

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS

UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

DAIANE IRIA SPOHR BREITENBACH

AS PAIXÕES DE SE (RE)CONHECER PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO INFANTIL:
A DESCOBERTA DE UMA PROFISSÃO MULTIFACETADA.

SÃO LEOPOLDO
2014

Daiane Iria Spohr Breitenbach

AS PAIXÕES DE SE (RE)CONHECER PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO INFANTIL:
a descoberta de uma profissão multifacetada.

Trabalho de Conclusão de Curso
de Especialização apresentado
como requisito parcial para a
obtenção do título de Especialista
em Educação Infantil, pelo Curso de
Especialização em Educação Infantil da
Universidade do Vale do Rio dos
Sinos – UNISINOS.

Orientador(a): Bianca Sordi Stock

Segundo avaliador: Paulo Sérgio Fochi

São Leopoldo
2014

O futuro da humanidade não são os meninos, as meninas e os jovens, mas nós os adultos com os quais eles convivem, pois eles, por sua vez, serão os adultos, parecendo-se ou diferenciando-se de nós, conforme sejamos nós mesmos adultos em nosso conviver com eles. (MATURANA e DÁVILA, 2009, p. 50).

RESUMO

O presente trabalho busca refletir sobre o ser e o fazer do professor de educação infantil. Há pouco tempo a educação se debruça em pensar e qualificar a atuação desse profissional. As perguntas que nortearam a escrita surgiram do encontro da autora com uma estagiária de pedagogia, onde atuaram conjuntamente como educadoras de uma turma de educação infantil no ano de 2013. Desse potente encontro, diversas inquietações surgiram, das quais as perguntas que norteiam essa escrita foram elaboradas: quem é o professor de educação infantil? Quem pode ser professor de educação infantil? Que especificidades compõe o trabalho com crianças pequenas e bebês? Tais perguntas foram percorridas durante o Curso de Especialização em Educação Infantil da Unisinos, para o qual o presente trabalho foi escrito como conclusão de curso.

PALAVRAS-CHAVE: educação infantil-professor-identidade

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	6
2 LEITURA INVESTIGATIVA: À PROCURA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA LEGISLAÇÃO QUE REGE A PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	8
3 APAIXONANDO-SE! (DES)CONSTRUINDO A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	14
3.1 É preciso conhecer para amar: saberes necessários ao professor de educação infantil.....	15
3.2 Quem trabalha com a educação das crianças pequenas?.....	18
4 E AGORA? TRABALHAR NA COMPANHIA DE UMA ESTAGIÁRIA E VIVER O JÁ VIVIDO COM ENERGIA RENOVADA.....	23
4.1. A responsabilidade de ser modelo.....	26
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	29
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	31

1 INTRODUÇÃO

Com a clareza e o entendimento de que estou em um constante processo de formação, consciente das modificações ocorridas ao longo dos últimos anos na educação infantil e de que o professor necessita repensar seu pensar e seu fazer profissional para atender essas modificações busquei diversas leituras para refletir sobre as possíveis identidades deste. Ao formar-se professor de educação infantil, mesmo com as preferências de cada um em relação a faixa etária para trabalhar, é necessário estar preparado para atuar com crianças e bebês. A história da educação infantil propõe múltiplos exemplos do que é ser professor para turmas de jardim e pré-escola, aproximando-se mais do modelo de professor a que fomos acostumados, deixando lacunas em relação a exemplos do que é ser professor com a primeira infância. Não são todos os profissionais de educação que se sentem à vontade para trabalhar com bebês, porque há dúvidas quanto ao ser professor de crianças tão pequenas.

Observadora, tentei articular os assuntos abordados nas aulas do curso de Especialização em Educação Infantil e sempre atenta a indagações, afirmações e atitudes que pudessem dar visibilidade a identidade especial do professor que se dedica ao trabalho com crianças de 0 a 5-6 anos de idade. De forma inevitável, já que falo de uma identidade a qual também pertencço, busquei minha própria história de construção como professora infantil.

Percebo meu constante sentimento de inacabamento e que ao longo do tempo como educadora de educação infantil continuo descobrindo meu eu profissional. Educadora parece ser a expressão mais adequada quando se fala dos (as) profissionais que trabalham com crianças pequenas, pois usar o termo professor (a) dá a impressão de exclusão dos demais profissionais que atuam neste nível de educação, formados, muitas vezes, no curso de Magistério e/ou Pedagogia, que ingressaram em um cargo com nomenclatura diferente, mas não menos importantes no dia a dia da escola infantil. De que forma, então, acontece o processo de formação do professor de educação infantil? Professor é só aquele que tem o título de professor na denominação do seu cargo?

Vivências, livros, aulas ensinam e mostram claramente quem é o professor, porém não há especificações claras sobre o professor de educação infantil. Como e onde se aprende a ser professor, educador de crianças pequenas? Afinal, o que compõem o trabalho dos profissionais que trabalham na educação infantil, independentemente da nomenclatura do seu cargo?

Ao longo da história o trabalho foi muitas vezes visto como castigo, como afirma

Cortella (2013). O autor menciona as ideias de filósofos como Aristóteles e Platão, para os quais a capacidade de pensar é o que dignifica o homem e não os trabalhos manuais. No entanto, sugere que seja substituída a ideia de castigo pela ideia chamada pelos gregos de *poiesis*, ou seja, a ideia de obra. Pensar o trabalho como obra foi inspirador, pois ser professor de educação infantil se tornou “a minha criação, na qual crio a mim mesmo na medida em que crio no mundo”. (CORTELLA, 2013, p. 21).

A profissão do professor de educação infantil não é como de um escultor que esculpe uma pedra ou que pinta uma folha branca, mas precisa ser como obra bem feita naquilo que me proponho, isto é, fazer parte de infâncias felizes e ricas em relações. Acredito que acabou o tempo em que ser professor, principalmente de educação infantil constituía a única saída para a mulher que queria trabalhar e sentir-se respeitada. Hoje, mais do que em qualquer outro momento da história, trabalhar com crianças pequenas é uma escolha pessoal e política, baseada em conhecimentos sólidos sobre a singularidade desta, que passou desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) ao caráter de primeira etapa da educação básica.

A escola, inicialmente criada para a institucionalização das crianças como *a-lunos*, ou seja, indivíduos vistos na negatividade do ser e do fazer, era constituída como um espaço em que estes não tinham vez nem voz. Neste momento em que se fala cada vez mais na criança e seu papel na sociedade como protagonistas na elaboração de cenários como a escola, precisamos reconhecer quem é e como deve ser o professor das crianças, mais ainda na educação infantil onde se utilizam de diversas linguagens para se expressar.

E o professor? Nesta monografia, o principal objetivo é cartografar as possibilidades do ser professor de educação infantil e o que se espera desse profissional. Opto por abordar o ser e o fazer do professor de educação infantil como um todo, abrangendo as fases denominadas na LDBEN/96 por creche e pré-escola. Início pela procura das especificidades do professor de educação infantil na legislação. A seguir busco um pouco da história desse profissional e quem é ele, antes leigo e do qual são cada vez mais exigidos conhecimentos sólidos. A teoria de Donald Woods Winnicott, em especial, clareia alguns dos saberes necessários a uma boa prática no atendimento e educação de crianças pequenas. No quarto capítulo trago o esboço da trajetória profissional que balizou minhas escolhas e meus fazeres enquanto professora infantil, contando brevemente sobre a relação com Ana, uma estagiária bem adiantada nos cursos de formação de professora, mas com praticamente nenhuma experiência prática. E agora? Seria eu um possível modelo a ser seguido?

2 LEITURA INVESTIGATIVA: À PROCURA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA LEGISLAÇÃO QUE REGE A PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A educação infantil, como sabemos, é recente no cenário educacional brasileiro. Primeiramente surgiu da necessidade das mães terem onde deixar os filhos para trabalhar e depois passou a ser um direito da criança, promulgado pela Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. Além de ser jovem, de tempos em tempos é sujeito de discussões e inúmeras mudanças que, na maioria das vezes, levam muito mais tempo do que deveriam para serem concretizadas.

Há pouco tempo atrás, havia a ideia de que para trabalhar com crianças pequenas bastava gostar delas e que as creches, assim chamadas independentemente da idade que atendiam, eram lugares para se deixar as crianças, guardá-las. Ingressei como estagiária de educação infantil no ano 2000 quando a LDBN já existia desde 1996. A referida lei é clara ao dizer que para o exercício da docência na educação infantil é exigida formação a nível médio, no mínimo. Morava em um bairro chamado Lomba Grande no município de Novo Hamburgo em que as pessoas se conheciam na grande maioria e ao saber que abriria uma escola municipal de educação infantil no bairro, algo que até então não existia, muitas mulheres e adolescentes se inscreveram para lá trabalhar. Foi uma surpresa ser convocada a assumir como estagiária e fiquei sabendo depois que era pelo fato de ser uma das poucas inscritas que estava estudando para ser professora e que, portanto, preenchia os pré-requisitos para assumir a função naquele momento.

A educação infantil ainda hoje conta com profissionais sem a qualificação mínima exigida para o trabalho com crianças pequenas e é comum ouvir comentários que valorizam mais a prática do que a formação, quando na verdade é preciso que se unam teorias, práticas, valores e crenças (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). Citado por Pinazza (2007) John Dewey já ressaltava o ato de refletir sobre a prática, inspirando teóricos como Zeichner (1993), Perrenoud (2002) e Schön (2000) que trouxeram à luz a importância de se estar refletindo sobre a prática fundamentada no estudo das teorias. Sobretudo, tendo em vista que trabalhamos com crianças produtoras de cultura, capazes de transformar o andamento de atividades cuidadosamente planejadas ou nos dar de “mão beijada” ideias incríveis para se trabalhar com elas através de jogos simbólicos, por exemplo.

Atualmente são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil,

revisadas em 2009 com base no parecer 20 da resolução número 5 do mesmo ano que regulamentam a realização do trabalho com as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. A Educação Infantil, de acordo com a LDBEN/96, passa a ser um direito da criança embora o que se tenha é um cenário onde há poucas vagas e listas de espera que formariam duas turmas inteiras para cada faixa etária atendida pelas escolas. Anterior a Constituição Federal de 1988 e ao Estatuto da Criança e do Adolescente a educação infantil tinha caráter compensatório (ROSEMBERG, 1992), ou seja, seu objetivo era suprir as falhas do ambiente familiar no que diz respeito à cultura, a moral e aos bons costumes. Acreditava-se também que esse período escolar serviria para diminuir os índices de baixo rendimento na escola chamada de primeiro grau na época.

A educação de crianças pequenas vem sendo pensada há bastante tempo e autoras como Kishimoto e Pinazza (2007) trazem à luz os pensamentos de Froebel no final do século XIX. O referido autor insistia no protagonismo da criança, em ações “auto-iniciadas” por ela e apenas conduzidas pelo adulto, acreditava que a brincadeira livre com a exploração espontânea de objetos favorecia o desenvolvimento infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil fizeram ressurgir em 2009 as discussões que priorizam a iniciativa da criança e a valorização dos conhecimentos por ela construídos.

Sob a orientação dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o foco eram as formas lineares de aprender e em objetivos pré-fixados, dando margem a observações dos professores que priorizavam o que as crianças ainda não conseguiam fazer. Ao contrário, as Diretrizes Curriculares Nacionais compreendem o currículo de forma aberta para que a criança contribua com saberes por ela produzidos, na construção de novos conhecimentos, incentivada pela relação com o adulto que assume o papel de ampliá-los, observando a mesma de acordo com suas capacidades, ou seja, enxergando a criança e não o a-luno.

No processo de leitura da Resolução nº 5/2009, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009b), defrontei-me com o desafio de encontrar a figura do professor de educação infantil, sendo necessário vasculhar as entrelinhas das referidas leis, encontrando-o sempre muito próximo das ações realizadas pelas crianças, protagonistas dessa etapa da educação e nas propostas pedagógicas, termo usado preferencialmente a currículo. Citado no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil busquei a leitura do relatório intitulado Práticas Cotidianas na Educação Infantil - Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares – realizado em parceria do Ministério da Educação e a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sob a consultoria de

Maria Carmen Silveira Barbosa. O referido relatório, publicado em 2009, foi um dos materiais a complementar as propostas explicitadas nas Diretrizes já mencionadas.

Nas vinte e duas páginas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil discutido e revisado em 2009, mas ainda pouco conhecido, o professor de educação infantil pouco ou quase não aparece, no entanto no mesmo ano foi escrito o Relatório de Práticas Cotidianas para explicar detalhadamente como praticar a lei. O relatório enfatiza que não bastam espaços e materiais adequados sem a presença de adultos sensíveis, disponíveis afetivamente e dispostos a compartilhar de momentos de encantamento e descoberta com as crianças. A criação espontânea por parte das crianças necessita da relação com adultos que possuam um grande repertório de brincadeiras tradicionais e que tenha criatividade para inventar novas. O documento ainda salienta que se faz necessária a intencionalidade do professor, além de uma formação profissional sólida (BRASIL, 2009a).

A baixa porcentagem de vagas oferecidas para crianças com menos de 4 anos, a distinção do trabalho realizado nas pré-escolas pertencentes a escolas de ensino fundamental e o trabalho realizado nas escolas infantis, assim como a separação do trabalho pautado no cuidar para as crianças de 0 a 3 anos e no educar para as de 4 a 6 anos, são aspectos relevantes a serem observados e discutidos a respeito da educação de crianças na primeira infância. A prática da educação de crianças em idade pré-escolar nas escolas de ensino fundamental é a preferência de um grande número de professoras, visto que a rotina normal de uma escola infantil com várias refeições ao dia, descanso e crianças em turno integral é pouco tolerada e compreendida.

A legislação é única e clara no que tange a educação infantil tanto de turno integral como em jornada reduzida. No entanto, em toda e qualquer circunstância de atuação em uma turma de educação infantil, mesmo que em estágio curricular de curta duração, é preciso que o professor leve em consideração o número de horas que as crianças permanecem na instituição, necessitando estar disponível afetivamente e sabendo ouvir também o não dito. As crianças que frequentam a escola em turno integral, ou seja, de sete até doze horas por dia têm a escola como espaço/tempo privilegiado para brincar, aprender, chorar e se expressar.

As crianças ingressam nas turmas de jardim ansiando por “aprender”, “ter aula”, “fazer trabalhinho”. Há casos em que elas observam o contexto da escola quando inseridas na vida escolar desde bem pequenas e outros em que os adultos de uma forma ou outra criam expectativas de grandes mudanças entre as turmas de maternal e jardim, como se acontecesse

uma ruptura no jeito de ser criança já nessa época. Deixa-se de pensar que os bebês aprendem com os cuidados inseridos na prática cotidiana e que as crianças maiores continuam precisando de cuidados e muito afeto.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009b) protagonizam as crianças e preocupam-se com o currículo, preferencialmente chamado de proposta pedagógica, deixando, em minha opinião, o trabalho pautado na incerteza, amedontradora para algumas pessoas. Na educação infantil não existem listas de conteúdos separados por faixa etária e sim diretrizes norteadoras para um bom trabalho focado na ideia de que

o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, MEC, 2009b, p. 6).

Diante das orientações vindas de algumas secretarias de educação, que visam o trabalho da educação infantil muito em parceria com o ensino fundamental, falta espaço para esse protagonismo todo da criança. Esquece-se que a educação infantil possui características e necessidades próprias. Houve épocas em que sentia como se tivesse um currículo pré-determinado a ser seguido, deixando aquém os assuntos que realmente despertam a curiosidade e o desejo de conhecer dos pequenos. Ainda que ao longo dos séculos, diversos pensadores tenham se debruçado sobre o assunto educação, no que diz respeito ao currículo, relação professor-aluno, materiais, etc, é necessário que se crie uma pedagogia exclusivamente para a criança pequena, capaz de pensar a si mesma (BRASIL, 2009b).

Imagino que certezas ou incertezas fazem a diferença na escolha ou não pela educação de crianças pequenas. Oliveira-Formosinho (2007) faz um comparativo entre a pedagogia da transmissão e a pedagogia da participação, nos dando pistas do tipo de professor que cada pedagogia necessita e atrai. Diz ela que a pedagogia da transmissão baseia-se na escolha unidirecional dos saberes, proporcionando a segurança e previsibilidade na concretização das práticas e que a pedagogia da participação, constitui-se na

(...) interatividade entre saberes, práticas e crenças construída pelos atores; na construção do seu itinerário de aprendizagem, mas em interação com seus contextos de vida e com contextos de ação pedagógica. Assim, a interdependência entre atores e ambientes, faz da pedagogia da participação um espaço complexo, no qual lidar com a ambiguidade, a emergência e o imprevisto torna-se critério do fazer e do pensar (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 19).

A ideia da autora coaduna com o direcionamento que as DCNEI propõe para o currículo. Essa imprevisibilidade parece afugentar aqueles que optam pela atuação no ensino

fundamental, assim como a complexidade de ter que manter constante conexão com serviços públicos de saúde, justiça, cultura e proteção, por exemplo, a fim de defender os direitos das crianças.

Fica claro que o cuidado deve estar de maneira indissociada do educar, não permitindo que as crianças bem pequenas recebam um atendimento meramente assistencialista e que as maiores, de 4 e 5-6 anos sejam preparadas para o ensino fundamental, tendo negado seu direito de viver plenamente *as infâncias*. Gosto de lembrar, ainda que não literalmente, o que disse o professor Euclides Redin em uma de suas aulas no curso de Especialização em Educação Infantil da Unisinos:

“Matemática! Ah, as crianças terão muito tempo para aprender matemática, mas brincar, o momento de brincar é agora!”

A ideia verbalizada com tanta naturalidade por parte do referido professor fica consolidada no texto das Práticas Cotidianas na Educação Infantil (2009a) ao falar da importância que o brincar exerce no desenvolvimento da criança quando esclarece que “o ato de brincar não é preparação para nada: é fazer o que se faz com total aceitação, não mantendo apenas relação com o futuro mas sendo o bem-viver no presente” (BRASIL, 2009a, p. 76). Relembrar memórias profissionais e citar leis parece pouco, pois nós professores temos muitas histórias para contar. No entanto, sinto como se estivesse ainda constituindo minha identidade como professora de educação infantil. Porque não basta dizermos que somos professoras sem acrescentar “de educação infantil”, pois se respondermos que somos professores segue a pergunta: “- Pra que série tu dá aula?” Ainda é nítida pra mim a cena em que uma pessoa certa vez me disse: “- Porque tu não vais ser professora de verdade?” O trabalho com as crianças pequenas está andando a pequenos passos rumo ao respeito e legitimidade, pois ainda vemos o quanto somos, enquanto profissionais, vistos como inferiores em relação a outros níveis de educação. Não posso deixar de concordar com as palavras de Paulo Freire ao dizer:

mas é preciso juntar à humildade com que a professora atua e se relaciona com seus alunos, uma outra qualidade, a amorosidade, sem a qual seu trabalho perde o significado. E amorosidade não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar. Devo confessar que, sem nenhuma cavilação, não acredito que, sem uma espécie de “amor armado”, como diria o poeta Tiago de Melo, educadora e educador possam sobre-viver às negatividades de seu que-fazer (FREIRE, 1997, p. 38).

Ao optar pelo trabalho de educar, constantemente temos que lidar com opiniões que o menosprezam e salientam as negatividades para além da sala de aula. A profissão de

professor, principalmente de crianças pequenas, carrega o estigma da profissão de quem não teve a liberdade de escolha. A amorosidade, a ação e o estudo tornam possível o discurso em defesa da educação infantil, pois vai levar um tempo para que um maior número de pessoas possa ter frequentado a educação infantil e dar a ela o valor que lhe é merecido.

3 APAIXONANDO-SE! (DES)CONSTRUINDO A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A ideia geral de escola é de um lugar aonde se vai para aprender o que não se sabe. Diz Sarmiento (2014) que o *a* de aluno significa negação, portanto a-luno é aquele que *não*, aquele que não sabe. O mesmo autor nos faz pensar em como as infâncias estão mudadas e que às crianças já não cabe ser chamado de aluno, pois este produz cultura, produz saberes e sabe muito mais do que os adultos são capazes de imaginar. Veio a pergunta: Se não há aluno que não sabe, quem é o professor de educação infantil e o que ele faz que não é ensinar?

Particularmente não me importo de ser chamada pelas crianças pelo nome, de jeito nenhum acho que é falta de respeito. Aprendi no decorrer da trajetória profissional e acredito que o nome é nossa marca primeira de identidade, a qual passa a se constituir em um processo histórico e permanece em constante processo de mudança, pois se constrói na relação com os ambientes que frequentamos e com as pessoas com quem nos relacionamos.

Mudar nem sempre é fácil, apesar de ser da natureza humana. Professores de crianças que somos, devemos nos adequar enquanto profissionais responsáveis e interessados em realizar um trabalho que atenda às necessidades dessa infância pós-moderna que aprende tudo muito cedo, quer saber sempre mais, mas ainda é criança que brinca, que chora, que estica os braços pedindo colo e que precisa de nós. Com leitura, prática, reflexão e relações de alteridade mudar pode, acontecer mais fácil e naturalmente e o que diz Maturana e Dávila (2009) ilustra muito bem o que acontece com cada um de nós:

nós, seres vivos, existimos no fluir do impermanente, na contínua transformação de nossa corporalidade em torno da conservação de uma identidade relacional que também pode estar no fluxo de contínua mudança. (...) Nesse viver efêmero que é o viver dos seres vivos, nós, seres humanos, não somos diferentes, salvo no fato de que o que concebemos em nosso languagear participa das dimensões relacionais que por sua vez mudam e se conservam como referências em torno às quais ocorre nosso contínuo mudar (p. 71).

A escola infantil e seu contexto afetivo tornam difíceis as mudanças e as despedidas de turmas, das colegas e das escolas. A mudança, porém, é boa visto que em cada local e com cada pessoa diferente com a qual nos relacionamos acontece o que Sousa, Miguel e Lima (2010) descrevem como alteridade: “na relação com o outro é que experimento a mesmidade e a alteridade para saber-se único e diferente, porém insuficiente como individualidade ” (p.11).

Quando se trabalha com educação, ainda mais com a educação das crianças pequenas

com as quais iremos compartilhar curiosidades, descobertas e encantamentos é necessário estar sempre se renovando e buscando novidades. Penso ser importante observar as práticas das escolas nas quais somos inseridos e aproveitar o que de bom nos chama atenção no todo da instituição ou no ser/fazer de pessoas que passamos a admirar, assim como abandonar velhas concepções e contribuir no espaço escolar em constante mudança.

Iniciei minha busca pela identidade da professora de educação infantil e as leituras foram pouco cansativas a partir do momento em que encontrar uma resposta para a questão “quem é o professor de educação infantil?” tornou-se a busca de uma agulha escondida nas entrelinhas das propostas pedagógicas e nas ações produzidas pelas crianças. Cheguei a algumas conclusões, mas continuei a garimpar os pedacinhos que se misturam e fazem esse profissional.

Não nos tornamos professores da noite para o dia, tão pouco é no curso de Magistério ou na Faculdade de Pedagogia que se aprende a ser professor. Aprendemos desde o momento em que ingressamos na escola e nossa experiência como alunos pode ou não determinar a escolha da educação como profissão.

Na educação infantil há poucos modelos a serem seguidos do ponto de vista de experiências vividas. Primeiro porque a educação infantil até hoje não consegue atender todas as crianças que dela necessitam e até pouco tempo era um grupo seletivo que a ela tinha acesso. Segundo, porque o professor de educação infantil genuíno, inexistente. Frequentei a educação infantil, Jardim e Pré-escola e se fosse basear meu trabalho somente na experiência que tive, lembraria dos exercícios repetitivos e do aprimoramento de habilidades através do treino, que eram a base para a elaboração dos boletins como recortar em cima da linha, pintar dentro do espaço, etc.

3.1 É preciso conhecer para amar: saberes necessários ao professor de educação infantil

Ouçõ rotineiramente jovens educadoras, estudantes ainda, que dizem que estão na educação infantil só de passagem, pois esta não tem sua “cara”. Qual a “cara” do educador infantil? O que é preciso saber e ser para se tornar um?

Os ensinamentos de Winnicott (1990) destacam a relação mãe-bebê e o desenvolvimento, principalmente da criança nos primeiros anos sem que deixem de ter

validade para as crianças maiores. Diz ele que na fase primitiva do bebê o ambiente deverá fornecer adaptação física a mais adequada possível, mas que, no entanto é preciso lembrar que os estágios iniciais da criança jamais serão totalmente abandonados, podendo encontrar indivíduos de qualquer idade com necessidades ambientais comuns em bebês em fase de dependência absoluta. Infelizmente, o que se vê e ouve são situações em que dizem, por exemplo, que crianças de maternal II (3-4 anos) não precisam mais de colo.

Greco (2008) escreve acerca da teoria de Winnicott e propõe a escola de educação infantil como ambiente suficientemente bom, no mesmo sentido em a mãe é suficientemente boa, ou seja, que dê o que a criança necessita, mas que não faça pela criança antes dela demonstrar que quer e precisa algo. A criança, à medida que sua dependência diminui, precisa ter a oportunidade de elaborar seu mundo, expressar o que quer e não ser atendida antes mesmo de sentir necessidade de comer, ser trocada, dormir ou receber um colinho.

A autora analisa a teoria da psicanálise de Freud, relacionando-a com a psicanálise winnicottiana. No trabalho com crianças é possível perceber os aspectos do desenvolvimento infantil relatados e explicados por Sigmund Freud os quais estudamos não só no curso de Magistério, como também na faculdade de Pedagogia. Acrescentaria o comentário de que também estudamos Piaget e Vygotsky dos quais nos apropriamos das teorias para compreender como a criança se desenvolve e o que é capaz de aprender em cada fase da sua vida. Com base na teoria dos estudiosos acima citados, trabalhamos com as crianças, observando, muitas vezes, o que ainda não são capazes de fazer e elaborando atividades para desenvolver tais capacidades, assim como se faz no ensino fundamental, etapa da educação básica que até hoje nos empresta a identidade.

A educação infantil é ainda uma criança construindo seu espaço. Winnicott escreveu inúmeras obras ressaltando a importância dos primeiros anos para o bom desenvolvimento do indivíduo e destacando a importância do ambiente suficientemente bom disponibilizado à criança, tão necessário para a formação do EU de forma positiva. Infelizmente, na maioria dos casos, apenas nos cursos de pós-graduação da área da educação é que esse autor é estudado, deixando claro que, apesar de importantes, as teorias de Freud, Piaget e Vygostky são insuficientes para o bom trabalho na educação infantil.

Para Winnicott é importante que o ambiente seja suficientemente bom e que o trabalho com crianças pequenas seja baseado nas relações. Quando se fala em educação infantil é preciso pensar que as crianças passam a maior parte do dia na escola, daí a

imprescindibilidade do atendimento dado a elas ser de qualidade. Na maioria dos casos e quanto menor a criança, quando esta chega em casa, em seguida adormece e quando acorda já se inicia um novo dia de ir para a escola. A responsabilidade da família é grande assim como dos profissionais de educação infantil que deverão ser o porto seguro dos bebês na ausência das mães, sendo capazes, inclusive de suprir algumas falhas significativas por parte das famílias para o desenvolvimento da criança.

Há relação entre as experiências vividas pela criança em casa e na escola, podendo aparecer sinais como tristeza, agressividade e choro sem motivo aparente tanto em uma como em outra. No início da vida é que são construídas e solidificadas as defesas do indivíduo. Cuidados apropriados e um ambiente emocionalmente estável e contínuo (WINNICOTT, 1990) são indispensáveis na recuperação do indivíduo diante de situações adversas, tornando-o resiliente.

Faria (2007) sobre os pensamentos de Loris Malaguzzi, um pensador da educação de crianças pequenas, de 0 a 6 anos de idade, diz que uma “criança inteira precisa de uma professora de criança, e não uma professora de disciplina, de matéria escolar” (p. 282), dando destaque à pessoa que a professora de educação infantil precisa ser para atender as necessidades variadas das crianças.

Faz-se necessário que tenhamos, para atuar na educação infantil, conhecimentos consistentes que deem base a nossa prática sobre as diferentes áreas do conhecimento como psicologia, sociologia, saúde e acima de tudo sobre uma pedagogia sempre renovada e enriquecida através de discussões e reflexões. Em muitos casos, porém, precisamos somente ser engraçados, atenciosos, bravos, malucos. Precisamos estar inteiros na relação, levar a brincadeira como coisa séria e deixar aparecer o ridículo, o que parece simples e fácil, mas não é.

A qualidade do trabalho da educadora infantil deve estar focada na disponibilidade frente à criança. Não é a quantidade ou beleza dos trabalhinhos que determinará se uma educadora infantil é boa ou não, e sim a qualidade das relações que esta estabelecerá com as crianças pequenas, de zero a cinco anos e onze meses. A educadora de educação infantil deve proporcionar brincadeiras e sim, brincar junto, fazendo toda a diferença.

A maneira como o cuidado e o ato de educar são vistos como imprescindíveis para todas as faixas de idades nas escolas infantis são recentes. As mudanças na forma de olhar

para esse tipo de trabalho ainda estão acontecendo mais rapidamente em alguns municípios do que em outros.

3.2 Quem trabalha com a educação das crianças pequenas?

Na educação infantil há variados profissionais que trabalham com as crianças. Professores, estagiários, monitores, atendentes de educação infantil e o que os distingue será o não fazer? “- *Não sirvo água, não escovo os dentes, não troco fraldas*”, pra citar apenas algumas falas que circulam nos ambientes das escolas infantis. Na verdade, na maioria dos casos o que distingue esses profissionais é o nome do cargo para o qual prestaram concurso ou no caso do estagiário, a formação ainda em andamento. No entanto há situações em que o ocupante do cargo de professor diz só fazer o trabalho “pedagógico” e quem higieniza, faz dormir, troca roupas e fraldas e brinca são as demais profissionais, cuja ocupação era/é equiparada às atividades menos valorizadas na sociedade (CAMPOS, 2008). Penso que se o trabalho com as crianças pequenas envolve o cuidar e o educar de forma indissociável, o professor também cuida e os monitores e estagiários também educam, portanto são também professores.

Gomes (2012) em sua tese de doutorado escreve sobre as trilhas dos profissionais de educação infantil na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre e os sentidos atribuídos ao lugar de atuação desses profissionais. Em parte, lendo a referida tese obtive respostas para os motivos que levam à preferência pela atuação nas turmas de educação infantil das Escolas de Ensino Fundamental. Há as vantagens no que diz respeito ao período de recessos escolares e as horas-atividade das quais as Escolas de Educação infantil não são beneficiadas, além dos conflitos de classes, que não ocorrem nas EMEF's. Nas EMEI's as professoras dizem que as monitoras não querem participar do planejamento e as monitoras dizem que as professoras não gostam de acompanhar os períodos de alimentação e higiene, por exemplo. Necessitando ter, no mínimo, o Ensino Médio e o curso de educadora assistente como pré-requisito para o ingresso na função de monitora na rede, hoje, grande parte dessa classe de profissionais possui graduação completa e pós-graduação concluída ou em curso e ao se disporem à função, precisam ter o desenvolvimento alegre e saudável da criança como centro de sua atuação, assim como os professores (nome do cargo), não imaginando que sua função se resume a elaboração de planejamentos e, de vez em quando a aplicação dos mesmos.

Nós, educadoras, fazemos parte da categoria das profissões do fazer e por isso, ao longo da história fomos menosprezadas. Além disso, as mulheres sempre compuseram a grande maioria das pessoas que trabalhavam com crianças porque as tarefas realizadas nas instituições para crianças pequenas se pareciam muito com as tarefas do trabalho de mãe e dona de casa, considerados responsabilidade exclusiva das mulheres (ARCE, 2014; CERISARA, 2014). Pensamos e muito, mas não somos pagos para tal. Estudar, ler e elaborar projetos são tarefas a serem realizadas em casa, fora do horário de trabalho. Essa realidade está mudando em algumas redes de educação e é um direito do professor ter hora atividade, mas infelizmente não é uma realidade que beneficia a todos ainda.

Não ocupantes do cargo de professor, exigem serem chamados pelo nome do seu cargo quando são professores, inclusive de formação. Para as crianças somos todas suas professoras e na escola infantil a opinião da criança é que mais conta.

Paulo Freire tanto nos falou sobre a educação como escolha política, ou seja, que esta escolha precisa ser feita com base no que acreditamos. De acordo com Cortella (2013) para muitas pessoas o trabalho é um castigo, motivo de estresse e inúmeras reclamações. Assim como o autor, não concordo que, como educadores, temos que nos conformar com precárias condições de trabalho e baixas remunerações, realidade de grande parte dos municípios brasileiros, porém o autor nos instiga a pensar o trabalho como obra. E qual a profissão com a obra mais importante, se não a do professor, mais ainda do educador de crianças pequenas que participará da vida do bebê quando suas bases de constituição do ser estão sendo formadas? Se até pouco tempo ser educador infantil podia ser a profissão de qualquer um que goste de crianças ou que queria uma atividade que lhe desse prazer, com o movimento criado por uma legislação que visa dar uma identidade singular à educação infantil, os profissionais que nela atuam necessitam trabalhar conscientes da importância da sua obra, isto é, conhecedores de teorias como a de Winnicott que visa a formação do ser.

Nas escolas de educação infantil, os pais participam do período de adaptação das crianças na escola, tendo a possibilidade de conhecer o trabalho realizado, algo que parece desnecessário no ensino fundamental e diante desse conhecimento surgem comentários do tipo: “ Admiro o trabalho realizado por vocês na creche, não sei como vocês aguentam. Bem capaz que ia fazer faculdade para trabalhar com o que vocês trabalham! Será que no colégio é diferente? ”

Na escola infantil é comum a presença de profissionais estagiários que tem a profissão

docente como provisória e aceita na falta de outro trabalho (CAMPOS, 2008). No entanto é claro nas falas das professoras nomeadas através de concurso que a escolha pela educação infantil foi opcional, algumas por terem experimentado o trabalho com crianças maiores e não terem se familiarizado e outras tendo apenas os estágios curriculares como referência para a escolha, descobriram na educação infantil uma paixão feliz, afinal, “o que guia o curso do viver dos seres vivos em geral e dos seres humanos em particular são as emoções, os desejos e as ganas” (MATURANA e DÁVILA, 2009, p. 50).

Quem atua na educação infantil geralmente considera o trabalho no ensino fundamental difícil ao passo que o contrário também acontece. Essas escolhas implicam o entendimento da dinâmica de cada trabalho, a crença na legitimidade deste, a aceitação dos desafios e das diferentes habilidades que compõe cada função.

É preciso compreender que para as crianças, muitas vezes, a necessidade é chorar, esbravejar e pôr para fora o que as está incomodando e que o que quer do professor é não mais que um abraço e colo. É estar consciente de que a educação infantil não existe para preparar a criança para o ensino fundamental, embora ainda existam discursos que possuam essa crença. Froebel, segundo Kishimoto e Pinazza (2007) já contrapunha-se ao conceito de educação como preparação para um estado futuro. Da mesma forma Winnicott (2012) diz que correto é pensar a escola maternal como uma extensão da família “para cima” ao invés de uma extensão “para baixo” da escola primária. Saberes como estes são necessários na compreensão da importância tanto do trabalho realizado com as turmas de jardim de infância quanto com as turmas de berçário, visto que todas as ações são também pedagógicas e igualmente importantes.

Essa já foi uma dúvida minha muitas vezes e antes de entender de fato meu papel enquanto profissional da educação de crianças pequenas, mais especificamente no percurso como estagiária, acreditava e me faziam acreditar que o meu trabalho era o trabalho pesado de trocas, escovação de dentes, troca de fraldas, etc. crenças como esta foram construídas através de um afeto. Não o afeto no sentido de carinho, ternura e sim o afeto no sentido de que fala o filósofo Espinosa (2000), ou seja, no sentido de como o outro em relação me toca, me modifica, me afeta.

Não é na faculdade, tão pouco no curso de Magistério que alguém se torna professor, menos ainda, se torna educador de educação infantil. Tardif (2002) e Freire (1996) falam da importância da experiência como aluno na formação do professor e sabe-se que a educação

infantil ainda não está acessível para todas as crianças com idades entre 0 e 5-6 anos, resultando em pouca experiência como aluno de educação infantil para uma grande parte das professoras ou aspirantes de hoje em dia. O tempo de permanência na vida escolar como aluno está cada vez maior. Tardif (íbid) fala da formação dos professores, calcula em dias, horas e minutos o período em que somos alunos, desde a educação básica até o ensino superior. Podemos acrescentar ainda a formação em serviço quando em situação de estágios remunerados, uma realidade que repele àqueles que almejam trabalhar o quanto antes com carteira assinada, mas que têm aí uma excelente oportunidade, ou não, de aprender com o fazer, pois como bem escreve Oliveira-Formosinho (2007),

um modelo pedagógico não existe, por si só, nos escritos dos seus teóricos; existe na práxis, que é a casa da pedagogia. (...) A adoção (ou colaboração com) um modelo pedagógico, a partilha cotidiana no seio de uma comunidade de prática, o pertencimento a uma rede, o movimento ou a associação pedagógica, são as melhores garantias que um grupo profissional docente tem para sustentar uma autonomia docente, seja no nível individual ou coletivo (p. 32-33).

Passo a pensar agora na prática e também na formação como formas de relação. Relações estas que afetam positiva ou negativamente, bem como na responsabilidade de afetarmos e sermos afetados. Responsabilidade nos leva a pensar em segurança e bem-estar. Lévinas (1997) expande o conceito de responsabilidade e diz que somos responsáveis pelo outro imediatamente a partir do momento de encontro. O autor nos conscientiza da não pureza dos nossos atos, lembrando-nos de que somos responsáveis para além de nossas intenções, fazendo coisas que não queríamos e afetando, muitas vezes da forma que não desejávamos (LÉVINAS, 1997, p.26).

Espinosa (2000) fala em sua obra sobre *Ética* que somos *razão e paixão*. A razão é o que nos constitui por natureza ao passo que a paixão é sempre externa a nós, portanto construída na relação. Podemos ser afetados nessas relações de maneiras positivas ou negativas caracterizando o que o autor chama de paixões alegres e paixões tristes. Explica ainda o que distingue as duas. As paixões alegres são aquelas capazes de aumentar a potência de agir e as paixões tristes, aquelas que nos enfraquecem na potência de agir, nos desanimam e algumas vezes criam uma espécie de bloqueio de criatividade, de vontade de fazer, de trocar formas de carinho.

Maturana e Dávila (2009) salientam o poder das emoções no ser, pensar e fazer humanos, dizendo que emoções como medo, inveja, competitividade, ambição restringem o olhar e abrem espaço para o apego ao contrário do “amor que expande o olhar em todas as dimensões relacionais e amplia o ver, o ouvir, o tocar” (p. 86). O amor refletido em ações do

ver, ouvir e tocar lembra o que diz o Relatório de Práticas Cotidianas (2009) sobre a principal ferramenta de trabalho do professor de educação infantil: as relações.

Como protagonistas de todo o processo envolvido na educação infantil, as crianças não podem deixar de ser citadas. Com elas construímos relações, afetos, aprendizados, somos retroalimentados afetivamente todos os dias. Elas têm a força de transformar dias ruins em dias bons e vice-versa. No entanto as leituras de obras do filósofo Espinosa elucidam as relações de pares, de semelhantes, servindo de base para o presente escrito que quer falar da constituição da figura do professor de educação infantil na relação, no diálogo.

Referência de Costa e Diez (2014), Lévinas acende a reflexão acerca da identidade construída na relação através da alteridade e utiliza o conceito de infinito para dizer-nos incompletos. Diz o autor que para que essa construção seja possível faz-se necessário estar consciente da própria incompletude e disposto a se deixar afetar. O mesmo autor eleva a ideia de alteridade para além da construção da identidade ao dizer que esta se faz enquanto abertura para o outro.

Fernando Becker (2010), com bases nas teorias de Piaget, contribui e diz que nos utilizamos da acomodação para darmos conta da alteridade do outro, transformando-nos em algo que não éramos, implicando em perdas, ganhos e o crescimento em humanidade. Buscamos no outro semelhanças com nosso eu na tentativa de reduzir o que nos causa estranheza ao passo que pouco a pouco percebemos que “o estranho é muito mais estranho do que estimávamos” (p. 118) e nos impõe transformações.

4 E AGORA? TRABALHAR NA COMPANHIA DE UMA ESTAGIÁRIA E VIVER O JÁ VIVIDO COM ENERGIA RENOVADA

Como a descrição da experiência não pode substituir o vivido, a descrição somente pode colocá-la no âmbito do olhar reflexivo e assim constituí-la como elemento do mundo humano que surge no linguagear nas palavras de Maturana e Dávila (2009).

Quando iniciei na educação infantil como estagiária, a professora com a qual trabalhava era severa e, muitas vezes parecia que as crianças a temiam, coisa que eu jamais consegui (mesmo querendo algumas vezes). A referida professora tinha experiências anteriores e passou a ser o meu modelo, um objeto externo a mim, mas que afetava significativamente o meu eu como professora em formação. Muitas foram as vezes em que não soube o que fazer, além de dar colo e arrumar os cabelos das meninas, no entanto o que caracterizou os dois anos seguintes ao ingresso nesse estágio foi a maneira afetiva como eu tratava as crianças e por isso era reconhecida pelas mães, sendo que algumas crianças só entravam na escola comigo ao recebe-las na porta.

Sorte ou não somos livres. Livres no sentido de lidar com o que nos é extrínseco e ainda assim nos afeta. Estágios não duram mais que dois anos e vamos embora. Apesar do sofrimento de deixar para traz pessoas que ocupavam um terço do nosso dia, é sempre bom mudar de ares e ESTUDAR.

Mais alguns meses de estágios não regulares e mais dois anos com vínculo agora já na graduação. Crianças e pais de realidades financeiras diferentes, exigências novas e a possibilidade de trabalhar com pessoas grandes que têm ou tiveram a educação infantil como um “é nisso que acredito”.

Muitas escolas ainda estão preocupadas com a amostragem de produção “das crianças”. Coloco entre aspas que a produção seja das crianças, porque quando fica visível que foram elas que cortaram e pintaram do jeito delas, os trabalhos são vistos como feios. Se há barulho de brincadeiras divertidas na escola, a turma é pouco controlada. Penso que nessas escolas não é a criança o centro do planejamento por falta de conhecimento de uma proposta verdadeira e apaixonada de educação de crianças pequenas e educadoras brincalhonas e carinhosas não servem para trabalhar nelas, porque produzem pouco material para ser mostrado. A mesma professora, que brinca, que dá colo, que cria brincadeiras para além de uma folha de papel e que as crianças a querem por perto, pode ser vista tendo o perfil

desejado para atuar em uma escola pensada de forma toda especial para o trabalho com crianças que cabem até mesmo em uma caixa de sapatos. Foi assim, que por acreditar que eu tinha perfil para o trabalho com crianças bem pequenas, fui indicada pela pedagoga de uma escolinha que trabalhei apenas 3 meses para trabalhar em uma escola especializada no atendimento de crianças de 0 a 3 anos, um berçário

O referido berçário tinha uma escola que dava continuidade ao mesmo e contando todo o tempo de berçário e núcleo de educação infantil foram quatro anos e meio de trabalho sério, aprendizado e também diversão. Já na faculdade, confesso que aprendi muito mais na relação com as colegas e crianças do que nas aulas. Jamais esquecerei que ainda trabalhando com os bebês, a dona da escola dizia que as crianças deveriam estar sempre em atividade para não brigarem e não se machucarem. Isso marcou muito a Daiane profissional e por algum tempo talvez tenha reservado pouco tempo para que as crianças pudessem elaborar suas próprias formas de brincar.

Hoje, entendo que este estar sempre em atividade, é estar sempre em relação, mesmo que a atividade contemple momentos de silêncio, sono e descanso. Nesse berçário e escola, mesmo tendo uma turma pela qual era responsável, era chamada educadora e estagiária e pouco do que aprendi no curso de magistério servia para um trabalho onde brincar era trabalhar e vice-versa. Lembro-me de subir em árvores, enterrar os pés na areia e terminar o dia precisando lavar pelo menos os pés para poder ir para casa. No início, como não sabia nada, muitas vezes acompanhava as colegas mais experientes e ouvia com atenção tudo o que uma das donas da escola, com anos de experiência em educação infantil, tinha para dar de conselho, além das leituras que indicava através do empréstimo de livros.

Demitida, logo ingressei em uma escola que atendia desde a educação infantil até o ensino médio e profissionalizante para trabalhar como auxiliar de inclusão. Sentia muita falta do trabalho que realizava com prazer na outra escola e me impressionava com a falta de interação das professoras com as crianças. É claro que as crianças permaneciam meio período na escola, mas a rotina se resumia a rodinha, atividade, lanche e pátio livre, sempre. Estava acostumada a brincar com as crianças e ser criança junto a elas e não ficar preocupada se estavam quase lendo para entrar no primeiro ano.

Um ano depois passei em um concurso para atendente de educação infantil. Não tínhamos o nome professor no cargo, embora exercêssemos as tarefas corriqueiras de um professor como planejar, acompanhar o desenvolvimento das crianças e propor experiências

educativas. Fiquei muito feliz por voltar a trabalhar com as crianças. Ao conselho da minha colega na época, relaxei um pouco quanto as atividades que imaginava sempre ter que estar fazendo, mas jamais deixei de brincar com as crianças de pega-pega, esconde-esconde, jogos com bolas, massagens, danças e cantorias. Ao ficar como substituta em uma turma antes minha, tinha que atender aos pedidos e realizar as brincadeiras das quais sentiam saudade, porque eles queriam brincar de tudo o que brincávamos quando fazíamos parte da mesma turma.

Permaneci quatro anos como atendente de educação infantil e no segundo ano tive como colega uma pedagoga formada cuja única experiência era o estágio curricular com séries iniciais. Só percebi a importância desse período ao ouvir o quanto tínhamos aprendido uma com a outra, planejando nossa semana de trabalho pelo *msn* e compartilhando a forma de escrever os pareceres descritivos, forma de acompanhamento da criança na escola. Essa colega disse ter sido eu quem lhe ensinou a fazer os pareceres das crianças.

Desde 2012 sou professora de educação infantil na Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Nas EMEIS de Porto Alegre o quadro de funcionários é composto por professoras, monitoras e estagiárias. É incrível conversar com algumas professoras jovens e perceber que as angústias são parecidas e nunca cessam. Estamos sempre aprendendo e cada mudança de pessoal, de ambiente nos desafia e nos faz mudar, de novo. Desde o início tive na minha equipe monitoras e estagiárias, no entanto em 2013 me vi do outro lado. Recebi uma estagiária que nunca tinha trabalhado com educação infantil, exceto em pré-escolas de escolas fundamentais. Olhando para ela nos primeiros dias parecia saber o que ela sentia em relação àquele trabalho que quase nada tem a ver com o ensino fundamental para o qual somos preparadas no curso de Magistério o qual esta estagiária estava cursando.

Em 2014 irei completar quatorze anos trabalhando com educação infantil com pequenas interrupções. Em quase metade desse tempo atuei como estagiária, às vezes auxiliar, às vezes supervisionada pelas donas das escolas, então pedagogas. Em alguns períodos, já vividos há bastante tempo, nem sempre tive uma professora que servisse de exemplo a ser seguido e gostaria de muitas vezes ter recebido conselhos de como melhor agir nas diferentes situações que acontecem no dia a dia da educação infantil. Outros períodos, porém, quando educadora responsável por uma turma e supervisionada por uma das donas da escola em que trabalhava, foram rodeados por conselhos e sugestões sempre úteis ao mesmo tempo em que pude construir minha identidade como professora de educação infantil.

4.1. A responsabilidade de ser modelo

Acredito que carinho seja o que de mais valioso uma estagiária iniciante tenha para oferecer. Em alguns momentos do dia a dia, um olhar, um colo e contato físico carinhoso é o recurso mais necessário.

Disto poderíamos deduzir, se já não o soubéssemos, que a criança é mais dependente que o adulto do amor oferecido por outros, o que leva um sorriso ou um ínfimo gesto a valer tanto para a criança quanto um dia de trabalho para o adulto. (WINNICOTT, 1990, p. 93).

Quando se chega à sala com um grande número de crianças ou quando já se está lá e várias crianças entram, muitas chorando, surgem dúvidas. O que preciso fazer? Sento no chão ou na cadeira? Brinco com as crianças ou apenas as observo? Meu trabalho é dar comida na boca, limpar bumbuns, escovar os dentes?

Aconteceu certa vez de chegar uma estagiária que não tinha praticamente nenhuma experiência com educação infantil. No seu primeiro dia montei uma cabana com um pano grande na sala e a brincadeira envolveu meninos e meninas no canto da casinha e ao pedido das crianças foram acrescentados colchonetes para fazer de sofá e cama. As crianças não estavam sentadas e silenciosas e percebi que a estagiária ficou parada no meio da sala paralisada. Olhei pra ela, percebendo uma apreensão que também já senti no início da profissão e disse:

“Senta, relaxa e brinca com a gente”.

Antes de conhecer de perto o trabalho realizado nas escolas de educação infantil, a ideia que algumas pessoas têm é de que as crianças são a-lunos, ou seja, aqueles que não, não sabem, não fazem, não criam. Espinosa (2000) fala, entre outras coisas, da importância da experiência de conhecer para se desfazerem preconceitos, como em uma das falas da estagiária com quem trabalhei em 2013, vinda do curso de Magistério e cursando Pedagogia cuja pouca experiência se resumia em substituições em turmas de Pré-escola de escolas de ensino fundamental e testes em escolas que se dizem escolas.

“_Estou impressionada! Achei que eles só olhavam televisão e faziam trabalhinhos em folhinhas xerografadas!”

Com efeito, ter uma ideia verdadeira não significa senão conhecer uma coisa perfeitamente ou o melhor possível. Ninguém certamente poderá duvidar disso, a menos que creia que uma ideia é algo de mudo como uma pintura num quadro, e não um modo de pensar, isto é, o próprio ato de conhecer. E, pergunto, quem pode saber

que conhece uma coisa se, antes, não conhece a coisa. (ESPINOSA, 2000, p. 261).

Mesmo com anos de experiência, a ideia de estar no papel de estagiária (ajudante) ou de responsável por um grupo de crianças em parceria com outra pessoa ocupante do mesmo cargo ainda estava muito forte. Passei a exercer a função de coordenadora de um grupo, responsável por tudo o que acontece com ele. Vinda de escolas onde “sabia” tanto quanto minhas colegas, de repente me encontro com uma menina, estudante de Magistério e Pedagogia que na prática tem pouca história para contar, além de pequenas substituições em classes de pré-escola de escolas fundamentais onde as crianças recebiam somente folhas xerografadas para trabalhar e escolinhas particulares em que, segundo a própria estagiária, passavam o dia todo assistindo televisão.

Que responsabilidade, pensei. Aos poucos, ao observá-la percebi que ela também estava com medo, mas que era dedicada e carinhosa com as crianças. A ética da alteridade revela um olhar de empatia em que se é capaz de sentir o que o outro sente, pensar o que o outro pensa e como vê a vida (LOSS, SANT'ANA e RODRIGUEZ, 2010).

Inventamos várias coisas juntas, muitas atividades com as crianças que davam bastante trabalho. Ana, habilidosa que é, sempre ajudava. Não precisava nem pedir e quando chegava na sala, nossa tarde já estava preparada. Surpreendente é perceber como simples atividades que realizamos há tempo são complicadas para quem está aprendendo. Pinturas com tinta, por exemplo, para quem está acostumado a realiza-las já sabe o papel mais adequado, o pincel que funciona melhor, como distribuir as tintas. Ao contrário de quem faz o mesmo trabalho pela primeira vez. Que bom ter um estágio em que se aprende fazendo e o erro pode ser concertado.

Na época em que a Ana passou a fazer parte da nossa turma, o Maternal II, fazia pouco tempo que tínhamos cultivado feijões e todos os dias uma criança regava e ao acordarem do descanso, corriam para a janela para verem o que havia acontecido. Também tínhamos um boneco, confeccionado com as crianças que visitava as casas e voltava, não raro, com uma roupa nova e cheio de histórias para contar. Ela participou desses momentos de encantamento e sempre comentava o quanto estava deslumbrada. Dançamos, cantamos, fizemos chuva de papel picado, pinturas com tintas “mágicas” e muitas ideias foram aplicadas nas práticas obrigatórias para a conclusão do seu curso de Magistério.

“Fiquei admirada! Ao invés de apenas propor e olhar, tu dançaste junto. ”

Nas nossas conversas as ideias de escola baseadas no modelo emprestado do ensino fundamental sempre apareciam e nos meses em contato com a educação infantil mudanças aconteceram. Os aprendizados adquiridos no convívio com o dia a dia de uma escola infantil deram origem a novos olhares sobre o trabalho lá realizado que não é dar aula. Próxima de ter de escolher com que turma estagiar para obter o diploma de professora, esta estagiária optou pelo primeiro ano e diz ter feito a escolha depois de conhecer o trabalho realizado na educação infantil por considerar com certa proximidade e considerar que muito do que se faz na educação infantil pode ser utilizado no ensino fundamental, mais precisamente no primeiro ano.

Certamente inserir-se no contexto da educação infantil foi visto como algo provisório e aceito momentaneamente na falta de outro trabalho, porém, através dessa experiência talvez possa ter surgido também o gosto e o apresso pelo trabalho com as crianças pequenas, proporcionados através da experiência. Já no estágio, criamos brincadeiras, montamos cartazes, brincamos de pega-pega, fizemos massinha de modelar e uma despertava ideias na outra e vibrávamos juntas com os resultados que eu não podia ver, mas podia ouvir.

“Dai, levei aquele jogo que tu me sugeriste e as crianças amaram, querem jogar de novo! ”.

No pátio, Ana e eu ajudávamos as crianças a se embalarem nos balanços, mesmo sabendo que deveríamos também deixar que aprendessem a fazer por conta própria. Esse momento estreitou as relações entre ela e as crianças, assim como ao cantar músicas, temas de novelas, que eles sabiam, mas eu não e que foram tema de inúmeros momentos de brincadeira e também de um projeto onde exploramos o desejo das crianças de fazer música.

Ana optou por sair da nossa turma e depois da nossa escola, mas as cantorias deram origem a um projeto em que confeccionamos violões e nos apresentamos no palco da escola, por insistência das crianças que ansiavam pelo dia em que cantaríamos no saguão. No dia da tão esperada apresentação, ficaram com vergonha, mas isso faz parte. Meses depois, Ana voltou a estagiar na escola. Fez o curso de educadora assistente e fará o concurso para monitora no município de Porto Alegre para trabalhar com crianças pequenas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje sei o motivo de ter escolhido a educação infantil como trabalho e paixão, reconhecendo minhas falhas como comuns a este trabalho que não é uma ciência exata e que a cada ano, ainda que com a mesma faixa etária, sempre é diferente já que são as crianças que, nas relações que estabelecem com colegas e educadores, o que querem e/ou precisam na escola infantil. Há sempre encantamento nesse trabalho que proporciona aprender de tudo um pouco, investigando e interagindo com as crianças.

Os momentos na escola são feitos de muitas paixões. Apesar de estudarmos anos a fio sobre didática, é, principalmente com as crianças que se aprende. O professor parece ser o coadjuvante de cenas protagonizadas pelas crianças. Assim, o professor precisa entrar na brincadeira e participar desse encontro em que tem a possibilidade de aprender junto. Isso é o maravilhoso de ser professor infantil. Podemos não saber nada, mas ao mesmo tempo temos a possibilidade de aprender tudo. Se as crianças querem saber, por exemplo, como se faz para limpar a água que sai suja do rio e chega limpa em nossas casas e o professor não sabe, pode aprender junto, no encontro.

Hoje posso dizer que é possível ser professora e trabalhar com bebês. Com quatorze anos de atuação na educação infantil, este ano sou, com um orgulho imenso, professora de bebês. Crianças com 6, 7, 8, 10 meses, um ano não: não andam, não falam, não desenham, tão pouco escrevem o nome. Na escola, com um ambiente pensado neles e para eles são capazes de aprender a buscar o brinquedo que desejam, arrastar-se quando ainda não engatinham, se virar quando apenas conseguem ficar deitados. A beleza dessas conquistas, penso serem possíveis de serem vistas somente com um olhar que não é de mãe, nem da mulher que gosta de crianças, mas é profissional.

De acordo com Espinosa, citado por Chauí (2011), não somos livres a medida em que fazemos o que queremos quando queremos e sim ao fazermos as melhores escolhas. Penso que podemos e devemos estar sempre lendo, estudando, discutindo e refletindo para que possamos cada vez mais agir conscientes do que fazemos, do que afetamos e o que de fato nos afeta para o crescimento do eu humano, social e profissional.

Ana fez parte do momento de início do curso de especialização em educação infantil, onde fui em busca de reflexões acerca do meu fazer de professora e da afirmação enquanto professora infantil. Nosso encontro potencializou minha vontade de agir corroborando a ideia

de que o que se molda nas relações verdadeiramente alteras é o eu da vontade e da ação (LOSS, SANTANA e RODRIGUEZ, 2010). Compartilhar o dia a dia na turma do Maternal II com ela trouxe de volta o significado das ações educativas já naturalizadas, renovando-as, assim como a identidade da professora infantil em construção/reconstrução.

A sensação constante de incompletude, dessa forma, é algo positivo. Perceber-se incompleto e ao mesmo tempo aberto ao infinito nas palavras de Lévinas (1997) é essencial para que as mudanças necessárias na arte de educar aconteçam, beneficiando a todos que dela necessitam e àqueles que por ela escolheram lutar.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCE, Alessandra. **O Mobral e as políticas para formação de professores de educação infantil nas décadas de 70 e 80 no Brasil.** Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/005_alessandra_arce.pdf. Acesso em: 1 maio 2014.

BRASIL. **Práticas cotidianas na educação infantil** - Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares – Projeto de Coordenação Técnica MEC/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/ Secretaria de Educação Básica/UFRGS, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf> Acesso em: 15 janeiro 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 janeiro de 2014.

BRASIL. **Constituição, 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 janeiro de 2014.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13684%3Aresolucoes-ceb-2009&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866. Acesso em: 15 janeiro 2014.

BECKER, Fernando. **Alteridade e construção do sujeito.** IN: GUÉRIOS, Etienne; STOLTZ, Tânia (Org.). **Educação e alteridade.** São Carlos: Edufscar, 2010.

CAMPOS, Maria Malta. **Educar crianças pequenas:** Em busca de um novo perfil de professor. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 19 abril 2014.

CERISARA, Ana Beatriz. **Em busca da identidade das profissionais de educação infantil.** Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educar/educacao-infantil/artigos/em%20busca%20da%20identidade%20das%20profissionais....pdf>>. Acesso

em: 1 maio 2014.

CHAUÍ, Marilena. **Desejo, paixão e ação na ética de Espinosa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Qual é a tua obra?** Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

COSTA, Wanderleia Dalla; DIEZ, Carmen Lucia Fornari. **A relação eu-outro na educação: abertura à**

alteridade.

Disponível

em:

<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/472/860>>

Acesso em: 25 junho de 2014.

ELIAS, Marisa Del Ciopo; SANCHES, Emília Cipriano. **Freinet e a pedagogia: uma velha ideia muito atual**. IN: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A. **Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ESPINOSA, Baruch de. **Ética**. Tradução de Joaquim de Carvalho, Joaquim Ferreira Gomes e Antônio Simões. São Paulo: Nova Cultural, 2000. (Os Pensadores).

FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas**. IN: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A. **Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

GOMES, Marta Quintanilha. **Trilhas profissionais na educação infantil: os sentidos atribuídos ao lugar de atuação pelas professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre**, 2012. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/63174>>. Acesso em: 30 março 2014.

GRECO, Cláudia. **A escola infantil como ambiente “suficientemente bom”**. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: PUC, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Froebel**: uma pedagogia do brincar para infância. IN: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A. **Pedagogia (s) da infância**: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós**: Ensaios sobre a alteridade. Tradução: Perventino Stefano Pivatto, Evaldo Antônio Kuiava, José Nedel, Luiz Pedro Wagner, Marcelo Luiz Pelizolli. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOSS, Helga; SANT'ANA, René Simonato; RODRIGUEZ, Susana Inés Núñez. **Sobre o sentido do eu, do outro e da vida**: considerações em uma ontologia acerca da alteridade e da resiliência. IN: GUÉRIOS, Ettiene; STOLTZ, Tânia (Org.). **Educação e alteridade**. São Carlos: Edufscar, 2010.

MATURANA Romesín, Humberto; Dávila Yáñez, Ximena. **Habitar humano em seis ensaios de biologia-cultural**. Tradução de Edson Araújo Cabral. São Paulo: Palas Athenas, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Pedagogia(s) da infância**: reconstruindo uma práxis da participação. IN: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A. **Pedagogia (s) da infância**: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PINAZZA, Mônica Appezzato. **John Dewey**: inspirações para uma pedagogia da infância. IN: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A. **Pedagogia (s) da infância**: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia. **A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares, 1992**. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/910.pdf>>
Acesso em: 20 abril 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade:** interrogações a partir da sociologia da infância. Disponível em: <http: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>> Acesso em: 13 janeiro 2014.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUSA, Ana Maria Borges de, MIGUEL, Denise Soares e LIMA, Patrícia de Moraes. **Módulo 1:** gestão do cuidado e educação biocêntrica. Florianópolis: UFSC-CED-Nuvic, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

WINNICOTT, Donald Woods. **Natureza Humana.** Tradução Davi Litman Bogomoletz. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1990.

_____. **A criança e seu mundo.** Tradução Álvaro Cabral. 6 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva do professor:** ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993. (Educa-Professores; 3).