

Educação Infantil: Um Estudo de Caso Sobre o Ofício Docente

Early Childhood Education: A case Study About the Teaching Work

Educación Infantil: Un Estudio de Caso Sobre el Oficio del Profesor

*Francisco Pablo Huascar Aragão Pinheiro(1); Maria de Fátima Vasconcelos da Costa(2);
Adriana Alcântara dos Reis(3); Elysne Camelo(4); Andressa Fernandes Holanda(5);
Emanuel Meireles Viera(6); Cássio Adriano Braz de Aquino(7)*

1 Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil.

E-mail: pablohuascar@gmail.com | ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9289-845X>

2 Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil.

E-mail: dphatyma@gmail.com | ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8588-1684>

3 Secretaria de Saúde do Pará (SESPA), Belém, Pará, Brasil.

E-mail: adrialca@gmail.com | ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1674-3808>

4 Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil.

E-mail: elysne17@gmail.com | ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8136-9082>

5 Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil.

E-mail: andressa.fhfh@gmail.com | ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8539-930X>

6 Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil.

E-mail: emanuel.meireles@gmail.com | ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7346-4944>

7 Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil.

E-mail: brazdeaquino@gmail.com | ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8651-1634>

Revista de Psicologia da IMED, Passo Fundo, vol. 12, n. 2, p. 144-160, Julho-Dezembro, 2020 - ISSN 2175-5027

Número Temático: Relações Intergrupais: Preconceito e Exclusão Social

[Submetido: Novembro 15, 2019; Revisão: Novembro 22, 2019; Aceito: Abril 15, 2020; Publicado: Agosto 31, 2020]

DOI: <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2020.v12i2.3718>

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*

Editor: Elder Cerqueira-Santos

Como citar este artigo / To cite this article: [clique aqui!/click here!](#)

Resumo

A educação primária no Brasil, em seu nascedouro no século XIX, foi concebida como uma atividade feminina. Em relação às creches e pré-escolas estabeleceu-se uma associação entre a identidade do profissional de Educação Infantil e a maternidade. O objetivo da investigação ora apresentada é analisar como práticas de cuidado comuns à lida com crianças pequenas, associadas a um papel materno, repercutem sobre o ofício de professoras de Educação Infantil. A Clínica da Atividade foi tomada como referencial teórico. Realizou-se um estudo de caso a partir de dados provenientes de uma intervenção da qual participaram seis professoras que atuavam em um Centro de Educação Infantil. Os registros produzidos durante a intervenção foram submetidos à análise contrutivista-interpretativa. Os resultados indicaram que as docentes de Educação Infantil, a partir da relação afetiva estabelecida com os alunos, parecem recuperar a autoridade que se deteriora com a violência que atinge a escola em outros níveis de ensino. Quanto à referência materna, esta se transforma em saber docente construído por um aprendizado cotidiano junto às crianças e incorpora-se à cultura profissional.

Palavras-chave: Educação Infantil, maternidade, docência

Abstract

Primary education in Brazil, in its birth in the nineteenth century, was conceived as a female activity. Regarding day care centers and preschools an association was established between the identity of the preschool professional and motherhood. The aim of the research presented here is to analyze how care practices common to dealing with young children, which are associated with a maternal, role affect the work of preschool teachers. The Clinic of Activity was taken as a theoretical framework. A case study was conducted based on data from an intervention in which six female teachers who worked in a preschool center participated. The records produced during the intervention were submitted to contrutivista-interpretative analysis. The results indicated that the preschool female teachers, based on the affective relationship established with the students, seem to regain the authority that deteriorates with the violence that hits the school in other levels of education. As for the maternal reference, it becomes a teacher knowledge built by a daily learning with the children and is incorporated into the professional culture.

Keywords: Early Childhood Education, Maternity, Teaching

Resumen

La educación primaria en Brasil, en su nacimiento en el siglo XIX, fue concebida como una actividad femenina. Con respecto a las guarderías y centros preescolares se estableció una asociación entre la identidad del profesional preescolar y la maternidad. El objetivo de la investigación presentada aquí es analizar cómo las prácticas de cuidado comunes para tratar con niños pequeños, asociadas con un rol materno, afectan el oficio de los maestros de educación infantil. La Clínica de Actividad fue tomada como un marco teórico. Se realizó un estudio de caso basado en datos de una intervención a la que asistieron seis maestros que trabajaban en un Centro de Educación de la Primera Infancia. Los registros producidos durante la intervención fueron sometidos a un análisis constructivo-interpretativa. Los resultados indicaron que los maestros de preescolar, a partir de la relación afectiva establecida con los estudiantes, parecen recuperar la autoridad que se deteriora con la violencia que llega a la escuela en otros niveles de educación. En cuanto a la referencia materna, se convierte en un conocimiento docente construido por un aprendizaje diario con los niños y se incorpora a la cultura profesional.

Palabras clave: Educación de la Primera Infancia, maternidad, enseñanza

Introdução

Bruschini e Amado (1988) mostram que a educação primária no Brasil, em seu nascedouro no século XIX, foi concebida como uma atividade feminina, na medida em que se entendia que a mulher era a única biologicamente apta a manejar a socialização das crianças, e, além disso, era indigna para os homens, tendo em vista os baixos salários ofertados. Louro (1997) descreve que no processo de expansão da educação no Brasil, a partir de meados do século XIX e primeira metade do século XX, ocorreu também uma gradativa feminização do magistério, visto que os homens, inicialmente responsáveis pela educação dos meninos nas escolas, passaram a se interessar pelos novos postos de trabalho oriundos da transição de um país com economia predominantemente agrícola para um país industrializado. Com esta mudança, o exercício do magistério passou a ser cada vez mais caracterizado como um espaço permitido e incentivado para ser ocupado pelas mulheres, as quais deveriam ser responsáveis pela boa educação e cuidados daquelas crianças que seriam o futuro da então promissora nação.

O processo de feminização do magistério reproduziu uma lógica patriarcal, definida por Saffioti (2015) como a primazia masculina que estabelece uma estrutura de poder que situa as mulheres abaixo dos homens, reproduzindo desigualdade de poder e diferença de privilégios entre os gêneros. Não à toa, os espaços de poder nas escolas foram ocupados predominantemente pelos homens (planejamento curricular, gestão, dentre outros), sendo reservado às mulheres o espaço de sala de aula, que por sua vez foi cada vez mais associado às tarefas de cuidado e higiene das crianças, quase como uma extensão e continuidade das tarefas desempenhadas no lar.

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, a atenção à criança em creche e pré-escola tornou-se um dever do Estado e foi formalmente incluída na esfera educacional. Historicamente, entretanto, as preocupações com meninos e meninas pequenos já transitaram por outras áreas, como a saúde e a assistência social, e estiveram associadas à filantropia e à caridade.

Em relação às creches, remontam ao período imperial as primeiras menções a instituições como essas no Brasil, apesar de sua implantação efetiva ter se realizado somente nas primeiras décadas do século XX (Kuhlmann Jr., 1991). Um dos principais intuítos dessa instituição era tornar disponível a mão de obra da mãe pobre que necessitava de trabalho para sobreviver. Apesar do objetivo de assistir a mulher trabalhadora estar no âmago dos intuítos iniciais da creche, Kramer (1992) mostra que, no Brasil, há a predominância de um atendimento de caráter médico e sanitário no período que corresponde ao final do século XIX e início do século XX.

Nos anos 70 e início dos anos 80 do século passado, de acordo com Rosemberg (1999), essa modalidade de atendimento esteve associada às políticas de assistência social. Nesse período, as creches deveriam funcionar com pouco financiamento,

contando com a participação das famílias e apelando para a informalidade das instituições de atendimento. No lastro da redução de custos, apelou-se para uma atuação amadora, na qual as mulheres da comunidade passaram a se responsabilizar pela lida com as crianças, contando com os recursos disponíveis nas próprias comunidades. Admitia-se, para tanto, um suposto talento feminino inato em relação ao cuidado com crianças pequenas.

Sobre isto, Arce (2001) assevera que, historicamente, estabeleceu-se uma associação entre a identidade da profissional de educação infantil e a maternidade, na medida em que se admitia uma capacidade nata da mulher para a educação de crianças pequenas, sendo sua atividade uma extensão do que se passava no ambiente doméstico. Cria-se, assim, a mitologia da mulher mãe e educadora que deve se dedicar aos primeiros anos da formação escolar. O mito da educadora nata se faz presente tanto na literatura acadêmica quanto em documentos oficiais do Estado brasileiro. O campo científico produziu a ambígua figura da “tia” que teria, ao mesmo tempo, atributos de mãe e de educadora. No discurso oficial, manifesto em documentos do Ministério da Educação das décadas de 70 e 80, cria-se a figura de um trabalho amador, realizado espontaneamente e de forma voluntária, e que não demandaria formação acadêmica específica.

Nesse sentido, as características pessoais seriam suficientes para lidar com um ofício tipicamente feminino, tratado como uma extensão do que se faria no ambiente doméstico. Assim, às trabalhadoras seria negado o caráter profissional de seu ofício, o que implicaria em sua desvalorização social e em retribuições financeiras inferiores àquelas praticadas em outros níveis de ensino (Silva, 2006).

Ao se colocar em tela o exercício profissional da professora na Educação Infantil, outra questão também mostra-se relevante: a relação entre cuidado e educação na lida com as crianças. O debate sobre a necessidade de a professora atuar, simultaneamente, provendo conteúdos pedagógicos e lidando com a higiene, a alimentação e a proteção das crianças é bastante presente nesse nível de ensino (Kuhlman Jr., 2000). Nota-se uma polarização entre duas perspectivas, assistencial e educacional, que se entrecruzaram na história da Educação Infantil brasileira.

Considerando-se o contexto histórico que marcou a constituição do trabalho em Educação Infantil, o objetivo da investigação ora apresentada é analisar como práticas de cuidado, comuns à lida com crianças pequenas e associadas a um papel materno, repercutem sobre o ofício de professoras do nível educacional em questão. Para realizar tal análise, a Clínica da Atividade foi tomada como referencial teórico.

A Clínica da Atividade se propõe a transformar o trabalho a partir dos entrelaçamentos entre atividade e subjetividade, indivíduo e coletivo (Clot, 2017). Nessa perspectiva, saúde não se opõe a doença e nem se iguala à normalidade, mas implica em ampliar a capacidade de o trabalhador atuar sobre a organização do trabalho, de modo a criar e se reinventar diante dos enigmas que a atividade coloca. Saúde, assim, está associada a ampliação do poder de agir dos profissionais.

Além disso, para esta perspectiva, o ofício é uma estrutura formada por quatro dimensões que se relacionam e estão em tensão constante: impessoal, interpessoal, transpessoal e pessoal. A dimensão impessoal diz respeito à tarefa prescrita pela organização, os meios que são disponibilizados para a realização das ações, assim como aos modelos de gestão e outros aspectos aos quais o trabalhador é submetido e que, a princípio, fogem a sua escolha. A dimensão interpessoal abrange as interações que se realizam no trabalho. A dimensão transpessoal, ou gênero profissional, corresponde a prescrições formuladas e compartilhadas pelo coletivo de trabalho, por vezes de forma tácita, que, ao mesmo tempo, dão ferramentas para a ação e garantem o pertencimento a um coletivo profissional. As regras do gênero, ao serem confrontadas com a atividade, também são colocadas a prova. O trabalhador, apropriado do gênero, o recria a partir de sua experiência imediata e, assim, o renova. Tem-se, desta maneira, a dimensão pessoal da atividade ou estilo profissional (Pinheiro, Costa, Melo, & Aquino, 2016).

A Clínica da Atividade (Clot, 2010) também afirma que o trabalhador, ao realizar suas atividades, não se libera dos demais papéis que ocupa em sua vida. As demandas e as experiências que estes papéis carregam se fazem presentes no cotidiano de trabalho. Admite-se, portanto, que a atividade é atravessada pelas “pré-ocupações” que seguem o sujeito.

Método

A investigação apresentada é um estudo de caso (Yazan, 2015) sobre o trabalho de professoras de Educação Infantil. Os dados são provenientes de uma intervenção da qual participaram docentes que atuavam em um Centro de Educação Infantil (CEI) de um município cearense. Em Clínica da Atividade, há uma separação entre a fase de intervenção, voltada à promoção da saúde dos trabalhadores, e o momento da investigação, no qual o material produzido na ação realizada pelos facilitadores em parceria com o coletivo de trabalho é analisado. Tal distinção está calcada na premissa de que não se deve assumir um lugar de expertise diante dos trabalhadores e de que a ação de promoção à saúde não pode se subordinar, mesmo que subsidiariamente, a qualquer outra instância (Kostulski, 2010). Nesse sentido, os procedimentos realizados não são instrumentos de coleta de dados e são utilizados como mediadores para o processo de reflexão e reposicionamento dos trabalhadores diante da própria atividade (Clot, 2017), o que não impossibilita que os registros produzidos sejam submetidos a análise posterior.

Participantes

O CEI atendia, aproximadamente, a 200 crianças, distribuídas entre os turnos da manhã e da tarde. A escola contava com uma sala para alunos de 3 anos, uma para

estudantes de 4 anos e duas para crianças de 5 anos. Havia uma professora titular para cada uma dessas salas e duas docentes de apoio, que ficavam responsáveis pelas turmas nos dias em que as docentes titulares realizavam planejamento e preparação das aulas. Seis professoras compuseram o grupo que se dispôs a analisar o próprio trabalho. As idades das participantes se situavam entre 26 e 37 anos. Cinco das docentes eram casadas e tinham filhos. Duas delas possuíam contratos temporários e as demais haviam ingressado na rede municipal por meio de concurso público. Quase todas (5) não tinham experiência prévia como docente de Educação Infantil e já haviam atuado em outros níveis de ensino.

Procedimentos

A intervenção durou 14 meses e ao longo dela foi utilizada, dentre outras metodologias, a instrução ao sócia, intercalada com reuniões com o coletivo de análise do trabalho. Na instrução ao sócia (Batista & Rabelo, 2013), em linhas gerais, pede-se ao entrevistado para imaginar uma ocasião na qual será substituído por um dublê idêntico que assumirá seu posto de trabalho. É solicitado ao sujeito que explique sua atividade profissional a quem lhe substituirá, de modo que seus colegas não notem a troca. O áudio deste diálogo é registrado e, usualmente, solicita-se que o próprio participante o transcreva, para, em seguida, produzir um texto comentando seu conteúdo. Tal expediente não foi realizado dessa maneira, pois inviabilizaria o engajamento das participantes, tendo em vista sua carga de trabalho. A transcrição, feita pelo próprio facilitador, foi encaminhada às participantes e, em um segundo momento, houve uma discussão sobre seu conteúdo, que também foi registrada.

Esta etapa da intervenção contou com a colaboração de 4 professoras, de modo que houve representantes de docentes responsáveis por todas as faixas etárias atendidas pela escola (3, 4 e 5 anos), além de uma professora de apoio. Tais entrevistas foram realizadas individualmente. O primeiro momento, no qual cada professora relatava um dia de trabalho supondo o facilitador como seu sócia, durou, em média, 1 hora e 32 minutos. O segundo momento, também efetuado individualmente, durou 2 horas e 7 minutos em média. Na ocasião, além de escutar as considerações das professoras sobre o texto transcrito, o facilitador requisitou que elas fizessem observações sobre momentos específicos, previamente recortados do texto. Houve duas reuniões, registradas em áudio, em que os debates empreendidos na instrução ao sócia foram levados ao grupo como um todo e duraram por volta de 1 hora e 45 minutos cada.

Considerações Éticas

O projeto foi apreciado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará e autorizado sob o protocolo COMEPE 28/12 segundo todas as diretrizes e

normas regulamentadoras descritas na resolução CNS 196/1996 e complementares. Todos os nomes citados são fictícios.

Análise de Dados

Os registros produzidos durante a intervenção (transcrições das instruções ao sócia e das reuniões com o coletivo de trabalho) foram submetidos à análise contruítivo-interpretativa (Rossato & Martínez, 2018). Em tal procedimento, parte-se da premissa de que na interação entre pesquisador, teoria e fenômeno estudado são produzidas novas zonas de sentido que permitem ampliar a compreensão sobre os aspectos do problema visado. O processo de análise foi realizado pela construção de indicadores que sinalizavam elementos para a compreensão do ofício, notadamente relacionados à violência, à afetividade e à maternidade. Em seguida, foram formuladas novas zonas de sentido: violência, afetividade e as pré-ocupações que permeavam o cotidiano das docentes davam forma a gestos e sentidos que organizavam sua maneira de proceder na lida com as crianças.

Resultados e Discussão

A Violência

A busca pelos indicadores que levam à compreensão do ofício pode se iniciar por uma via negativa. Uma pista de onde esse entendimento se constrói pode estar onde o ofício não acha suporte para se exercer. A análise de tal condição, a partir do relato de uma professora que fez comparações entre a educação infantil e outros níveis de ensino durante o primeiro momento de uma instrução ao sócia, pode indicar as veredas iniciais a serem percorridas para tanto. No momento precedente às falas que seguem, a docente comentava sobre o que era preciso fazer durante o recreio e citou situações em que as crianças batiam umas nas outras:

Lurdes: Os meninos [do Ensino fundamental] são bem mais fortes. Aqui [na Educação Infantil], não. Quando [os alunos] estão se atracando, a gente puxa só um pro lado. São crianças; são muito bebês, aí, dá... Mas, agora, no Fundamental I, Deus me livre. ... Eu gosto [da Educação Infantil]. Por quê? Porque é um cansaço só físico e o outro, não. ... Tem meninos que você vai falar com eles... Batem de frente com você. É uma coisa que fere a alma. ... Aqui [na Educação Infantil], criança, né? ... Porque menino não tem essa coisa tão crítica como no Fundamental II, né? Já está todo mundo, como diz minha mãe, com o cangotezinho já bem... Aí, não dobra, né?

Inicialmente, a demarcação da atividade da docente surge através da diferenciação entre a lida com as crianças pequenas e o que é possível fazer com os alunos de séries mais avançadas: a compleição marca o limite da ação nas situações imediatas de confronto. No caso do Ensino Fundamental II, a capacidade de agir seria mais restrita, pois os estudantes, ao contrário do que acontece na Educação Infantil, já teriam um nível de formação subjetiva que não possibilitaria a professora atuar, mesmo que por meio de uma repreensão. Tal entendimento é expresso quando Lurdes afirma: “Já está todo mundo, como diz minha mãe, com o cangotezinho já bem... Aí, não dobra, né?”. Pode-se fazer uma analogia com a expressão “montar no cangote” que, segundo o dicionário Michaelis (2015), significa “dominar alguém, submetendo-o à sua vontade”. O aluno, portanto, não se submete à vontade ou à autoridade da professora. Desta forma, na discussão aqui empreendida, o impedimento à atividade, além do limite imposto pela compleição, estaria na impossibilidade de influir na constituição subjetiva do aluno.

Por outra via, além do enfrentamento do conflito em si, o tipo de relação que se estabelece com os alunos também é significativo: “bater de frente” com os estudantes “é uma coisa que fere a alma”. Posteriormente, no segundo momento da instrução ao sócia, a professora foi confrontada com o trecho citado acima. Na ocasião, ela relembrou o período em que trabalhou em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Como se pode ver no excerto a seguir, a humilhação sofrida deixa marcas que não vão embora com o descanso:

Lurdes: ... Pra falar com um menino [do EJA], não podia ter um tom alto de voz, porque eles diziam coisas que a gente não queria ouvir. Só não chamavam o professor de santo ... Todo mundo tinha medo desse EJA ... Xingavam muito o professor. E isso ... uma criança não te diz, não tem aquela personalidade formada de saber o que é certo, o que é errado. Ele diz um palavrão, [mas], muitas vezes, ele escutou alguém falar e não sabe nem o significado... [Um adulto] sabe que aquele ponto é o que atinge ... Teve até professores que eram ameaçados ... Vamos mudar de assunto? [faz essa proposta com uma expressão emocionada no rosto e a voz embargada]

Facilitador: Eu ia só perguntar qual é a diferença do cansaço de um para o cansaço do outro, mas se você não quiser mais falar...

Lurdes: O cansaço físico você toma um banho e relaxa, agora o cansaço mental, da alma, demora dias pra sair.

De acordo com a narrativa, os professores eram alvos de xingamentos e ameaças por parte dos alunos. Tal situação alinha-se com o tipo de agressão e com os perpetradores mais comumente relatados por docentes ao redor do mundo, quais sejam, respectivamente, o assédio verbal e os estudantes, como se pode ver, por exemplo, no estudo McMahon et al. (2014). A violência tornou-se uma fonte de

sofrimento e adoecimento no trabalho (Reddy, Espelage, Anderman, Kanrich, & McMahan, 2018). Não à toa, a professora não passa incólume pela situação reportada. A intensidade e a repercussão desse sofrimento são evidenciadas pela relutância da docente em continuar a discuti-lo (“Vamos mudar de assunto?”).

Vê-se, ainda, que, na análise feita pela docente, o xingamento pronunciado pelos alunos mais velhos é proposital e objetiva agredir. Ainda segundo este raciocínio, a intencionalidade do ato é essencial para a distinção estabelecida entre os estudantes de Educação Infantil e aqueles de outras séries mais avançadas. Nesse sentido, a positividade da ação na Educação Infantil parece não estar vinculada somente à capacidade de agir possibilitada pelo porte físico dos alunos pequenos. O entendimento da professora é de que a ingenuidade diante de um palavrão proferido retira a conotação violenta do comportamento do aluno, apesar de agressivo.

Achincalhados por aqueles que deveriam reconhecer sua autoridade, os professores tornaram-se temerosos ao exercer seu ofício. Tal situação aproxima-se do que Aquino (1998) identifica como uma “crise da autoridade docente”. Para construir este raciocínio, o autor parte do texto “A crise na educação”, de Hannah Arendt (2005), que vale ser apresentado. Para a autora, a família, na esfera privada, deve garantir a proteção necessária para que o desenvolvimento da criança se complete. Por sua vez, cabe à escola, ao ser a mediadora da introdução dos infantes no mundo público, o papel de lhes trazer aquilo que a história humana conservou e precisa se perpetuar, apesar de todas as revoluções que cada nova geração pode vir a realizar. O educador assume o papel de representante do mundo que deve ser introduzido aos alunos e por ele deve assumir responsabilidade. Nisso, reside sua autoridade: em ser responsável pela tradição que representa.

Nesse sentido, ampliando a abrangência desse debate e retomando as falas da professora mencionada anteriormente, é plausível entender que, concomitantemente à humilhação de uma pessoa, torna-se indigno de respeito o ofício para o qual alguém devota seu esforço cotidiano, na medida em que se desconstrói um dos pilares sociais sobre o qual ele deveria se assentar: a autoridade. Autoridade de quem representa uma tradição à qual se deveria ter acesso para poder renová-la e, até mesmo, desconstruí-la. Sob este raciocínio, pode-se compreender a escolha de Lurdes pela educação infantil (“É a minha praia”) e, até mesmo, a devoção expressa por outras entrevistadas em relação ao trabalho como docente na Educação Infantil. Não se trata somente de uma fuga da agressão imediatamente enfrentada, mas também de uma requalificação do trabalho docente, pois a autoridade que lhe é necessária pode ser exercida.

A Afetividade

A requalificação do trabalho docente passa pela via oposta, porque, se o Ensino Fundamental e o EJA inserem-se no circuito da violência e do desrespeito, a Educação

Infantil parece ser o campo da afetividade. Em uma das reuniões com o coletivo de análise do trabalho, o facilitador comentava com o grupo sobre a comparação que algumas professoras fizeram entre estes níveis de ensino, quando o diálogo a seguir se deu:

Rose: [Inaudível] a questão do cuidar, do educar, fica lado a lado, mas nós nos desgastamos mais fisicamente. Colegas minhas que estão no fundamental, elas sempre colocam que, se pudessem, voltariam para a Educação Infantil por conta disso, porque as crianças são mais acolhedoras, são mais amáveis, são mais simpáticas, são mais presentes, então tem...

Renata: Por mais que tenha esse desgaste físico.

Rose: Da questão de limpar, cuidar, de ir no banheiro, a questão de [inaudível].

(. . .)

Renata: Independente de você chamar atenção, independente de você sentar com ele na cadeirinha, dizer assim: “Olha, você não pode fazer isso porque machuca. Você não pode fazer isso porque tá errado”. Independente de você ter essa conversa com eles, eles gostam. Você sente esse sentimento para com você. Já no [Ensino] Fundamental, se você for dizer pra um adolescente que ele está errado, ele quer resolver com você lá fora ...

(. . .)

Maria: Às vezes, a gente até chega com problemas pessoais, sabe? ... É tão gratificante um abraço. Eles chegam e dizem: “Tia, te amo!”, sabe? Ali, me desmancho toda logo, sou muito chorona. Eu tento, assim, não chorar, mas na hora mexe com a gente, sabe? E, assim, eu estou nessa profissão porque eu me identifico. Assim, eu gosto de criança...

Observa-se a confirmação do raciocínio anterior sobre os tipos diferentes de desgastes decorrentes da atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Para ilustrar o desgaste físico, são elencadas atividades (“limpar, cuidar, de ir no banheiro”) notadamente ligadas ao “cuidado”. Nesse sentido, na comparação entre os níveis de ensino, surge mais uma diferenciação: a Educação Infantil, além de educar, cuida. Na fala de Renata apresenta-se, mais uma vez, a ideia de que há uma autoridade na Educação Infantil que se perdeu nos outros níveis de ensino e, além disso, que o afeto direcionado às professoras é perene, mesmo quando as crianças precisam ser repreendidas (“Independente de você chamar atenção...eles gostam”). A interlocução mostra, ainda, que a relação afetiva compensa o desgaste físico decorrente do manejo com as crianças e, para Maria, o afeto dispensado pelos alunos atenua sofrimentos que ultrapassam o ambiente de trabalho (“a gente até chega com problemas pessoais, sabe?

... É tão gratificante um abraço”). Um dado novo surge quando Maria afirma: “eu gosto de criança”.

Nessa relação desgastante fisicamente, mas compensadora afetivamente, estão em jogo o cuidar e o gostar de crianças, o que nos remete à discussão sobre a associação entre a maternidade e a Educação Infantil (Arce, 2001). Conforme já indicado (Bruschini & Amado, 1988), destaca-se a naturalização de um lugar do feminino no exercício desse cuidado. Isso ocorreria, na medida em que, em certo período histórico, estabeleceu-se a noção de que a mulher, ungida pelo “dom” da maternidade e vocacionada para o trabalho doméstico, possuiria características “inatas” para lidar com as crianças pequenas, sendo estes atributos necessários para a realização de suas funções como docente. Ao ser confrontada com a transcrição da entrevista inicial da instrução ao sócia, a professora Renata produziu um relato significativo para se compreender os enlaces entre os papéis de mãe e de professora, na medida em que ela parece levar ao extremo a identificação com o primeiro:

Renata: Eu acho que eu me sinto mais mãe do que professora ...

Essa questão maternal começa desde o principiozinho: de entregar um brinquedo, de ir ao banheiro, de explicar como é que faz uma coisa, até a hora de ir embora.

Facilitador: Quando você diz assim: “que se sente mais mãe do que professora”, como é isso?

(. . .)

Renata: De limpar assim mesmo catarro com a mão quando tá doente, sabe? Se você não tiver isso, se você sentir nojo, você não vai conseguir, porque menino de 3 anos, nariz escorre. E mãe tem esse cuidado, né? De limpar o nariz. Então, em muitas, muitas partes, no decorrer do dia-a-dia, você se sente mais mãe do que, até mesmo, professora, porque, às vezes, o menino diz assim: “Tia, eu quero colo”. Você está aqui, no chão, no meio da rodinha... Não sei se é carência, não sei se é fato de não ter isso em casa e ter aqui, de sentar no seu colo, de botar a cabeça em você, de sentar nas suas pernas. Nesse momento, você não se sente tão professora. Você se sente mais o quê? Mãe. Esse carinho que você tem com eles e eles têm com você, realmente, é verdadeiro. Eles não vão lá se não gostarem de você.

Logo no início da fala, Renata explicita seu entendimento: “eu me sinto mais mãe do que professora”. Alguns elementos são relevantes para esclarecer quais ações aproximam a professora do papel de mãe, segundo a compreensão de Renata. Todas elas estão associadas aos processos de socialização, cuidados com o corpo e atitudes subjetivas relacionadas a sentimentos das crianças (“... de entregar um brinquedo, de

ir ao banheiro (. . .) de botar a cabeça em você, de sentar nas suas pernas”). Note-se que o manejo de tais demandas é tipicamente associado ao ambiente familiar. A educação infantil, ao ter o “cuidado” como uma de suas diretrizes, acaba por assumi-las.

É ainda pertinente destacar a indicação dada pela professora de que é necessária uma relação diferenciada com a atividade, porque ela exige ações que extrapolariam os limites que outros profissionais poderiam ter ao atuar junto às crianças (“De limpar assim mesmo catarro com a mão quando tá doente, sabe?”). No trecho em questão, Renata ressalta que algo, cuja definição fica subentendida (“Se você não tiver isso (. . .) você não vai conseguir”), é imprescindível para agir, uma vez que não haveria como fugir de demandas intrínsecas ao trato com as crianças, como ter de lidar com fluidos corporais (“porque menino de 3 anos, nariz escorre”).

O gênero profissional não se desenvolve só discursivamente, mas também em formas concretas de ação que, por vezes, são colocadas como proibidas, facultativas ou necessárias (Clot, 2010). Assim, parece se insinuar um elemento do gênero profissional que se faz presente num gesto que é necessário, quase obrigatório, para que se garanta a inserção no ofício docente desse coletivo de trabalho. No caso em questão, uma obrigação de cuidar da criança que não pode ser limitada por um sentimento como o nojo, o que, na fala da professora, é atravessada por um pré-ocupação ligada à maternidade (“E mãe tem esse cuidado, né?”).

Entre a Mãe, a Tia Amadora e a Educadora Profissional

Destarte, é preciso sublinhar que outros estudos já discutiram a aproximação do trabalho docente na educação infantil a questões relacionadas a maternagem e como uma extensão do trabalho doméstico, dentre os quais os de Silva (2006), Arce (2001) e Bruschini e Amado (1988) mencionados anteriormente. Nesse sentido, o achado apresentado nas falas acima não é, por conseguinte, uma novidade. Entretanto, o que se intenta discutir é como essa identificação repercute sobre a atividade das docentes. Na educação infantil, se recupera a autoridade que foi perdida em outros níveis de ensino (e é um dos pilares para que se possa agir) e mesmo quando esta autoridade é exercida o afeto a ser dispensado às professoras pelos alunos não é comprometido.

Há duas questões que precisam ser colocadas. Primeiro, por um lado, assumir um papel materno pode rebaixar a profissionalização docente, ao aproximar a professora da figura que dominou as creches quando estas eram vistas como serviços de assistência social: a tia. Esta seria a mulher voluntária, sem formação pedagógica e que teria vocação para a maternidade. Contudo, observa-se uma requalificação do trabalho na síntese entre afeto e autoridade, que, por vezes, é associada a uma postura materna, em contraposição ao que foi relatado sobre outros níveis de ensino, espaços de humilhação contra o professor e de dissolução de relações afetivas.

O segundo ponto a ser questionado é sobre a exigência que o ofício impõe às profissionais para que elas assumam essa ambiguidade entre maternidade e docência. As tarefas, dentro da dimensão impessoal do ofício, parecem ser construídas de tal modo que exigem habilidades das professoras que se aproximam daquilo que se espera na atuação materna. Afinal, trabalhar a socialização, a construção de hábitos, de valores, de normas e da autoimagem, o manejo das reações afetivas, o cuidado com o corpo, dentre outras coisas, são atribuições típicas do ambiente privado que são centrais para a Educação Infantil.

Durante o período em que a gestão das creches cabia aos órgãos de assistência social e as políticas públicas entendiam que sua função era garantir a guarda das crianças para as mães trabalhadoras, o cuidado era seu foco prioritário e, por este ser considerado um encargo da família, justificava-se o amadorismo das pessoas que nelas atuavam, bastando-lhes a vocação materna somada à boa vontade em colaborar. Quando as creches caminham em direção ao campo educacional, o discurso oficial e acadêmico parece apregoar que, por um lado, é preciso profissionalizar esse cuidado e, por outro, não dissociá-lo do processo educativo.

Nesse ponto, é possível questionar as maneiras como o ofício demanda que as professoras façam uso de suas “pré-ocupações” para viabilizar sua ação e isso se incorpora no gênero profissional (Clot, 2010) que dirige tacitamente seus modos de proceder. Aos desavisados, é preciso asseverar que não se defende aqui uma desprofissionalização do trabalho docente (Oliveira, 2002), ou mesmo um retorno ao período em que se admitia o trabalho voluntário de mulheres nas creches. Ao contrário, tenciona-se a afirmação das docentes como trabalhadoras.

Com esse horizonte, a resposta talvez não esteja em nenhum dos polos. Nem na educadora profissional, nem na mãe, nem na tia, mas naquilo que se passa entre esses extremos e é mobilizador do poder de agir. É preciso admitir, para tanto, que há um nível de aprendizado profissional que não é acadêmico, que se dá junto às crianças e não ocorre necessariamente no espaço restrito da escola. Ainda que se instrumentalize teoricamente o sujeito para manejar o corpo, os afetos, os processos de socialização dos alunos e mesmo os conteúdos acadêmicos que devem ser construídos, no encontro cotidiano entre as alteridades de docentes e de alunos, aprende-se a reconhecer e acolher uma diferença que se impõe nessa relação e, caso isso não ocorra, incorre-se no risco de não torná-la efetiva.

Nesse sentido, cada criança com a qual a professora precisa lidar é um enigma que tem de ser decifrado e as chaves para a sua compreensão não estão somente no aprendizado formal que foi dado à docente para que esta pudesse, legalmente, assumir seu posto de trabalho. Diante disto, o papel materno que pré-ocupa as docentes e, simultaneamente, as ocupa efetivamente, parece se sobressair nas referências discursivas e práticas utilizadas para lidar com algumas das armadilhas cotidianas

que a atividade real lhes traz. Entretanto, se o apoio inicial para determinadas ações parte de um “saber materno” que é trazido consigo, mesmo que no uso linguageiro se imponham designações relacionadas à maternidade, parece haver a construção de um conhecimento docente a partir da relação com as crianças, no tocante às atividades que são peculiares à educação infantil.

Isso não implica no atributo “gostar de crianças”, assumido em momento histórico anterior como pré-requisito para atuar com alunos pequenos. O que parece se impor é um profundo reconhecimento de que, diante da docente, emerge uma alteridade que precisa ser acolhida e, para tanto, é necessário um aprendizado cotidiano. Aprendizado que se incorpora aos saberes do coletivo e passa a integrar a dimensão transpessoal do trabalho. Reconhecer-se-ia, assim, que há uma ação profissional, por exemplo, diante das demandas de afeto e cuidados corporais que as crianças trazem consigo. Desta feita, o engajamento subjetivo mencionado anteriormente passa a ser componente essencial.

No espaço em que teoria e prática se diluem, emerge uma profissional que se reconhece em seu ofício e encontra suporte em seus pares, inclusive, por ser capaz e habilidosa ao assoar uma criança. Assim, talvez seja produtivo trazer essa “pré-ocupação materna” da prática docente para o debate que permeia a formação e a ação da professora e problematizá-la. Deve-se ressaltar que ela pode ser uma fonte de ferramentas relevantes para efetivar o trabalho e, a partir daí, um saber docente específico pode ser construído. Vale dizer que não se está naturalizando o lugar de mãe como essencial ao ofício docente. O debate em tela apenas reconhece que, na construção da atividade docente voltada para o ensino infantil, a questão da pré-ocupação materna é algo que não pode ser ignorado - o que não impede seu questionamento.

Considerações Finais

No caso estudado, as professoras de educação infantil parecem recuperar a autoridade que se deteriora a partir da violência que atinge a escola e que tem na docente, seu principal representante, o alvo facilmente atingível e, por vezes, prioritário. Autoridade que aqui refere-se à tarefa de se relacionar com os alunos como representante legítimo de uma tradição cultural a ser transmitida e que, junto às crianças pequenas, se constrói, também, com afetuosidade, mas não se restringe a ela. Em face do contraponto evidenciado pelo discurso das professoras entre o trabalho na Educação Infantil e aquele com alunos mais velhos, verifica-se que a autoridade recuperada a partir da abertura à diferença dos alunos restitui às docentes seu poder de agir. Isto ocorre na medida em que, em vez de se adaptar às condições adoecedoras do trabalho, as professoras podem fazer frente a estas e, mais que isso, se construir como docentes.

Quanto à referência materna, esta se transforma em saber docente e, apesar das armadilhas linguísticas que parecem aproximá-lo fortemente do conhecimento oriundo da experiência familiar, incorpora-se na cultura profissional, de modo a ser construído também por um aprendizado cotidiano junto às crianças. Aprendizado que se efetiva na medida em que há um reconhecimento e um acolhimento da alteridade dos alunos.

Referências

- Aquino, J. G. (1998). A violência escolar e a crise da autoridade docente. *Cadernos CEDES*, 19(47), 07-19. doi: 10.1590/S0101-32621998000400002
- Arce, A. (2001). Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 113, 167-184. doi: 10.1590/S0100-15742001000200009
- Arendt, H. (2005). Entre o passado e o futuro. São Paulo, SP: Perspectiva.
- Batista, M., & Rabelo, L. (2013). Imagine que eu sou seu sócia: Aspectos técnicos de um método em clínica da atividade. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 16(1), 1-8. Retrieved from http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172013000100002&lng=pt&tlng=pt
- Bruschini, C., & Amado, T. (1988). Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*, 64, 4-13. Retrieved from <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1179/1184>
- Clot, Y. (2010). *Trabalho e poder de agir*. Belo Horizonte, MG: Fabrefactum.
- Clot, Y. (2017). Clínica da Atividade. *Horizontes*, 35(3), 18-22. doi: 10.24933/horizontes.v35i3.526
- Kostulski, K. (2010). Quelles connaissances pour l'action en clinique du travail : Une contribution à la question des rapports entre les actions de transformation et la production de connaissances en clinique du travail. In: Yves Clot (ed.), *Agir en clinique du travail* (pp. 27-38). Toulouse, France: ERES. Retrieved from <https://www.cairn.info/agir-en-clinique-du-travail--9782749211725-page-27.htm>
- Kramer, S. (1992) *A política da pré-escola no Brasil: a arte do disfarce*. São Paulo, SP: Cortez.
- Kuhlmann Jr., M. (1991). Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). *Cadernos de Pesquisa*, 78, 17-26. Retrieved from <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1027/1035>
- Kuhlman Jr., M. (2000). Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 5-18. Retrieved from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200002&lng=en&tlng=pt
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Mcmahon, S. D., Martinez, A., Espelage, D., Rose, C., Reddy, L. A., Lane, K., Anderman, E. M., Reynolds, C. R., Jones, A., & Brown, V. (2014). Violence directed against teachers: results from a national survey [Violência dirigida contra professores: resultados de uma pesquisa nacional]. *Psychology in the Schools*, 51(7), 753-766. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/pits.21777>
- Cangote. (2015). In Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. Editora Melhoramentos. Retrieved from <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=cangote>

- Oliveira, Dalila Andrade. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1127-1144. doi: 10.1590/S0101-73302004000400003
- Pinheiro, F. P. H. A., Costa, M. F. V., Melo, P. B., & Aquino, C. A. B. (2016). Clínica da Atividade: conceitos e fundamentos teóricos. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 3(68), 110-124. Retrieved from <https://www.redalyc.org/pdf/2290/229053337009.pdf>
- Reddy, L. A., Espelage, D. L., Anderman, E. M., Kanrich, J. B., & McMahon, S. D. (2018). Addressing violence against educators through measurement and research [Abordar a violência contra educadores por meio de medições e pesquisas]. *Aggression and Violent Behavior*, 42, 9-28. doi: 10.1016/j.avb.2018.06.006
- Rosemberg, F. (1999). Expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, 107, 7-40. doi: 10.1590/S0100-15741999000200001
- Rossato, M., & Martínez, A. M. (2018). A metodologia construtiva-interpretativa como expressão da Epistemologia Qualitativa na pesquisa sobre o desenvolvimento da subjetividade. *Revista Lusófona de Educação*, 40(40), 185-198. Retrieved from <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6442>
- Saffioti, H. I. B. (2015). *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo, SP: Fundação Perseu Abramo.
- Silva, H. L. F. da (2006). Limites na construção de uma identidade política: condicionantes de gênero e de classe sobre o trabalho docente na educação infantil. *Sociedade e Cultura*, 9(2), 327-337. doi: 10.5216/sec.v9i2.480
- Yazan, B. (2015). Three Approaches to Case Study Methods in Education: Yin, Merriam, and Stake [Três abordagens aos métodos de estudo de caso em educação: Yin, Merriam e Stake]. *The Qualitative Report*, 20(2), 134-152. Retrieved from <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol20/iss2/12>