

## **(Re) pensando os caminhos do Educador de Infância: seus saberes e memórias**

Maria Eugênia C. de la Roca<sup>1</sup> - eugenialaroca@dce.ua.pt  
Departamento de Ciências da Educação/Universidade de Aveiro

### **INTRODUÇÃO: Repensando os caminhos: Educadora de infância e seus saberes**

“O educador é um político e um artista, jamais um técnico que pusesse luvas e máscaras para não se contagiar da realidade com a qual ele deve trabalhar enquanto tal.” (Freire, 1977: 132)

Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com outros (Freire, 1997: 58)

Iniciamos nossa reflexão levantando algumas questões relativas à formação e percurso dos professores, que historicamente têm feito parte da pauta de discussões de pesquisadores e órgãos governamentais em todo o mundo. O alvo principal deste trabalho consiste em refletir especificamente sobre a formação e os caminhos profissionais e vitais dos professores de ensino fundamental. Consideramos que há uma crise profunda, no mundo contemporâneo, da professoralidade como um todo. Diante do processo de globalização, de universalização dos mercados, de aceleração das informações e conteúdos através dos meios virtuais, sem dúvida, o papel do professor deve ser repensado, redefinido. Mas, sob a inspiração do Paulo Freire (1971) que serve de epígrafe para nosso trabalho, apontamos que o educador, longe de ser um técnico que opera com conteúdos estáticos, muito pelo contrário, é um *artista* ou *político* já que sua ação está plenamente envolvida na criação, no agir ético, já que envolve os outros, pois o processo educativo sempre é *dialogico*, sempre implica a presença de um outro ser humano. Assim, o ensino é um processo dinâmico, humanístico, de produção contínua de novos caminhos, isto é, o docente é um construtor de novas realidades, de novos saberes. Por isso, novamente

---

<sup>1</sup> Este artigo traduz algumas das reflexões surgidas no decorrer da minha pesquisa para a realização da tese de doutorado em Educação, “A formação do educador da infância. Portugal-Brasil: um estudo comparativo”, sob a orientação da Professora Doutora Rosa Madeira, na Universidade de Aveiro.

conforme Freire (1996), os saberes dos professores são sempre “invenção”, criação e improviso diante das novas realidades do dia-a-dia, diante dos desafios da sala de aula. E mais ainda, os saberes da prática docente tornam-se saberes partilhados, “co-saberes”, construções coletivas; nessa criação conjunta, os homens “fazem no mundo, com o mundo e com os outros”.

Lembrando, mais uma vez, o pensamento freireano, ao pensar agora a especificidade do percurso dos educadores de infância, lançamos mão de sua já famosa expressão “Professora, sim, Tia, não”. Nesse relevante trabalho, onde cunhou essa célebre expressão, Freire denuncia a redução da profissão docente a uma tarefa familiar e/ou doméstica. Para além da conotação afetiva do apelido “tia”, há nesse apelido toda uma carga que despotencializa a missão do ensino, tornando-o uma tarefa não profissional, retirando seu valor, sua importância enquanto atividade laboral, altamente qualificada, que exige um grande preparo técnico, e que mereceria ser remunerada adequadamente. Eis um dos focos da nossa reflexão. A crise da professoralidade é geral. Contudo, o professor da infância, além de ter sua importância reconhecida, pelo menos verbalizada, dada sua relevância para ocupar-se do ensino de crianças, entre 0 e 6 anos de idade, num momento capital para o desenvolvimento humano, é um dos docentes menos valorizados, e, talvez, um dos pior remunerados.

Para esclarecermos esta problemática, inicialmente indicamos algumas questões mais abrangentes da crise da professoralidade como um todo, nos nossos dias. Posteriormente, vamos focalizar a situação específica dos professores de infância. Finalmente, após essa contextualização do problema da crise da professoralidade e da crise dos educadores de infância, vamos dirigir nosso olhar para a condição específica dos

---

educadores de infância. Tentaremos, através de depoimentos informais obtidos em duas escolas, uma pública e outra particular, resgatar as vozes, as memórias e saberes desses docentes. Queremos auscultar quais suas percepções, vivências, suas reflexões que surgem do trabalho do dia-a-dia, em sala de aula, com crianças pequenas, e em situações que quase nunca são ideais. Consideramos importante que esses profissionais possam ser ouvidos, que suas histórias possam ser contadas, que seus méritos, problemas e dificuldades venham à tona. Como aponta Arroyo (2000: 201), num trabalho muito importante para nosso estudo, destacando as lembranças desses docentes, as suas vivências, sintetizando esse percurso com uma frase sugestiva, *ser a sua própria história*: “Esse núcleo existencial, as lembranças das vivências sofridas são muitas vezes tão decisivas na mudança da consciência e da cultura profissional do que a iluminação de fora. Ser a sua própria história. Suas lembranças podem mudar culturas”.

## **A professoralidade: a crise geral do ensino e a redefinição da profissão docente**

Como apontamos no início, há diversos fatores do conturbado mundo contemporâneo que levaram a profissão docente a uma aguda crise. Já apontamos que, num mundo globalizado, em que a economia está mundializada, em que os mercados têm todo o poder nas suas mãos, em que a tecnologia avança encurtando distâncias, permitindo uma transmissão acelerada, “supersônica” das comunicações e das informações, assistimos ao paradoxo de que os que tradicionalmente eram considerados transmissores do conhecimento, os docentes que guardavam e recriavam os saberes da tradição, atualmente vêm seu papel profissional colocado em xeque. Diante de tantas mudanças: como fica o papel daquele encarregado da *formação*, da orientação de crianças, jovens e adultos? Os seus saberes não ficaram defasados diante dessa vertigem informacional? Nóvoa (1995) reflete sobre os desdobramentos dessa crise:

“A crise da profissão docente arrasta-se há longos anos e não se vislumbram perspectivas de superação a curto prazo (...) um sentimento generalizado de desconfiança em relação às competências e a qualidade do trabalho dos professores, alimentado por círculos intelectuais e políticos que dispõem de um importante poder simbólico nas actuais culturas de informação.(...) Por outro lado, é inegável que as sociedades contemporâneas já compreenderam que o *desenvolvimento sustentável* exige a realização de importantes investimentos na educação.”( Nóvoa, 1995: 22)

Nóvoa conclui que, mesmo com essa situação crítica, as sociedades contemporâneas precisam realizar importantes investimentos em educação. Parece que tudo tende a adequar um docente tradicional, a exigir um novo papel daquele profissional outrora habituado a transmitir saberes estáveis. Contudo, a passagem para novas formas de ensino não tem sido fácil, encontram-se resistências. Talvez, as reformas propostas pelos governos, pelas instituições que gerem a educação de forma geral, ancoradas nessas novas formas de informação e de parafernália tecnológica, não levaram em conta as necessidades, as vivências, os saberes específicos desses professores, assim como

tampouco contemplaram as necessidades e desejos da sociedade em geral. O diretor da UNESCO admite essas falhas das mudanças educativas promovidas de forma “vertical”:

Admitiu-se que, às vezes, determinadas reformas de programas escolares fracassam porque não se beneficiaram de um apoio suficiente por parte da sociedade, em geral e dos professores em particular (John Daniel, Diretor Geral Adjunto para a Educação, UNESCO) In. **Brasília (2003). Aprender a viver juntos: nós falhamos? UNESCO, IBE.** Título original: *Apprendre à vivre ensemble: avons-nous échoué* (p.82)

Desta forma, as grandes instituições que gerenciam as tarefas docentes, no caso aludido a UNESCO, percebem a iminente necessidade de consultar as partes interessadas. Constatam que é essencial ouvir a voz dos envolvidos, não é possível mudar a educação sem dar voz, sem escutar os saberes dos professores, sem levar em conta as necessidades das crianças, sem atender às exigências dos diversos segmentos da sociedade. Além do mais, as reformas não podem ser levadas a cabo sem o tempo suficiente, sem os recursos materiais necessários para aprimorar o processo educativo.

Segundo Nóvoa (1995), apesar das grandes pressões sociais e demográficas que viemos sofrendo desde meados do século XX, apesar das grandes alterações que mudaram a face da terra, que transformaram hábitos, costumes, valores e interferiram em todos os afazeres humanos, todas as profissões sentiram o impacto das mudanças, contudo, a prática educativa parece não ter acompanhado esse ritmo, ficando aquém do *progresso* de instituições tais como justiça, saúde, direito etc.

Com relação às outras profissões, o ensino não sofreu transformações significativas. Nóvoa (1995) trabalha, para esclarecer o processo de mudanças, com a noção de crise, retomando o sentido original da palavra que alude à tomada de decisão diante de situações inéditas:

“(…) É preciso compreender este processo à luz de novas realidades sociais, nomeadamente do direito dos cidadãos a uma presença *com capacidade de decisão* (e não meramente consultiva) nos territórios da saúde e da justiça tradicionalmente monopolizados por profissionais especializados. (...) É curioso observar que esta mudança de perspectiva tem sido mais lenta ao nível do ensino, uma vez que a reivindicação de um poder profissional continua a fazer-se (muitas vezes) *contra* as famílias e as comunidades(…)” (Nóvoa, 1995: 23)

Nóvoa comenta esta *lentidão* do processo educativo em absorver e adequar-se às novas realidades. Uma das dificuldades parece ser que o Estado ainda detém grande poder nas decisões da área de ensino; ainda há uma lógica burocrática que acaba por deter as mudanças, que engessa o dinamismo que eclode em todas as áreas do espectro social. O autor sugere que o monopólio das decisões nas mãos dos profissionais de ensino inibe que outros agentes sociais possam imprimir um outro funcionamento à dinâmica escolar. Ele prega a possibilidade de que outros segmentos da sociedade possam interferir na educação:

“(…) É importante romper com a lógica estatal da educação e com a imagem profissionalizada das escolas: o papel de Estado na área do ensino encontra-se esgotado, a vários títulos, sendo urgente legitimar novas instâncias e grupos de referência no domínio educativo; simultaneamente, impõe-se questionar o papel exclusivo dos professores na organização e direcção do trabalho escolar, e a sua subordinação às autoridades estatais.” (Nóvoa, 1995: 23)

É preciso, então, deixar de lado o monopólio estatal na gestão da educação, ultrapassar a lógica burocrática do sistema de ensino. Será mister incorporar indivíduos dinâmicos, criativos na gestão escolar, pois os entraves das práticas burocráticas só estagnam a educação. Além do mais, é preciso valorizar a *autonomia* dos professores em sala de aula – lembremos que Paulo Freire (1997) tem sido um dos mais profundos defensores da autonomia, da liberdade em sala de aula, tanto de professores, quanto de alunos. Os professores devem ousar, além das conhecidas tarefas de ministrar sua disciplina, controlar o processo educativo dos alunos etc., devem trocar experiências e incorporar as opiniões de outros agentes sociais – autarquias, comunidades etc. -; trata-se de assumir riscos e responsabilidades.

Resumindo o assinalado até o momento, a educação tem sido uma preocupação atual, que compete a diversos segmentos, que excede o âmbito puramente estatal. As

denúncias e os anúncios que chegam a todo o momento, através dos meios de informação, clamando por mudanças são muitos. A toda hora se escuta que a escola precisa ser diferente, que os professores precisam de uma melhor formação, as reformas e os *pacotes* estão sempre a postos, às *representações* sociais com sua forte pressão, continuam definindo o cenário; construindo imagens sobre esse professor e essa escola e enquanto isso, a educação continua à espera das mudanças tão clamadas e apenas anunciadas. Diante desse *quadro escuro* o que pensam os professores que atuam nesse espaço? Enquanto profissionais com suas experiências e saberes que mudanças propõem? Que autonomia precisam ter para assumir a direção e rumo do processo, no sentido de reinvenção do percurso? No nosso caso específico da educação da infância o que os educadores têm a dizer? Como assumir o rumo? Como reinventar o percurso? Renvindicar os recursos? Agir na direção da construção de um novo projeto educativo? E como afirma Nóvoa (1995 :31), “ preparar um novo ciclo na história das escolas e dos seus actores.”

### **A crise na professoralidade da infância**

Uma vez apontada à crise que atinge a profissão docente como um todo, na atualidade, agora queremos focar a situação específica da educação da infância que, em muitos casos, após uma longa tradição, tem sido uma tarefa totalmente desvalorizada. Após um mapeamento dessa situação, queremos ver especificamente como os próprios professores da infância *se pensam* e pensam sua ação e função social.

A história da educação de infância é marcada por um assistencialismo inicial no atendimento às crianças. Durante muito tempo, quem tomava conta das crianças mais pequenas, quase sempre uma mulher, era considerada não uma profissional, mas alguém que continuava realizando tarefas *domésticas*. O ensino da infância era julgado um prolongamento do papel da familiar com a saída das mulheres de casa para o trabalho. Por

isso, não deixa de ser sugestivo que o reconhecimento do curso superior de formação de educadores seja recente. Uma longa tradição considerou a educação infantil não uma profissão, mas uma tarefa maternal, sem preparo técnico, mas vinculada ao *Dom* maternal feminino.

Contudo, nos últimos anos, na segunda parte do século passado e neste século, muda-se paulatinamente a representação da educadora de infância entendida como *tia* ou *mãe substituta*. Há diversos fatores que contribuem para este processo de reconhecimento da professoralidade de um profissional geralmente marginalizado. Contribuíram fatores institucionais e epistemológicos. No primeiro sentido, a abertura das escolas infantis, a criação de âmbitos específicos de ensino para crianças de 0 a 6 levaram a que os profissionais encarregados desses estudantes ficassem mais em foco. Por outra parte, houve mudanças nas reflexões sobre a infância e sobre o ensino dessa etapa vital, a criança começa a ocupar um lugar de destaque e reconhecimento nas pesquisas da psicologia e sociologia da infância.

Mas, mesmo com esse processo de alterações na concepção da educação infantil, não houve mudanças radicais na interpretação do educador de infância. Ele ainda tem uma autonomia restrita. Embora, com esses novos estudos, com as novas possibilidades que outorgam a eclosão das tecnologias, ainda não mudou totalmente o *status* social desse profissional. Ainda existem resquícios de uma concepção redutora da educação da infância. Parece que nas representações sociais, esse profissional é valorizado pois toma conta das crianças menores, pois é exaltado pelo seu afeto *quase familiar*, contudo, eles continuam muito mal pagos, com poucos recursos técnicos para aprimorar seus conhecimentos, com muitas exigências para lidar com crianças, familiares, auxiliares etc. Aumentaram as exigências, continua ainda uma visão “afetiva” e “estetizada” sobre a



abnegada professora – a tia – que toma conta das crianças. Mas é preciso pontualizar que este profissional muitas vezes não pode desenvolver um trabalho de qualidade a altura das demandas que um trabalho com crianças pequenas requer, já que não conta com condições materiais, com tempo e com a devida remuneração adequada às suas funções. Em resumo, o descaso com o profissional da infância – a falta de recursos materiais para seu desempenho, as exigências exageradas, a falta de remuneração adequada e o não reconhecimento social – levam à “desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante (..). (Nóvoa, 1995 : 22)

A desmotivação do educador da infância está ligada, como mostramos a uma longa tradição que o exclui, que o marginaliza ainda dentro do quadro já pouco valorizado da professoralidade como um todo. O professor da infância seria o professor menos considerado da profissão docente. Nas representações sociais, como denuncia Arroyo (2000: 189): “Para professora ou professor de escola qualquer um serve”.

Diante da crise do professor de infância, no seio mesmo da crise da professoralidade como um todo, cabe indagar os motivos dessa situação. Cabe ao professor de infância exercer essa indagação, levantar problemas, apontar saídas e, como destaca Freire, exercer sua autonomia. Devemos perguntar o que tem dificultado e contribuído bastante para a desvalorização dessa categoria de profissionais. O que se passa? Por que tem sido tão difícil para esses profissionais se firmarem enquanto uma categoria profissional valorizada? Mas uma fala de Freire indica as saídas, é necessário que o educador de infância tome consciência crítica da sua situação: “(..) a conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para ser posta em prática da curiosidade epistemológica” (Freire, 1971: 60).

Freire ( 1971) nos coloca, a todas/os nós, educadores de infância, o desafio, precisamos nós mesmos realizar nosso exercício crítico. Devemos rever nossa situação sócio-profissional, discutir porque somos marginalizados dentro da própria profissão docente. Neste sentido, temos que reivindicar não só o exercício crítico, a reflexão sobre nosso papel social, a discussão sobre os desdobramentos epistemológicos da nossa profissão. Pelo fato de lidarmos com crianças pequenas, a questão da sensibilidade, das nossas intuições, dos nossos encontros e vivências com crianças devem valioso material para reflexão, para aprofundar nossas práticas e também para propender aos avanços da nossa profissão. Nesse sentido, a professoralidade da infância conta com todo o arcabouço vital do educador, afetivo, volitivo, intuitivo, intelectual.

#### **Um tempo vivido: memórias das educadoras de infância**

(...) Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (Freire, 1997: 67).

Mais uma vez, Paulo Freire (1997) indica um caminho possível para a reflexão dos professores; mas não só isso indica possibilidades de ação, modalidades, formas de ser em sala de aula, mas maneiras de ser no mundo. Os professores de infância possuem suas peculiaridades, sua singularidade, sua ação específica com crianças de curta idade determina uma experiência riquíssima, talvez diferenciada daquele que lida com crianças mais velhas, com adolescentes, com adultos. Quando o docente de infância realiza seu trabalho toda sua história vem à tona. Em sala de aula, nas brincadeiras, nas tarefas teóricas, corporais, nos jogos, em explicações, quando divide com os alunos o almoço, quando os conduz ao banheiro, quando dá indicações sobre afazeres fundamentais da vida, ele não se restringe a um expediente apenas epistemológico. O educador de infância age na vida, age nas vidas, a partir de sua própria vida, a partir de sua própria história. Daí a importância fundamental dos seus saberes do cotidiano, da práxis, do dia-a-dia. As

memórias do educador, neste caso do educador de infância, são fundamentais; as suas lembranças terão forte influência em tudo aquilo que ele vai passar em sala de aula, de tudo aquilo que ele vai apreender e ensinar em sala de aula.

Consideramos importante para o esclarecimento do agir dos professores de infância, contar com seus relatos, com suas memórias, com suas reclamações e sugestões. Nesses depoimentos encontramos a possibilidade de acharmos, a partir da voz dos protagonistas, uma nova professoralidade. Trabalhamos ainda com depoimentos informais de professoras (sim, todas mulheres como para frisar o velho preconceito denunciado por Freire da professora entendida como *tia*) de duas escolas de Aveiro, um particular e outra do estado. Sintetizamos algumas de suas colocações mais relevantes que mostram o quadro da profissão em algumas das nossas escolas. Daremos nomes ad hoc para ilustrar apenas esta pesquisa em andamento.

Maria, professora de educação infantil de uma escola privada, diz que ela padece “constrangimentos com a direção”, que sofre “o desrespeito pela nossa profissão”, que “não é entendida como uma atividade profissional”; destaca que há uma “grande falta de recursos para exercer o seu trabalho”; propõe que sejam pessoas “mais sensíveis a que possam gerir a educação” e uma “gestão mais articulada dos programas de incentivos”. Já Joana, de uma escola privada com fins lucrativos, salienta que “falta material básico para desempenhar suas funções”, que “só temos o mínimo”, que não há planejamento adequado das tarefas escolares e que “as resoluções são tomadas em cima da hora”. Inclusive, chegou a destacar que ela tem que realizar um papel *ingrato*, pois, às vezes, quando falta algum funcionário “temos que fazer até o papel de cozinheiro”. Carla apontou que os pais têm um papel reduzido, tem pouco envolvimento com a vida escolar dos alunos, em contrapartida, eles têm grandes exigências com o sucesso da aprendizagem dos seus filhos.

Ela denuncia que o educador de infância não deve ser substituto dos pais, mas um complemento para sua formação. O jardim de infância, na sua ótica, não deve ser “um ‘depósito de crianças’”, pois as crianças precisam de muito amor e afecto. Ela conclui: “O educador de infância em Portugal tem o papel de pais, família, educador, alguém compreensivo, carinhoso, possuindo também o papel de observador, avaliar, planejar...enfim, um educador é tudo o que se possa imaginar possuindo todos e quaisquer papéis”.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS: Refazendo o percurso**

Ao analisarmos os depoimentos das educadoras de infância para estudar quais suas opiniões, sentimentos, vivências, práticas, saberes e memórias, concluímos com uma frase de Carla – nome fictício que atribuímos a uma educadora de uma escola particular de Aveiro – que sintetiza a consciência de uma profissional. Por um lado, ela como muitos outros denuncia a precariedade de recursos materiais das escolas, o imprevisto e a falta de um gerenciamento adequado dos tempos e espaços institucionais. Outros profissionais denunciam o descaso dos próprios pais de alunos, preocupados pelo *sucesso escolar dos* filhos, pela incorporação de conhecimento e capacidades, esquecendo os afetos, os sonhos, os sentimentos. Outros depoimentos mostram que os pais são muitas vezes ausentes, que os educadores de infância têm que exercer praticamente roles parentais. Em outras situações emergenciais, esses educadores devem officiar até de cozinheiros, suprimindo necessidades básicas do funcionamento escolar. No bojo de todos esses depoimentos, encontramos denúncias de uma situação precária que deve ser mudada. Resquícios de uma desvalorização que deveria ser ultrapassada. Contudo, além de uma atitude de protesto, de crítica ou de ressentimento reativo, as educadoras de infância (no caso sim o feminino, já que todas as entrevistadas eram mulheres), vimos uma consciência lúcida de suas

possibilidades, de suas limitações, mas também vimos suas propostas, sua consciência de poder mudar e melhorar. Elas têm certeza de que tem um tão frágil do ser humano, não podiam deixar de ser profundamente humanas; num brutal, de concorrência feroz, de indiferença, elas são sensíveis, capazes, operativas, em suma, humanas. Os educadores de infância precisam pegar as rédeas de sua história. Sua lucidez não deve se contrapor a sua humanidade, ao seu afetuoso trabalho com crianças, com famílias. Eles devem contar suas histórias, falar de suas memórias, participarem das mudanças e ter autonomias para fazê-las. Os pacotes e reformas não podem partir de cima para baixo. A reinvenção da escola para ser feita precisa da participação de toda a sociedade, mas quem deve estar à frente são os professores, educadores. Para finalizar lembremos as palavras de Carla, quando apelando a sua memória, a suas lembranças de profissão, diz que o educador da infância é muitas coisas: “O educador de infância em Portugal tem o papel de pais, família, educador, alguém compreensivo, carinhoso, possuindo também o papel de observador, avaliar (...) enfim, um educador é tudo o que se possa imaginar possuindo todos e quaisquer papéis”.

## **REFERÊNCIAS:**

Arroyo, Miguel G. (2000). Cultura Profissional do Magistério. In. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens* (p. 189-201). Petrópolis, RJ. Vozes.

Brasília (2003). *Aprender a viver a viver juntos: nós falhamos?* UNESCO, IBE. Título original: *Apprendre à vivre ensemble: avons-nous échoué.*

Freire, Paulo (1997). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa.* (pp. 58-67) São Paulo. Paz e Terra.

Freire, Paulo (1977). *A Mensagem de Paulo Freire. Teoria e Prática da libertação.* Textos de Paulo Freire Selecionados pelo INODEP. (p. 132). Porto. Editora nova Crítica.

Nóvoa, A. et al (1995). O passado e o Presente dos Professores. In: A. Nóvoa (Org). Profissão Professor. (pp. 13-24). Porto: Porto Editora.