

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA – LICENCIATURA**

**JESSICA DREYER TREIN**

**Educação e Cuidado na Escola Infantil:  
Ensaio a uma Microfísica do Poder na  
Sala de Aula**

**Porto Alegre**

**2010**

**JESSICA DREYER TREIN**

**EDUCAÇÃO E CUIDADO NA ESCOLA  
INFANTIL: ENSAIO A UMA MICROFÍSICA DO  
PODER NA SALA DE AULA**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – FAGED/UFRGS.

**Orientadora:**  
**Profa. Dra. Gládis E. P. da S. Kaercher**

**Tutora:**  
**Rossana Strunz Coelho dos Santos**

**Porto Alegre  
2010**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

**Reitor** : Prof. Carlos Alexandre Netto

**Vice-Reitor**: Prof. Rui Vicente Oppermann

**Pró-reitora de Graduação**: Prof<sup>a</sup> Valquiria Link Bassani

**Diretor da Faculdade de Educação**: Prof. Johannes Doll

**Coordenadoras do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura na modalidade a distância/PEAD**: Profas. Rosane Aragón de Nevado e Marie Jane Soares Carvalho

## DEDICATÓRIA

Às minhas auxiliares, educadoras de fato e de direito, cuja voz tenho me dedicado ao exercício da escuta, mesmo nos discursos silenciosos que permeiam nossas relações.

Aos meus alunos – os que tenho e os que terei – razão da minha busca pela qualificação da escola infantil, por um escola que respeite-os como os indivíduos completos que são.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, que sempre me incentivaram a traçar objetivos e perseguí-los, ao estudo, ao não conformismo com as coisas como elas são e a busca de alternativas, de novas possibilidades. À eles que, cada um à sua maneira (por vezes até oposta), contribuiu para que eu pudesse me tornar o que sou.

Ao meu marido, que me incentiva e acompanha nesta jornada de estudos, de busca por uma vida e, por que não, por um mundo melhor (ou por uma compreensão melhor deste mundo). À ele que consegui contagiar com a área da Educação e das Ciências Humanas.

À professora Gládis que, sempre disponível, me auxiliou a pensar minhas inquietações para além dos domínios das conclusões aqui escritas. Que, me acompanhando desde a etapa de estágio, me possibilitou pensar a criança e a Educação Infantil pela ótica não só da pedagogia, mas da sociologia e da filosofia, me desacomodando e trazendo novas direções que, tenho certeza, ainda terei a oportunidade de aprofundar.

À tutora Rossana que tendo me acompanhado durante esta jornada também esteve sempre disponível, auxiliando nos momentos de dúvida e angústia.

Ao professor Crediné, cuja compreensão e paciência foram decisivas para que eu pudesse chegar até aqui. Obrigada por ter acreditado em mim. Ainda que sem saber exatamente os conflitos pelos quais eu passava internamente, me apoiou e incentivou a não abandonar meus objetivos. Valeu a pena professor, muito obrigada!

Às minhas colegas de trabalho – as que tive e as que tenho – que me possibilitaram a percepção do que neste estudo explicito.

À família, aos amigos e a todos aqueles que de alguma forma me acompanharam durante esta trajetória. Muito obrigada a todos.

“Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. [...] mas o que é filosofar hoje em dia - quero dizer, a atividade filosófica - senão o trabalho crítico do pensamento sobre o pensamento? Se não consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe?”

*(Foucault, 1984, p.13)*

## RESUMO

Este trabalho analisa a questão da indissociabilidade entre educação e cuidado marcada como fundamental pelo discurso pedagógico e suas aproximações e distanciamentos da prática tendo por objetivo compreender – através de um estudo de caso – quais são os entraves com os quais a educação infantil ainda se depara na busca desta indissociabilidade. Para isto analisa os discursos presentes na escola infantil proferidos por professoras e auxiliares e pelos documentos oficiais à luz dos estudos de Michel Foucault. Nesta direção a pesquisa considera a questão de como são definidas as profissões nos discursos proferidos a seu respeito buscando uma compreensão destes discursos como produtores de identidades e como esta diferenciação de papéis faz funcionar um jogo de relações de poder – pautadas em mecanismos de controle do discurso – que perpetua tal fragmentação denunciando fissuras entre o discurso e a prática pedagógica na escola.

**Palavras chave:** Educação infantil. Cuidado. Professor Regente. Professor Assistente. Discurso. Relações de poder.

## ABSTRACT

This paper analyzes the question of indissociability between education and care marked as fundamental by pedagogical speech and its practical approach and distancing. Its objective is to understand – through a case study – what are the problems which elementary education still find searching about indissociability. For this it analyzes the speech presented in a daycare center saying by teachers and assistants and by official documents from Michel Foucault's point of view. Toward this the research considers the question about how professionals are defined in the speech about it, finding to understand this speech as identity's producers, and how this differentiation makes power relation games – ruled on the speech control mechanisms – which perpetuate this fragmentation denouncing fissures between the speech and pedagogical practice at school.

**Keywords:** Elementary Education. Care. Teacher. Assistant Teacher. Speech. Power Relations.



## SUMÁRIO

<b>1 EDUCAÇÃO E CUIDADO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: DEFININDO O PROBLEMA DE PESQUISA .....</b>	<b>10</b>
<b>2 MICHEL FOUCAULT, ENUCIADOS E DISCURSO: COMPREENDENDO OS DADOS DA PESQUISA NA PERSPECTIVA FOUCAULTIANA.....</b>	<b>16</b>
<b>2.1 O espaço da pesquisa.....</b>	<b>19</b>
<b>3 RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E CUIDADO: DEFININDO A IDENTIDADE DAS PROFISSIONAIS.....</b>	<b>21</b>
<b>4 MECANISMOS DE CONTROLE DOS DISCURSOS .....</b>	<b>29</b>
<b>4.1 E as auxiliares que possuem alguma formação pedagógica? A palavra da professora – as sociedades de discurso .....</b>	<b>30</b>
<b>5 AS RELAÇÕES DE PODER .....</b>	<b>36</b>
<b>5.1 Professoras e auxiliares: “Na minha opinião não deveria ter essa diferença” .....</b>	<b>42</b>
<b>6 ENFIM, O QUE É PEDAGÓGICO? .....</b>	<b>45</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: EDUCAÇÃO E CUIDADO (IN?)DISSOCIÁVEIS ..... Erro! Indicador não definido.</b>	
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>51</b>

## 1 EDUCAÇÃO E CUIDADO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: DEFININDO O PROBLEMA DE PESQUISA

"A educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: educar e cuidar."  
(BUJES, 1998, p. 12)

*É quarta-feira, são 9h15min da manhã. Como de costume na turma do berçário, ao terminarmos de dar o lanche Rosa recolhe a louça e dirige-se ao lactário para lavá-la. Permanecem na sala Margarida, Jasmim, eu e, é claro, os bebês. Hoje temos 12. Pego o cesto de brinquedos e começo a recolher um por um com as crianças. Eles pegam os objetos que conseguem e trazem até mim, enquanto me desloco pela sala com o cesto na mão, em busca dos “focos” de brinquedos. Enquanto isto, Jasmim encontra uma criança que está com a fralda suja e leva-a ao trocador. Margarida está sentada no tapete, colocando os calçados em outra criança. Rosa retorna à sala. Rosa e Margarida conversam sobre a consulta ao psicólogo que Margarida teve na sexta-feira. Margarida sentada nos joelhos, contando, enquanto Rosa, de pé, limpa o nariz de algumas crianças. Coloco no tapete vários utensílios plásticos de cozinha (copos, potes, colheres, canudinhos, uma jarra, uma peneira, colheres de bater bolo e dois funis) – atividade que planejei dentro do projeto “Simbolizando”. Troco alguns olhares com elas, demonstrando-me solidária ao conflito pelo qual passa Margarida, mas nesse momento estou concentrada em minha tarefa. Os bebês estão explorando os materiais. Ainda não fiz nenhuma intervenção. Rosa percebe que há mais uma criança com a fralda suja e também a leva para o trocador. Jasmim está lá, terminando de trocar as roupas do primeiro bebê. Margarida dirige-se agora só a mim para contar sua experiência da consulta psicológica pelo SUS (que foi em grupo) ora rindo, ora se compadecendo, achando estranho, esquisito, engraçado, os casos que vira naquela tarde. As*

*crianças continuam explorando os materiais. Jasmim e Rosa trocam algumas palavras no higienizador, (palavras que não consigo escutar, pois estou ouvindo Margarida) talvez sobre as crianças que estão atendendo no momento, ou algum acontecimento corriqueiro, o fato é que é coisa rápida. Algumas crianças vem até mim para mostrar o que tem na mão e interajo com elas, mas Margarida está falando comigo. Jasmim devolve à sala a criança limpa, observa se há alguém com o nariz sujo, ou sem os sapatos. Não há. Jasmim vai ao lactário e resolve passar um pano. O chão não está sujo, mas é branco e segundo ela tinha alguns “ciscos”. Jasmim é muito caprichosa.*

*Margarida continua me contando sua experiência. Faço algumas perguntas para sinalizar que estou ouvindo o que me diz:*

*- (...) Tinha uma guria que só chorava. Chorava, chorava, chorava. A mãe dela tava junto, mas a guria não dizia nada. Só chorava.*

*- Nossa! (em tom de voz natural, suave) Que idade ela tinha?*

*(...)*

*Escuto e observo os bebês, dividindo minha atenção. Na verdade não consigo me concentrar nem na conversa nem na atividade. Rosa retorna do higienizador e senta-se no tapete. Margarida continua contando e agora é Rosa quem lhe serve de interlocutora. Os bebês estão concentrados na exploração dos potes. Pego a jarra e começo a “servir-lhes” suco. Eles riem, fingem que tomam. Rio com eles, chamo outros que estão mais longe para tomar também. Um dos bebês tem um pote e uma colher na mão, e está mexendo com a colher no pote. Entrego a jarra a um dos bebês sugerindo-lhe que sirva para os outros colegas e pego um pote com uma colher, igual ao conjunto que o outro bebê mexe. Finjo que como: “Hum, que gostoso...”. “Sirvo” a delícia para os bebês que estão ao meu redor. Eles riem e procuram mais colheres. Querem pegar as que estão na mão de outros colegas e mostro-lhes as que estão no chão. Cerca de cinco bebês “comem” comigo. Rosa e Margarida continuam conversando.*

*Jasmim volta do lactário com a bandeja dos copinhos de água dos bebês. Caminhando com a bandeja, já dentro da sala, pergunta:*

*- A prof. quer dar água agora?*

*A brincadeira estava tão gostosa... Mas não tenho como negar, afinal deveria ter dado antes do lanche e me esqueci. Penso que seria indelicado dizer que aquele não seria o momento e aceito a bandeja que me é ofertada.*

*Os bebês sentam à minha volta e lhes alcanço os copos de água. Rosa e Margarida pegam alguns copos e entregam às crianças, cuidando para que não se molhem. Continuam conversando. Jasmim também alcança um copo à uma criança. Interajo um pouco com elas. Agora conversamos sobre o feriado que se passou. Um dos bebês pega seu copo, sacode sobre uma colher e se molha. As quatro recolhemos os copos dos bebês que não estão mais bebendo água. Jasmim leva a bandeja de volta ao lactário. Conversamos. As crianças brincam. Respondo interagindo com as crianças que vem até me mim, ou me trazem algo. Respondo interagindo na conversa com os adultos.*

*Entra a diretora na sala. Rosa, Margarida e eu estamos sentadas no chão e Jasmim está de pé (pois acaba de voltar do lactário). A diretora avisa que à tarde precisará de Jasmim para ajudar na cozinha (pois alguns funcionários daquele setor estarão em curso), mas que mandará outra pessoa para substituí-la. Precisa de Jasmim na cozinha pois ela tem mais experiência lá. Conversamos. As crianças continuam brincando. Alguns segundos de silêncio dos adultos. A diretora olha o para os objetos espalhados pelo chão, olha para a brincadeira das crianças, sorri.*

*Pergunta:*

*- Quem trouxe estas coisas?*

*- Eu trouxe – respondo.*

*Todas observamos por alguns instantes a brincadeira. Rosa diz:*

*- Tu realizou o sonho deles. Eles amaram!*

*- É tudo que eles queriam pegar no armário da mãe – respondo brincando.*

*Margarida ri e diz:*

*- As mães vão querer te pegar!*

*Risos*

*A diretora sai. Jasmim pega uma criança para levar ao higienizador. Margarida diz: “Nossa, já está no horário da troca!”. Pega uma criança e dirige-se ao higienizador.*

*Agora dedico minha atenção totalmente às crianças e ao jogo simbólico que ali se desenvolve. Rosa observa se há algum nariz sujo, alguma criança sem sapato, brigas por brinquedo. Ajuda a resolver pequenos conflitos (se está mais próximo do foco do que eu). Quando Jasmim ou Margarida terminam de trocar uma criança, param na porta do higienizador (separado da sala por um pequeno cercado de madeira, para que os bebês não ultrapassem o limite dos ambientes) e Rosa lhes*

*alcança outra criança. Assim continuamos até que todas as crianças sejam higienizadas. Logo será hora do almoço e o único momento em que minhas auxiliares olharam (e apenas olharam) para todo o simbolismo contido na atividade que ali se desenvolvia foi a partir do olhar da diretora. (diário de campo)*

Este relato de meu diário de campo traz a essência de minha preocupação e problematização neste trabalho. Tenho visto através de minha prática que nas escolas infantis atualmente – especialmente nas turmas de 0 a 3 anos – com o grande número de crianças atendidas (e a sempre grande fila de espera) e a quantidade de verba de que os municípios dispõem, o quadro de funcionários destinados às turmas é geralmente composto por uma professora com formação pedagógica e outras funcionárias que não possuem tal formação (chamadas de auxiliares, atendentes, pajens, tias, entre outras nomenclaturas que cada região lhes atribui). Na Educação Infantil educação e cuidados devem ser indissociáveis, mas até que ponto isto de fato acontece? A presença da professora vem para garantir um olhar pedagógico sobre esta criança da educação infantil, vem garantir que esta criança receba educação (além dos cuidados que a “creche” de antigamente já proporcionava). Daí a garantir que esta educação seja indissociável dos cuidados recebidos por uma equipe profissional tão diversa, já é outra história... Tenho observado que as funções se dividem de tal forma que auxiliares (ou tias, ou atendentes, funcionárias...) cuidam e professoras fazem a parte pedagógica. Alguém poderia perguntar: mas e os cuidados não são também pedagógicos? Eu responderia: claro que sim, desde que se tenha uma intenção pedagógica nestes cuidados. A alimentação, por exemplo, pode ser pedagógica quando se tem a consciência de que o bebê precisa aprender a se alimentar, de que o fato de ele recusar o arroz não significa que ele não goste de arroz e não se deva mais oferecê-lo, mas que o bebê aprende a comer, aprende a sentir diferentes texturas e sabores, e a educação de seu paladar também é um aprendizado... Se a alimentação é dada com o único fim de satisfazer a fome ela não é pedagógica, ela é cuidado.

Ora é esta indissociabilidade entre educação e cuidado que deve existir na educação infantil. Proporcionar educação (atividades pedagógicas) com cuidados e cuidados com intenção pedagógica. E se em uma sala de aula há 3 adultos responsáveis por estas crianças, os 3 deveriam ter esta clareza para garantir que, de fato, educação e cuidados fossem indissociáveis – e não que a professora oferecesse o pedagógico e as auxiliares os cuidados.

Diante destas inquietações me proponho a investigar em que momentos educação e cuidado estão associados/dissociados na Educação Infantil e porque isto ocorre.

Nesse sentido, a pesquisa se estrutura de forma a buscar novas significações para tal paradigma além da formação profissional. Como professora da educação infantil, sempre trabalhei com auxiliares sem formação pedagógica. Entretanto, a experiência vivida durante o ano passado e este, onde tive a oportunidade de ter auxiliares que possuíam tal formação (embora ela não fosse exigência para o cargo ocupado) – Rosa e Margarida [nomes fictícios criados a fim de preservar a identidade das profissionais] –, passei a compreender que a questão é na verdade muito mais complexa do que se tenderia a pensar inicialmente.

Desta forma, este estudo constitui-se em uma pesquisa de natureza básica onde, baseada no raciocínio de Michel Foucault, me proponho a investigar as imbricadas relações que se estabelecem no interior das salas de educação infantil – ambiente que possui mais de um adulto responsável pela educação e o cuidado das crianças – marcadas por discursos e relações de poder que se estabelecem entre estes profissionais. Assim, os objetivos da pesquisa são exploratórios – uma vez que se busca evidenciar o problema anteriormente exposto – e explicativos, buscando uma compreensão maior sobre os fatores que contribuem para sua ocorrência.

A partir de uma abordagem qualitativa, utilizo como método o estudo de caso, analisando os discursos sobre educação e cuidado dentro de uma escola de educação infantil proferidos por professoras e auxiliares e os discursos proferidos pela legislação e os documentos oficiais.

Assim, nesta pesquisa foram analisados os documentos oficiais que regem a prática da realidade em questão: o Projeto Político Pedagógico da escola, o Regimento Padrão das escolas municipais do município em questão, o Regime Jurídico dos Servidores Municipais e o Plano de Carreira do Magistério Municipal; e documentos redigidos pelas professoras sobre a vida escolar (perfis de turma).

Além disto, foram realizadas entrevistas com professoras e auxiliares da escola analisada. Nas entrevistas, semi-estruturadas, as entrevistadas foram convidadas a conversar com a pesquisadora na sala de atividades múltiplas da escola – local onde se pôde ter uma conversa reservada – algumas em seu horário de folga, outras em horário de trabalho em momentos mais tranquilos da rotina em que não prejudicariam o atendimento às crianças. A pesquisadora, em uma

conversa informal, convidava as entrevistadas a falarem a partir de figuras e fazia outros questionamentos desencadeados pela fala das profissionais. As conversas foram gravadas e transcritas posteriormente.

## **2 MICHEL FOUCAULT, ENUCIADOS E DISCURSO: COMPREENDENDO OS DADOS DA PESQUISA NA PERSPECTIVA FOUCAULTIANA**

Um estudo que se baseie nas idéias do filósofo Michel Foucault pode parecer um tanto complicado se não estivermos familiarizados com terminologia utilizada pelo autor. Tentemos tecer algumas considerações a respeito dos conceitos que nos serão fundamentais em uma pesquisa que terá como matéria prima os discursos no interior da escola.

Para compreender o conceito de discurso, precisamos primeiro compreender o que é enunciado. Em *A Arqueologia do Saber*, Foucault distingue enunciado de outras coisas que inicialmente tenderíamos a compará-lo. Enunciado transcende o conceito de frase. Enunciado não é apenas uma frase, pois duas frases podem encontrar equivalência entre si, sem que façam parte de um mesmo enunciado. Enquanto frases são atos gramaticais, enunciados dependem de contexto. Eles estão mais ligados ao campo das idéias do que das coisas puramente ditas. "Os enunciados não são proposições, uma vez que uma mesma oração, com o mesmo sentido, pode representar diferentes enunciados, isto é, apresentar diferentes condições de verdade, dependendo do contexto em que está inserida." (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 50)

Aprofundando esta diferenciação entre frase e enunciado (e para mostrar o quão mais abrangente é o segundo em relação ao primeiro), Foucault propõe que compreendamos que há enunciados que não correspondem a estrutura lingüística das frases. "uma árvore genealógica, um livro contábil, as estimativas de um balanço comercial são enunciados. Onde estão as frases?" (FOUCAULT, 2000, p.93). Mesmo onde se identificam apenas símbolos temos um enunciado se estes símbolos estiverem organizados de acordo com determinadas regras de uso (como em uma fórmula algébrica, por exemplo). Podemos dizer que o enunciado comunica algo e não depende necessariamente de frases que o traduzam. Foucault diz que se



estes enunciados que falam por si só estiverem ainda acompanhados de frases, elas serão a sua interpretação ou explicação, não seu equivalente. Muitas vezes "apenas um número infinito de frases poderia equivaler a todos os elementos que estão explicitamente formulados nessa espécie de enunciados" (2000, p. 93)

Já compreendemos que nem todo enunciado pode enclausurar-se em uma frase. Mas toda frase é um enunciado? Toda imagem é um enunciado? Se o enunciado tem esta condição tão ampla, tudo pode ser tomado como enunciado? Foucault explica que o enunciado não é uma unidade do mesmo gênero da frase; mas não é tampouco uma unidade como um objeto material poderia ser (com limites e independente). O enunciado é na verdade uma "função de existência", "uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço" (FOUCAULT, 2000, p. 99). Uma das inúmeras definições de 'discurso' dada por Foucault: "Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados que se apoiem na mesma formação discursiva" (FOUCAULT, 2000, p.135). Assim, o enunciado se caracterizará como a unidade de um discurso.

Entretanto, ao mesmo tempo em que discurso é um "número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência" (FOUCAULT, 2000, p.135) ele não pode ser entendido como uma prática fechada e estanque. Segundo Fischer "há inúmeras vozes falando num mesmo discurso, seja porque o destinatário está ali também presente, seja porque aquele discurso está referido a muitos outros discursos" (FISCHER, 2001, p. 207). Assim, no discurso do cuidado (na educação infantil), por exemplo, podemos encontrar formações discursivas que transitam pelo discurso do assistencialismo, pelo discurso médico-sanitarista, pelo discurso sobre maternidade, etc. Neste sentido é que Foucault diz que a formação discursiva deve ser vista antes de qualquer coisa como "princípio de dispersão e de repartição" dos enunciados. (2000, p.124)

Além disso, devemos ter em mente que um discurso deve sempre ser analisado à luz dos diversos outros que coexistem como ele. Foucault diz que:

A análise enunciativa é, pois, uma análise histórica, mas que se mantém fora de qualquer interpretação: às coisas ditas, não pergunta o que escondem, o que nelas estava dito e o não-dito que involuntariamente recobrem, a abundância de pensamentos, imagens ou fantasmas que as habitam; mas, ao contrário, de que modo existem, o que significa para elas o fato de se terem manifestado, de terem deixado rastros e, talvez, de

permanecerem para uma reutilização eventual; o que é para eles o fato de terem aparecido - e nenhuma outra em seu lugar." (FOUCAULT, 2000, p. 126)

Assim, uma análise do discurso em Foucault deve manter-se longe de "interpretações", de conclusões levianas a respeito do que uma pessoa "quis dizer" ao proferir determinado enunciado. Até porque, o discurso tem uma espécie de vida própria.

as regras de formação dos conceitos não residem na mentalidade nem na consciência dos indivíduos; pelo contrário, elas estão no próprio discurso e se impõem a todos aqueles que falam ou tentam falar dentro de um determinado campo discursivo" (Foucault apud Fischer, 2001, p. 200)

Desta forma, se tomarmos como exemplo a fala de uma professora, esta fala estaria carregada de um discurso pedagógico. Discurso este apreendido através do que nossa cultura dissemina como verdades (as diversas formações discursivas da pedagogia: o discurso pedagógico acadêmico, os documentos oficiais, etc). Sem estas "verdades pedagógicas" a professora não é autorizada a falar. Não possui o poder-saber da palavra de seu campo discursivo. É nesse sentido que Foucault diz que os discursos formam os objetos de que falam, e não o contrário. Não é a professora que forma o discurso, mas é o discurso pedagógico que forma a professora. Logo, não se pode tentar encontrar uma verdade oculta no que ela disse, ou o que "quis dizer", pois ela própria é produto do discurso que profere.

Desta forma, para analisar as falas dos profissionais da educação infantil (professores e auxiliares) de acordo com Foucault, devemos ter em mente que ali nos deparamos com várias vozes que constituem os seus ditos. Fischer diz que

Ao analisar um discurso – mesmo que o documento seja a reprodução de um simples ato de fala individual –, não estamos diante da manifestação de *um* sujeito, mas sim nos defrontamos com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarrendável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque **através dele outros ditos se dizem** (FISCHER, 2001, p. 207 – grifo meu)

Na fala das professoras e das auxiliares encontraremos enunciados do discurso pedagógico, do discurso assistencialista, do discurso da maternagem, etc.

Assim, através das entrevistas o que buscamos não é ver o que aqueles sujeitos *pensam* sobre as questões propostas, mas quais são os discursos que constituem suas práticas - e isto nos permitirá compreender quais são os entraves com os quais ainda nos deparamos na questão educação/cuidados que deveriam ser indissociáveis na educação infantil.

## **2.1 O espaço da pesquisa**

Eis o espaço em que se constitui minha pesquisa: a escola tomada como estudo de caso possui como documento oficial que rege a sua prática um Projeto Político Pedagógico, elaborado no ano de 2003, com alterações anuais de acordo com as mudanças ocorridas em sua realidade. Como escola de uma rede municipal de ensino, está também subordinada a outros discursos de documentos oficiais da própria rede que lhe são norteadores.

No Projeto Político Pedagógico da escola podemos identificar figuras distintas que trabalham nas salas de aula: professores, funcionários e auxiliares de CIEE. Na composição das turmas há sempre: um professor (com carga horária de 6h – meio período), um auxiliar de CIEE (estudante de curso Normal nível médio ou Pedagogia, com carga horária também de 6h – meio período em turno oposto ao da professora) e um ou mais funcionários (admitidos em concurso público regidos pelo Regime Jurídico dos Servidores Municipais possuidores do cargo de Auxiliar de Serviços Gerais com carga horária de 8h diárias). A quantidade de funcionários (Auxiliares de Serviços Gerais) varia de acordo com a faixa etária das crianças atendidas: três nas turmas de berçário, dois no maternal 1, dois no maternal 2 e um no maternal 3. Os horários destes profissionais são ajustados de acordo com as rotinas das turmas, de forma que durante as 11h e 30 min de funcionamento da escola (6h30min às 18h) haja sempre um profissional com formação pedagógica (professor ou auxiliar de CIEE) presente. Assim a professora e a auxiliar de CIEE cumprem suas 6h de forma ininterrupta (professora das 6h30min às 12h30min e CIEE das 12h às 18h ou vice-versa), enquanto as Auxiliares de Serviços Gerais têm sua carga horária distribuída ao longo do dia – preferencialmente quatro horas pela manhã e quatro horas à tarde, nos horários de maior necessidade dentro da rotina de cada turma. Além disto, a carga horária semanal das professoras é de 32 horas

semanais (30 cumpridas em sala de aula e duas reservadas a reuniões pedagógicas) enquanto a das Auxiliares de Serviços Gerais é de 40h, todas cumpridas em sala. As reuniões pedagógicas são divididas em dois momentos: um primeiro momento mais administrativo com recados da direção onde as Serviços Gerais são convidadas (diferente das professoras, que são convocadas) a participar, tendo a possibilidade de ficar com aquelas horas “sobrando” para eventuais necessidades de ausência do trabalho, e um segundo momento mais pedagógico, com leituras de textos e discussões, onde somente professoras e auxiliares de CIEE participam.

Para fins desta pesquisa, dedico-me mais a compreender as relações entre os profissionais denominados professores e auxiliares de serviços gerais. Apesar de saber da existência de um terceiro profissional nas salas de aula – a auxiliar de CIEE – que certamente não exerce o mesmo papel no jogo de relações analisadas mas que, formada por discursos semelhantes aos que formam a professora, pode também ser pensada a partir do que esta pesquisa se propõe a analisar.

Quanto à formação dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa, a auxiliar denominada Gardênia possui formação pedagógica em nível médio (Curso Magistério) e a auxiliar Gérbera possui Ensino Médio. A professora Íris é formada no curso Normal Superior – habilitação Educação Infantil, as professoras Tulipa e Alfazema possuem formação pedagógica em nível médio sendo que Tulipa iniciou o curso de Pedagogia e Alfazema é formanda de curso superior em Letras. As demais auxiliares, citadas em alguns relatos do diário de campo desta pesquisa, Margarida, Rosa e Jasmim, possuem respectivamente formação pedagógica em nível médio, formação pedagógica em nível médio e curso superior em Letras em andamento e Ensino Fundamental Incompleto. A professora Açucena (que não foi entrevistada mas teve seu perfil de turma analisado nesta pesquisa) também possui formação pedagógica de nível médio e cursa pedagogia.

### 3 RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E CUIDADO: DEFININDO A IDENTIDADE DAS PROFISSIONAIS

Dentro do Projeto Político Pedagógico da escola podemos ver como a mesma define o ideal entre a relação educação/cuidados:

Na Educação Infantil, os contextos educativos buscam no diálogo com áreas de conhecimento a qualificação necessária para a superação da concepção assistencialista e constituição de um espaço social que integre cuidados e educação. Um exemplo disso é a situação descrita por Garcia (1993, p.17) – ‘Coisas tão simples como lavar as mãos podem tornar-se situações de aprendizagem, não apenas de hábitos, mas de conhecimentos. **A professora** pode, simplesmente, obrigar, ainda que docentemente, as crianças a lavar as mãos antes de comer e depois de ir ao banheiro [...] Mas **a professora** pode também transformar o ritual de lavagem de mãos em ‘aula de ciências’. (trecho do Projeto Político Pedagógico - diário de campo – grifo meu)

De acordo com o que também explicita o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil,

O trabalho direto com crianças pequenas exige que **o professor** tenha uma competência polivalente [...] significa que ao **professor** cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas de conhecimento (BRASIL, 1998, p.41 – grifo meu)

Além disso,

Além da dimensão afetiva e relacional do cuidado, é preciso que **o professor** possa ajudar a criança a identificar suas necessidades e priorizá-las, assim como atendê-las de forma adequada. Assim, cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando a ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma. (BRASIL, 1998, p.25 – grifo meu)

Podemos ler no mesmo Referencial um capítulo dedicado à delimitação do termo professor de educação infantil. O Referencial inicia falando a respeito do grande número de profissionais sem formação específica que atuam na educação infantil (nomeados como berçarista, auxiliar de desenvolvimento infantil, babá, pajem, monitor, recreacionista, etc.) e sobre a necessidade de formação e reestruturação dos quadros de carreira. Tal reformulação é pensada neste documento abrindo a possibilidade do treinamento em serviço (proposição amparada pela LDB 9394/96) a fim de levar em consideração os conhecimentos já acumulados no exercício da profissão, propiciando a atualização destes profissionais para atender às novas demandas da instituição de educação infantil. Esta situação consideraria a “necessidade de um período de transição que permita incorporar os profissionais cuja escolaridade ainda não é a exigida e buscando proporcionar um tempo para adaptação das redes de ensino” (BRASIL, 1998, p.39). Esta mesma Lei dispõe no título IX, art. 87, § 4º que: “até o fim da década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (idem)

Prosseguindo, o Referencial postula que ao propiciar tais condições de formação as redes de ensino ampliam a estes profissionais as “chances de acesso à carreira como professores de educação infantil, função que passa a lhes ser garantida pela LDB, caso cumpridos os pré-requisitos” (1998, p. 41) e finaliza esclarecendo:

Em consonância com a LDB, este Referencial utiliza a denominação “professor de educação infantil” para designar todos os/as profissionais responsáveis pela educação direta das crianças de zero a seis anos, tenham eles/elas uma formação especializada ou não. (BRASIL, 1998, p. 41)

Diante destes dados e frente ao que podemos ver na instituição de ensino analisada neste estudo pairam ainda algumas questões sobre a identidade deste profissional descrito pelo Referencial Curricular Nacional.

Terminou a década da educação. Qual a identidade dos profissionais que não se qualificaram, que não cumpriram os pré-requisitos? Ora se lhes foi garantido chances de acesso a carreira caso cumprissem os pré-requisitos, se não os cumprirem não ingressam na carreira – não são chamados professores?

O que temos visto na prática, na realidade analisada, são composições de equipes de adultos formadas por profissionais sem formação específica (que de acordo com o Regime Jurídico dos Servidores do município em questão, integram o quadro de Auxiliar de Serviços Gerais) e um profissional com formação pedagógica (que integra o quadro do Magistério Público Municipal). Dois concursos com funções e exigências distintas. O que fazem estes profissionais no interior das salas de aula? Professores são professores. E os profissionais sem a formação específica a que o Referencial Curricular Nacional se referia, se reconhecem sob a denominação “professor”? Como devem se “comportar” na sala de aula?

Para Foucault (2000), descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer); mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito. Assim, mesmo que o Referencial diga que os profissionais sem formação atuantes na educação infantil são **professores**, é preciso que estes se reconheçam como sujeito dos discursos que falam de sua tarefa enquanto profissionais da educação – que cuidam educando e educam cuidando – para que de fato passem a ocupar este lugar.

As fissuras neste discurso ficam evidentes quando olhamos para as falas das Auxiliares de Serviços Gerais. Ao mostrar uma imagem de uma atividade onde bebês brincam com tinta, pergunto à profissional (que aqui chamarei de Gardênia):

**P**<sup>1</sup> – Queria que tu me contasse: Quem teria feito isso, como teria sido proposto...

**E** – Com certeza a professora né. A partir de um projeto né. Seria um dos trabalhos dentro do projeto. Pra significar alguma coisa né... Dentro do desenvolvimento da criança.”

**P** – E tu te enxergas onde aqui?

**E** – Auxiliando a professora... no desenvolver da atividade.

**P** – Que tipo de coisa tu faria para auxiliar a professora?

**E** – Ah organizar as crianças né. Hã... ajudar na higiene do trabalho né, após o trabalho [...]. A minha atividade aqui é mais braçal. Porque assim ó, eu não tenho assim muito de planejamento, de projeto... Aí assim, muitas coisas assim não trabalha muito aquilo ali, eu fico um pouco de lado né. Não deveria né

**P** – E quando tu dizes “mais braçal” tu dizes em que sentido?

---

<sup>1</sup> As siglas correspondem à P – pesquisador e E – entrevistado.

**E** – Não é assim tão... não é assim como a gente muitas vezes diz, como um professor por exemplo... (Entrevista com Gardênia)

Na fala de Gérbera outra auxiliar entrevistada o conceito é um pouco mais confuso. Ela quer se reconhecer professora, mas os discursos que a constituem como Auxiliar de Serviços Gerais estão muito presentes no que ela diz:

**E** – Nessa figura então, eu, na minha opinião eu vejo que ele tá, fazendo o papel dele aqui né, é papel do professor realmente ensinar as coisas pras crianças, hã, proporcionar coisas diferentes. Ver a criatividade, tem que incentivar essa parte: ‘ah, eu sou bom nisso’, ‘ah, eu sou bom naquilo’. Incentivar alguma coisa assim né, pra criança saber do que vai gostar, do que não gosta. Conhecer as cores. E assim também não é só com atividades mas no dia-a-dia, até na hora do almoço também né. É o nosso – **eu não sou professora, mas eu me sinto né**, porque faço parte da escola e... fico oito horas por dia ali dentro com eles. Então eu, praticamente, trabalho mais, digamos assim né, **a minha função é mais do que a da Alfazema [nome da professora] ou da (nome da Ciee) que é Ciee**. Porque a gente conhece cada um direitinho – o que ele faz de manhã, o que ele faz de tarde, né.[...]

**P** – Como tu define a diferença entre a função dela [a professora] e a tua?

**E** – Na minha opinião não deveria ter essa diferença, até porque a função que eu faço ela faz também, que é da troca né, que seria da Serviços Gerais. E a função de entregar criança, receber criança, conversar com o pai – isso eu também faço! Então, ali na nossa, só o que tá mudando é o salário dela e o meu! E o tempo de trabalho dela e o meu. E ela tem a faculdade que eu não tenho. Só o que muda ali pra nós é isso. Né, porque o papel de cuidar criança, eu cuido. De conversar, de, incentivar tudo eu faço, assim como ela também se tiver que trocar ela também troca – alguém [criança] né, que notou que tá... Nesse caso não tem diferença aí. ‘Ah, tu é a profe’, ‘Ah eu sou...’. **Pras crianças a gente tem essa diferença** né. A Tia Gérbera, a Tia (nome da outra auxiliar), a profe (nome da Ciee), a profe (nome da professora). **Eu não sei porque essa diferença, mas tem. Já é uma coisa... que não é só na nossa sala né, que é em todas as salas, aí como é que a gente vai tirar? Eu me sinto mal de dizer: ‘Não, eu... sou profe!’ Se eu não sou profe porque que eu vou querer dizer que eu sou profe se eu não sou?**

**P** – Mas pra eles te nomearem de tia alguém te nomeia assim. Dentro da sala, de quem parte isso?

**E** – Eu acho que, partiu de mim mesma porque... a Alfazema não diz ‘a tia Gérbera’ ela diz: ‘a Gérbera’, ‘a (nome da outra auxiliar)’, a (nome da Ciee). **Mas aí, é..., como é que eles vão saber né?** Daí, pra ver, uns chamam a gente de profe. Outros chamam ela [a professora] de tia-profe, né. De tofe [risos], de fofe, se é o caso. [retomando a seriedade] Assim..., uns me chamam de profe e ela de tia, mas ela não fica dizendo ‘Ah eu sou profe e aquela ali é tia’ – não, a gente não... né. Se chamar de tia ela atende igual, se me chamar de profe eu atendo igual. **Mas aí tem essa coisa... que é maior que a gente né. Passa da nossa sala, pra fora da porta da nossa sala. Que serviços gerais é serviços gerais e que professora é professora. Indiferente se lá dentro da sala eu faço o teu papel e tu faz o meu, indiferente.**

**P** – Então quando tu me diz “eu faço o teu papel e tu faz o meu”, qual seria o papel da professora e da serviços gerais?



**E – Então, deveria de ser responsabilidade da Alfazema então, da profe: receber as crianças, algum problema conversar com o pai, se a criança se machucou é responsabilidade da profe então, então ‘Ah pai, ele caiu, ele se machucou’. Se tá faltando alguma roupa, algum calçado, se não mandou fralda, se tá faltando lençinho. Eu acho que essa parte mais administrativa parte do professor então. E a nossa parte seria mais da parte da higiene, da limpeza das crianças.** Eu acho que daí então, se é pra diferenciar, então vamo... né porque já que a gente tá ali como auxiliar de professora né porque a gente é auxiliar. ‘Ah Gérbera, vamo botá uma roupa curta nas crianças’ – então a Gérbera vai lá e bota a roupa curta nas crianças. Então eu acho que é isso. Se é pra diferenciar eu acho que era isso” (Entrevista com Gérbera - grifo meu)

À primeira vista a identidade de Gérbera pode parecer confusa – ora tem a mesma função da professora, ora não tem... Além disto, percebe-se uma ausência de compreensão sobre o pedagógico (tanto que ela atribui ao professor as funções “mais administrativas”), mas veremos esta questão mais adiante – por ora vamos nos deter nos papéis de cada uma.

Como dito anteriormente, para fazer uma análise do discurso de acordo com a perspectiva foucaltiana precisamos nos distanciar das interpretações subjetivas do que ela disse ou quis dizer. Desta forma buscaremos compreender por que as funções da auxiliar de serviços gerais são trazidas (na fala de ambas) pela perspectiva do cuidado e, embora as duas auxiliares tenham mencionado de forma diferente a questão “professora” e “auxiliar” como papéis distintos, ora reconhecendo isto como verdade, ora negociando um compartilhamento destes papéis, esta diferenciação está presente.

Se ficamos na dúvida quanto a identidade do **professor** ao confrontarmos nossa realidade com o Referencial Curricular Nacional, o discurso sobre as funções proferido pelas auxiliares faz mais sentido ao ser justaposto ao discurso presente na legislação que rege a escola no âmbito municipal. O Projeto Político Pedagógico da escola e o Regimento Padrão das Escolas de Educação Infantil do município definem os segmentos que compõe a escola: Direção, supervisão escolar, apoio psicopedagógico, nutrição escolar, corpo docente, corpo discente e corpo de apoio. Onde se localizam as auxiliares? Corpo docente? Corpo de apoio? Eis a definição destes segmentos:

O corpo docente é constituído por professores admitidos pela mantenedora através da Secretaria Municipal de Cultura e Desporto, na forma da legislação vigente e designados para exercício na escola de educação infantil (Regimento Padrão das Escolas de Educação Infantil do município – diário de campo).

A “forma da legislação vigente” que caracteriza o corpo docente é a seguinte: “Para efeitos desta lei, entende-se por: [...] III - Professor: o titular de cargo da Carreira do Magistério Público Municipal, com funções de magistério” (Lei municipal N° 3.225, DE 26/09/2003). A mesma lei define o Professor de Educação Infantil como o profissional com “formação em curso de graduação de Licenciatura Plena em Educação Infantil, curso Normal Superior, admitida como formação mínima em nível médio, na modalidade Normal”, jornada de trabalho de 32 horas semanais com as seguintes atribuições:

Cuidar e educar crianças de 0 a 6 anos de idade nas Escolas Municipais de Educação Infantil; proceder, orientar e auxiliar as crianças no que se refere à higiene pessoal, auxiliar as crianças na alimentação; promover horário para repouso; garantir a segurança das crianças na instituição; observar a saúde e o bem-estar das crianças; comunicar aos pais os acontecimentos relevantes do dia; levar ao conhecimento da direção qualquer incidente ou dificuldade ocorridas; manter a disciplina das crianças sob sua responsabilidade; apurar a frequência diária das crianças; respeitar as etapas do desenvolvimento infantil; planejar e executar o trabalho docente; realizar atividades lúdicas e pedagógicas que favoreçam as aprendizagens infantis; organizar registros de observações das crianças, acompanhar e avaliar sistematicamente o processo educacional; participar de atividades extra-classe; participar de reuniões pedagógicas e administrativas; contribuir para o aprimoramento da qualidade do ensino. (Lei Municipal – diário de campo)

Desta forma, as auxiliares parecem não se enquadrar na definição de Corpo Docente, já que são admitidas por concurso público de Auxiliar de Serviços Gerais, que de acordo com o Regime Jurídico dos Servidores devem

Executar trabalhos rotineiros de limpeza em geral, ajudar na remoção ou arrumação de móveis e utensílios, executar tarefas de cozinha; preparar e servir merendas; proceder a limpeza dos utensílios e locais de trabalho; Requisitos para provimento: IDADE: mínimo 18 anos máxima 50 anos; INSTRUÇÃO FORMAL: 5ª Série do Ensino Fundamental. JORNADA DE TRABALHO: 40h semanais. (Lei municipal – diário de campo).

Ao mesmo tempo a definição de Corpo de Apoio, presente no Projeto Político Pedagógico, embora esteja mais de acordo com o que o Regime Jurídico diz sobre o cargo que ocupam, também não dá conta do que deveria se esperar delas dentro de uma perspectiva de educação e cuidados indissociáveis.

O corpo de apoio é constituído por funcionários admitidos pela mantenedora na forma da legislação vigente e designados para exercício na escola de educação infantil. Desempenham suas funções na cozinha e limpeza

(Regimento Padrão das Escolas de Educação Infantil do município – diário de campo).

As funcionárias desempenham suas funções *na sala de aula*. Existem Auxiliares de Serviços Gerais que trabalham na cozinha e na limpeza dentro da escola sim, mas este não é o caso das profissionais a que este estudo se propõe a analisar. Penso que a criança, como um indivíduo integrado – que requer educação e cuidados de forma indissociável (como propõe o discurso pedagógico) – tem direito a uma equipe profissional que respeite as suas necessidades como um todo, uma equipe integrada, que “fale a mesma língua”. Onde estão estas profissionais no Projeto Político Pedagógico da escola?

Olhando para a fala das auxiliares percebe-se que o que elas trazem e o que se insere em sua prática nas salas de aula é produto destes discursos sobre a função que ocupam na escola. Não há, nem no Projeto Político Pedagógico, nem na legislação que rege o Regime Jurídico dos Servidores nada que as identifique com as funções de educação. Foucault (2000) diz que são os discursos que formam os objetos de que falam, e não o contrário. Assim, a prática destas auxiliares e o seu papel dentro das salas de aula são fortemente marcados por estes discursos que constituem sua identidade.

Além da fala das auxiliares, outro exemplo do discurso que marca as identidades destes profissionais da sala de aula da educação infantil pode ser apreendido na fala das professoras. A professora Tulipa, ao ser questionada sobre o funcionamento das atividades em sua turma, responde:

**E** – Primeiramente a gente conversa com eles né. Pega um tema, um trabalhinho, alguma coisa pra fazer, e senta na rodinha. Daí a auxiliar fica com eles auxiliando e a professora vai na mesinha com a cadeirinha e pega um de cada vez pra realizar o trabalhinho. Daí a professora vai conversando sobre as cores, como funciona...

**P** – A auxiliar auxiliaria no quê?

**E** – Auxiliando... no caso, sentada no tapete, cantando... conversando alguma coisa do trabalho sabe, pra eles não, não ficá tudo em cima da professora enquanto ela tá fazendo o trabalhinho com um.

**P** – As pessoas que trabalham contigo, todas tem a mesma função?

**E** – Não... Por exemplo, na minha, no meu horário, a Palma [auxiliar 1] e a Lisianto [auxiliar 2] as duas tem a mesma função que é trocar as crianças, dar a água, limpar o nariz, limpar o rostinho, hã... auxiliar também quando a professora tá fazendo um trabalhinho elas tem que ficar de pé, circulando pra eles ficarem sentados, não ficarem correndo, não ir pro banheiro.

Aqui eles são pequenos e eles vão pro vaso né, mexem... E daí elas fazem esse papel. Também auxiliam na hora de ir pro almoço, escovar os dentes.

**P** – E o teu papel?

**E** – O meu papel é trabalhar com eles em projetos, trabalhos, fazer trabalhos com eles com tinta têmpera, giz de cera. Ensinar também eles a correr, pular, saltar, virar cambota, esse tipo de coisa. Dançar... (Entrevista com Tulipa)

Além do que já analisamos há que se considerar que, mesmo a realidade da educação infantil sendo completamente diferente, os discursos a respeito da identidade do professor ainda estão muito ligados à concepção de que cada turma possui um professor, pois eles coexistem com os discursos a respeito do professor como o mestre, como o único adulto responsável pela turma, advindos da realidade dos outros níveis de ensino. Na realidade analisada só é possível a uma auxiliar de serviços gerais ser chamada professora - ingressar na Carreira do Magistério Público Municipal – se esta prestar concurso público para esta função. Ao ser chamada se exoneraria da função auxiliar de serviços gerais e passaria a ser professora. Não da turma que ele já pertencia, mas de outra, onde ele seria “A” professora. Na realidade analisada cada turma possui apenas um profissional com este cargo – os outros são Auxiliares de Serviços Gerais.

## 4 MECANISMOS DE CONTROLE DOS DISCURSOS

Falamos até aqui sobre os discursos que definem a identidade dos profissionais, dos discursos que discriminam quem faz o quê e definem quem é o quê. Passemos agora a uma análise mais aprofundada da relação entre estes papéis já postos.

Foucault diz que “são os discursos eles mesmos que exercem seu próprio controle” (FOUCAULT, 1999, p.21). O autor traz o exemplo da teoria do biólogo Mendel, que, apesar de hoje ser considerada como verdade, não se enquadrava dentro do "discurso verdadeiro" da época. Assim, parece não bastar provar uma teoria através de um minucioso estudo, se não obedecemos às regras de uma "polícia discursiva" (Foucault, 1999). Enquanto Mendel, por sua inadequação ao discurso biológico verdadeiro vigente fazia com que a ciência da época não pudesse falar nele, Schleiden, ainda que defendesse uma teoria que a ciência de hoje entende como erro, não sofreu a mesma represália, formulando um erro disciplinado, uma teoria que cabia nas regras do discurso biológico da época.

Por aí entendemos o conceito de verdade de acordo com Foucault:

Pode-se dizer, com efeito, que por verdade eu não entendo uma norma geral, uma série de proposições. Eu entendo por verdade o conjunto dos procedimentos que permitem, a cada instante e a cada um, de pronunciar enunciados que serão considerados como verdadeiros. Não há absolutamente nenhuma instância suprema. (FOUCAULT apud ARAÚJO, 2009, p. 241).

É para defender esta "verdade" (verdade entendida como Foucault a define), que cada campo discursivo (o médico, o filosófico, o pedagógico) possui um conjunto de regras das quais o indivíduo precisa se apropriar para proferir tais discursos "verdadeiros". A “verdade” da professora e da escola infantil será regulada pelas regras do discurso pedagógico. Ao impor estas regras os discursos novamente "exercem seu próprio controle" através da rarefação dos sujeitos que falam.

"ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo" (FOUCAULT, 1999, p.37). Penso que este mecanismo de controle é outra face do nosso problema da relação educação/cuidado; professoras/auxiliares e da indissociabilidade entre educação e cuidado que deveria acontecer na educação infantil mas que, ao invés disso, perde espaço para disputas de poder entre professoras e auxiliares.

Professoras possuem formação pedagógica. Receberam um diploma que ratifica os anos de estudo que se dedicaram a apropriar-se dessas regras discursivas. Na realidade analisada, é somente por causa deste diploma que elas são autorizadas a ser professoras - há um concurso público que exige isto. Mesmo no caso das professoras contratadas (que são minoria na rede) ou das CIEE's, exige-se que no mínimo comprovem que estão se apropriando destas regras – exige-se que estejam estudando, exige-se comprovação documental de que estão se apropriando de tais regras. Foucault fala da "vontade de verdade que apóia-se sobre um suporte institucional" (FOUCAULT, 1999, p.17). As auxiliares, ao contrário, de acordo com a legislação municipal para ser admitidas na função necessitam ter idade mínima de 18 anos e possuir pelo menos a 5ª série do Ensino Fundamental - não satisfazem às exigências para ingressar nesta ordem do discurso pedagógico.

#### **4.1 E as auxiliares que possuem alguma formação pedagógica? A palavra da professora – as sociedades de discurso**

*É sexta-feira, são 7h25min. Jasmim vai para o lactário, para lavar as mamadeiras que os bebês acabaram de usar. De pé na sala, sozinha com os 7 bebês que já chegaram, observo-os brincar. Troco sorrisos com um bebê que me observa fazendo graça. Escuto baterem na porta, abro.*

*- Bom dia!*

*- Bom dia - responde a mãe de Alice*

*- Bom dia Alice! - Digo me dirigindo à menina.*

*Dou os braços e a mãe de Alice me entrega ela no colo. Logo em seguida me dá a mochila da menina.*

*-Diz tchau, tchau pra mamãe. - Falo para Alice.*

*Alice, no meu colo, acena para sua mãe. Empresto-lhe minha voz e digo:*

*-Tchau, até depois.*

*Fecho a porta, coloco Alice no chão e ela vai caminhando até o local onde se encontram os brinquedos. Coloco sua mochila no higienizador junto com as outras, em cima do balcão de inox. O higienizador não é um local muito grande. Em formato retangular, é ligado a sala de aula por uma porta que se situa na parede da extensão maior de suas medidas . A parede oposta à porta possui um balcão em toda sua extensão, cujo tampo de inox abriga uma pia em uma das extremidades. O restante do tampo de inox fica livre e ali são colocados dois colchonetes para acomodar as crianças durante as trocas de fraldas. Do lado oposto do balcão, na mesma parede da porta, fica a prateleira. Nela, 18 nichos, etiquetados com o nome de cada criança, distribuídos em dois andares, onde são guardados os lenços umedecidos, a pomada e o sabonete líquido de cada bebê, além das fraldas, babadores e sacola de roupas sujas, que vem diariamente na mochila das crianças e são arrumados ali no início da manhã. Na mesma parede, logo abaixo dos nichos ficam os 18 ganchos que acomodam as mochilas dos bebês, também identificados por seus nomes.*

*7h30min. Rosa abre a porta. Dá bom dia animado, mas ainda recuperando o fôlego. Nestes dias quentes ela tem vindo trabalhar de bicicleta para queimar algumas calorias. Tira o casaco e enquanto guarda sua bolsa no higienizador começa a contar as novidades. Sempre tem algo para contar sobre a faculdade, o namorado ou a família - ela é muito falante. Quando ela termina de guardar suas coisas me dirijo para o higienizador - ainda a escutando - e começo a organizar as mochilas. Tiro as fraldas e babadores, verifico se há algo escrito nas agendas, converso com Rosa, tiro os remédios da mochila das crianças que estão realizando tratamento, verifico as receitas. Rosa, na sala, observa as crianças. Volta e meia vem até a porta do higienizador me falar algo. Volta e meia eu converso com ela sobre a tarefa que estou realizando...*

*- A mãe da Cláudia não mandou a pomada que pedimos... - Falo*

*- Hum... Já terminou faz dois dias! A Margarida ainda reforçou o pedido ontem no final da tarde. – Rosa complementa.*

*- Vou escrever outro bilhete. – respondo.*

*Continuo arrumando as mochilas. Ouço Rosa repreendendo Murilo por puxar os cabelos de uma colega. Murilo é bem ativo e anda especialmente incomodado desde que ganhou um irmãozinho. Rosa diz brava:*

*-Não! Murilo, como tu é ruim!*

*Me chateio com a forma como ela lhe fala, mas sei que ele realmente anda bem teimoso. Do higienizador, ainda arrumando as mochilas lhe falo com um tom sutil:*

*-Não diz "como tu É ruim", diz "como ISSO é ruim", ou como isso é feio... Assim pelo menos tu dá uma possibilidade de mudança pra ele. Termino a frase com um risinho de leve, para que ela não se ofenda com meu pedido.*

*Rosa ri.*

*- Tá. - ela diz devolvendo o sorriso. - Murilo, como isso é feio. - repete, agora em tom de voz sério, se dirigindo ao bebê.*

*Jasmim termina de lavar as mamadeiras e vai ao saguão tomar café. Logo será a hora da troca de fraldas.*

*Batem na porta. Rosa abre, dá bom dia, recebe a criança que chega e me entrega a mochila. Me conta sobre sua aula da noite anterior e sobre os trabalhos que está fazendo. Lhe conto sobre os meus. Converso e arrumo as mochilas. Rosa conversa e observa as crianças.*

*Ouço a voz de Rosa repreender novamente uma criança:*

*-Não... NÃO! - ela grita antes que consiga chegar até a criança, tentando impedir com a voz algo que não conseguiu impedir fisicamente.*

*-Não Cláudia! (em tom bravo, mas contido)*

*-O que ela fez? - Pergunto.*

*Rosa pega Cláudia pela mão e tira de onde estava.*

*-Ela se encarnou na Natália... Fica só batendo na cabeça dela. - Rosa fala em tom queixoso.*

*Olho para Cláudia com cara de desagrado e digo com voz séria:*

*-Cláudia, não pode.*

*Paro e me dou conta do que fiz. Paro e me dou conta de que me apropriei do poder pedagógico naquele momento de construção de limites. Dou-me conta apenas por causa das leituras. Dou-me conta por causa das reflexões que tenho feito a este respeito, pois inúmeras vezes, com esta ou com outras auxiliares, neste ou em outros anos, já fiz a mesma coisa.*



*Claudia vai brincar. Rosa continua observando as crianças. Eu continuo a arrumar as mochilas. (diário de campo)*

Foucault, em *A Ordem do Discurso*, nos traz um conceito que penso ser bastante apropriado para analisar situações como esta. O autor fala das "sociedades de discurso" cuja função seria conservar ou "produzir discursos, mas para fazê-los circular em um espaço fechado, distribuí-los somente segundo regras estritas, sem que seus detentores sejam despossuídos por essa distribuição" (FOUCAULT, 1999, p. 39). Tomando como exemplo episódio narrado acima, penso que estas "regras" na sala de aula da educação infantil dizem respeito a quem está ou não autorizado a proferir o discurso pedagógico. Rosa possui formação pedagógica. Por que não se apropria dela? Esta questão me leva a um redirecionamento do pensamento simplista de que as auxiliares não se envolveriam ou não estariam capacitadas a exercer tarefas de educação devido à falta de formação.

Seria a primeira repreensão de Rosa, dirigida a Murilo, fruto uma incapacidade sua, fruto de lacunas na sua formação pedagógica. Creio que não! Penso que a resposta não é tão óbvia – já analisamos os discursos que constituem Rosa enquanto auxiliar –. E quanto a minha intervenção como professora? No segundo momento em que Rosa repreende uma criança nada de mais havia acontecido. Por que a figura da professora se sentiu incomodada com esta segunda repreensão? Rosa estava em uma situação normal de construção de limites com aquela criança. Qual a necessidade da professora intervir na ação da auxiliar?

Creio que a questão das sociedades de discurso é exatamente o caso na realidade das salas de aula da educação infantil compostas por mais de um adulto responsável onde um possui a formação pedagógica e outro(s) não. A palavra da professora, dotada de um discurso pedagógico e apoiada duplamente por um suporte institucional – a instituição que a licenciou, que lhe deu um diploma comprovando sua apropriação do discurso pedagógico, e a instituição que a coloca de fato como professora, que lhe reserva este espaço de atuação e de prática pedagógica – vem carregada de uma propriedade deste discurso que somente ela e outras colegas com a mesma função (e não apenas com a mesma formação) teriam o direito de proferir. Nestas sociedades de discurso, de acordo com Foucault, "entre a palavra e a escuta os papéis não podiam ser trocados" (p.40)

Podemos ver rastros desta questão na fala da professora Alfazema, que relata sobre sua negociação do papel pedagógico com a auxiliar Gérbera (já citada anteriormente):

Assim, logo... no início... claro, logo que a gente se conhece não tem assim tanto... né, a gente não... se dá tão bem assim, não tinha... Mas logo assim, no primeiro mês eu já notei assim que ela tinha bastante interesse e iniciativa principalmente. Ela tem iniciativa entende, às vezes assim... 'Ah, a gente tá no brinquedo livre mas tá muita confusão ali então... Tá, vamo cantá.' Sabe ela tem essa iniciativa sabe. **Claro que ela diz 'Alfazema, posso cantar com eles?'. Não que eu diga 'Ó, tudo que tu fizer tu tem que me pedir', mas ela sempre costuma... 'Posso fazer tal coisa com eles, posso...'** (Entrevista com Alfazema – grifo meu)

Voltando a questão da instituição o autor diz:

E a instituição responde: '(...)que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém" (FOUCAULT, 1999, p.7)

Assim este poder da professora sobre o pedagógico não seria dado à priori por seu conhecimento, mas essencialmente pela instituição (e falo novamente da instituição formadora e da instituição espaço de atuação efetiva da professora). A professora ocupa um lugar dentro da instituição escola, dentro da educação infantil. O poder que é exercido pelo discurso pedagógico na figura desta professora não advém de sua pessoa, mas essencialmente da instituição – e isto fica ainda mais evidente nas entrevistas. O discurso pedagógico por vezes aparece na fala das auxiliares. Algumas das entrevistadas possuíam formação pedagógica e ainda assim se colocavam mais na perspectiva do cuidado. Na fala de Gardênia, anteriormente exposta percebemos isto:

A minha atividade aqui é mais braçal. Porque assim ó, eu não tenho assim muito de planejamento, de projeto... Aí assim, muitas coisas assim não trabalha muito aquilo ali, eu fico um pouco de lado né. **Não deveria né** (Entrevista com Gardênia – grifo meu)

Ao mesmo tempo que Gardênia define sua atividade na perspectiva do cuidado – de acordo com o discurso que a constitui como Auxiliar de Serviços Gerais – o discurso pedagógico está presente em sua fala. Ela sabe que o ideal não seria um trabalho meramente braçal, tem consciência do que o pedagógico fala sobre isto. Entretanto, a entrevistada demonstra uma preocupação em não “invadir”

o espaço da professora – é o discurso sobre os papéis de cada uma que se entrelaça novamente em nosso problema de pesquisa:

**P** – Quando tu dizes “mais braçal” tu dizes em que sentido?

**E** – Não é assim tão... não é assim como a gente muitas vezes diz, como um professor por exemplo. Pra uma entrevista eu quero dizer né. Porque assim... **cada um tem sua função dentro da sala né. Não é que eu queira tomar o lugar do professor né...** (Entrevista com Gardênia – grifo meu)

Nesta mesma direção, a professora Iris também sinaliza obstáculos neste compartilhamento da questão pedagógica:

**P** – Tu falou que uma delas se fantasiou num momento que tu não tava na sala. Quando tu tá na sala isso acontece, não acontece...?

**E** – Não acontece. Porque eu acho que elas ficam esperando que eu tome a iniciativa. Ou assim ó, se elas tem até a idéia elas me perguntam, elas não realizam. Elas me vêem como... como autoridade, uma autoridade que de repente eu não sou, e em momentos que eu deveria ser autoridade elas não me vêem como autoridade. É bem difícil, é bem confuso... Então, quem tá em sala sabe o que esses momentos envolve. Então esse tipo de atividade elas esperam que eu faça ou que a Cíe à tarde faça. Quando nós duas não estamos, alguma sempre se coloca nesse papel e faz – que não é a mais experiente. É assim, entre aspas, a... “mais nova”, “mais bobalhona” assim sabe, mais “cuca fresca”, que pode ousar mais... (Entrevista com Íris)

Ou seja, algo acontece para que estas auxiliares não se sintam à vontade com a parte pedagógica na presença da professora. Seria o lugar que cada uma ocupa frente aos discursos sobre seus papéis? Seriam as sociedades de discurso de que fala Foucault? Penso que seriam ambos.

## 5 AS RELAÇÕES DE PODER

Em minhas análises iniciais quanto à questão do poder na sala de aula da educação infantil, acreditava que este poder pertencia à professora – por ser considerada a responsável pela turma (ainda que, na realidade analisada, permaneça apenas meio período enquanto as auxiliares estão com a turma manhã e tarde), por ter a palavra final quanto às decisões referentes aos alunos, etc. Nesta fase inicial de minhas pesquisas havia me baseado nos estudos culturais de Silva (2000) que afirma que onde existe diferenciação (identidade/diferença) aí está presente o poder. Pensava então que nesta relação binária (professora/auxiliar) o lado “privilegiado” seria a professora.

Ao mergulhar em Foucault, entretanto, consigo ampliar este entendimento, compreendendo o poder como Foucault o descreve:

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centro de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. (FOUCAULT, 2003, p. 183)

Assim, não é a professora que tem o poder na sala de aula. O poder não é dela, ele passa por ela. No momento em que a creche (no sentido puramente assistencialista) é substituída pela escola infantil, é o discurso pedagógico que passa a operar naquele espaço. Assim, o poder não é da professora, mas do pedagógico. O poder não é da pessoa da professora, mas do discurso que ela profere e do discurso que é proferido sobre o lugar que ela ocupa na instituição.

Indo mais a fundo na questão deste poder que se exerce em rede, analisemos outra situação:

*Segunda-feira. Acabamos de dar o almoço e todas as crianças dormem em seus colchonetes. Rosa e Margarida estão no lactário, lavando a louça do almoço e fazendo as mamadeiras. Jasmim me ajuda a guardar o restante dos brinquedos que ficaram no chão, se despede e sai da sala para fazer seu horário de folga. São 11h. Abro a porta do lactário para conversar com Rosa e Margarida - assim que elas terminarem nos revezaremos para buscar nosso almoço. Ao abrir a porta encontramos rindo e conversando. Imediatamente elas dividem comigo o assunto:*

*- A gente tava falando lá da outra turma - diz Rosa rindo*

*- A Orquídea falou que Petúnia demora muito pra trocar.(desta vez em tom sério) Não faz nada direito e ainda fica "se achando". - Fala Margarida [Orquídea e Petúnia são funcionárias de outra turma - Orquídea é auxiliar e Petúnia a professora]*

*- Elas vivem brigando naquela turma né? - eu complemento.*

*- É, mas a Petúnia se colocou na troca [de fraldas] porque ela não faz atividade - Diz Rosa - Não faz o serviço dela e fica querendo "se achar".<sup>2</sup>*

*Respondo apenas com uma expressão facial, demonstrando um descontentamento de quem não pode fazer nada a respeito. Rosa e Margarida terminam com a louça. Encerramos a "fofoca" e Rosa vai se servir. Eu e Margarida conversamos sobre o final de semana que passou. (diário de campo).*

Aqui podemos compreender bem a citação do filósofo: "O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação" (Idem, p. 183). A professora, ao mesmo tempo que exerce o poder sobre o pedagógico é também refém dele. Fazer a atividade é o "seu" serviço. A professora sofre a ação deste poder sobre o pedagógico uma vez que as tarefas relacionadas à educação se tornam exclusivamente suas. É um poder que se volta contra ela, portanto, não é um poder que lhe pertence.

Foucault diz ainda que:

---

<sup>2</sup> Cabe lembrar que esta é a visão da auxiliar a respeito do serviço da professora. Não estamos julgando aqui se ela realmente fazia o seu serviço ou não, mas tentando compreender o que cada personagem desta trama compreende como "o seu serviço" e o "serviço do outro" a fim de encontrarmos uma possibilidade para o rompimento do paradigma da fragmentação das relações de educação e cuidado.

Quando se define os efeitos do poder pela repressão, tem-se uma concepção puramente jurídica deste mesmo poder; identifica-se o poder a uma lei que diz não. O fundamental seria a força da proibição. Ora, creio ser esta uma noção negativa, estreita e esquelética do poder que curiosamente o mundo aceitou. Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o campo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (FOUCAULT, 2003, p. 7 e 8)

Passo a entender então que não se trata de repressão, de uma luta de classes (professoras x auxiliares) onde uma classe subjuga a outra, mas de algo muito maior. Afinal, se a professora detém um poder sobre o pedagógico (atribuído à ela pela instituição e pelo conhecimento do discurso pedagógico), a auxiliar também possui os seus próprios mecanismos para fazer-se canal deste poder que circula. Podemos ver isto na fala de Gérbera:

Então eu, praticamente, trabalho mais, digamos assim né, a minha função é mais do que a da Alfazema [nome da professora] ou da (nome da Ciee) que é Ciee. Porque **a gente conhece cada um direitinho** – o que ele faz de manhã, o que ele faz de tarde, né. A Alfazema fica meio turno, a (nome da Ciee) fica meio turno. Então eu e a (nome da outra auxiliar) **nós temos essa... esse apego a mais com as crianças, esse tempo a mais.** Então, dá pra distinguir: ‘Não, fulano não come isso, fulano não come aquilo’; ‘A fulaninha não toma leite’. **Então ninguém, a Alfazema não vai saber se a (nome da aluna) toma leite, ela não toma leite de manhã! Nem café, nem nada. Só um pãozinho seco.** A Alfazema não vai saber né, porque é de tarde. (Entrevista com Gérbera – grifo meu)

É um poder-conhecimento. A professora tem o conhecimento pedagógico – conhecimento do discurso dominante na escola infantil – mas a auxiliar tem o conhecimento do cotidiano. Assim, se há um mútuo acordo de submissão a este poder, é porque isto é “bom” (ou cômodo) para ambas as partes.

se o poder só tivesse a função de reprimir, se só agisse por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalçamento à maneira de um grande super-ego, se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos a nível do desejo - como se começa a conhecer - e também a nível do saber. (...) O enraizamento do poder, as dificuldades que se enfrenta para se desprender dele vêm de todos estes vínculos. é por isso que a noção de repressão, à qual geralmente se reduzem os mecanismos do poder, me parece muito insuficiente, e talvez até perigosa. (FOUCAULT, 2003, p.148 e 149)

Já ouvi muitas queixas de auxiliares dizendo “aquela professora não faz nada” porque a professora não troca fralda, não limpa vômito, não exerce as

mesmas tarefas que elas precisam – pelo discurso jurídico da instituição analisada da divisão dos papéis – exercer (queixas às vezes acrescidas do complemento “e ainda ganha mais do que eu”). Entretanto, a atuação desta mesma professora que reprime, que delimita seu campo de atuação, que não divide suas funções “pedagógicas”, que se apropria da construção de limites, da “verdade” sobre seus alunos, produz efeitos positivos a nível do desejo nesta auxiliar – ora se ela se apropria de todas estas funções, a auxiliar não precisa exercê-las. Cabe-lhe o cuidado. Se é este o lugar que a instituição reserva a auxiliar (o do cuidado) e se é este o espaço que a professora espera que ela ocupe, por que a auxiliar iria fazer mais? Estaria “aumentando” seu trabalho.

Na fala da professora Alfazema:

**P** – Tu falaste sobre o serviço da Serviços Gerais ser rotulado – a parte dos cuidados. O que tu acha que no geral é empecilho para que elas compartilhem a parte pedagógica?

**E** – Eu acho que... assim, é falta de interesse da pessoa de..., de repente a pessoa já... tá muitos anos, já criou o vício, pensa ‘Não, o meu serviço é só esse, eu vou fazer só aquilo, não tem porque tá fazendo a parte da professora’, sabe. ‘Ah, porque a professora ganha mais pra isso, porque ela tem que assumir essa parte pedagógica, então eu vou fazer só a minha parte ali, e deu.’ (Entrevista com Alfazema)

Embora pense que a questão da valorização destas profissionais seja algo importante a considerar, acho que o que é crucial aqui não é o fato de uma ganhar mais e outra menos mas, novamente, os discursos sobre os papéis de cada uma. Talvez pior do que “aumentar seu trabalho” seria invadir um espaço onde não é bem vinda, onde não possui conhecimento, onde não detém poder.

No outro extremo desta relação a professora não concentraria sozinha suas funções de educação apenas porque a instituição lhe diz que tem de ser assim, ou porque julga suas auxiliares sem formação para fazê-lo. Acontece que enquanto a professora concentra as funções pedagógicas com exclusividade, sem dividi-las com as auxiliares, ela se mantém sendo a única pessoa apta a exercer o poder sobre o pedagógico. Se suas auxiliares começarem a se apoderar do discurso pedagógico esta professora terá de dividir também o exercício do poder. Por que explicar o objetivo das atividades desenvolvidas? Por que gastar tempo em explicações sobre a necessidade de oferecer o arroz várias vezes e não deixar de ofertá-lo na primeira recusa da criança? Ao aplicar sozinha as atividades; ao apenas “mandar” as auxiliares oferecerem sempre o arroz (e se precisar convencer, justificar dizendo que

é norma da escola, ou que a diretora, ou a secretaria de educação mandou) a professora garante que ela, e apenas ela, continue a ser a “proprietária” do discurso pedagógico.

Na fala da professora Íris apreendemos sua visão sobre a questão do conhecimento pedagógico das auxiliares

**E** – É bem difícil assim... Eu acho que as gurias elas hã... Elas não compreendem muito. Elas tem ainda a educação infantil como assistencialismo – cuidar bem. Então quando a gente propõe uma atividade diferenciada eu acho que... Hã... Dá uma certa... inquietação nelas né. Ou então elas tem um pouco de dificuldade de compreensão, principalmente com os bem pequenininhos.

**P** – E tu atribui a que essa falta de compreensão?

**E** – Eu acho que é falta de conhecimento até. Eu acredito, sobre a questão educação infantil. Porque elas tem muito assim, que elas tão pra cuidar. Bem assistencialista assim, eu acho que falta um pouco de esclarecimento sobre a questão. (Entrevista com Íris)

Entretanto, ao mesmo tempo que a professora julga suas auxiliares sem conhecimento pedagógico ela mesma se coloca como disseminadora do discurso da maternagem, negando-lhes o compartilhamento do pedagógico.

**P** – [mostra a figura com a frase “papel do professor”]

**E** – eu acho que o papel do professor... No berçário é um conjunto de fatores que tão tudo... interligados. É a questão da interação com a criança, da criança com o profissional de serviços gerais e o teu papel pedagógico... todas as funções. Na troca, na alimentação, na atividade que com eles é muito complicado porque se tu faz uma atividade um pouco diferente já não dá certo, é uma frustração grande e quando tu propõe uma coisa que de repente tu acha que vai ser grandiosa, com com bem pequenininhos eles interagem bem pouco assim... Então assim tu tem que buscar um papel bem individualizado entre as crianças e... as meninas também.

**P** – Como assim?

**E** – Porque assim ó... Envolve... Envolve a personalidade delas, a experiência que elas tem, que elas não tem né, com crianças pequenas. Tem, **eu acho que tem um fator muuuuito, que deveria ser assim, o carro chefe antes de escolher pessoas que trabalhem no berçário é ser mãe**, assim – das serviços gerais não das profissionais da educação – Porque **como elas não tem bem entendido essa questão pedagógica, elas lidam muito com o carinho, com o afeto. Elas tem assim... a questão do conceito, a partir do que elas realizam com o filho**. Como eu gostaria que meu filho fosse tratado, e como eu trato meu filho eu trato ele. **Elas tem isso bem presente. E... eu to sempre puxando isso delas**. Então quando eu tive experiência de serviços gerais e que não tinham filhos, é mais complicado conseguir abordar o jeito de tratar a criança mais agressivamente: mas tu já pensou que de repente... isso pode acontecer com o teu futuro filho, né. Daí elas não tem essa experiência. E a questão do professor é de mediar todos, porque é uma equipe grande né - mediar todos aqueles profissionais, com os bebezinhos pequenininhos né. A gente se



sente meio... tem problemas. São problemas pessoais que levam pra dentro da sala, 'Hoje eu to de bom humor amanhã não to de bom humor'... Tudo isso. Aí, eu tenho que ter um cuidado maior porque... são muito pequenininhos. (Entrevista com Íris – grifo meu)

Prosseguindo com a entrevista podemos ver na fala da mesma professora uma propriedade, um tomar posse de seu lugar-conhecimento e, embora o discurso pedagógico esteja muito presente no que ela diz – pois defende inicialmente que as auxiliares deveriam não só cuidar – as fissuras neste discurso que se encontra com a prática deixam transparecer que o que se espera destas auxiliares ainda é confuso:

**P** – E qual é o papel das auxiliares?

**E** – Eu acho que... hã... Não vou dizer o cuidar... mas assim, seria... me auxiliar pedagogicamente através do conhecimento que **eu** tenho – o que digamos é um pouco complicado. **A partir do conhecimento que eu tenho colocar em prática!**; né, algumas coisas que vão dar certo e que não vão dar certo...

**P** – Te auxiliar em que sentido?

**E** – Não só em atividades com as crianças mas, na questão alimentar, que elas tinham como produção - vou tomar como exemplo isso que eu já falei anteriormente – hã... e produção. **Elas tem que me auxiliar e a partir do que eu desenvolvo com as crianças elas tem que partirem também daquilo. Hã... Elas tem que ter um cuidado redobrado quando eu to com um deles, perante o grupo. É...** Digamos assim, eu acho que é um termo meio conservador mas elas teriam que manter a ordem, entre aspas né. Eu acho!

**P** – Em que sentido manter a ordem?

**E** – Manter a ordem [risos] é; Não é assim a ordem de tá todo mundo quietinho, arrumadinho, sentadinho, bonitinho, não! Mas assim... **um pouco assim do cuidado, da higiene**, que com os pequenos é muito importante... é complicado cuidar porque eles levam tudo à boca, comem muitas vezes coisas que não deveria. **Elas tem que cuidar da higiene do ambiente da cozinha, da alimentação, que é a cozinha – o lactário – né... Elas tem que cuidar da higiene deles e ao mesmo tempo elas tem que interagir, não só brincar com aquele bebê, limpar aquele bebê, deixar ele pronto, mas aquele bebê, enquanto ele tá fazendo isso ele tá aprendendo certas coisas**, é... Elas estarem envolvidas em toda essa função né... Que elas tem que... elas tem que entender né, que aquele indivíduo ali ele é integrado. Ele tem... ele não é só o cuidado em si. Ele não tem que tá limpo, comido – entre aspas [risos, fazendo as aspas gestualmente] – alimentado [retomando a seriedade] e numa condição saudável. Ele interage em todos os momentos. Eu acho que a função delas é tá preparada pra interagir com eles e não só cuidar. Hã... que também é importante né, ele também é importante, mas esse cuidado... não é só isso. (Entrevista com Íris – grifo meu)

Novamente a professora traz a questão da maternidade. Entretanto, se antes ela dizia que ser mãe deveria ser fator decisivo na escolha das auxiliares que

trabalham com bebês, neste outro momento da mesma entrevista ela relaciona a experiência da maternidade como um entrave à questão pedagógica.

**P** – Tu acha que isto acontece, não acontece...?

**E** – Eu acho que não é uma questão de acontecer ou não acontecer. Algumas são abertas pra isso e outras não. Por toda questão assim ó, da... da carga de experiência que elas trazem. ‘Eu já to há muitos anos. Isso dá certo e eu vô continuar fazendo do jeito que eu sei que dá certo’. Agora, pessoas novas elas ousam mais. Então: ‘Não, vamo pensá, vamo vê se dá certo’, ‘Ah não, assim ele chora’. Que nem, teve uma delas que se fantasiou: ‘Íris, terrível!’ né – Foi num momento que eu não tava na sala – Foi horrível, eles todos se assustaram, foi, assim... Então assim essa proposta que algumas tem e outras não tem em função da experiência. Uma coisa que eu acho que tem um pouco de relação, na experiência comigo, a questão da idade. Porque quando a pessoa é um pouquinho mais nova ela ousa mais que a pessoa que tem um pouco mais de idade, que é mais um cuidado, quando ela tem uma experiência, de bagagem pessoal.

**P** – Bagagem pessoal?

**E** – Que já foi mãe, que já é avó... (Entrevista com Íris)

Voltando à Foucault, analiso a fala da professora não pelo que ela pensa, pelo que ela quis dizer. Não julgo sua fala correta ou incorreta pelas contradições, mas vemos dois discursos “brigando” em sua fala – o pedagógico e o da maternagem. Penso que a escola infantil deve disseminar o discurso pedagógico, dar voz à ele, fazê-lo falar em todos os profissionais que trabalham nesta instituição para que possamos enfim romper com a fragmentação das relações de educação e cuidado.

### **5.1 Professoras e auxiliares: “Na minha opinião não deveria ter essa diferença”**

Nos vimos ao longo de toda a pesquisa diante da delimitação das funções de professoras e auxiliares, Ou seja, os papéis estão postos. O discurso sobre as funções de cada profissional, como vimos anteriormente, é claro.

Entretanto, durante o estudo, intrigou-me a situação de Gérbera. Considerei inicialmente a fragilidade de minha pesquisa como um todo. Por que a auxiliar se interessaria em compartilhar funções? Por que a professora “permitiria” este compartilhamento? Com o decorrer do estudo entretanto, me dei conta de que não havia considerado uma variável – na minha opinião igualmente perversa à negação

do compartilhamento do discurso pedagógico na sala de aula – este compartilhamento visto como um meio de ascensão profissional.

Quando digo que considero esta uma variável perversa, refiro-me não aos profissionais envolvidos. Não quero dizer que todos os profissionais não devam ser valorizados, ao contrário; mas refiro-me aos sujeitos a quem se destina o trabalho destes profissionais – as crianças. Afinal, elas merecem que *todos* os profissionais que às atendem consideram-nas em sua integralidade, ofereçam-lhes um atendimento que não fragmente educação e cuidado, e não que apenas o façam aqueles que querem crescer na carreira<sup>3</sup>.

A este respeito, trago a fala da professora Alfazema, professora titular da turma em que Gérbera trabalha.

**P** – O que tu entende como papel do professor?

**E** – Ah, toda parte de planejamento, ali o contato com os pais – apesar de que lá na sala assim as gurias também tem, eu passo um pouco pra elas assim essa coisa de às vezes hã... entregar criança de... fazer algum comentário do que aconteceu, mas essa, dessa responsabilidade, de passar pros pais como foi o dia né, no final da tarde e de... sei lá, alguma coisa assim que viu de um recado, alguma coisa, além do planejamento tudo, organização de reuniões, conversa com os pais, pensar em... no que que a gente vai trabalhar de projeto né. **Mas também nessa parte de projeto eu procuro conversar com as auxiliares também pra ver o que elas acham né**, se... ‘Tá legal, como é que tá?’, se pode ser assim...

**P** – Como funciona isso? Como tu divide isso com elas?

**E** – Conversa assim, eu sento e converso. ‘Ah, eu tava pensando em fazer... em trabalhar o projeto sobre animais, que que vocês acham que vai ser legal’, fazer... algumas atividades. **Mas geralmente assim eu tenho mais, com quem eu mais converso, quem mais me auxilia nessa parte pedagógica é a Gérbera né. Daí a (nome da outra auxiliar) já é assim um pouco mais naquela parte do cuidar mesmo, da higiene, essa parte assim. E na parte que... pedagógica, a Gérbera já me dá mais... um suporte assim. Às vezes ela até senta e canta com as crianças... ela tem mais esse lado pedagógico do que (nome da segunda auxiliar citada), tem bem mais do que... a (repete o nome).**

**P** – E o que tu entende que seria o papel das auxiliares?

**E** – Eu acho que além, da parte de todas as tarefas delas de, de higiene das crianças de..., eu acho que o papel delas também seria, tanto ali auxiliar no cuidar, na rotina da sala e também interagir assim com eles né. A questão do carinho, daquela brincadeira, isso tudo. Não só aquela parte ali de tá, pegar pra trocar, ou ajudar a dar... sabe, essa parte assim de

---

<sup>3</sup> Torno a dizer que acredito que a valorização de todos os profissionais é necessária. Neste caso, quando digo “crescer na carreira” refiro-me à realidade posta, onde o único meio das Auxiliares de Serviços Gerais melhorarem o seu salário dentro da instituição estudada é adquirindo a formação necessária e prestando novo concurso público que as admita sob o cargo de Professoras.

cuidado, que elas poderiam também interagir em momentos de brincadeira, quando a gente canta, quando a gente faz uma hora do conto né. Apesar que as gurias do grupo assim comigo elas sempre interagem né. Claro que a (nome da segunda auxiliar citada anteriormente) mais do jeito dela, que cada uma tem o seu jeito também, a Gérbera interage um pouco mais, mas quanto a isso assim é bem tranqüilo lá na sala

**P** – E a que tu atribui essa maior interação de uma e da outra?

**E** – Eu acho que a (segunda auxiliar, designada menos participativa) um pouco..., não querendo assim ser... preconceituosa mas um pouco tem a ver com a idade também que a (segunda auxiliar) assim, pela idade avançada ela já... já é um pouco mais cansada assim, um pouco mais sem estímulo. E a Gérbera tem bastante assim, força de vontade. **Eu acho que ela tem vontade de aprender as coisas de... de buscar, de aprender comigo pra de repente num futuro ela tem vontade de fazer uma faculdade, assumir uma sala sabe, então ela busca isso.** Ela sempre tá assim... olhando planejamento, olhando caderno de chamada porque... ela quer, ela gosta de aprender. E a (segunda) já não tem assim tanto interesse nessa parte porque a (repete o nome) já tem um pensamento assim, que tá já numa idade avançada, tá perto da aposentadoria então... não se interessa assim por essas coisas e a Gérbera já se interessa bastante. (Alfazema – grifo meu)

Vemos na fala da professora que o compartilhamento da função pedagógica (de acordo com o que ela entende como pedagógico) ainda está ligado ao discurso sobre os papéis de professoras e auxiliares, entretanto, Alfazema vê na auxiliar uma *“vontade de fazer uma faculdade, assumir uma sala”*.

Na fala da professora, a auxiliar Gérbera “tem mais esse lado pedagógico”, “se interessa bastante”, ao passo que a outra auxiliar “já é mais na parte do cuidar”. Talvez a própria concepção da professora quanto a idade de ambas e a possibilidade de ascensão profissional das auxiliares (a segunda *“tá já numa idade avançada, tá perto da aposentadoria”*) contribua para a situação descrita por ela de sua sala de aula. A professora Alfazema vê no interesse de Gérbera pelo pedagógico a possibilidade de ascensão profissional da auxiliar. Frente a isto, ambas sinalizam uma possibilidade de compartilhamento do pedagógico. Com a outra auxiliar o mesmo não acontece.

Apenas no sentido de ressaltar os argumentos anteriores, vale lembrar que, reforçando a idéia das sociedades de discurso, Alfazema não pode ser despossuída por este compartilhamento: *“Eu acho que ela tem vontade de aprender as coisas de... de buscar, de aprender comigo”* (Alfazema – grifo meu)

## 6 ENFIM, O QUE É PEDAGÓGICO?

Encaminhando-me para o final desta discussão gostaria de analisar algumas questões quanto ao termo “pedagógico”, trazido nas falas de algumas professoras durante as entrevistas e presentes também nos perfis de turma (documentos escritos por elas, anexados à avaliação das crianças para ser entregue aos pais).

Inicialmente, ao ler os perfis de turma, meu olhar estava direcionado a como as professoras e auxiliares eram “ditas” nestes documentos – ou seja, quais as funções de cada uma na concepção das professoras (já que tais documentos eram redigidos pelas mesmas). Apresento aqui apenas os trechos relevantes para este estudo.

Pela manhã os alunos são recebidos pelas professoras estagiárias A e B, com a ajuda das auxiliares C e D.

O dia-a-dia das crianças é preenchido por uma rotina, onde pela manhã tomam uma mamadeira, comem a fruta, lanche, almoço e após tudo isso, deitam em seus colchões para descansarem e recarregarem suas energias para a tarde com um tranqüilo soninho.

Ao acordarem, todos tomam suas mamadeiras, são trocados, recebem lanches variados e possuem à disposição diversos brinquedos como bolas, carrinhos emborrachados, peças de encaixe, chocalhos, entre outros. **Neste momento é realizado o trabalho pedagógico pela professora titular sendo feitas algumas atividades de incentivo motor, sensorial e lingüístico.** (Perfil de turma da professora Tulipa – diário de campo – grifo meu)

Ao ler o perfil de turma da professora Tulipa percebemos a ausência da referência ao pedagógico no turno em que ela não está com a turma. Além disto o *trabalho pedagógico* aparece apenas na perspectiva das atividades.

O mesmo pode ser visto no documento redigido pela professora Açucena:

Na rotina da turma b faz parte o café e o lanche da manhã, atividades recreativas, e o almoço no qual a maioria alimenta-se bem e sozinhos, demonstrando independência ao utilizarem os talheres, temos também o soninho no qual eles aproveitam muito bem. **À tarde temos atividades pedagógicas**, o lanche da tarde, a pracinha no qual a maioria prefere brincar com pneus, o segundo lanche e brinquedo livre. Após as refeições

realizam a higiene pessoal, escovando os dentes e fazendo as necessidades fisiológicas. (Perfil de turma da professora Açucena – diário de campo – grifo meu)

Assim como no perfil de turma de Tulipa, as atividades pedagógicas aparecem no turno da tarde (turno em que trabalha a professora) e sob a denominação *atividades* associando novamente o pedagógico às atividades dirigidas.

Na entrevista transcrita anteriormente a professora Alfazema relata que a auxiliar Gérbera lhe dá “mais um suporte na parte pedagógica” enquanto a outra auxiliar fica mais na perspectiva do cuidado. Entretanto, em entrevista com esta mesma auxiliar, Gérbera, percebemos lacunas quanto à apropriação do discurso pedagógico no que diz respeito às funções dos educadores na escola infantil.

**P** – Então quando tu me diz “eu faço o teu papel e tu faz o meu”, qual seria o papel da professora e da serviços gerais?

**E** – Então, deveria de ser responsabilidade da Alfazema, então, da profe: receber as crianças, algum problema conversar com o pai, se a criança se machucou é responsabilidade da profe então, então ‘Ah pai, ele caiu, ele se machucou’. Se tá faltando alguma roupa, algum calçado, se não mandou fralda, se tá faltando lençinho. **Eu acho que essa parte mais administrativa parte do professor então. E a nossa parte seria mais da parte da higiene, da limpeza das crianças.** Eu acho que daí então, se é pra diferenciar, então vamo... né porque já que a gente tá ali como auxiliar de professora né porque a gente é auxiliar. ‘Ah Gérbera vamo botá uma roupa curta nas crianças’ – então a Gérbera vai lá e bota a roupa curta nas crianças. Então eu acho que é isso. Se é pra diferenciar eu acho que era isso (Entrevista com Gérbera – grifo meu)

Alfazema dá um exemplo de iniciativa pedagógica por parte de Gérbera

**E** – Ela tem iniciativa entende, às vezes assim... **‘Ah, a gente tá no brinquedo livre mas tá muita confusão ali então... Tá, vamo cantá.’** Sabe ela tem essa iniciativa sabe. [...] Sabe tem essa iniciativa dessa, dessa parte pedagógica também né, não só aquela parte do cuidado né de... de higiene né, que às vezes fica um pouco rotulado que Serviços Gerais seria mais pra essa parte sabe.

Entretanto questiono: Se a auxiliar canta porque está muita confusão no brinquedo livre isto é pedagógico? Para Libâneo

A pedagogia é a reflexão sobre os objetivos e os modos de realizar as práticas educativas, [...]. [...] dizer do caráter pedagógico das práticas educativas é dizer que a pedagogia, a par de sua característica de cuidar dos objetivos e formas metodológicas e organizativas de transmissão de

saberes e modos de ação em função da construção humana, refere-se, explicitamente, a objetivos éticos e a projetos políticos de gestão social. **Esse entendimento do “pedagógico” indica intencionalidade, determinação, sistematização, controle de objetivos, contra formas espontaneístas de educar.** (LIBÂNEO, 2001, p. 120 e 121 – grifo meu)

Penso que se o objetivo da auxiliar a iniciar um canto porque “tem muita confusão no brinquedo livre” esta não deixa de ser uma iniciativa de cuidado – seu objetivo é que as crianças não se machuquem. Para que a indissociabilidade entre educação e cuidado seja real, o compartilhamento do pedagógico deve transcender a execução de “atividades com fama pedagógica”, mas fazer-se de um compartilhamento do discurso pedagógico. Temos que ter em mente de forma bem clara o que é pedagógico. Os profissionais da educação infantil (e me refiro não só às auxiliares, mas aos próprios professores) podem fazer atividades pedagógicas, cantar com as crianças e ainda assim fragmentar educação e cuidado. A este respeito Cerizara diz

A análise do histórico dessas instituições [escolas de educação infantil] e as relações que estas têm estabelecido tanto com as famílias, quanto com as escolas permite perceber que quando se defendeu, e ainda hoje se defende, uma função pedagógica para as mesmas foi na direção da **valorização das atividades ligadas ao ensino de alguma coisa, à transmissão de conhecimentos**, muitas vezes reproduzindo ou antecipando as práticas condenadas pelas próprias escolas de ensino fundamental em que são valorizadas as atividades dirigidas, consideradas como pedagógicas. **Essa interpretação reducionista do pedagógico, acabou por trazer para as creches e pré-escolas uma desvalorização das atividades ligadas ao cuidado das crianças pequenas.** Essa dicotomização entre as atividades com um perfil mais escolar e as atividades de cuidado, revelam que ainda não está clara uma concepção de criança como sujeito de direitos, que necessita ser educada e cuidada, uma vez que ela depende dos adultos para sobreviver e também pelo fato de permanecer muitas vezes de 10 a 12 horas diárias na instituição de educação infantil (CERIZARA, 1999, p.16 e 17 – grifo meu)

A autora complementa dizendo que

as instituições de educação infantil devem buscar delinear as suas especificidades, sem perder de vista que o trabalho a ser realizado com as crianças deve assumir um caráter de intencionalidade e de sistematização, sem cair na reprodução das práticas familiares, hospitalares ou escolares. (CERIZARA, 1999, p.16)

Assim, tornar educação e cuidado indissociáveis implica em uma apropriação a respeito do que é o pedagógico – tanto por parte das professoras quanto por parte das auxiliares.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: EDUCAÇÃO E CUIDADO (IN?)ISSOCIÁVEIS

Chegando ao final deste texto retorno à questão inicial. Em que momentos educar e cuidar estão associados/dissociados na escola infantil? Kuhlmann Jr. Trata a questão do cuidado-e-educação da seguinte forma:

A caracterização da instituição de educação infantil como lugar de cuidado-e-educação adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formulação das propostas pedagógicas. Adotar essa caracterização como se fosse um dos jargões do modismo pedagógico esvazia seu sentido e repõe justamente o oposto do que se pretende. A expressão tem o objetivo de trazer à tona o núcleo do trabalho pedagógico conseqüente com a criança pequena. Educá-la é algo integrado ao cuidá-la (KUHLMANN JR., 1999, p.60 – grifo do autor)

Concordando com o autor, penso que sempre que tomarmos a criança como ponto de partida para a formulação das propostas pedagógicas, educação e cuidado estarão automaticamente integrados. Entretanto, não basta que as políticas públicas o façam, que a direção da escola o faça, que o professor o faça. É necessário que todos os adultos que trabalham com esta criança o façam. Para isto é indispensável uma apropriação do discurso pedagógico sobre a educação infantil e sobre esta mesma criança de todos os profissionais envolvidos.

Ora, não é necessária uma grande pesquisa para chegar à esta conclusão, visto que já há vários autores que falam sobre a inadiável necessidade de qualificação e formação dos profissionais da educação infantil. Entretanto, no decorrer desta pesquisa senti-me descortinando o encoberto: é extremamente necessário que os profissionais se qualifiquem, mas é igualmente importante que se definam claramente os papéis que devem ser exercidos em uma sala de aula completamente diferente do ensino fundamental: uma sala de aula onde além de os alunos terem necessidades diferentes não há apenas um professor, mas uma equipe profissional. Os discursos que hierarquizam estes profissionais dividindo



suas funções só tendem a dificultar um trabalho de cuidado-e-educação plenamente integrados.

Diante das falas das entrevistadas, ecoa o que diz Foucault

...[não há] enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja. [...] Não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências. (FOUCAULT, 2000, p.114)

As falas das profissionais ratificavam o discurso dos documentos oficiais do município que dividiam seus papéis. Penso que a reformulação das políticas que regem os quadros de carreira estruturados como o do município estudado (que dividem as funções das profissionais) é um, mas não o único caminho para a superação da fragmentação encontrada.

Sabedoras do discurso pedagógico, professoras, direção, coordenação e quem mais tenha propriedade deste discurso, deveriam assumir o compromisso de disseminação do mesmo. Todos os profissionais, independente de formação devem se comprometer com a educação das crianças - ainda que em alguns casos as políticas públicas digam o contrário as escolas possuem autonomia para formular suas propostas pedagógicas.

Finalmente, dentro da sala de aula, para que a indissociabilidade de educação e cuidado aconteça é necessário que a professora dispa-se da ilusão de detenção de um poder: o poder que não é seu, mas do discurso pedagógico. E talvez aí resida a parte velada e mais difícil do problema. Velada porque esta apropriação exclusivista do discurso pedagógico se dá nem sempre nas práticas discursivas no dia-a-dia com as auxiliares, mas também em práticas não discursivas.

Compartilhar o discurso pedagógico sem colocar-se em uma posição de possuidora da verdade (que caracterizaria uma situação descrita por Foucault como sociedade de discurso) significa para esta professora não ser mais a que sempre tem razão quanto a seus alunos, não ser a pessoa “que manda”, a “autoridade” dentro da sala, mas alguém que argumenta suas convicções dentro do discurso pedagógico e que, com a apropriação de suas auxiliares deste discurso, pode sim ter que “dar o braço a torcer” se estas lhe provarem suas convicções dentro da verdade pedagógica.

Ao mesmo tempo, significa também para esta professora e principalmente, para as crianças, que o trabalho pode ser mais leve, mais harmonioso, mais condizente com o que prega o discurso pedagógico.

Imagino que todas estas provocações mexeriam com a estruturação de carreira da educação infantil e com a necessidade de redirecionamento das políticas de valorização dos profissionais, entre outras coisas. Entretanto, não me coloco aqui a prever uma série de variáveis que *poderiam* acontecer se modificássemos nossa forma de conduzir o trabalho nas equipes das salas de aula da educação infantil. Me coloco dizendo: É necessário que modifiquemos nossa prática! Os redirecionamentos necessários depois de tal mudança, que sejam pensados conforme a necessidade surgir.

Desta forma, finalizo com a vontade de ter trazido nesta pesquisa o que Foucault caracteriza como papel do intelectual

O papel do intelectual não é mais o de se colocar “um pouco na frente ou um pouco de lado” para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da “verdade”, da “consciência, do discurso. (FOUCAULT, 2000, p. 71)

Finalizo com a vontade de ter aqui lutado contra as formas de poder não por romantismo inseqüente, não por vaidade, mas por compromisso com o discurso pedagógico que me toma, me produz mas também me inquieta e desacomoda. O discurso pedagógico acadêmico que, coexistindo com o discurso pedagógico do interior das escolas e com as práticas não discursivas da prática traz fissuras que apontam para esta necessidade de luta e de redirecionamento.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Inês Lacerda. Foucault: um pensador da nossa época para a nossa época. In: Marçal, Jairo (org). **Antologia de textos filosóficos**. Curitiba: SEED - Pr., 2009.

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

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola infantil: p'ra que te quero?. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva (Org.). **Educação Infantil: p'ra que te quero?** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

CERIZARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, ano 17, n. Especial, p. 11-21, jul./dez. 1999. Disponível em: <<http://www.journal.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10539/10082>> Acesso em: 02. nov. 2010.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo – SP, v. 114, p. 197-223, novembro. 2001.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

\_\_\_\_\_. **A Ordem do Discurso**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5.ed.São Paulo: Loyola, 1999.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. Tradução: Roberto Machado. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

\_\_\_\_\_. **História Da Sexualidade II**. Uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

KUHLMANN Jr., Moisés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina S. (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados- FE/UNICAMP, São Carlos, SP: Editora da UFSCar, Florianópolis: Editora da UFSC, p. 51-65, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.