadeia simbólica de atividades, consciência dos engajamentos a estabelecer, dos riscos envolvidos, das responsabilidades assumidas, das ocorrências a prever, dos erros possíveis. (Clot, 2006, p.86)

Diferentemente do que ocorre com os professores da rede estadual paulista, devemos ressaltar que os professores concursados do município de Campinas estão numa situação sensivelmente melhor. São raros os casos nos quais os professores de Campinas solicitam exoneração. O salário maior⁶², o plano de carreira, a melhor estrutura proporcionada pelo município, fazem com que esses profissionais permaneçam por mais

⁶² Um professor concursado de educação infantil em Campinas em início de carreira cumprindo 32 horas semanais possui vencimentos superiores a R\$3.378,00. Fonte:(http://www.campinas.sp.gov.br/servico-ao-cidadao/portal-da-transparencia/arquivos/TRANSP_201302.pdf). Lembrando que para o ano de 2013, o piso nacional, conquista recente da categoria, foi de R\$ 1.567,00. A título de comparação, em 1967, segundo Garcia & Anadon (2009), os professores primários da rede estadual de São Paulo recebiam um salário médio por hora equivalente a 8,7 vezes o salário mínimo, o que representaria hoje R\$ 6298,80.

tempo na rede pública. Mas este cenário pode ser enganoso quando nos leva a crer, já que as condições são aparentemente melhores e que não há tantas desistências, que a ação pedagógica progressista está garantida e que os professores estarão necessariamente mais distantes do adoecimento que pode ser provocado diretamente pelo trabalho. Por mais contraditório que isso possa parecer, essas condições mais dignas (ou menos indignas) podem tornar o abandono definitivo irrealizável.

Enganamo-nos com relação às pequenas melhorias das condições concretas de trabalho porque não levamos em consideração alguns fatores relacionados às condições subjetivas de trabalho. Se por um lado, o professor de Campinas não compartilha, com a mesma intensidade de outros professores da rede pública brasileira, da vivência do medo e insegurança diante da instabilidade no emprego, dos baixos salários, etc. - o que Linhart (2010) classifica como “precariedade objetiva” -, por outro, muitas vezes compartilha com eles o sentimento de não ser capaz de dar conta das demandas que lhe são impostas ou que julgam necessárias, a “precariedade subjetiva”, que resumidamente representa:

O sentimento de não estar “em casa” no trabalho, de não poder se fiar em suas rotinas profissionais, em suas redes, nos saberes e habilidades acumuladas graças à experiência ou transmitidas pelos mais antigos; é o sentimento de não dominar seu trabalho e de precisar desenvolver esforços para se adaptar, para cumprir objetivos fixados. (Linhart, 2009, p.2)

Vemos cada vez mais imbricados os trabalhos ditos “improdutivos” (caso dos professores), aqueles que não produzem diretamente a valorização do capital, com os trabalhos produtivos (Antunes, 2005, p. 60). Desta forma, o trabalho no serviço público não passa incólume ao “impacto social e mental da explosão de tecnologias de gestão – direcionadas à expropriação da subjetividade e, muitas vezes, de novas formas de servidão” (Seligmann-Silva, 2011, pp. 557).

E nessa crescente tendência ao aumento de demandas, ao extremo controle do trabalho docente e do conseqüente sentimento de não ser capaz de realizar as exigências

impostas, presenciamos as inúmeras queixas de professores cada vez mais solitários com relação a sua pouca autonomia e cada vez mais distantes do sentido de seu próprio trabalho. Sabemos, pela presença cada vez maior de ferramentas institucionais de avaliação no ensino fundamental (SARESP⁶³, PROVA BRASIL⁶⁴, etc.), que este controle está cada vez mais intenso no cotidiano das escolas, a questão é saber quando isso chegará definitivamente na educação infantil e quais serão os impactos, uma vez que há nestas propostas de avaliação um cunho altamente utilitarista.

Frente a processos de responsabilização que se valem da distribuição de bônus, usados como estímulos (pressão) para que se trabalhe para a elevação dos índices tradutores de uma qualidade regida pelo viés mercadológico, um conjunto de respostas de cunho utilitarista pode surgir em algumas escolas ou redes de ensino, para melhor se localizarem no ranking nacional decorrente da divulgação dos resultados obtidos. Entre estas merecem destaque: a adequação da base curricular ao que os testes valorizam; a padronização das práticas pedagógicas; o apostilamento dos materiais didáticos; a desistência dos coletivos escolares de seu protagonismo na formulação plural dos destinos do projeto da escola; a desvalorização dos profissionais da educação e a criação de processos de privatização da educação. (Fernandes *et al*, 2011, p. 2)

Parece-nos, realmente, muito mais fácil dirigir as práticas para fórmulas pré-concebidas instauradas nos tutoriais generalistas dos sistemas de ensino privados – cada vez mais presentes no ensino público -, nos livros didáticos - que por sinal já começam a chegar na educação infantil -, e nos guias e propostas curriculares construídos à distância. Neste contexto, a docência tenta ser cooptada pela lógica na qual o trabalhador deverá estar, na medida do possível, alheio à dialética essencial entre sujeito e trabalho, entre sujeito e sujeitos, perdendo os sentidos de atividade intelectual e ficando exposto às consequências da extrema exploração de um trabalho que tende, nessa lógica, a ser pouco interativo.

⁶³ O SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) é uma avaliação externa, aplicada pela Secretária da Educação do Estado de São Paulo para alunos das redes estadual de ensino que estão matriculados nos 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental, e 3ª série do Ensino Médio.

⁶⁴ A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), também conhecida como Prova Brasil, é uma avaliação criada em 2005 pelo Ministério da Educação. É complementar ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e um dos componentes para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Ela é realizada a cada dois anos e participam todos os estudantes de escolas públicas urbanas do 5º e do 9º ano de turmas com mais de 20 alunos.

Por outro lado, atualmente, diante de todo o cenário que buscamos desvelar, o que se avalia de fato na educação infantil? A professora Andréia, por exemplo, a respeito de sua experiência de quatro anos como diretora na rede, discorre a respeito de sua experiência na avaliação dos professores da rede e na escola:

Na rede a gente não avalia, mas teria como avaliar. Porém, é difícil! As pessoas acreditam que a gente não tem o direito de falar sobre o trabalho delas, mesmo que seja para elas mesmas. Isso é muito sério!... Na nossa escola a avaliação ocorre de forma sistemática, nas conversas individuais, nas reuniões do coletivo. As coisas ocorrem de forma diferente quando há algo a ser mostrado. Quando a gente tem um trabalho que a gente acredita, a gente não quer abandoná-lo, quer mostrá-lo. Veja a professora Lilian, ela sai todos os dias de Valinhos⁶⁵ para dar aula em Campinas. Quer exemplo melhor que este?

A avaliação, quer seja das crianças ou dos profissionais envolvidos, não é um empecilho *a priori* para o desenvolvimento de qualquer trabalho, a questão está na forma com que esta avaliação é empregada e o que se deseja com ela. A avaliação pode ter outro sentido e funcionar como ferramenta preciosa na análise e planejamento de um trabalho, como função diagnóstica e formativa.

Faz parte do senso comum entender a avaliação como sinônimo de medida ou prova, tendo como função a classificação. Ainda não se construiu, no senso comum, a ideia de avaliação como um elemento que integra os processos de ensino e aprendizagem. As funções diagnóstica e formativa da avaliação educacional têm sido colocadas em segundo plano, especialmente nos últimos anos, a partir da grande valorização que se tem atribuído aos instrumentos de avaliação, por exemplo, a Prova Brasil e o ENEM - sem contar os inúmeros procedimentos de avaliação estaduais e municipais. Testes ou provas não são a avaliação de fato, mas apenas instrumentos para ela. (Fernades *et al*, 2011, p. 1)

O que não tem fundamento é tentar validar algo em que os sujeitos interessados foram omitidos de sua construção e/ou que não sejam capazes de utilizá-lo intelectualmente - por não concordarem ou, simplesmente, por não fazer o mínimo sentido para eles; que seja mera formalidade ou, pior, recurso de opressão.

⁶⁵ A distância entre as cidade de Valinhos e Campinas é de aproximadamente 15 (quinze) quilômetros.

Propagar qualquer ferramenta de gestão numa forma antidemocrática é investir na capacidade dos sujeitos subvertê-la. Como nos revela Certeau (2001), em sua poética analogia, os “agentes sociais”⁶⁶ lutam por alteridade⁶⁷: “uma criança ainda rabisca e suja o livro escolar, mesmo que receba um castigo por esse crime, a criança ganha um espaço, assina aí sua existência como autor” (p. 88).

Mesmo que se queira, não é o desejo de trabalhadores alienados que provocará a alienação. Será o desgaste mental e físico, provocado pelas condições de trabalho, inerentes a essa lógica conservadora, que irá provocar esse sentimento de alheamento. Será a exaustão, que irá produzir esse efeito: “a exploração produz a exaustão e a exaustão obscurece a consciência abrindo caminho para a alienação” (Seligmann-Silva, 2011, p. 23).

Indo além,

A aptidão a trabalhar, a competência, o poder fazer alguma coisa, tudo isso não pode ser separado de quem é competente e pode fazer essa coisa. Em outras palavras, a competência do trabalho é uma máquina, sim, mas uma máquina que não se pode separar do próprio trabalhador, o que não quer dizer exatamente, como a crítica econômica, ou sociológica, ou psicológica dizia tradicionalmente, que o capitalismo transforma o trabalhador em máquina e, por conseguinte, o aliena. (Foucault, 2008, p. 309)

Os atos do homem não são apenas relacionados com suas próprias ações, condições e aquisições, eles são vinculados sempre a outros homens de múltiplas formas. Mas como fazê-lo diante de um cotidiano que pode ser extremamente complexo e, muitas vezes, produtor de desencontros? Qualquer sistema social só pode funcionar através do conflito e da negociação permanente, desde que cada integrante tenha meios de acesso culturais à sua racionalidade e a dos outros (Sainsaulieu, 1977, p. 107). Em outras palavras,

⁶⁶ Indivíduos e grupos

⁶⁷ Para Certeau, os sujeitos comuns manifestam uma forma de resistência moral e política colocando em ação um jogo sutil de táticas que se opõem às estratégias externas a eles: “poetas de seus negócios, inventores de trilhas nas selvas da racionalidade funcionalista” (p. 97).

O trabalho docente se constitui em uma atividade centrada nas relações interpessoais e nas dinâmicas relacionais estabelecidas no ambiente escolar, que são determinantes do sucesso do ensino e da qualidade de vida do professor. Nesse sentido, pode-se dizer que o relacionamento com diretores, com os demais professores e com os alunos é um dos principais fatores de satisfação ou insatisfação no trabalho e, também, o grande responsável pelo envolvimento nas atividades profissionais. (Lapo & Bueno, 2003, p. 77)

E como produzir um coletivo realmente funcional se os sujeitos não permanecem por muito tempo no mesmo local de trabalho? Esse é o caso de muitas escolas nas periferias das cidades que, principalmente, por conta da violência e de outros efeitos provocadas pela enorme desigualdade social no país, tendem a possuir um quadro de profissionais mais instável, formado por professores menos experientes, com pior formação e mais suscetíveis às possibilidades de abandono.

De fato, os professores que trabalham em áreas com alta concentração de pobreza declaram ministrar em média menos de quatro horas de aula por dia (o que é quase universal nas escolas municipais), possuir uma qualificação mais baixa, faltar com mais frequência e investir mais tempo no deslocamento até a escola. Embora alguns desses dados possam estar subestimados em função da autodeclaração (sobretudo no que diz respeito à informação sobre faltas e à classificação no último concurso para professor), podemos observar que as escolas de áreas mais pobres se encontram em situação menos favorável para todos os indicadores selecionados. (Torres *et al*, 2010, p. 134)

No caso dos docentes das escolas públicas localizadas nos bairros mais pobres, o isolamento parece-nos a pior alternativa possível, pois representa, com o tempo, uma abdicação da efetividade das possibilidades do agir. O cerceamento do *poder de agir* em sua relação com o “livre transitar” por espaços e grupos é o impedimento do *ser* de qualquer categoria profissional; “a atividade é dirigida, simultaneamente para seu objeto e para as outras atividades portadas para este objeto, sejam de outra pessoa ou ainda outras atividades do sujeito” (Clot, 2008 como citado por Vilela *et al.*, 2010, p. 292). A restrição ao poder de agir dos sujeitos - a falta da liberdade de (inter)agir, experimentar e (re)significar, a “impotência de dizer, de fazer, de narrar e se estimar” (Clot, 2006, p. 174) - é um dos pilares no qual o sofrimento no trabalho se alicerça. Nas palavras de Vilela *et al* (2010),

“Quando as atividades estão impedidas, confinadas, encarceradas”, o sofrimento que delas decorre é uma forma de "amputação do poder de agir" do sujeito: "é por meio do inventário de numerosas situações deste tipo que se pode colocar o problema do sofrimento(...) pode-se pensar que "o sofrimento não é unicamente definido pela dor física ou mental, mas pela diminuição, seja pela destruição da capacidade de agir, do poder-fazer, percebidos como agravo à integridade de si" (p. 293 - grifos do autor)

A individualização do trabalho e a fragilização dos coletivos, o processo de alienação do trabalhador pela exaustão, as modernas formas de gestão por “resultados”, inviabilizam a possibilidade dos sujeitos ponderarem sobre seus esforços físicos e mentais diante do trabalho e de partilharem de forma mais proveitosa o conjunto das experiências e das técnicas que os ajudam a transformar-se a si mesmo.

Foucault (1994), numa análise sobre a questão dos sujeitos na Grécia clássica e em Roma, indica-nos a necessidade de uma ética sobre a forma com que os homens experienciam sua relação consigo mesmo mediante o controle racional de todos os seus atos. Para Foucault, a máxima do “conhece-te a ti mesmo” pressupõe o preceito *epimeleisthai sautou*, isto é, "tomar conta de si", ter ‘cuidado consigo’, ‘preocupar-se, cuidar-se de si’” (p. 3). Não há um conhecimento de si sem um cuidado de si, “o conhecimento de si aparece como consequência do cuidado de si” (p.5). O “cuidado de si”, então, não representa apenas uma instância formativa, mas uma prática de luta por liberdade.

Retomar o poder de agir dos professores, no contexto da educação pública, implica, necessariamente, em uma profunda reorganização do trabalho promovida pelos próprios trabalhadores, inclusive no que tange a intensidade de suas práticas, as formas de incorporá-las e dimensioná-las. É o que trataremos com mais detalhes no capítulo seis. Antes, porém, discutiremos a questão da técnica docente na formação e consolidação das práticas.

4.1- FORMAÇÃO NO TRABALHO E A CONSOLIDAÇÃO DAS PRÁTICAS

Mas que conversa é essa de meter os pés pelas mãos? Meter os pés pelas mãos? Então você vai meter os pés pelas mãos, e daí, ora bolas! O que é que você quer de mim? Acha que eu não compreendo nada, ou quê? Então faça as suas trapalhadas, meta os pés pelas mãos, mas o trabalho tem de ser feito. Faça, e depois veremos. (...) Precisamos de um homem novo assim... um que seja nosso! E você trate de construí-lo. De qualquer jeito, todos têm de aprender. Então você vai aprender, também. Até que foi bom você me dizer na cara que não sabe. Pois então está resolvido, e tudo bem.

Anton Semiónovich Makarenko in "Poemas Pedagógicos" (1935)

Giroux (1997) critica fortemente o que chama de “racionalidades tecnocráticas e instrumentais” do ensino nas escolas públicas, considerando que esta reduz a “autonomia do professor com respeito ao desenvolvimento e planejamento curricular e o julgamento e implementação de instrução em sala de aula” (p.160). Giroux também corrobora a visão de Dewey⁶⁸ ao afirmar que:

(...) os programas de treinamento de professores que enfatizam somente o conhecimento técnico prestam um desserviço tanto à natureza do ensino quanto a seus estudantes. Em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e a prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico (p. 159)

Mas não seria ingenuidade acreditar que as técnicas são tão inexoráveis e que os professores são tão passivos diante delas? Como nos indica Meyerson (1987, p. 86),

Devido à interação permanente entre o meio ambiente e o sujeito, da técnica e da mente, da experiência e do espírito, pode-se dizer até que os termos dessas dualidades nunca são mais que polos teóricos: não existe técnica que não seja penetrada pelo espírito, nem experiência que não seja modelado pela razão e vice-versa (citado por Brassac, 2004, p. 5 – nossa tradução)

⁶⁸ In “Relation of Theory to Practice” (1904).

Acreditamos que as técnicas podem representar parte fundamental de uma “cultura do ofício”, pois, muitas delas, são (re)construídas e (re)dimensionadas coletivamente, nas controvérsias e consensos. Como vimos no caso da *rotina* na sala de aula da professora Marta, o problema talvez esteja mais na forma e na essência por trás das técnicas. Em primeiro lugar, devemos estar atentos aos sentidos da palavra “técnica⁶⁹” na contemporaneidade. Defendemos a utilização de técnicas pelo professor, mas não em sua atual compreensão, na formatação própria do trabalho no sistema capitalista de sentido utilitarista e simplista, como um conjunto de regras estáticas definidas *a priori* para determinada finalidade prática; e que acaba funcionando como elemento de desvalorização da força do trabalho. Defendemos a técnica, concordando com Duarte (1994, p.13), como “domínio consciente e intencional de meios com o objetivo explícito de atingir um fim pré-determinado”.

Quando tratamos da formação dos professores da educação infantil, esta necessidade de reavaliação dos sentidos da técnica torna-se ainda mais urgente. A professora Andréia, por exemplo, pensa com preocupação na questão da formação inicial como espaço para essas primeiras reflexões sobre o trabalho com o fim dos cursos de magistério em decorrência das metas do Plano Nacional de Educação (PNE).

Todo esse tempo pensando na questão da formação inicial, já que agora as novas professoras não têm mais acesso ao magistério, fico muito preocupada! Elas não sabem o que fazer em sala... Meu magistério, por exemplo, foi muito, mas muito melhor que a faculdade... Por isso que eu fico tão intrigada com essa questão da formação inicial... Não adianta, eu tenho que ter conteúdo! Não é só isso, eu preciso ter procedimento!

⁶⁹ Para os antigos gregos, remontando a Heródoto, Platão e Aristóteles, resumidamente, a técnica (*téchne*) representava não apenas um conhecimento prático, com vistas a um objetivo concreto, como também uma simbiose entre *poiésis* e *praksi*, entre arte e destreza. Ver: <http://www.unicamp.br/~hans/mh/escrTec.html#escrTec17>

Neste ponto destacamos a importância do coletivo enquanto meio formativo. A professora Paula, por exemplo, ao comentar sobre a relação entre sua formação e a experiência no coletivo, destaca:

Quando você chega na escola percebe que aquilo que você vê na faculdade não dá para realizar em sala de aula... você tem que perguntar, ver o que o outro está fazendo e desenvolver... copiar, até descobrir o que tem que ser feito.

Não se trata de cartilhas e de métodos engessados e sim de um ponto de partida, de possibilidades para as práticas que, obviamente, demandam debate e uma práxis, a atividade pensante do sujeito, “(...) por meio da qual a teoria se integra à prática, ‘mordendo-a’ (Konder, 2003, p.167), em que a prática “educa” e “reduca” a teoria e não o contrário.

Neste sentido, a teoria não representa a possibilidade de uma prescrição feita sob medida para a resolução de nossos problemas, ela nos atualiza, traz novas perspectivas sobre os problemas que enfrentamos e potencializa nossas ações na dinâmica da vida laboral. Tudo, então, dependerá de como se manipula a técnica, em “manusear com espírito a técnica”, como sugere Heidegger (2010, pp.12-16) enquanto “meio e instrumento” e enquanto “forma de descobrimento” dos efeitos da própria ação. Assim, não basta que o professor seja apenas um executor, mas um intelectual que questiona e redimensiona sua prática de acordo com a necessidade. Para Giroux (1997),

Um ponto de partida para interrogar-se a função social dos professores enquanto intelectuais é ver as escolas como locais econômicos, culturais e sociais que estão inextricavelmente atrelados às questões de poder e controle. Isto significa que as escolas fazem mais do que repassar de maneira objetiva um conjunto comum de valores e conhecimentos. Pelo contrário, as escolas são lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. Como tal, as escolas servem para introduzir e legitimar formas *particulares* de vida social. (p. 162 – grifo do autor)

A prática educativa de cada professor, acreditamos, deveria ter como base o próprio processo intelectual de produção e escolha, com suas “idas e vindas”, das técnicas de ensino.

Mas como se apropriar delas e aprimorá-las diante de uma realidade de trabalho cada vez mais desgastante, intensa e de uma formação quase sempre insuficiente? Quando questionada a respeito da consolidação de sua prática, a professora Marta descreve um processo que dificilmente encontramos nas escolas públicas do país:

Eu acho que foi depois que a gente começou a trabalhar meio período com crianças, só nós, porque antes eu era do período da tarde e as escolas eram em período integral... a professora da manhã era a que trabalhava as atividades... teoricamente, a criança 'estudava' de manhã e 'brincava' à tarde... apesar de eu me dedicar... eu era uma espécie de 'cuidadora'... a maior conquista em minha formação foi a de termos estabilidade e tempo para a consolidação de um grupo experiente de professoras para podermos reelaborar as práticas e incorporá-las de fato... nós tivemos uns oito ou dez anos com o mesmo grupo.

Na consolidação de sua prática e formação, os professores, principalmente os novatos, necessitam ter (a sorte de) acesso a um grupo de profissionais experientes, estabilidade, tempo e, claro, abertura para apreender e reaprender suas ações educativas – lembrando novamente das palavras de Heidegger (2008, p. 326), “o pensar age na medida em que pensa”. O trabalho individual torna-se, portanto, de acordo com Clot (2006, p. 86), “um árduo e complexo processo de transformar o trabalho em trabalho ‘para si’”. Em outras palavras,

É como se estivéssemos entrando em uma cena de teatro em uma apresentação que já começou: o enredo é amarrado; ele determina o papel que podemos desempenhar e o desfecho ao qual podemos nos dirigir. Aqueles que já estavam em cena tem uma ideia da peça que está sendo encenada, uma ideia suficiente para viabilizar as negociações com os recém-chegados. (Bruner, 1991, p. 48 como citado por Clot, 2004 – nossa tradução)

5- UMA ESCOLA E UMA INDICAÇÃO DE POSSIBILIDADES

Aquilo que de todos faz um único homem é o inimigo

Romain Rolland

Não há como negar que o trabalho docente com crianças pequenas, por tudo que envolve (o cuidado, as responsabilidades, a atenção individual e coletiva na ação educativa, os afetos envolvidos e revolvidos, etc.), tende a ser extremamente exaustivo. Porém, percebemos que isso não representa, necessariamente, um atentado à saúde mental dos professores e gestores envolvidos com a educação infantil; e isso nos parece não ser propriamente uma característica de maior ou menor resistência ou resiliência.

Ao retomarmos a escola tema desta pesquisa, envolta em um cotidiano de trabalho cujo adoecimento não é uma realidade concreta, percebemos o funcionamento de um coletivo de trabalho cuja participação dos sujeitos no planejamento e na (re)elaboração de suas práticas se dá de forma intensa, uma reorganização do trabalho na qual as trabalhadoras promovem a vitalidade.

Podemos ir além, ao destacar que por traz deste movimento, sustentando essa dinâmica, há um estreito laço de solidariedade que redimensiona as questões individuais, pois seria incoerente tamanha mobilidade e engajamento não produzir atritos. Apesar da aparente calma que absorvia o olhar nas primeiras semanas de escola, não eram incomuns as discussões e conflitos. Na medida em que aumentava minha aproximação com as docentes, não tardou para que pequenas discordâncias com o trabalho do grupo fossem (nas ações, nas falas, nos silêncios) reveladas. A professora Isabel, por exemplo, foi taxativa a respeito de sua experiência com o coletivo de professoras: *“algumas vezes sou trucidada!”*. Isso se tornou ainda mais claro, nos momentos em que foram discutidas as atribuições: como iriam ser distribuídos os alunos, quantos alunos por sala, quem ficaria com as crianças com

necessidades especiais, quantas seriam as salas mistas – já que há uma enorme pressão da secretaria de educação do município para que ocorra a ocupação máxima das salas⁷⁰. Muitos confrontos e controvérsias marcaram as discussões sobre essa questão, mas pareceu-me que não havia se chagado a algum consenso sobre nada. Contudo, uma semana se passou e lá estavam as professoras planejando o ano seguinte como se nada houvesse acontecido, com um ânimo “incoerente” com o final de um desgastante ano letivo. Foi então que finalmente percebi que aquelas rugas não eram apenas comuns, mas eram essenciais no funcionamento daquele grupo, de que aqueles momentos o reciclavam. A professora Marta, por exemplo, discorre a respeito das diferenças e da necessidade de uma sensibilidade para que o trabalho siga, com auxílio do tempo, o sentido planejado:

A minha impressão é que a gente consegue meio que separar a minha diferença com a outra e o que interfere ou não no trabalho com a criança... primeiro você precisa conhecer a pessoa que trabalha com você, nós estamos aqui juntas pelo menos há dez anos com boa parte deste grupo. Eu sei o que “pega” em uma e em outra, basta ter um pouco de sensibilidade para a coisa dar certo.

Se, como nos sugeriu a escritora inglesa Doris Lessing, “a coisa mais difícil do mundo seja manter uma opinião pessoal dissidente, sendo membro de um grupo”⁷¹ - e esse grupo não fugia dessa lógica -, havia algo, porém, que fazia com que as diferenças não interferissem de forma nefasta daquele coletivo, o sentimento de que ali havia um amadurecimento tal que levava a uma compreensão de que o trabalho conjunto era mais importante que as pequenas desavenças. Talvez, a questão não seja “separar as diferenças”, como sugere a professora Marta, mas *construir algo a partir dela*. A professora Joana, por exemplo, ressalta a cumplicidade deste coletivo: *não tem preguiça de fazer, uma ajuda a outra. As portas estão sempre abertas. Eu tenho liberdade de chamar a atenção de uma criança que não é minha, assim como elas tem a liberdade de falar com meus alunos.*

⁷⁰ A grande preocupação das professoras com relação a esta questão estava na possibilidade de mudança de algumas salas para o período integral, o que poderia causar, pela diminuição de salas, um aumento significativo no número de crianças por turma.

⁷¹ In “Prisões que escolhemos para viver”

Para Wallon (1975, p. 172), os grupos não podem ser definidos *a priori*, “nem sua existência reduzida a princípios formais, nem a sua estrutura explicada por um esquema universal”. Para este autor,

Quer sejam temporários ou duradouros, todos os grupos têm objetivos determinados e a sua composição depende desses mesmos objetivos; do mesmo modo, a repartição dos cargos rege entre eles as relações dos membros e, se necessário, a sua hierarquia. Pode haver postos de iniciativa, de comando, de sustento, de submissão, de oposição crítica, na repartição dos quais se podem jogar relações interindividuais. (p. 173)

Desta forma, um coletivo, mesmo já há bastante tempo consolidado, não representa, necessariamente, um problema para quem vem de fora; não significa um lugar inóspito por excelência. Muito pelo contrário, baseado nas minhas experiências e nas das professoras Paula e Andréia, o coletivo da escola demonstrou-se menos como um lugar de desconfiança do que um lugar de acolhimento. Participar efetivamente daquele coletivo está mais por representar um espaço que se conquista do que alguma suposta necessidade de obediência e disputa de poder. Como princípio, há a compreensão de que aquelas professoras mais experientes possuem realmente um maior conhecimento sobre a prática – na qual nem tudo é factível e positivo na vida real – e de que há uma forma de trabalho que foi (re)discutida coletivamente durante anos - e que notadamente diminui os desgastes da atividade docente. Isso não significa dizer que não há dinamismo nas atividades, muito pelo contrário, mas que há cuidado. E se ocorrem mudanças nas práticas, o grupo é capaz de sustentar ou rever sua posição diante de sua própria história, depois de uma década de trabalho conjunto.

O coletivo conseguiu, então, por mais que haja variações nas práticas individuais, estabelecer uma forma de trabalho com um espectro robusto que não foi apenas capaz de produzir alguma coisa realmente relevante e viva, mas que é resultado de um processo que uniu a experiência das trabalhadoras - inclusive na medida da parcimônia utilizada para as práticas -, garantindo que o desgaste físico e psíquico laboral não pudesse ser maior que a capacidade de recuperação das professoras. Este trabalho possui sentido para elas porque é

fruto exclusivo de suas ações “pensantes”, possibilitando às professoras o acesso à essência de sua atividade e à (re)organização de suas próprias identidades. Nas palavras de Wallon (1971),

As normas que ele (o trabalhador) impõe sobre sua associação a um grupo obrigou-o a ajustar sua ação e o controle sobre os outros como em um espelho... Ele aprende a compreender a si mesmo tanto como sujeito e objeto, como Eu e como Ele... (Wallon, 1971, p. 295 como citado por Clot, 2004 – nossa tradução)

Na escola tema dessa pesquisa há professoras que também trabalharam em lugares tomados pelo adoecimento, pelo sofrimento, pelo desgaste excessivo, porém - e talvez por conta da análise madura das situações -, elas foram capazes de compreender que as ações individuais não são suficientes diante de qualquer realidade escolar.

Essa parece ser a grande diferença desse coletivo: ele não é uma reunião de indivíduos expostos ao isolamento e virtualmente independentes, mas uma coleção de ações de reciprocidade, solidariedade e interdependência. Como nos indica Meyerson (1987),

(...) o trabalho é (...) a participação do homem no meio psíquico e social - com tudo o que a participação implica de ações recíprocas - é a construção de um mundo por ele, de mundos humanos, mundos mediados: sua criação. (Meyerson, 1987, p. 70 como citado por Brassac, 2004, p. 4 – nossa tradução)

Os professores tendem, diante da precariedade da formação e das condições de trabalho, a desenvolver sua própria forma de agir; porque é impossível esperar deles uma passividade diante dos impedimentos no exercício da docência nas escolas públicas e de tantas dúvidas que ainda nos assolam a respeito do “educar” porque, como nos indica Pino (2006), “criar é uma necessidade humana” (p. 56).

Há na escola, na dinâmica de seu coletivo, um sentido de transformação que, apesar de cautelosa, ressoa como uma prioridade do agir e, por mais que algumas práticas possam ser questionadas – e devem ser questionadas -, não podemos ignorar os efeitos benéficos

dessa (re)criação intencional da ação em sua autenticidade, na possibilidade de transformação dos sujeitos.

(...) a realidade do trabalho e suas consequências dão lugar, no ser social, a uma estrutura inteiramente peculiar. De fato, embora todos os produtos do pôr teleológico surjam de modo causai e operem de modo causai, com o que sua gênese ideológica parece desaparecer no ato de sua efetivação, eles têm porém, a peculiaridade puramente social de se apresentarem com o caráter de alternativa; e não só isso, mas também os seus efeitos, quando se referem a homens, têm — por sua própria natureza — a característica de abrirem alternativas. Tais alternativas, mesmo quando são cotidianas e superficiais, mesmo quando de imediato têm consequências pouco relevantes, são todavia autênticas alternativas, já que contêm sempre em si a possibilidade de retroagirem sobre o seu sujeito para transformá-lo. (Lukács, 1979, p. 81)

Como nos indica Vigotski (1931/2006, p. 18 – nossa tradução), “a atividade humana não é uma soma mecânica de hábitos desorganizados, mas que se regula e se estrutura por tendências integrais, aspirações dinâmicas e interesses”. E se as aspirações são realmente dinâmicas e “os interesses não se adquirem, são desenvolvidos” (p.18), devemos pensar que todo o movimento de constituição da identidade do professor como um complexo processo no qual não apenas a formação inicial, mas o trabalho em si, o exercício da docência, só pode realmente existir na “práxis” e na solidariedade, nas ações dinamicamente intencionais e planejadas conjuntamente.

Como diria o saudoso professor Florestan Fernandes, “na sala de aula, o professor precisa ser um cidadão e um ser humano rebelde”. Rebelar-se contra as condições de trabalho, contra as imposições tecnocráticas, meritocráticas e burocráticas em nosso usual modelo de escola pública torna-se o passo fundamental para que o poder de agir não permaneça apenas na esfera do desejo e da angústia. Reorganizar o trabalho coletivamente parece-nos a única via realmente eficaz na retomada do poder de ação dos docentes no desenvolvimento intelectual e na administração de suas práticas para, assim, promover a vitalidade no trabalho. No essencial manejo do cuidado e do conhecimento de si, é possível, sim, ser professor da rede pública sem que esta ação seja um atentado à própria saúde.

A respeito das tentativas de retomada da ação intelectual do trabalho docente, a professora Marta, por exemplo, destaca uma das tentativas de elaboração de um currículo produzido pelos próprios professores na cidade de Campinas para a educação infantil:

Pouco antes do governo da Izalene Tiene⁷², os professores e orientadores pedagógicos de Campinas estavam produzindo conjuntamente um guia curricular para a educação infantil em Campinas. Era uma construção coletiva, com tudo o que acarreta uma produção desta forma, mas era a nossa forma de pensar a educação infantil. Tudo isso ruiu numa mudança de gestão na secretaria de educação.

O fato do currículo produzido pelos docentes da rede ter sido, nas palavras de Marta, *menosprezado* pela secretaria de educação da cidade na época não significou o fim do desenvolvimento e consolidação de uma forma de trabalho coletivo; o trabalho foi árduo, mas currículo está ali no cotidiano da escola. Ao mesmo tempo, parece-nos que a parcimônia acaba se tornando um aliado na luta contra o adoecimento quando escolhemos com mais sabedoria as batalhas nas quais pretendemos dedicar nossas forças. Marta, por exemplo, chegou a trabalhar como orientadora pedagógica em Campinas por aproximadamente de três (três) anos, mas decidiu voltar para a sala de aula após constatar as dificuldades em consolidar um bom trabalho nas escolas de periferia tendo que se responsabilizar por mais de duas escolas. Em sua tentativa de não ir além de suas forças, Marta destaca a pouca importância dada historicamente à produção coletiva dos professores e OPs na rede:

Naquela época vários motivos contribuíram para minha desistência... um exemplo é a fala da secretária de educação recém assumida pelo PT⁷³ desqualificando o trabalho realizado pelos profissionais no cargo até aquele momento... reuniram todos os professores e OPs num ginásio para dizer que deveríamos esquecer tudo o que a gente havia realizado... Mas não me arrependo de ter voltado para a sala de aula, sou apaixonada pelo que faço, acredito que me dedico bastante, gosto de estar com as crianças, aprendo muito com elas, gosto de desafios e não me sinto acomodada, sua presença na minha sala é uma das provas disso... O que tem feito com que eu pense

⁷² A prefeita Izalene Tiene governou Campinas entre os anos de 2001 e 2004.

⁷³ A professora Marta se refere à ex-secretária de educação de Campinas no governo da prefeita Izalene Tiene (PT) e professora aposentada da Faculdade de Educação da Unicamp Corinta Geraldí.

mais sobre isso é a situação vivida nesse momento na escola, com essa diversidade de atuações de especialistas e o que pensam e suas ações sobre o educar.

De sua forma, Marta não apenas busca justificar os motivos de não permanecer no cargo de OP e se desgastar em ações que lhe parecem inócuas num contexto complexo demais para suas pretensões, como também descreve o que parece ser uma constante na educação básica brasileira: a dissociação entre o trabalho intelectual do planejamento macro e a prática dos professores e gestores⁷⁴.

Mas não queremos dizer que este movimento de docentes e gestores para a constituição de coletivos deva se distanciar ou se isolar das políticas públicas e do conhecimento produzido em outras instâncias, muito pelo contrário. Em certa ocasião, a professora Marta indagou-me se aquele grupo seria capaz de encarar o desafio de obter resultados tão positivos em uma escola de periferia. Na época, respondi com outra pergunta: “há uma alternativa melhor do que ter como base o que vocês fizeram aqui?” Hoje, porém, acreditamos que a resposta-pergunta não seria tão simples.

É óbvio que a escola focalizada pela pesquisa possui problemas, que não são poucos, mas algo nela parece ser diferente com relação à gravidade e desdobramentos destes problemas. É corrente, por exemplo, utilizarmos nas escolas o termo “BOs” - com referência aos Boletins de Ocorrência utilizados pela polícia – para indicarmos não apenas a manifestação de atos que envolvem o uso de violência física, mas também outros desdobramentos provocados pela profunda injustiça social na vida dos sujeitos que tende a afetar diretamente na dinâmica da vida acadêmica: a fome, o abandono, o descaso, o trabalho infantil, etc. Apesar da infelicidade na utilização do termo policial, não podemos ignorar que por trás de seu uso há um correto sentimento de que as escolas são

⁷⁴ Ver a análise do professor Antonio Flavio Barbosa Moreira sobre a construção de proposta curriculares alternativas nas décadas de 1980 e 1990 em: Moreira, Antonio Flavio Barbosa. (2000). Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. *Educação & Sociedade*, 21(73), 109-138. Retrieved November 12, 2014, from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400009&lng=en&tlng=pt.10.1590/S0101-73302000000400009.

profundamente afetadas pelo contexto social. Isso não significa que todos os alunos das regiões mais pobres passam ou irão passar por incomensuráveis “desventuras” e que, necessariamente, estão fadados ao fracasso escolar, mas que o cenário pode ser muito mais complexo do que imaginamos. E quanto mais complexo o contexto de trabalho, mais se faz necessária a presença de profissionais experientes, de coletivos de trabalhadores mais atuantes - justamente o oposto do que ocorre na rede – e, não menos importante, do contato destes trabalhadores com o conhecimento produzido pelas universidades a respeito da escola.

Os professores são capazes, mesmo com um relativo distanciamento das inovações propostas nas teorias produzidas ou desenvolvidas na academia, de desempenharem uma prática eficiente para determinados fins e contextos, mas quando o cenário e as demandas são mais urgentes e difíceis, essa aproximação com o saber acadêmico pode realmente fazer muita falta. Neste sentido, acreditamos que há, sim, um espectro válido de atuação dos trabalhadores quando compõe um coletivo atuante e experiente, mas há limitações diante da complexidade da vida. Há limitações justamente porque novas demandas surgem, novos contextos se desenham e novos problemas aparecem.

A efetividade do trabalho das professoras, resumindo, não colheu “bons frutos”, vamos dizer assim, apenas pela qualidade do trabalho coletivo, mas porque também se favoreceu do fato de ter sido realizado numa realidade de trabalho menos complexa e dinâmica se comparada a outras realidades na rede pública. O que nos leva a compreender que o trabalho coletivo produzido por grupos isolados possui limites de atuação. Mas acreditamos que isso não desvaloriza em nada o trabalho realizado por aquelas docentes, como já indicamos, a existência de condições razoáveis de trabalho não representa, necessariamente, um ação pedagógica mais progressista ou condições de trabalho salutaras.

Uma vez que defendemos o professor enquanto intelectual – assim como deveria ser com qualquer outro trabalhador-, não seria coerente acreditar que ele devesse estar distante da produção da academia. Mas, por outro lado, se frequentemente questionamos os motivos pelos quais muitos professores da educação básica estão distantes das universidades, devemos também questionar os motivos pelos quais muitas vezes as universidades parecem estar tão distantes dos professores da educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

(...) porque todo o assunto humano consiste, na realidade, em o homem provar a si mesmo, a cada instante, que é um homem e não um pistão!

Fiódor Dostoiévski in “Memórias do Subsolo” (1864)

Creio no direito à solidariedade e no dever de ser solidário. Creio que não há nenhuma incompatibilidade entre a firmeza dos valores próprios e o respeito pelos valores alheios. Somos todos feitos da mesma carne sofrente.

José Saramago in "Cadernos de Lanzarote" (1995)

No tocante à multidisciplinaridade das análises sobre o processo saúde-doença, a perspectiva da Saúde Mental Relacionada ao Trabalho (SMRT) pode contribuir de forma importante nas discussões e ações a respeito do adoecimento e da vitalidade no trabalho docente. Ao tomarmos o conceito de desgaste mental, de vislumbrarmos o sofrimento e as precariedades no ambiente laboral, encontramos a possibilidade de expandirmos as análises sobre o trabalho em sua relação intrínseca com a saúde dos trabalhadores; que nunca é estática. Assim, ao contemplarmos as possibilidades do “agir” diante dinâmica do trabalho coletivo, podemos redimensionar a forma com que pensamos o trabalho nas escolas públicas, no intuito de torná-lo menos nocivo. Neste sentido, a (re)organização do trabalho gerido coletivamente parece-nos uma condição fundamental.

Diante das condições concretas, objetivas e subjetivas do trabalho, além das demandas cada vez mais urgentes na educação básica, os docentes podem, na possibilidade de partilhar experiências e de produzir conhecimento por meio das trocas, discussões e controvérsias, encontrar no coletivo uma forma de materializar, validar e dar sentido ao próprio trabalho.

Despontando ainda como um território marcado pela imprecisão que permeia seus fundamentos e objetivos, ser ou tornar-se professor(a) na educação infantil brasileira não é uma tarefa fácil. As regras que dispõem sobre a possibilidade de mobilidade de acordo com o tempo de serviço, as remoções, tendem a ser nefastas no ensino público. As escolas mais complexas, que por diversos motivos tornam-se as mais difíceis de serem geridas, são justamente as que demandam maior experiência, compromisso e conhecimento de seus profissionais, mas o que ocorre é justamente o contrário: elas permanecem com seus quadros mais instáveis, formados por profissionais menos preparados. Corroborando com esse quadro, não há qualquer tipo de disposição nas ações do poder executivo e nas políticas públicas no intuito de eliminar essa aberração.

De qualquer forma, essa movimentação também representa um grito. Ela nos indica que há algo dramático acontecendo em determinadas escolas que não fomos até agora capazes de solucionar. Teria culpa um professor que decide mudar de escola para se poupar, por considerar que não está preparado para exercer sua profissão num cenário qualquer? A docência é algo que nos parece estar longe de ser uma ação solitária e auto-subsistente.

A profissão docente, que traz consigo todo um imaginário social e que é capaz de incorporar nos trabalhadores um senso de responsabilidade que vai além de suas forças individuais, parece, muitas vezes, colocar seus profissionais diante de uma aventura quixotesca na qual as circunstâncias são menores que a vontade. Se, de forma tão profunda, "a adversidade põe à prova os espíritos"⁷⁵, talvez devêssemos centrar nossos esforços em tentar, de alguma forma, diminuir-las ou contorná-las ao invés de buscar heróis ou vilões.

Por mais que, de maneira geral, a formação dos professores em nosso país ainda permaneça precária, superficial, acreditamos que uma parcela importante desta constituição profissional - muitas vezes renegada na gestão das escolas - esteja no próprio exercício da docência. Sendo mais preciso, no exercício compartilhado da docência. Não obstante à nossa

⁷⁵ Shakespeare in "Coriolano" (1608)

alteridade, quando pensamos a técnica – a “arte de fazer” redimensionada pelo espírito - na ação pedagógica, vislumbramos sua potencia nas trocas, no constante processo de resgatar, redimensionar e (re)inventar as práticas.

Há a necessidade de considerar a formação dependente de algo que ainda não conseguimos tornar realidade na maioria das escolas: o trabalho coletivo. Mas essa não é uma tarefa simples que possa ser estabelecida por decreto. Para que ele ocorra (de verdade!) há a necessidade de tempo, apoio institucional, estabilidade e comprometimento dos envolvidos; indo além, tornar o trabalho coletivo parte da cultura da docência e oferecer condições para que ela ocorra.

Não estamos acostumados a lidar com os embates, fugimos deles na maioria das vezes. Não praticamos e não estimulamos os sujeitos a debaterem. Somos tomados pela indisposição às discussões diante do medo, da falta de prática e articulação, da conveniência. E isso não ocorre apenas em nossas relações cotidianas com nossos pares, ainda designamos à ação educativa a lógica de que há alguém que (sempre) fala e outro que (sempre) escuta. Uma cultura do trabalho docente, inclusive na ação educativa, deve abarcar o exercício do diálogo, desenvolver nossas habilidades de contestação, de comunicação, de escuta e da promoção do consenso.

No tocante à escola tema desta pesquisa, destacamos a solidariedade como uma marca desse coletivo – talvez devesse ser de todos – e de onde ele retira sua força. E esta não consiste numa via de mão única, de ações individuais que alimentam o coletivo sem reciprocidade. O sentido é justamente o oposto, parte-se das ações do coletivo - nas ponderações, na escuta, no planejamento, na controvérsia, no consenso - rumo a cada um de seus membros, numa compreensão de que “não existe outra via para a solidariedade senão pela procura e o respeito da dignidade individual”⁷⁶.

⁷⁶ Pierre Lecomte du Noüy in "O Homem e o seu Destino" (1947)

Obviamente, temos a noção de que estudamos um contexto muito propício para a qualidade do trabalho das professoras envolvidas, cabe-nos avançar nas discussões que contemplem outros cenários. Contudo, pensando de forma mais ampla sobre as possibilidades e desafios do ensino público, apesar das ligeiras variações de práticas e interpretações sobre o educar na educação infantil numa mesma escola (e no trabalho de uma mesma professora), acreditamos que há algo fundamental que perpassa ensino e trabalho que deve ser destacado. A ação educativa destas docentes, não por coincidência, compartilha das mesmas práticas que fazem prosperar o coletivo: uma sistematização e materialização do aprendizado, uma sensibilidade sobre as individualidades, um processo de trocas capaz de potencializar as estratégias de intervenção dos sujeitos no mundo. Há uma necessária comunhão entre trabalho e a ação educativa, pois, a busca pela emancipação das crianças só pode existir se também contemplar a busca pela emancipação dos adultos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amorim, M. (2003). *O Pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa.
- Andrade, L. B. P. (2010). *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Recuperado em 20 de novembro de 2014, a partir de: <http://static.scielo.org/scielobooks/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853.pdf>
- André, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. (1997). Tendências atuais da pesquisa na escola. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 18, n. 43, Dec. Recuperado em 10 de outubro de 2014, a partir de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200005&lng=en&nrm=iso
- Antunes, Ricardo. (2005). *O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- Arendt, H. (2009) *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.
- Arroyo, M. G. (2000). *Ofício de Mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- Barbosa, M. C. S. ; Albuquerque, S. S. ; Fernandes, C. V. ; Fernandes, S. B. ; Richter, S. R. S. ; Trois, L. P. ; Gomes, M. Q. (2009). *Práticas cotidianas na educação infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. (Relatório de pesquisa).
- Barbosa, M. C. S. (2001). *A Rotina na Pedagogia da Educação Infantil: dos binarismos para a complexidade*. (Apresentação de Trabalho/Comunicação). Recuperado em 10 de outubro de 2014, a partir de: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/barbosa.pdf>
- Bourdieu, P. (2011) *A Distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk.
- Bourdieu, P. (2009) *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva
- Brassac, C. (2003). Lev, Ignace, Jerome et les autres... . Vers une perspective constructiviste en psychologie interactionniste, *Technologies, Idéologies et Pratiques : revue d'anthropologie des connaissances* Vol. XV n°1, 195-214.
- Brasil. (2001). Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 2.ed. Brasília: Câmara do Deputados.
- Brasil.(2008). Lei no 11.738, de 16 de julho de 2008. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2008. Recuperado em 13 de novembro de 2014, a partir de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm
- Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007*. Brasília, DF: MEC/INEP, 2009.

- Brasil. (2009). *Monitoramento dos usos dos indicadores da qualidade na educação infantil*. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB
- Braverman, H. (1977). *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Cassirer, E. (2005) *Ensaio sobre o Homem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Certeau, M. (2012). *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Clot, Yves. (2006) *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes, 222p
- (2006b). Entrevista: Yves Clot. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 9(2), 99-107. Recuperado em 06 de agosto de 2014, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172006000200008&lng=pt&tlng=pt.
- Clot, Yves. (2004). Métier en souffrance et clinique du travail. *Congrès international Hommes et organisations*. Nancy, Metz, Mondorf-les-Bains.
- Clot, Yves. (2010). *Trabalho e poder de agir*. Belo Horizonte: Fabrefactum.
- Chiavegato Filho, Luiz Gonzaga & Navarro, Vera Lúcia. (2010). A relação entre saúde e trabalho de médicos do sistema único de saúde do município de Jaguariúna (SP).. In: Seminário de saúde do trabalhador de franca, 7. Franca. *Proceedings online...* Unesp Franca. Recuperado em 10 de outubro de 2014, a partir de: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000112010000100018&lng=en&nrm=abn
- Creswell, J.W. (2007) *Projeto de pesquisa. Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed/Bookman.
- Dejours C. (1986). *Por Um Novo Conceito em Saúde*. *Rev Bras Saúde Ocupacional*; 54 (14) :7-11
- Dejours, Cristophe & Abdoucheli, E. (1994) Itinerário teórico em psicopatologia do trabalho, In: Dejours, Cristophe, Abdoucheli, E., Jayet, C.. *Psicodinâmica do trabalho: Contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho* – São Paulo: Atlas.
- Duarte, Rodrigo A. P.. Arte e modernidade. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 14, n. 1-3, 1994 . Recuperado em 21 de novembro de 2014, a partir de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931994000100003&lng=pt&nrm=iso.
- Dugnani, Lilian Aparecida Cruz, & Souza, Vera Lúcia Trevisan de. (2011). Os sentidos do trabalho para o orientador pedagógico: contribuições da Psicologia Escolar. *Psicologia da*

Educação, (33), 29-47. Recuperado em 03 de dezembro de 2014, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752011000200003&lng=pt&tlng=pt.

Facio, Alda & Fries, Lorena (1999). "Feminismo, género y patriarcado", en Facio, Alda & Fries, Lorena (eds.). *Género y derecho*, Santiago de Chile, Lom Ediciones / La Morada.

Faria, Ana Lúcia Goulart de. (2005). Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. *Educação & Sociedade*, 26(92), 1013-1038. Retrieved January 04, 2015, from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300014&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S0101-73302005000300014.

Fernandes, Claudia; Aguilar, Luiz H.; Freitas, Luiz C. [et.al.] (2011). *Carta de Campinas*. Recuperado em 02 de dezembro de 2014, a partir de <http://www.cedes.unicamp.br/CartadeCampinas.pdf>

Foucault, M. (1994). *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, Vol. IV, pp. 783-813. Traduzido por Karla Neves e Wanderson Flor do Nascimento. Recuperado em 22 de novembro de 2013, a partir de: http://cognitiveenhancement.weebly.com/uploads/1/8/5/1/18518906/as_tnicas_do_si-_michel_foucault.pdf

Foucault, M. (2008). *Nascimento da Biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes.

Freitas, Marcos Cezar. (2007). O coletivo infantil: o sentido da forma. In: Faria, Ana Lucia G. (Org.) *O Coletivo infantil em creches e pré-escolas-falares e saberes*. SP: Cortez.

Garcia, M. M. A. ; Anadon, S. B. (2009). Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. *Educação e Sociedade*, v. 30, p. 63-85

Gardiner, M. E. (2000). *Critiques of everyday life*. Londres: Routledge.

Geertz, C. (2008). *A Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.

Geertz, C. (2001). *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Zahar.

Geertz, C. (1983). *O Saber Local: novos ensaios em Antropologia Interpretativa*. (9a Ed.). Petrópolis: Vozes

Giroux, Henry A. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 270 p.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (2001). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós

Heidegger, M. (2010). *Ensaio e conferências*. Petrópolis: Ed. Vozes.

Heidegger, M. (2008). *Marcas do caminho*. Petrópolis: Ed. Vozes.

- Heine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: Editorial UOC.
- Konder, L. *Benjamin e o marxismo*. Alea, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, pp. 165-174, 2003.
- Kulhmann Jr., Moysés. (1998). *Infância e educação infantil - uma abordagem histórica*. Porto Alegre, Mediação, 1998, p.21.
- Laurell A.C. & Noriega M. (1989) *Processo de Produção e Saúde. Trabalho e Desgaste Operário*. CEBES-HUCITEC, São Paulo.
- Linhart, Danièle. (2010) Modernização e precarização da vida no trabalho. In: *Seminário Internacional Organização e condições do trabalho moderno: emprego, desemprego e precarização do trabalho*. Campinas.
- Linhart, Danièle. (2008). *Pourquoi travaillons-nous ? Une approche sociologique de la subjectivité au travail*, Paris, Erès, pp.131-158. Texto traduzido por Bertrand Borgo especialmente para o III Seminário Internacional “Organização e Condições do Trabalho Moderno - Emprego, Desemprego e Precarização”, realizado na Unicamp em 22/11/2012. Revisão Técnica de Selma Venco.
- (2011). Entrevista: Danièle Linhart. *Trab. educ. saúde* (Online) vol.9 no.1 Rio de Janeiro Mar./June 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462011000100011&script=sci_arttext
- Lima, M.E.A. (2007) Contribuições da Clínica da Atividade para o campo da segurança do trabalho. *Rev. Bras. Saúde Ocupacional*, 32(115):99-107, 2007.
- Lima, M.E.A.; Assunção, A.A. & Francisco, J.M.S.D. Aprisionado pelos ponteiros de um relógio: o caso de um transtorno mental desencadeado no trabalho. In: JACQUES, M.G. & CODO, W (orgs.) *Saúde Mental e Trabalho: Leituras*. Petrópolis: Vozes, 2002
- Lapo, Flavinês Rebolo, & Bueno, Belmira Oliveira. (2003). Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, (118), 65-88. Retrieved January 17, 2014, from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000100004&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S0100-15742003000100004.
- Lukács, G. (1979). *Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais em Marx*. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas.
- Machado, Maria Lucia de A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- Merleau-Ponty, M. (2006) *As aventuras da dialética*. São Paulo: Martins Fontes.
- Oliveira, Dalila Andrade. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1127-1144. Retrieved February 10, 2014, from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400003&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S0101-73302004000400003.

- Oliveira, M. de S. L.; Bernardes, M. J.; Rodriguez, M. A. M. (1998). A música na creche. In: ROSSETI-FERREIRA, M. C. *et al* (orgs.). *Os fazeres na educação infantil*. São Paulo: Cortez. p. 103-104.
- Oliveira, Yolanda Dantas de, (2012). A docência na educação infantil e o espaço para o brincar. *Revista Práxis Educacional* Vol. 8, No 12: Infância e Escolarização - Artigos. Universidade Federal de Sergipe, Brasil.
- Paparelli, Renata, Sato, Leny, & Oliveira, Fábio de. (2011). A saúde mental relacionada ao trabalho e os desafios aos profissionais da saúde. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 36(123), 118-127. Retrieved December 09, 2014, from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0303-76572011000100011&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S0303-76572011000100011.
- Parker I. Qualitative Psychology. (2005) *Introducing radical research*. New York: Open University Press.
- Paschoal, Jaqueline Delgado; Machado, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009.
- Placco, V. M., Almeida, L. R., & Souza, V. T. (2011). *O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*. Recuperado em 23 de setembro de 2011, a partir de: <http://www.fvc.org.br/pdf/apresentacao-coordenadores-qualitativo.pdf>
- Pimenta, Selma G. (1998). *O Pedagogo da Escola Pública*. São Paulo: Loyola.
- Pino, Angel (2006). A produção imaginária e a formação do sentido estético: reflexões úteis para uma educação humana. *Revista Pro-posições*. Campinas, v. 17, n. 2 p.47-69.
- Rancière, J. (2012). *O espectador emancipado*. São Paulo: Martins Fontes.
- Sarmiento, M. J. (2005) Geração e alteridade: interrogação a partir da Sociologia da Infância. *Educação & Sociedade* (Campinas), v.26, n.91, p.361-78, mai.-ago. 2005. Recuperado em 22 de novembro de 2013, a partir de: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>
- Sato, Leny, & Souza, Marilene Proença Rebello de. (2001). Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em psicologia. *Psicologia USP*, 12(2), 29-47. Recuperado em 22 de novembro de 2013, a partir de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642001000200003&lng=pt&tlng=pt. 10.1590/S0103-65642001000200003
- Sato, Leny, & Bernardo, Márcia Hespagnol. (2005). Saúde mental e trabalho: os problemas que persistem. *Ciência & Saúde Coletiva*, 10(4), 869-878. Recuperado em 22 de fevereiro de 2014, a partir de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232005000400011&lng=pt&tlng=pt. 10.1590/S1413-81232005000400011.

- Sainsaulieu, R. (1977). *l'identité au travail: les effets culturels de l'organization*. Paris : Presses de Sciences po.
- Scheibe, Leda. (2010). Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112. Recuperado em 12 de fevereiro de 2014, a partir de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000300017&lng=pt&nrm=iso.
- Seligman-Silva, E. (2011) *Trabalho e desgaste mental: o direito de ser dono de si mesmo*. SP: Cortês.
- Spink, P. K. (2008). O Pesquisador Conversador no Cotidiano. *Psicologia e Sociedade*, v.20, 70-77.
- Torres, Haroldo da Gama, Gomes, Sandra, Pavez, Thais, & Fusaro, Edgard. (2010). Perfis do professorado da rede pública de São Paulo: a interação entre espaço, regras institucionais e escolhas individuais no resultado de uma política pública. *Dados*,53(1), 125-158. Retrieved February 03, 2014, from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582010000100005&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S0011-52582010000100005.
- Vianna, Cláudia Pereira. (2002). O sexo e o gênero da docência. *Cad. Pagu*[online]. n.17-18, pp. 81-103. ISSN 0104-8333. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332002000100003>
- Vigotski, L. S. (1968/1991). El problema de la conciencia. In *Obras escogidas* (Vol. 1). Madrid: Visor.
- Vigotski, L. S. (1934/1991). Pensamiento y Lenguaje. In *Obras escogidas* (Vol. 2). Madrid: Visor.
- Vigotski, L. S. (1968/1991). Paidologia del adolescente. In *Obras escogidas* (Vol. 4). Madrid: Visor.
- Vilela, Rodolfo Andrade de Gouveia, Silva, Reginalice Cera da, & Jackson Filho, José Marçal. (2010). Poder de Agir e Sofrimento:. Estudo de Caso sobre Agentes Comunitários de Saúde. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 35 (122), 289-302. Recuperado em 03 de fevereiro de 2014, a partir de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0303-76572010000200011&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S0303-76572010000200011.
- Vokoy, Tatiana, & Pedroza, Regina Lúcia Sucupira. (2005). Psicologia Escolar em educação infantil: reflexões de uma atuação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(1), 95-104. Retrieved November 13, 2014, from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572005000100009&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S1413-85572005000100009.
- Wallon, H. (1975). Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa.

ANEXOS

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa a que você está sendo convidado a participar está sob a responsabilidade do pedagogo Eduardo Alessandro Kawamura, aluno do Programa de Pós Graduação em Psicologia da PUC Campinas. A pesquisa tem como objetivo principal identificar e interpretar os padrões e práticas estabelecidas sobre as condições concretas e subjetivas de trabalho em sua relação com o processo de adoecimento de docentes e gestores. Se você tiver interesse, poderá solicitar que seja marcado um horário para conversar sobre o andamento da pesquisa. Saiba que sua participação nesta pesquisa é totalmente voluntária, não havendo nenhuma remuneração por ela. Se você aceitar participar, saiba que você é totalmente livre para abandoná-la a qualquer momento. Além disto, você poderá solicitar que se retire dela qualquer contribuição que você já tenha prestado. Com esta pesquisa, esperamos contribuir com os estudos voltados para as questões que envolvem a prática docente e a saúde dos profissionais da educação. Em princípio, este estudo traz um risco mínimo aos participantes. No entanto, em alguns casos, as discussões suscitadas pela pesquisa podem trazer recordações ou emoções pessoais que podem não ser agradáveis. Em caso de você se sentir desconfortável ou com qualquer mal estar psicológico devido à sua participação na pesquisa, você poderá solicitar atendimento psicológico que ficará a cargo pesquisador que proverá, sem custos ao participante, o atendimento psicológico necessário, mesmo depois de terminada a sua participação na pesquisa. Em caso de você concordar em participar, deverá assinar e datar este Termo de Consentimento, do qual uma cópia será fornecida a você. Se você tiver dúvidas durante sua participação na pesquisa, ou mesmo depois dela ter se encerrado, poderá entrar em contato para esclarecê-las com o pedagogo Eduardo Alessandro Kawamura: (19) 96785490. Questões de ordem ética podem ser esclarecidas junto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humano da PUC Campinas, que aprovou esta pesquisa. Endereço: Rod. Dom Pedro I, Km 136 – Pq. das Universidades Campinas – SP – CEP: 13.086900; telefone/fax: (19) 33436777; email: comitedeetica@puccampinas.edu.br

Eduardo Alessandro Kawamura

Eu declaro ter sido informado e compreendido a natureza e objetivo da pesquisa e eu livremente concordo em participar. Declaro ainda ser maior de 18 anos.

Nome: _____

RG: _____

Tel: _____

Assinatura: _____

Data: _____