

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

ANTONIO CAVALCANTE FILHO

**SIGNIFICAÇÕES DOS DOCENTES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL: viajando
através do reino mítico dos contos de fada e seus símbolos**

FORTALEZA - CEARÁ

2013

ANTONIO CAVALCANTE FILHO

SIGNIFICAÇÕES DOS DOCENTES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL: viajando através
do reino mítico dos contos de fada e seus símbolos

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para qualificação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Ana Ignez Belém Nunes.

FORTALEZA - CE

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho
Bibliotecário(a) Leila Cavalcante Sátiro – CRB-3 / 544

C376s Cavalcante Filho, Antonio.

Significações dos docentes sobre a educação infantil: viajando através do reino mítico dos contos de fada e seus símbolos/Antonio Cavalcante Filho. — 2013.

CD-ROM 154f. : il. (algumas color.) ; 4 ¾ pol.

“CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico, acondicionado em caixa de DVD Slin (19 x 14 cm x 7 mm)”.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2013.

Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Ana Ignez Belém Nunes.

1. Contos de fada. 2. Subjetividade docente. 3. Educação infantil. I. Título.

CDD: 372

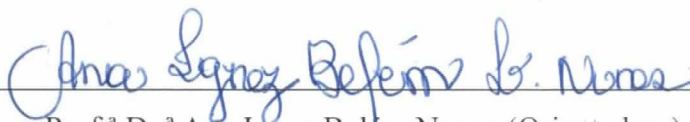
ANTONIO CAVALCANTE FILHO

SIGNIFICAÇÕES DOS DOCENTES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL: VIAJANDO
ATRAVÉS DO REINO MÍTICO DOS CONTOS DE FADA E SEUS SÍMBOLOS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

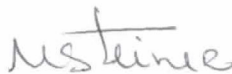
Aprovada em: 27 / 08 / 2013.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Ana Ignez Belém Nunes (Orientadora)

Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof.^a Dr.^a Michele Steiner dos Santos

Universidade Federal do Ceará - UFC



Prof.^a Dr.^a Eveline Maria Perdigão Silveira

Universidade Estadual do Ceará - UECE

“Isso que chamamos de símbolos é uma expressão, um nome ou também uma imagem que pode nos ser familiar na vida cotidiana, mas que além de seu sentido convencional possui ainda significados paralelos específicos.”
(Jung)

Dedico este trabalho a todos os professores da rede pública municipal de ensino de Fortaleza, que com seu trabalho e dedicação, tentam tornar menos árido o cenário da educação pública municipal.

Dedico a todos os meus filhos que como faróis iluminam o meu navegar no oceano, nem sempre pacífico, da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos familiares e amigos que de forma direta ou indireta, contribuíram para a elaboração deste trabalho;

Ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Ceará por ter oportunizado reflexões acadêmicas sobre a educação e, de forma especial, à minha orientadora, professora Dra. Ana Ignez Belém Nunes que, numa singular e sutil combinação de leveza e firmeza, conduziu-me até aqui;

Às professoras Dra. Eveline Maria Perdigão Silveira e Dra. Michele Steiner dos Santos que gentilmente contribuíram com suas reflexões para a melhoria e efetivação deste estudo;

Às quatro professoras da rede pública municipal de Fortaleza que concordaram em participar dessa pesquisa e sem as quais este trabalho não teria sido realizado.

RESUMO

O presente estudo faz uma viagem pelo reino encantado dos contos de fada e seu simbolismo significativo como recurso para tentar entender aspectos da constituição da subjetividade do professor, dado que os contos de fada são representativos do inconsciente coletivo. Para concretizarmos essa viagem pelo reino encantado e mítico dos contos de fada, tomamos como referencial teórico elementos conceituais de Jung e González Rey. Desta forma, adentrando na conceituação junguiana e seus constructos teóricos pertinentes para nosso estudo e que nos levam a ampliar a percepção da psique humana. Trabalhamos, então, com a riqueza polissêmica dos símbolos e suas implicações arquetípicas. É nesse cenário que se insere a presente pesquisa, tendo como objetivo geral: analisar a partir da identificação com os contos de fada e seus símbolos, as significações dos professores sobre a Educação Infantil. Este objetivo de caráter mais amplo foi diluído nos seguintes objetivos específicos: identificar as concepções dos professores sobre a Educação Infantil, destacando nelas aspectos da subjetividade docente; conhecer os contos de fadas com os quais os professores de Educação Infantil se identificam; compreender a relação entre as imagens que os professores têm acerca da docência e sua forma de ser professor na Educação infantil e propor, a partir do conhecimento das significações e imagens dos professores sobre a Educação Infantil, elementos para apoiar a sua formação. Como aporte metodológico, o caminho percorrido assentou-se no paradigma interpretativo. Foi dada ênfase na abordagem qualitativa, por meio da utilização do método de pesquisa estudo de caso. Os sujeitos investigados foram quatro professoras de uma escola da rede pública de Fortaleza. Foi realizada uma entrevista semi-estruturada e aplicado um roteiro simbólico construído pelo autor da pesquisa. Os resultados evidenciam que as profissionais que exercem a docência na educação infantil na escola investigada, elaboraram significações sobre a docência que encontram-se vinculados, na sua maioria, a características do cuidar, sobrepondo-se, esses elementos, aos construtos teóricos de suas formações iniciais e voltados para aspectos da subjetividade docente onde são destacados a importância do professor, embora os sentimentos relacionados a essa importância e à prática docente encontrem-se permeados por uma certa negatividade embasados em uma rotina profissional repetitiva e disponibilizadora de um baixo nível de energia psíquica.

PALAVRAS-CHAVE: Contos de Fada; Subjetividade docente; Educação Infantil.

ABSTRACT

The present study is a journey through the enchanted realm of fairy tales and its symbolism due to its relevance as a key tool to understand aspects of subjectivity of the teacher, since fairy tales are representative of the collective unconscious. To achieve this journey through enchanted and mythical fairy tales we adopted the theoretical and conceptual elements of Jung and González Rey, thus entering the Jungian concept and its theoretical constructs relevant to our study and that lead us to broaden the perception of the human psyche. We work then with polysemic richness of archetypal symbols and their implications. It was in this context that our research has been developed, and our major objective was to analyze from the identification with fairy tales and their symbols, the meanings/concepts of the teachers on early childhood education. This goal of broader scope was diluted in the following specific objectives: (a) identify the conceptions of teachers on early childhood education, highlighting in them the aspects of subjectivity; (b) know the fairy tales with which the kindergarten teachers identify themselves, (c) understand the relationship between the educators concepts concerning the pupils and the play of the teachers on childhood education, and (d) from the knowledge of the meanings and images teachers have on early childhood education, propose elements to support their training. It was adopted the interpretive paradigm as methodological approach. Emphasis was placed on the qualitative approach, through the use of the method of case study research. The respondents were four teachers of the public schools of the city of Fortaleza. We performed a semi-structured interview along with the implementation of a symbolic script provided by the author of the research. The results show that the professionals engaged in teaching in early childhood education in the surveyed school developed meanings about teaching that are linked mostly to the characteristics of caring, overlapping these elements to the theoretical constructs of their initial training, and focused on teaching aspects of subjectivity which highlights the importance of the teacher, although the feelings related to this importance and teaching practice find themselves permeated by a certain negativity grounded in a repetitive professional routine responsible for a low level of psychic energy.

KEYWORDS: Fairy Tales; Subjectivity teaching; Childhood Education

SUMÁRIO

1 PREPARANDO A VIAGEM: INTRODUÇÃO	12
2 NOS LIMITES DO REINO: EDUCAÇÃO INFANTIL	21
2.1 Breve contextualização da Educação Infantil.....	21
2.1.1 Importantes navegadores pelo reino da Educação Infantil	25
2.2 A Educação Infantil no Brasil	37
3 CHEGANDO AO REINO DA SUBJETIVIDADE: SIGNIFICAÇÕES	59
3.1 Construindo o conceito	62
3.2 Subjetividade docente: integrando razão X emoção	66
3.3 Jung ou escapando da Terra das certezas absolutas.....	71
3.4 Entre o conhecido e o desconhecido: a polissemia dos símbolos	79
3.5 Os Contos de fada	81
3.5.1 Os “Contadores” dos contos de fada	87
4 TRAÇANDO O ROTEIRO DA VIAGEM: METODOLOGIA	92
5 CONHECENDO O REINO: ANÁLISE DOS DADOS	101
5.1. Os habitantes do reino	101
5.1.1 Caracterizando os habitantes do reino.....	101
5.1.2 Formação e vivências dos habitantes do reino.....	103
5.1.3 A interpretação dos habitantes do reino	109
5.1.4 Os elos dos habitantes do reino com a docência	113

5.2. Desvendando os mistérios do reino	119
5.2.1 O simbolismo dos habitantes do reino: as percepções de Maria	121
5.2.2 O simbolismo dos habitantes do reino: as percepções de Branca de Neve	126
5.2.3 O simbolismo dos habitantes do reino: as percepções de Cinderela	130
5.2.4 O simbolismo dos habitantes do reino: as percepções de Gata Borralheira.....	138
6 FINALIZANDO A VIAGEM: CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERENCIAS	149
APENDICES	154

1 PREPARANDO A VIAGEM: INTRODUÇÃO

Interessa-nos neste estudo, desvelar o entendimento que os professores possuem sobre a educação infantil, tendo como eixo as suas identificações com os contos de fadas e seus símbolos, os quais impactam na construção da sua subjetividade como ser “ensinante” e aprendiz.

Considerando o tema dessa dissertação, entendo ser pertinente iniciar meus escritos refletindo sobre a teia que conecta a minha vida pessoal nas suas múltiplas dimensões, como militante político, estudante universitário e profissional da educação. Isto porque, assim como os professores que colaboraram com esse trabalho, é na minha subjetividade que ancoreo o interesse pelo universo da educação e dos seus mais diversos símbolos, sentidos e significados. Assim, peço licença para trazer um pouco de minha trajetória, que reflete bem o que sou e, por conseguinte, torna mais compreensível meus pensamentos e discursos.

Como participante de organismos de esquerda, fui integrante do movimento estudantil universitário na Universidade Federal do Ceará - UFC no curso de Ciências Sociais e membro de organizações comunistas. Inicialmente estive como simpatizante do Partido Comunista Brasileiro Revolucionário (PCBR). Depois atuei como componente das executivas estaduais do Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8), no qual fui diretor regional da sucursal do jornal “Hora do Povo” e do Partido Comunista Brasileiro (PCB). Tais experiências, desde cedo, traduzem meus anseios por criticidade, liberdade e uma formação ampla, para além das instituições de educação formal.

Foi essa influência da militância política que me fez migrar do curso de Direito na UFC para o curso de Ciências Sociais da mesma instituição. Contudo, o referido curso também ficou inconcluso pela necessidade de dedicar-me inteiramente a atuação política nos organismos de esquerda, anteriormente citados. Experiência que me deu oportunidade de vivências fundamentais na minha formação como sujeito; inclusive, em contextos fora do país.

Reiniciei meus estudos acadêmicos na Universidade Estadual do Ceará – UECE no curso de graduação em Pedagogia. Desde então, minha trajetória tem sido marcada fortemente pela atuação como educador. Fui professor de História Geral em vários cursos pré-vestibulares e colégios de Fortaleza. Trabalhei como Coordenador pedagógico de escolas e

curso da rede privada de ensino. Também fui facilitador e coordenador de Projetos Sociais em Organizações Não Governamentais – ONGs. Ingressei através de concurso público no Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza como Supervisor Escolar, onde atualmente exerço a função de coordenador Pedagógico.

Desde que principiei a desenvolver minhas reflexões intelectuais, como descrevi brevemente nos parágrafos anteriores, me senti admirado e desafiado pela grande complexidade e singularidade da existência humana. Busquei indagar sobre a possibilidade de uma conexão entre os fatos que compunham a pluralidade dos fenômenos da realidade existencial, apesar da aparente desconexão entre eles. As minhas experiências vivenciais foram adensando essa reflexão e, paulatinamente, foram norteando minhas atividades como profissional e pesquisador.

Durante minha trajetória como estudante de graduação do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará – UECE pude observar que, apesar dos diversos referenciais teóricos abordados, existia um substrato comum nas formas de pensar que se concretizavam em visões fragmentadas da realidade empírica.

Após concluir o curso de graduação, optei por concorrer a uma das vagas oferecidas no Mestrado Acadêmico em Educação dessa mesma instituição (UECE) e tendo logrado aprovação pude, enfim, dialogar com maneiras de pensar menos reducionistas, como por exemplo, as teorias da Psicologia Analítica e Histórico Cultural, que buscam superar a perspectiva positivista de perceber a realidade.

Devo esclarecer que não desconsidero a contribuição teórica dos pensadores vinculados a visão positivista da realidade, nem os tenho como teóricos de menor capacidade reflexiva. Entendo, apenas, que a ciência e, conseqüentemente, a forma de se fazer ciência está inserida numa linha diacrônica. Assim, a busca no entendimento da realidade é processual, permanente e aberta a constantes retificações. Isso, inclusive, se coaduna com a perspectiva atual da ciência que busca ser um processo de investigação constante em contínua construção e reconstrução, e não um conjunto de afirmações que teriam como fundamentação última a verdade absoluta.

Como supervisor escolar da rede municipal de ensino da cidade de Fortaleza, participei e observei muitas formações de professores da educação infantil ao 4º ano do ensino fundamental nas quais pude anotar que prevaleciam os discursos construtivistas geralmente nebulosos na sua significação teórica mais explícita. Ficava claro também uma preocupação com as questões metodológicas como se essas fossem um portal de acesso para

uma educação de maior qualidade. Evidenciava-se, no entanto, nessas formações, a desconsideração do professor como sujeito fundante do conhecimento, como ser complexo que possui expectativas e tem crenças. Um sujeito portador de valores, que vai se (re) significando em seu caminhar pessoal e profissional, pela construção de seus processos subjetivos e pela criação de sentidos na simbiótica relação entre ele e os contextos sociais vividos.

Ora, essa plasticidade constitui-se numa das características básicas do próprio ser humano. É na interface com o ambiente que se configura sua especificidade, através de um processo ativo e dialético, no qual a condição humana vai sendo criada e recriada de forma permanente. Ou seja, a espécie humana está constituída por determinantes biológicos, mas que se contextualizam historicamente, produzindo, nessa contextualização, as características que vão configurar a especificidade humana dentre outras espécies que compartilham a vida no orbe terrestre.

Todo o aporte do ser humano, que abarca a consciência e sua relação com o inconsciente na constituição dos seus aspectos subjetivos, se inscreve nessa relação entre genética e ambiente. O desenvolvimento humano acontece “historicizado” por essa troca ativa entre o biológico e o ambiente, produzindo processos psíquicos que criam o fluir humano com todas as suas implicações. Portanto, o ser humano se cria e recria nessa resultante, produzindo como que uma nova natureza de caráter plástico e flexível chamada cultura.

O Homem, entendido aqui como espécie, é um ser basicamente produtor e gerenciador de cultura, emergindo suas ações nos mais diversos espaços e tempos através da concretização de experiências multivariadas. Uma dessas vertentes culturais engendradas pela ação especificamente humana é o processo educacional, entendido aqui como um processo laboral que qualifica o homem e atende as especificações que lhe são peculiares. Entendido ainda na perspectiva de Paulo Freire como prática social dialógica e libertadora produzida por sujeitos concretos em permanente movimento.

Educar e saber-se educador é algo tipicamente humano e que se insere no quadro mais amplo das criações culturais da nossa espécie. Os processos de aprendizagem aí envolvidos acontecem na relação recíproca entre a objetividade (a realidade, o conhecimento, a lógica, o espaço, o tempo, o intelecto) e a subjetividade (o simbólico, o desejo, as representações, os afetos). Assim sendo, o simbólico e o conhecimento científico se juntam numa mesma teia de conexões.

O surgimento da educação formal e a constituição de pessoas dedicadas à sua

execução foi resultado de um momento histórico configurando cenas e contracenas, onde o projeto humano foi se viabilizando. Um dos agentes qualificadores desse processo cultural denominado educação é o professor. Aliás, agente que vive o duplo papel de formador e ao mesmo tempo de sujeito em permanente formação. Processo que demanda constantes reflexões e novas significações.

De um modo geral, os processos formativos, que têm procurado nortear as práticas pedagógicas dos professores, apontam para preocupações metodológicas fundadas na chamada racionalidade técnica que, embora importantes e merecedoras de reflexões percucientes, não dão conta do amplo espectro subjetivo humano. Espectro que se constrói também de tessituras afetivas e inter-relacionais que influenciam o fazer pedagógico e interferem na captação dos conhecimentos aportados.

Importa, então, discutirmos um pouco sobre a subjetividade docente buscando entender o que é essa subjetividade e o quanto ela é importante na e para a prática pedagógica, abrindo perspectivas de estudo que busquem outras dimensões fundantes dessa subjetividade.

O modelo cartesiano-newtoniano de ciência e o positivismo daí decorrente afastaram das discussões científicas o tema da subjetividade, tratando-a como elemento que se situava na zona escura do conhecimento humano e no terreno escorregadio das intuições não verificáveis. Com o questionamento desse modelo de ciência, passou-se à tentativa de dar à subjetividade uma ontologia específica, caracterizando-a como um fato psíquico determinado e determinante, dotado de caráter social e histórico, de natureza complexa e não passível de ser reduzido a nenhum elemento que seja externo a sua natureza ontológica (GONZÁLEZ REY, 2005). Essa visão da subjetividade implica na superação da perspectiva mecanicista de entender tanto a cultura quanto o sujeito, e de buscar ir além das dicotomias interno e externo, individual e social, subjetivo e objetivo.

O processo de constituição da subjetividade não é algo que se forma no social e espelha-se dentro do indivíduo. Ao contrário, se forma nessa relação dialética e recursiva, constituinte e constituída. O psiquismo possui desse modo, uma capacidade geradora que lhe é específica, não sendo resultado de algo, nem produto de algum reducionismo objetual que o vincule diretamente a um objeto externo.

Outro elemento a destacar é que a subjetividade se constitui nos níveis social e individual e está associada tanto às experiências atuais e passadas do indivíduo como às formas em que essas experiências são atualizadas através dos sentidos e significações adquiridos e produzidos. Infelizmente, essa visão de subjetividade não tem sido considerada

um aspecto importante na formação docente. As pesquisas no Brasil sobre o tema ainda são escassas, pois os pressupostos que têm regido a formação de docentes estão embasados mais em preocupações “conteudísticas” e metodológicas, destacando a racionalidade humana e suas implicações ao nível da consciência.

Acredito ser possível, para superar os pressupostos acima referidos, uma visão mais integrada e transformadora do ser docente, a partir da compreensão e estudo de aspectos do desenvolvimento de sua subjetividade. Isto pode se dá utilizando diversos elementos, como por exemplo, os contos e seus mitos arquetípicos, que estão presentes na educação infantil, traduzindo, através dos contos de fadas elementos significativos da realidade social e subjetiva.

A educação infantil, por meio dos seus docentes, passa valores, ideias, conceitos e imagens do mundo para as crianças. Isso implica entender que a literatura e os materiais pedagógicos utilizados nas escolas, como por exemplo, os contos de fadas, são elementos relevantes e necessários na formação dos professores de educação infantil. Afinal, a seleção do conto, a forma de trabalhá-lo, a interpretação que dele se faz, a ênfase em certos elementos da história são aspectos que dizem respeito ao professor. Nenhum desses aspectos é neutro, escolhido com critérios “puros”, isentos de quem é o sujeito docente. Por conseguinte, devem ser trabalhados na formação, de modo que o professor também saiba o porquê de suas escolhas e as implicações delas no processo educacional.

Para dar conta dessa discussão mais referente aos temas da subjetividade na relação com os contos de fadas, buscaremos, também, os aportes teóricos de Jung, que considera a psique como em permanente movimento totalizador e também integrador, vinculada à totalidade da vida nas suas esferas consciente e inconsciente (GASPARELLO, 2006). Isso não significa que não tenhamos clareza das diferenças epistemológicas entre as Psicologia Histórico Cultural e Psicologia Analítica de Jung. Também não são excludentes. O próprio Vygotsky chama atenção para os elementos importantes da teoria junguiana sobre o papel da cultura na constituição das psicopatologias. Mas, nossa perspectiva dialética da realidade nos permite avançar e buscar em Jung elementos para compreender os mitos e arquétipos.

Ao movimento de sentido totalizador e integrador Jung (1986) denomina processo de individuação ou realização do si-mesmo. Ele desenvolve ao longo de sua produção teórica uma abertura, também, para a consideração das questões sociais, quando utiliza conceitos como de consciência coletiva, que considera que a história coletiva de um povo, a cultura

através das estruturas sociais referentes, constituem-se em elementos formadores do psiquismo, ao lado das determinações da história individual.

Portanto, a compreensão do papel da subjetividade como elemento constitutivo na formação e prática docente adquire importância à medida que se tenta captar a construção dos sentidos permeados na prática laboral dos professores e, num nível mais aprofundado, a significação das constelações simbólicas esboçadas por eles.

Compreende-se, então, que o estudo da subjetividade se constitui numa investigação complexa, que abarca uma verdadeira teia de relações e correlações históricas, culturais e singulares. Fica evidenciado que, mesmo fazendo-se uma aproximação elementar do problema, a sua importância ressalta-se na medida em que a subjetividade é um dado central, pois é aí onde as mediações verdadeiramente se concretizam e o fazer humano se individualiza e se afirma significante. É nesse território subjetivo, então, no qual se desenvolvem as concepções dos professores que vão ajudando a desenhar seus percursos como docentes. Assim, o modo como o professor entende a educação infantil, as escolhas que ele faz para trabalhar com os alunos, as representações que ele constrói sobre o ensino e a aprendizagem, são aspectos que devem ser compreendidos, analisados e colocados em discussão com os próprios docentes. Esses elementos tem incidência direta na qualidade da educação. São elementos que vão compondo as mediações do conhecimento realizadas pelos professores, junto aos alunos.

É preciso ressaltar ainda que essas concepções dos professores sobre a educação infantil, vão se traduzindo na forma como interagem com as crianças, na ideia de avaliação, na seleção de conteúdos e na própria importância dada a esse nível de ensino. Contudo, essas concepções não nos chegam diretamente e nem sempre aparecem de forma clara e objetiva nos discursos dos professores. É preciso investigá-las com cuidado e nos mais diversos âmbitos que compõem o trabalho docente. Uma das possibilidades ricas e significativas, a meu ver, de captar essas concepções de um modo mais amplo e interligado ao próprio fazer docente é por meio do trabalho com os contos infantis. Afinal, eles traduzem simbolicamente elementos de muitas épocas e culturas. Eles vêm inspirando arte, literatura e comportamento através dos tempos. Não é a toa que encantam diferentes gerações. São excelentes instrumentos na mediação entre as nossas indagações na investigação e a pessoa do professor.

Tomando como parâmetro a perspectiva acima esboçada o presente estudo buscará responder a alguns questionamentos: quais as significações que os docentes têm sobre a educação infantil? Com quais contos de fada os docentes de educação infantil se identificam?

Quais as relações entre as imagens que os professores de educação infantil têm sobre a docência e sua maneira de ser professor?

Partindo dessas indagações estabelecemos como objetivo geral: analisar as significações dos professores sobre a Educação Infantil, a partir da identificação com os contos de fada e seus símbolos. Para alcançar esse objetivo maior, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as concepções dos professores sobre a Educação Infantil, destacando, nelas, aspectos da subjetividade docente;
- Conhecer os contos de fadas com os quais os professores de Educação Infantil se identificam;
- Compreender a relação entre as imagens dos professores acerca da docência e sua forma de ser professor na Educação infantil;
- Propor a partir do conhecimento das significações¹ e imagens dos professores sobre a Educação Infantil, elementos para apoiar a sua formação.

Referenciado nos objetivos acima identificados, viajaremos agora pelo reino encantado dos contos de fada e de seu simbolismo significativo como recurso para tentar entender aspectos da constituição da subjetividade do professor, e com isso, suas concepções e modos de ver a educação e o mundo. Os contos de fada são representativos do inconsciente coletivo², tendo como fontes os tempos históricos e pré-históricos e que retratam o comportamento e a sabedoria natural da espécie humana. São também fornecedores de símbolos, através dos quais muitos conteúdos inconscientes podem ser direcionados à consciência onde são interpretados e integrados. Assim, os contos de fada permitem a ampliação da compreensão e da capacidade de simbolizar o mundo.

Esses elementos são tão mais significativos na medida em que se traduzem na linguagem do inconsciente, atuando como elemento ativador de processos que escapam à percepção consciente, mas que, nem por isso, deixam de continuar existindo e atuando, influenciando na formação e nos comportamentos observáveis do docente.

Para concretizarmos essa viagem pelo reino encantado e mítico dos contos de fada

1 O uso desse termo, nesse trabalho, se refere a uma perspectiva junguiana, embora na teoria Histórico-cultural se relacione aos sentidos e significados produzidos pelos sujeitos em seus processos de aprender e ensinar.

2 Conceito junguiano que faz referência a uma camada mais profunda da psique que não é originária das experiências pessoais e cujos elementos que o constitui são denominados arquétipos. Este conceito será aprofundado no terceiro capítulo deste trabalho.

como, primeiro movimento, **Preparando a Viagem: Introdução**, buscamos justificar e delimitar o nosso objeto de estudo, especificando os objetivos a serem executados.

Na segunda parte, **Nos Limites do Reino: Educação Infantil**, fazemos uma contextualização histórica sobre a criança e seus processos educacionais, destacando os nomes de pensadores que contribuíram com seus estudos para criar e desenvolver a educação infantil no mundo. Também passeamos pela educação infantil no Brasil, buscando demonstrar seus influxos sob a influência dos “determinantes” mundiais e mostrando como seu percurso foi uma constante demonstração de afirmação ante a secundarização que sofreu ao longo de sua história no Brasil.

A terceira parte, **Chegando ao Reino: Subjetividade**, nos leva à construção do conceito de subjetividade onde procuramos, apesar dos diferentes referenciais teóricos que lhes subsidiam, integrar, sem justapor, elementos conceituais de Jung e González Rey, destacando interseções possíveis.

Continuamos, ainda na terceira parte, adentrando na conceituação junguiana e seus constructos teóricos pertinentes para nosso estudo e que nos levam a ampliar a percepção da psique humana. Trabalhamos, então, com a riqueza polissêmica dos símbolos e de suas implicações arquetípicas. Em seguida, adentramos na terra dos contos de fada, descobrindo sua historicidade, entendendo o que eles representam para a compreensão humana, através de sua vasta e complexa riqueza simbólica. Procuramos, ainda, anotar os nomes dos copiladores dos contos de fada destacando suas elaborações como contadores dos mesmos. Também abordamos a forma de interpretação psicológica e junguiana dos contos de fada, ressaltando as possibilidades e limites dessa forma de abordagem.

Na quarta parte, **Traçando o Roteiro da Viagem: Metodologia**, nos dedicamos a definir nossas escolhas metodológicas, recortando o paradigma eleito, o método a ser utilizado, o campo e os sujeitos a serem investigados, assim como os instrumentos que nos serviram no trabalho da coleta de dados.

A quinta parte desta viagem, **Conhecendo o Reino: Análise dos Dados**, nos conduziu a dois espaços: *os habitantes do reino e desvendando os mistérios do reino*. No primeiro buscamos traçar o perfil das docentes, suas formações na educação infantil, suas práticas no trabalho com os contos de fada, suas concepções sobre educação infantil e seus conhecimentos e identificações com os contos de fada. No segundo espaço, mergulhamos nas expressões não conscientes captadas nos seus desenhos, suas interpretações dos contos escolhidos e as significações elaboradas dos mesmos.

Na sexta parte, **Finalizando a viagem: Considerações Finais**, procuramos construir algumas conclusões comparando os objetivos traçados nesse estudo com os dados obtidos no percurso dessa viagem.

2 NOS LIMITES DO REINO: EDUCAÇÃO INFANTIL

Considerando que a subjetividade, os sentidos e as significações sobre a realidade de si e do mundo se constroem, se inscrevem no contexto de vida do sujeito, para entender o docente de Educação Infantil é necessário situar esse nível de ensino na sua elaboração histórica, particularmente no contexto europeu onde o desenvolvimento social e econômico mostrava-se um forte catalisador de novas demandas educacionais.

2.1. Breve contextualização da Educação Infantil

Consideramos a subjetividade, os sentidos e as significações sobre a realidade de si e do mundo como elementos construídos e inscritos no contexto de vida do sujeito. Por conseguinte, para entender o docente de Educação Infantil é necessário situar esse nível de ensino na sua elaboração histórica. Afinal, as concepções docentes são forjadas na história de vida de cada um deles, mas também nas representações e conceitos que o próprio percurso da Educação Infantil como área do conhecimento e nível de ensino, enseja junto aos profissionais que trabalham nesse campo.

Buscando situar historicamente e de forma aproximativa a educação infantil, é interessante observarmos que o entendimento sobre a infância se altera ao longo desse devir histórico. Por exemplo, para os Gregos do período clássico, a infância denotava uma fase negativa em que as tendências selvagens dos seres humanos deveriam ser dominadas, através da razão e do desenvolvimento do bem, nos aspectos éticos e políticos. Na idade média europeia a estigmatização da infância permaneceu. Predominava a visão de que nela estaria ausente a razão, compreendida como um refletir da grande luz de Deus. Essa ausência revelaria a natureza humana como propensa ao pecado. Com o advento do Renascimento e da Idade Moderna na Europa, permanece, ainda, certa negatividade acerca da infância, pois ela é vista como um espaço temporal onde a razão está ausente. (OLIVEIRA, 2011)

Observamos, também, que, durante uma larga faixa de tempo, a educação da criança e os cuidados a ela inerentes estiveram vinculados à família ou ao grupo social do qual fazia parte. No interior da estrutura familiar, essa responsabilidade estava mais diretamente ligada à mãe ou a outras mulheres ali presentes. Era, portanto, no convívio

familiar que a criança ensaiava seu processo inicial de socialização, no sentido de assimilar as tradições socialmente importantes e assenhorar-se dos conhecimentos fundamentais para sua própria existência material e, posteriormente, enfrentar e superar as necessidades do existir adulto.

O papel da família ou do grupo social de pertencimento como matriz educativa da criança, estendeu-se por um longo período na história da sociedade humana. Não havia, assim, nenhuma outra instituição social que compartilhasse com a família a responsabilidade educativa pela criança.

A presença da família como referência educativa foi tão marcante que mesmo após o surgimento de outros canais sociais que passaram a compartilhar as diretrizes educacionais da criança, as denominações reservadas a essas outras instituições guardam relações com o grupo familiar. Como exemplo, podemos citar que o termo francês *crèche* equivale à manjedoura, presépio. Já o termo italiano *asilo nido* indica o ninho que abriga. A expressão *escola materna* é outra designação usada para referir-se ao atendimento de guarda e educação extra grupo familiar, mas que reflete a importância da família como dado histórico básico na educação infantil durante um determinado período histórico. (OLIVEIRA, 2011)

Portanto, a educação infantil como hodiernamente compreendida, ocorrendo de maneira complementar à família é um acontecimento historicamente recente podendo ser situado num determinado corte diacrônico. (BUJES, 2001)

Tanto as formas de pensar educação como as maneiras de encarar a criança foram sendo alteradas como resultado de mudanças sociais ocorridas entre, principalmente, os séculos XV e XVII, situadas na sociedade europeia.

A expansão comercial, o desenvolvimento científico e as atividades artísticas ocorridas no âmbito do renascimento europeu, trouxeram à luz novos entendimentos sobre a criança e as formas de educá-las. (OLIVEIRA, 2011)

Concordamos, nesse ponto, com a observação de Bujes (2001) que as mudanças nas considerações dos fatos relativos à educação e aos sujeitos nela inseridos, as crianças, podem não indicar necessariamente um tipo de aperfeiçoamento de signo positivo, como se toda mudança histórica sempre apontasse num sentido de aperfeiçoamento relativamente ao que lhe precedeu.

As grandes transformações nos países da Europa, configurando uma sociedade de caráter urbano e manufatureiro que emergia de outra de características mais marcadamente agrária e mercantil, produziram conflitos belicosos entre países. Dadas as condições sociais

difíceis daí advindas e a própria vulnerabilidade intrínseca à condição de ser criança, o segmento infantil era um dos mais afetados.

O processo de industrialização em curso na Europa, decorrente da chamada Revolução Industrial, criou novas demandas sociais, como por exemplo, a necessidade de cuidados educativos com os filhos de operários fabris, além das crianças que sofriam vitimizadas pelo abandono vinculado às condições socioeconômicas adversas, resultado dos conflitos acima mencionados.

Para tentar equacionar a situação social dessas crianças foram se formando, gradativamente, “serviços de atendimento, coordenados por mulheres da comunidade, a crianças pequenas abandonadas por suas famílias ou cujos pais trabalhavam em fábricas, fundições e minas originadas da Revolução Industrial, que se implantava na Europa Ocidental”. (OLIVEIRA, 2011, p.60)

Como se observa, as mudanças ocorridas no seio da sociedade iam gerando necessidades a serem respondidas e essas respostas, por sua vez, terminaram por influir, também, nos rumos do desenvolvimento social. Instituições de aspecto filantrópico foram surgindo objetivando de forma explícita, ao atendimento de crianças fora da estrutura familiar; o que mostra a dinâmica entre as mudanças sociais ocorridas e o aparecimento de canais educacionais institucionalizados e que

organizavam as condições para o desenvolvimento infantil segundo a forma como o destino social da criança atendida era pensado. Crianças pobres de dois ou três anos eram incluídas nas *charity schools* ou *dame schools* ou *écoles petites* então criada na Inglaterra, França e outro países europeus, segundo o ideário dos movimentos religiosos da época. (OLIVEIRA, 2011, p.60)

Nesses locais eram desenvolvidas atividades como canto, a repetição de trechos bíblicos e rezas, objetivando memorizá-las, e também eram desenvolvidos exercícios rudimentares de uma pré-escrita ou pré-leitura. Ressalte-se que esses espaços institucionais não possuíam uma proposta educacional formalizada tendo como objetivos maiores “o desenvolvimento de bons hábitos de comportamento, a internalização de regras morais e de valores religiosos, além da promoção de rudimento de instrução.” (OLIVEIRA, 2011, p.60)

Algumas instituições também foram surgindo para atender especificamente, aos filhos de mulheres que trabalhavam nas fábricas. Foram os asilos, as *infant schools*, as *nursery schools*, que foram criadas em Londres, com o objetivo maior de melhorar as

precárias condições de saúde e vida a que estavam submetidas às crianças originárias das camadas sociais mais desprivilegiadas que habitavam a capital inglesa.

Existem registros, embora em número muito pequeno, de crianças de três anos que frequentavam as primeiras classes da escola obrigatória, o que denota a pouca inserção das crianças em ambientes mais formais de educação. De acordo com Oliveira (2011):

o básico, todavia, para os filhos dos operários era o ensino da obediência, da moralidade, da devoção e do valor do trabalho, sendo comuns propostas de atividades realizadas em grandes turmas, muitas delas com cerca de 200 crianças. Nas salas de asilo parisienses, que foram logo disseminadas pela Europa e chegavam até a Rússia, era frequente que grupos de até cem crianças obedecessem a comandos dos adultos dados por apitos (p.61)

O surgimento paulatino de instituições voltadas à educação infantil está relacionado às transformações sociais ocorridas na sociedade europeia entre os séculos XV e XVII e ao surgimento da própria escola e da elaboração, posterior, do pensamento pedagógico moderno situado nos séculos acima referidos.

A partir desse intervalo histórico (séculos XV a XVII), a infância passou a ter maior relevância, sedimentando uma visão mais próxima dos conceitos que viriam a ser desenvolvidos em fases históricas posteriores.

Outras mudanças vieram de forma gradual e crescente como o reconhecimento das necessidades especiais com relação à alimentação e orientação, ao aumento da preocupação com a escolaridade e a uma distinção formal mais evidenciada entre a infância, seus vários estágios e a idade adulta. (STEARNS, 2006)

O advento da Idade Moderna europeia e o significativo aumento do processo de urbanização associado a transformações na estrutura familiar, que passa de patriarcal a nuclear, isto é, de família ampliada onde coexistiam várias pessoas adultas para uma nova norma de organização familiar centrada no pai, mãe e filhos, produzem novas reflexões sobre a educação infantil, possibilitando a elaboração construtiva de novas ideias.

Todo esse processo transformador do contexto social econômico europeu, catalisado pela Revolução Industrial em curso, pelo grande desenvolvimento científico e pela expansão comercial ocidental, cria condições para a emergência de um conjunto de reflexões pedagógicas. Reflexões que além de enfatizarem a importância da educação para o desenvolvimento da sociedade, passam a destacar a criança como elemento fundamental no processo educativo, especificando suas necessidades e definindo-a como objeto de determinadas expectativas que demandavam cuidados específicos. (OLIVEIRA, 2011)

É nesse conjunto de possibilidades sociais que surge a escola e que vão se organizar as instituições de educação infantil, embasando um pensamento pedagógico no qual o problema de abordar o ensino para a criança principia a adquirir significações importantes.

A emergência de um ensino no qual a criança passa a ser o centro, recebe uma atenção especial nos trabalhos de Montessori, Froebel, Rousseau, Pestalozzi, Decroly e o grande antecessor destes, Comênio. Todos eles, apesar de guardarem especificidades e colocarem ênfases em questões diferentes entre si, têm como interseção reconhecer a criança como ser dotado de necessidades que lhes são específicas distinguindo-se dos adultos sobre vários aspectos.

É interessante destacarmos, ainda que de forma sucinta, as ideias desses pensadores e suas perspectivas sobre educação infantil. Vamos observar que muitas dessas ideias antecipam elaborações que viriam a ser consolidadas muito posteriormente e em contextos sociais e históricos diferentes. Inclusive, ainda que muitas vezes não tenham consciência disso, os professores de educação infantil sofrem influências desses discursos teóricos e correntes de pensamento, na escola onde estudaram e nas suas formações inicial e continuada. Além disso, essa influência também se faz sentir nos currículos elaborados, nas políticas públicas delineadas e nas práticas das instituições educativas. Influências também expressas nas representações que irão constituir sobre o universo da educação infantil.

2.1.1. Importantes navegadores pelo reino da educação infantil

João Amos Comênio – Jan Amos Kemenský – nasceu na cidade de Uherský Brod na Morávia (1592 – 1670) região que veio pertencer posteriormente à República Checa. De família eslava e protestante, Comênio tornou-se educador e bispo protestante, tendo como sua obra maior e mais conhecida a Didática Magna (1631), tradução latinizada de sua Didática Theca esta publicada um pouco antes, no ano de 1627.

Comênio destacou a importância da educação formal da criança, preconizando a criação de escolas maternas, nas quais a educação deveria começar pelos sentidos, objetivando internalizar as experiências sensoriais obtidas e assim, posteriormente, interpretá-las através da razão.

As escolas maternas seriam espaços onde a criança adquiriria noções básicas do que seria verticalizado em anos subsequentes. Defendeu o uso de materiais pedagógicos diversos correlatos a atividades também diversificadas (como passeios) que seriam ajustadas à

idade da criança. Segundo ele a utilização desses materiais e a diversificação das atividades contribuiriam para o desenvolvimento da capacidade de assimilar aprendizagens abstratas, contribuindo, para a estimulação oral comunicativa da criança.

Segundo Oliveira (2011) Comênio chegou a elaborar em 1637 um plano de uma escola maternal no qual propunha a utilização de materiais de uso pedagógico como, por exemplo, livros de imagens no processo educativo das crianças. Na sua obra, *Didática Magna*, podemos encontrar algumas características que vão balizar pressupostos do que hoje, século XXI, chamamos escola moderna (pelo menos um certo tipo de escola): a construção da infância através da sua pedagogização por intermédio da educação formal; uma aproximação necessária entre escola e família, como canal que vai possibilitar uma transferência da influência do eixo familiar para a esfera da escola; idealizou uma maneira de ordenar a transmissão de conhecimento fundada no método da instrução simultânea reunindo-se os alunos; realçou a especificidade do papel de educador que deveria ser exercido por aqueles que possuíssem conhecimentos legítimos e específicos para exercer aquele papel.

Sua obra embora sujeita, como todo conhecimento humano, a observações críticas, constituiu-se num paradigma do saber elaborado sobre a educação infantil. Inclusive, em 1956, na Conferência Internacional da Unesco, realizada em Nova Delhi, na Índia, decidiu-se pela publicação de todas as suas obras. Era o reconhecimento de Comenius como um dos pioneiros das ideias que vieram servir de inspiração para a fundação da própria Organização das Nações Unidas para A Ciência e a Cultura- UNESCO, em 16 de novembro de 1945, com o objetivo de contribuir para a paz e segurança mundiais através da educação, ciência, cultura e das comunicações.

Outro pensador importante para o tema aqui estudado foi Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778). Ele nasceu na cidade de Genebra, Suíça, sendo considerado um dos principais expoentes do Iluminismo europeu. Esse movimento surgiu na França no século XVII, defendendo o domínio da razão sobre uma visão teocêntrica do ser humano; visão dominante na Europa, desde a Idade Média.

Rousseau valorizou a infância como um período que encerrava valores em si e não apenas como uma transição para a experiência adulta. Fundamentado na sua concepção de que o ser humano é naturalmente bom, a sociedade inculca valores negativos, ele propôs uma educação infantil na qual a criança poderia, livre de coações externas, viver de forma plena sua condição natural. Assim, seria livre para exercer suas capacidades, sabendo não o que lhe seria imposto saber, mas o que teria capacidade de saber. A educação seria a livre expressão

da criança no seu contato com a natureza, explicitando sua ação por si mesma. Dessa forma, Rousseau criticou o uso excessivo da memória nas atividades infantis e o rigor, segundo ele, com que se abordava a criança no processo educativo.

Como contraponto a essa rigidez Rousseau propunha o desenvolvimento de atividades que utilizassem brinquedos, práticas esportivas e a introdução da agricultura como ferramenta que facilitaria o aprendizado infantil para o desenvolvimento de operações como contar, medir, comparar. O contato com materiais concretos como a pá, por exemplo, facilitaria, através das operações acima referidas, o desenvolvimento das habilidades do raciocínio abstrato. (OLIVEIRA, 2011)

As ideias de Rousseau sobre a educação Infantil estavam alicerçadas no seu pressuposto da liberdade natural que se caracterizaria por ações desencadeadas pelo indivíduo, objetivando a satisfação de seus instintos, aqui entendidos como necessidades. Para ele, diferentemente de outros filósofos como Looke e Robbes o homem se completaria com a natureza. Esta não seria um estado a ser superado como entendiam outros pensadores.

As ideias educativas de Rousseau destacaram o valor da criança, da infância e da educação infantil, propiciando discussões férteis construídas em outros períodos históricos e que contribuiriam para estruturar as particularidades da educação infantil, como a importância da brincadeira no contexto do aprendizado da criança.

Sendo influenciado pelas ideias de Rousseau podemos destacar ainda entre os séculos XVIII e XIX o pensamento educacional de Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Nasceu em Zurique, Suíça e assim como Rousseau acreditava na bondade inata do ser humano e na influência ambiental decisiva para a formação do caráter. Sustentava que era necessário construir um ambiente próximo das condições naturais para que o ser humano tivesse uma constituição positiva do seu caráter. Ele destacou a educação como um instrumento de transformação social, atribuindo-lhe um papel central nesse processo. Defendeu a convicção de que toda criança, independente do seu meio social e de suas condições, deveria ter acesso à educação.

Pestalozzi, de uma forma mais explícita do que os outros pensadores até aqui abordados, definiu o princípio de que a educação deveria respeitar o desenvolvimento da criança. Seu método fundamentava-se em uma série de atividades organizadas de forma sequencial, vivenciadas gradualmente e que partiam de elementos mais simples e concretos para os mais difíceis e complexos. Mais do que o ensino baseado em palavras, ele propôs que as crianças aprenderiam melhor através da “lição de coisas”, entendido como um elemento

basal no desenvolvimento mental da criança e não apenas objetivando conhecer o objeto ou treinar a capacidade de observação infantil.

Ressaltou a importância de associar atividades intelectuais e manuais, bem como a utilização de técnicas fonéticas e silábicas no aprendizado da linguagem. Também sugeriu que o estudo de disciplinas como Ciências e Geografia produziria melhores resultados se ensinadas em contato direto com o ambiente natural.

Pestalozzi enfatizou, ainda, que o amor e a bondade eram elementos fundamentais no processo educativo, destacando a importância que a educação deveria dar ao desenvolvimento afetivo da criança. Considerou como objetivo principal da educação favorecer o desenvolvimento físico, intelectual e moral da criança.

Nas reflexões de Pestalozzi sobre a educação infantil também vamos encontrar ideias que serão desenvolvidas e aplicadas mais posteriormente, em tempos e espaços diferentes e concretizando-se em discursos e práticas consideradas, pelo menos aparentemente, inovadoras.

Outro educador que também influenciou o pensamento sobre educação infantil, e que absorveu algumas ideias de Pestalozzi, foi o alemão Friedrich Wilhelm August Froebel (1782-1852). Fundamentado numa visão mística da vida e numa filosofia explicitamente espiritualista, ambas vinculadas ao seu sentido profundamente religioso, criou o primeiro jardim de infância (*kindergarten*) destinado a crianças menores de seis anos. Constituindo-se num centro de jogos, a escola era um ambiente onde crianças e adolescentes se encontrariam livres para aprender sobre si e sobre o mundo. Para Froebel as crianças eram pequenas sementes que devidamente adubadas e expostas a condições favoráveis no seu ambiente poderiam desabrochar sua divindade interior sob um clima dominado pelo amor, simpatia e encorajamento. (OLIVEIRA, 2011)

Nos jardins de infância eram trabalhadas atividades como cantos, jogos, pinturas, palestras, jardinagem, modelagem, observação de gravuras e contação de histórias. Os recursos pedagógicos utilizados nesses espaços reservados à educação infantil eram divididos em prendas ou dons e ocupações. As primeiras eram constituídas de materiais que mantinham sua forma, como por exemplo, cilindros, bastões, cubos. Estes materiais, utilizados em brincadeiras, possibilitavam à criança construções variadas com o objetivo de permitir que ela construísse um sentido de realidade e de respeito à natureza.

O segundo grupo, as ocupações, se constituíam de materiais passíveis de serem alterados com sua utilização como areia, papel, argila etc. Esses materiais eram manuseados

em atividades como recorte, dobradura, modelagem, para contribuir na estimulação da iniciativa infantil, visando à formação individual da criança.

Outro dado fundamental nos jardins de infância de Froebel era o jogo que ora poderia ser uma imitação da vida e de seus fenômenos, ora expressão do ensinado ou simplesmente imagens livres manifestadas pela criança.

Segundo Froebel, o processo avaliativo nos jardins deveria ser realizado anotando-se dois aspectos: observando como a criança efetiva suas atividades como pessoa num contexto social e como ela utiliza os materiais para concretizar as atividades desenvolvidas.

Com relação ao vínculo professor-aluno, Froebel compara o primeiro como mãe-jardineira e o segundo como uma planta (OLIVEIRA, 2011). Nesse vínculo é importante e necessário o acompanhamento do desenvolvimento infantil fazendo-se presente através do cuidado e do favorecimento das melhores condições de crescimento sob a base da amizade, carinho e afeto, buscando construir uma relação humana e justa.

Assim, podemos observar que o tom enfático dado por Froebel à liberdade infantil, no que pode ter sido influenciado pela onda de movimentos liberais que começava a crescer no contexto europeu, o coloca como um dos pioneiros na educação que considerou e reconheceu o princípio da infância como um período de grande importância na formação do ser humano. Muitas das técnicas usadas atualmente na educação infantil são originárias de Froebel. Suas concepções de que as brincadeiras não eram apenas diversão, mas se constituíam como recurso inicial no processo de aprendizagem, como uma maneira de construir representações do mundo concreto objetivando seu entendimento, foi ampliada nos séculos posteriores e ainda hoje utilizada como matriz de reflexões importantes na educação infantil.

O processo de desenvolvimento científico e o avanço das pesquisas atinentes ao desenvolvimento infantil contribuíram, dentre outros fatores, para a apropriação, ao longo do tempo, das ideias elaboradas pelos pensadores acima referidos.

Na transição do século XIX para o XX as mudanças ocorridas e que aconteceram de forma mais significativas no âmbito da sociedade, economia, ciência e técnica foram resultante, em grande medida, como já salientamos, da Revolução Industrial europeia. Esta fez com que populações antes concentradas majoritariamente no campo (ambiente rural) fossem atraídas para as cidades emergentes como suas fábricas e promessas de melhores condições de vida e ofertas de trabalho. O entorno ambiental foi sofrendo significativas alterações como o avanço do processo de industrialização, urbanismo e a construção e

expansão de uma rede de estradas de ferro que facilitava o escoamento de pessoas e mercadorias.

Todo esse processo criou condições para a grande onda da globalização europeia, que expande exponencialmente suas fronteiras penetrando em outros espaços geográficos e promovendo simbioses culturais que vão influir decisivamente na consolidação do mundo no século XX.

Novos protagonistas sociais surgem suscitando diferentes concepções educativas. Dentre esses protagonistas se encontravam novos empresários, instituições de caráter filantrópico e outros setores das camadas sociais privilegiadas.

Nesse período, surgiu um conjunto de ideias denominado movimento da Escola Nova. Nele se defendia que a aprendizagem não acontecia através de uma recepção passiva de conteúdos elaborados e que a escola infantil não deveria estar centrada na visão do adulto. Ao contrário, defendia a consideração dos interesses e das necessidades do desenvolvimento infantil. A criança deveria ter um papel ativo no seu processo educacional com condições de experimentar a sua relação com o ambiente externo. Era uma concepção que se contrapunha à ideia de que a escola deveria preparar para a vida e com uma visão onde o adulto desempenharia um papel preponderante.

Nos princípios do século XX, principalmente no período pós-primeira guerra mundial (1914-1917) como consequência das sequelas sociais decorrentes da mesma, começa a emergir a presença acentuada de médicos e outros profissionais ligados à área da saúde no atendimento infantil. É nesse contexto que se destacam Ovidio Decroly (1871-1932) e Maria Montessori (1870 – 1952), dois médicos que vão voltar seus interesses para a educação.

Decroly nasceu em Renaix, Bélgica, filho de um empresário e de uma professora de música. Trabalhou com crianças excepcionais e procurou, a partir dessa experiência laborativa, extrair conclusões que pudessem ser aplicadas à educação de crianças consideradas normais. (FILHO; VEIGA, 2001)

Partindo de um princípio globalizante que se fundamentava na ideia de que a criança apreende o mundo com base numa visão do todo, que num segundo momento, pode ser organizado em partes, Decroly propôs atividades centradas nos alunos e vinculada aos seus interesses, dando especial atenção à linguagem.

Para ele os meios expressivos não se restringiam à palavra, mas abarcavam outras possibilidades como o corpo, o desenho e a arte. Entendia que o método de aprendizagem partia da criança e de que um conhecimento evoca o outro, portanto, se posicionou contrário

ao conhecimento isolado de letras e sílabas, propondo a leitura do todo nas atividades desenvolvidas de associação de significados.

Os conteúdos a serem trabalhados pela criança deveriam ser tratados em redes, estruturados em centros de interesses que funcionariam para elas como oficinas, onde atividades como jogos e brincadeiras teriam uma ênfase específica.

Decroly foi, portanto, um dos precursores dos denominados métodos ativos, embasado na possibilidade do aluno conduzir o próprio aprendizado. Defendeu também a observação cuidadosa dos alunos, objetivando sua classificação em turmas homogêneas.

Outros desses precursores dos chamados métodos ativos, contextualizados pelo movimento da Escola Nova, foi Maria Montessori. Ela nasceu em Chiaravalle, província de Ancona, na Itália, tendo sido a primeira mulher a formar-se em Medicina na Universidade de Roma. Dedicou-se inicialmente ao estudo de crianças com deficiência e que, por esse motivo eram praticamente excluídas da convivência social da época (ROHRS, 2010).

Fundamentada em seus estudos iniciais passou a usar seu método, inicialmente voltado para crianças deficientes, em outras não possuidoras dessas deficiências. O local utilizado para essas experiências com seu método foram inicialmente, as “Casa Dei Bambini” instituição criada por ela própria em bairros de operários. Criou um ambiente escolar adaptado às crianças com mesas, cadeiras, estantes, similares ao tamanho das mesmas e utilizou uma série de materiais concretos (jogos, material dourado, dentre outros, que eram usados como auxiliares no aprendizado do sistema decimal e operações fundamentais), objetivando favorecer o desenvolvimento infantil.

Baseada em princípios como atividade, individualidade e liberdade, Montessori considerava que a educação das crianças deveria se adequar às suas possibilidades no sentido do desenvolvimento total da personalidade infantil, e não somente de suas aptidões intelectuais.

Nos espaços montessorianos de educação infantil a criança teria liberdade para agir sobre os objetos, mas esses objetos fariam parte de um ambiente pré-estruturado, pronto para receber as iniciativas das crianças.

Montessori via a criança como um ser possuidor de energias mentais capaz de criar, mesmo abstendo-se de um apoio educativo específico as especificidades da personalidade do seu humano (MONTESSORI, 1949). Para ela a criança seria capaz de aprendizados inconscientes, que chegariam paulatinamente ao consciente e formariam a mente infantil.

Nesse processo educativo, o professor desempenharia a função de ajudar a criança a desenvolver suas energias criativas, preparando o ambiente adequadamente para esse desenvolvimento. E esse ambiente deveria dar atenção especial ao brincar e não apenas ao ato de brincar, propiciando instrumentos dirigidos tanto aos sentidos e inteligência, como letras móveis ou recortadas em cartões, como aos aspectos motores das crianças.

Mesmo concebendo a criança como um sujeito possuidor de energias mentais potenciais, Montessori não concordava com a autoeducação via natureza rousseaniana, mas defendia a necessidade de se criar um espaço adaptado às possibilidades infantis e que permitisse estimular seu desenvolvimento em direção à espiritualidade.

O conjunto de ideias de Maria Montessori se afina com o ideário da Escola Nova, na medida em que esse movimento defendia o processo de aprendizagem não como um receber passivo de conteúdos estruturados, mas através da atividade infantil em como sujeito ativo do processo educativo. (OLIVEIRA, 2011)

As tentativas de encaminhar, no início do século XX concepções mais rigorosas, sobre o ponto de vista científico, em relação à infância e educação infantil, no cenário europeu, terminaram por impulsionar outros campos do conhecimento. Na Psicologia, por exemplo, trabalhos importantes e que apresentavam novas formas de compreensão do desenvolvimento das crianças, foram desenvolvidos.

Outro protagonista que se destacou, ainda na metade inicial do século XX, foi Celestin Freinet (1896 – 1966). Nasceu na vila de Gaves, nos Alpes franceses e contestou práticas pedagógicas vigentes em sua época.

Defendeu que a educação infantil deveria ir além da sala de aula e procurar integrar-se às experiências vivenciadas pelas crianças no seu ambiente social. A auto expressão e as atividades cooperativas foram, por ele, muito valorizadas como formas de possibilitar a participação na tomada de decisões coletivas.

Atividades manuais além das intelectuais são, segundo sua visão, eixos pedagógicos a serem implementados pela escola, permitindo a sedimentação de uma disciplina e a criação do trabalho-jogo, fundamento de uma escola que seria popular.

Foi o elaborador de várias técnicas pedagógicas entre as quais, as aulas passeio, o jornal escolar, o texto e desenho livres, além das oficinas de trabalhos manuais e intelectuais, junto com a criação de cooperativas na própria escola. Freinet também envolveu-se em movimentos objetivando a defesa de criação de uma escola popular. (OLIVEIRA, 2011)

Atualmente as teorias mais presentes nos processos formativos dos professores de educação infantil são as de Vygotsky, Piaget e Wallon. No Ceará a inserção desses autores se deu a partir dos anos noventa. É comum, nas escolas, os coordenadores pedagógicos referirem-se a conceitos desses teóricos como base da educação infantil.

O primeiro autor citado acima, Levi Semenovich Vygotsky, nasceu em 1896 na Bielo Rússia e teve uma morte precoce no ano de 1934, antes de completar 38 anos.

Vygotsky enfatizou o processo histórico social e a função da linguagem no desenvolvimento do sujeito. Para ele, pensar a educação da criança e do sujeito humano de forma mais ampla era imaginar um espaço de vivências de interações sociais intersubjetivas formadas, ou que viessem a se formar, através de um vasto processo de criatividade e criação mediados pelo conhecimento, cultura e história pertinentes a totalidade dos seres humanos. (DRAGO, 2009)

Assim, o desenvolvimento do ser humano acontece através da apropriação progressiva dos significados culturais circundantes, especificando-se aí a condição singularmente humana.

O estudioso bielorusso também propôs a possibilidade da existência de dois níveis de desenvolvimento. O desenvolvimento real que englobaria as funções mentais plenamente desenvolvidas e que no plano concreto representariam habilidades e conhecimentos já adquiridos e o desenvolvimento potencial representado por capacidades que estariam por serem concretizadas. A distância entre o que já se é capaz de efetivar sem ajuda e as ações que só seriam concretizadas com alguma intervenção auxiliar, situa-se no espaço de desenvolvimento que Vygotsky denominou zona de desenvolvimento proximal.

Para entendermos melhor podemos imaginar, por exemplo, uma criança realizando um jogo de encaixe simples que ela consegue montar sozinha (desenvolvimento real). Ela poderá, através da ajuda de outra pessoa, ser colocada diante do desafio de tentar avançar para encaixar as peças de um jogo mais complexo (desenvolvimento potencial), o que vai necessitar de outras estratégias. Assim a mediação pode possibilitar a criança que o potencial para trabalhar com jogo de encaixe de maior nível de dificuldade, se transforme numa função concreta do seu desenvolvimento.

Nos estudos de Vygotsky um conceito importante sobre o desenvolvimento humano como processualidade sócio histórica é o de mediação. No caso da criança para que ela se assenhore dos conhecimentos e se desenvolva

é necessário que ela utilize signos culturais, que mediam sua relação com o meio. Os signos podem ser exemplificados por sistemas simbólicos como linguagem, símbolos algébricos, sistema de representação gráfica por meio de escrita, de diagramas, de desenhos, de mapas, etc (NUNES; SILVEIRA, 2008, p.99).

Assim nós não temos a capacidade de acessar diretamente os objetos, esse acesso é mediado, realizado através de janelas do real direcionado pelos sistemas simbólicos disponíveis. (OLIVEIRA, 1992).

Outro estudioso destacado é Henri Wallon (1879 – 1962). Médico, psicólogo e filósofo francês, defendia a formação infantil de maneira integral, abarcando as esferas intelectual, afetiva e social.

Segundo seus princípios epistemológicos a realidade está organizada em determinados níveis que ele nomeou como sendo o inorgânico, o orgânico e o consciente pensante. Haveria, segundo ele, um salto qualitativo do orgânico para o consciente, concluindo a partir daí, que a atividade mental se baseia numa interface de complexificação entre o orgânico e o elemento social. Na interseção entre o social e o biológico estaria o psicológico, tendo a própria psicologia um caráter bio-sócio-histórico (WALLON, 1975).

Uma de suas grandes contribuições foi o destaque dado ao valor da emoção no processo educativo infantil, mas no sentido de superar a divisão entre razão e emoção. Ele fez uma distinção entre emoção e situação afetiva. Enquanto o emocional é transitório e se expressa no corpo, a situação afetiva tem um caráter de maior permanência implicando um forte vínculo onde são envolvidos atração e repulsão, encaminhados a um objeto de amor e ódio.

É através da emoção que a criança busca o atendimento de seus desejos e necessidades. Na concepção walloniana a emoção recebeu a denominação de atividade proprioplástica, querendo significar que ela possui uma dimensão de plasticidade corporal, tornando-se perceptível aos outros. (CESISARA, 1997).

Para finalizarmos as observações sobre os estudiosos que impactaram as ideias relativas à criança e, especificamente sobre a educação infantil, temos que mencionar Jean Piaget (1896 – 1980).

Esse pesquisador suíço foi um biólogo de formação que se dedicou a estudar o processo de aquisição do conhecimento, de modo particular, o da criança.

A partir da observação e estudo do entendimento infantil sobre noções como tempo, espaço, causalidade física, movimento e velocidade, esse estudioso elaborou uma

teoria do conhecimento fundamentada no desenvolvimento infantil e que ele nomeou de epistemologia genética (PIAGET, 1971).

Para Piaget o conhecimento e sua evolução se constitui em um processo contínuo, elaborado no vínculo ativo entre o sujeito e o meio, tanto físico como social. Sendo assim, o desenvolvimento humano evolui por estágios sucessivos que envolvem a organização das esferas cognitiva e afetiva, que por sua vez, vão se constituindo através das experiências ativas da criança, suas ações, e nas possibilidades abertas pelo ambiente (NUNES; SILVEIRA, 2008).

Seu interesse maior estava em investigar como se dá pelo sujeito a construção do conhecimento. Piaget utilizou, para explicar a evolução do conhecimento do sujeito, conceitos como o de assimilação (quando o sujeito age sobre o objeto podendo incorporá-lo a seus esquemas mentais já existentes), acomodação (quando o sujeito age sobre o objeto e este, por meio de suas características específicas, demanda no sujeito uma transformação de seus esquemas mentais existentes, objetivando incorporar o novo objeto do conhecimento), e equilíbrio (mecanismo autorregulador, um centro de equilíbrio entre os processos de assimilação e acomodação).

Seus estudos também levaram a formular estágios do desenvolvimento que foram descritos como o sensório motor (0 a 2 anos) – especificado por coordenações sensoriais e motoras de características hereditárias; pré – operatório (2 a 6 anos) - tendo como característica evidenciada o egocentrismo que se estende do pensamento a linguagem e também as formas interativas; operatório concreto (6 a 11 anos) – caracterizados por um pensamento mais próximo ao senso da realidade, à sua lógica, e uma capacidade de reversibilidade de pensamentos; operatório formal (a partir dos 11 anos) – especificado pela diminuição do egocentrismo, pelo desenvolvimento da capacidade de pensamento hipotético dedutivo, pela construção de autonomia, desenvolvimento do pensamento abstrato e uma tendência, no final ao desaparecimento do egocentrismo.

Cada estágio possui idades aproximativas e que devem ser particularizadas, implicando no surgimento de estruturas mentais específicas, mas que mantêm uma relação de interdependência com as que lhes antecede (NUNES; SILVEIRA, 2008).

Um ponto interessante a se ressaltar sobre o pensamento piagetiano é que ele é comumente criticado por ter negligenciado a influência dos fatores sociais no desenvolvimento humano. Em seu livro, *Biologia e Conhecimento*, ele escreveu: “a

inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interações sociais que são, em geral, demasiadamente negligenciadas” (PIAGET *apud* TAILLE, 1992, p.11).

Verifica-se dessa forma que a crítica não parece ser justa e como cita Taille (1992, p.11): “o máximo que se pode dizer é que, de fato, Piaget não se deteve longamente sobre a questão, contentando-se em situar as influências e determinações da interação social sobre o desenvolvimento da inteligência”.

Essa breve citação nos pode proporcionar uma reflexão no sentido de uma perspectiva mais adequada da consideração da influência dos fatores sociais na ótica piagetiana, deixando o aprofundamento da questão para outros momentos investigativos, já que não se constitui no foco do presente estudo. Finalmente gostaríamos de salientar que Piaget destaca o papel importante da educação na elaboração das estruturas mentais mais básicas. (NUNES; SILVEIRA, 2008)

Os autores aqui citados, embora de forma resumida, tiveram importante função no avanço das investigações e estudos sobre a criança e conseqüentemente sobre a educação infantil no vasto panorama mundial.

Anote-se que com o grande desenvolvimento tecnológico acontecido no século XX mudanças foram sendo incorporadas na área da educação infantil. Já nos anos posteriores à Segunda Guerra Mundial, anos 50, particularmente surge um conjunto de ideias que colocam a criança como detentora de direitos.

Em países europeus e nos Estados Unidos a estimulação precoce de crianças e a importância da brincadeira, foram sendo disseminadas e praticadas em instituições dedicadas à educação infantil.

Embora a educação infantil tenha sofrido mudanças no sentido de uma maior valorização da criança e de expansão dos serviços específicos de atendimento a ela, conceitos como o do psicanalista Jonh Bowlby, de que a quebra dos vínculos ou laços afetivos entre mãe e criança, desencadeada pela separação entre eles, seria nocivo ao desenvolvimento saudável do indivíduo, dificultaram a expansão de instituições voltadas ao atendimento educacional infantil, tendo, inclusive, se contraposto, por exemplo, às reivindicações dos movimentos feministas no correr do século XX que lutavam pela criação de creches que possibilitasse equalizar as oportunidades para o trabalho extra domiciliar das mães (OLIVEIRA, 2011).

No entanto, as investigações científicas sobre a processualidade do desenvolvimento infantil, como os trabalhos de Emília Ferreiro sobre a psicogênese da língua

escrita, terminaram por destacar o reconhecimento do direito de qualquer criança à infância e a visão de que essa se constitui num sujeito capaz de construir conhecimentos e auto determinação. A criança passa a ser considerada um sujeito ativo no processo de conhecimento.

Atualmente, no espaço europeu, a educação infantil, embora com determinantes específicas de cada país, tem se voltado para oferecer serviços cada vez melhores, com ênfase portanto, na qualidade desses serviços ofertados. Também se objetivam nas instituições de educação das crianças o desenvolvimento integral das mesmas: intelectual, afetivo e corporal.

Uma especificidade europeia é a discussão em torno do multiculturalismo como um dos objetivos que devem ser agregados à educação infantil, em função da grande presença de migrantes oriundos de outros países (OLIVEIRA, 2011).

Os teóricos, até aqui destacados salvo divergências epistemológicas e ou ideológicas, trazem em comum a criança como centro e sujeito no processo familiar e educativo. Além disso, aspectos simbólicos do reino da imaginação e da fantasia são destacados como importantes no desenvolvimento infantil. Assim, é comum encontrarmos na educação infantil os contos, fábulas e personagens da fantasia ocupando boa parte das atividades curriculares. Inclusive, há estudos (FRANZ, 2008; BONAVENTURE, 2001; MENDES, 1999) mostrando que os contos infantis são interessantes formas de expressão de muitos de nossos desejos, expectativas e processos inconscientes. Eles traduzem valores sociais, visões de mundo, ideias sobre temas universais como o bem e o mal, relações pais e filhos, beleza, pobreza, riqueza etc. Portanto, não há como pensar em educação infantil sem viajarmos no universo mágico da fantasia.

Por falar em viagem, agora passaremos a tratar da educação infantil no Brasil onde algumas similaridades, sem negarmos obviamente nossos traços singulares, serão encontradas com o quadro mundial até aqui esboçado. Inclusive, esse panorama será útil para entendermos as influências nas concepções dos docentes de educação infantil, o cenário brasileiro e local.

2.2 A Educação Infantil no Brasil

Escolhemos principiar nossa digressão sobre a educação das crianças no Brasil, a partir da instituição da República porque a infância se inicia a ter maior visibilidade social no período republicano, quando em 15 de novembro de 1899, fruto de uma grande aliança entre setores militares e membros da aristocracia cafeeira dominante, se substitui a Monarquia e é

guindado provisoriamente ao poder o Marechal Deodoro da Fonseca como primeiro governante republicano. Deodoro convoca uma assembleia constituinte que termina por ser um palco de disputas políticas entre os interesses de militares e representantes dos cafeicultores (SILVA, 2008).

A denominada Proclamação da República, apesar de ter ocorrida num contexto de renovação ideológica, não alterou a base do poder econômico e permaneceu nas mãos de uma oligarquia só que, agora, fundamentada nos grandes plantadores de café, ao invés da antiga oligarquia açucareira antes dominante. A forma de abordar politicamente a sociedade não sofreu muitas alterações sob o domínio econômico da elite cafeeira.

Mas se a postura política continuou semelhante ao da camada dominante no período colonial, algumas mudanças aconteceram entre o final do século XIX e início do século XX, como os primórdios do desenvolvimento industrial, o surgimento de uma política voltada para a imigração e o início da organização do trabalho livre pós-abolição da escravatura (AZEVEDO; SERIACOPI, 2005).

Esses elementos terminaram por provocar algumas modificações no olhar sobre determinados pontos das questões sociais, reiterando-se que a postura política básica em relação à sociedade como aludida acima, permaneceu similar a dos senhores das plantações de cana-de-açúcar.

No contexto mais amplo da educação brasileira da época em foco, em 1889 (Proclamação da República), grande parte da população brasileira permanecia analfabeta, situação que não sofre grandes alterações nos primeiros anos do período republicano onde, praticamente, mais da metade da população do Brasil continuava em condição de analfabetismo (SILVA, 2008).

Nesse quadro inicial a educação infantil é secundarizada e são praticamente inexistentes os processos de escolarização dedicados à criança. No abrir do século XX, o principiar do processo de industrialização e conseqüente movimento de urbanização nos centros onde ocorre esse surto inicial de industrialização, levando também a uma necessidade de ajustar o Estado brasileiro às ações consignadas na esfera socioeconômica, vão produzir iniciativas no sentido de uma maior sensibilização da importância da educação infantil através das reivindicações pela instalação de creches no país. Segundo pesquisas efetivas no período entre 1921 e 1924 existe um aumento de 15 para 47 no número de creches, enquanto jardins de infância sobem de 15 para 42 no país (KUHLMANN JR *apud* OLIVEIRA, 2011).

Ressalte-se que não há nenhum registro da criação de creches no período pré-republicano, aparecendo referências quanto à sua criação com o início da república no Brasil. (KUHLMANN JR *apud* SILVA, 2008).

É interessante utilizarmos uma citação de Kuhlmann Jr *apud* SILVA (2008, p.74):

somente no período republicano é que encontramos referências a criação de creches no país. A primeira delas, vinculada a fábrica de tecidos Corcovado no Rio de Janeiro, é inaugurada em 1899, mesmo ano da fundação do “Instituto de Proteção e Assistência a Infância do Rio de Janeiro” (IPAI-RJ) que posteriormente abrirá filiais em todo o país. Em São Paulo em 1901 a espírita Anália Franco cria a “Associação Feminina Beneficente e Instructiva”, que tinha entre seus objetivos organizar escolas maternais e creches, que funcionaram agregadas a asilos para órfãos, atingindo, em 1910, dezoito escolas maternais e 17 creches asilos em todo o estado. O IPAI-RJ inaugura a creche Senhora Alfredo Pinto em 1908. Também em 1908, no Rio de Janeiro surge a “Creche Central” do patronato de menores, entidade criada pela iniciativa de juristas e senhoras da sociedade fluminense, a qual, com seu regulamento “baseado na suavidade e carinho aos serviços das regras científicas” funciona provisoriamente em salas do asilo de Menores Desamparados.

Outras iniciativas vinculadas à educação das crianças podem ser anotadas como a criação no ano de 1899 do “Instituto de Proteção e Assistência a Infância”, uma instituição fundada por ordem da iniciativa privada. No ano de 1919, o Estado cria o “Departamento da Criança”, ação demandada pela preocupação estatal com a saúde pública vigente.

Em Belo Horizonte no ano de 1908 é criada a primeira escola infantil dessa cidade e em 1909 a iniciativa municipal cria, no Rio de Janeiro, o primeiro jardim de infância que recebeu a denominação de “Jardim de Infância Campos Salles” (OLIVEIRA, 2011).

Merece destacarmos que a “Creche Central”, criada em 1908, no Rio de Janeiro estava voltada para o atendimento dos filhos de operários situados na faixa etária de até dois anos de idade, tendo sido a instituição pioneira com essa finalidade. (SILVA, 2008)

Segundo, ainda, Silva (2008), o primeiro jardim de infância no Brasil foi criado em 1875, tendo sido fechado precocemente pela ausência de condições para seu funcionamento.

É pertinente também, ressaltarmos a fundação, pelo estado paulista, no ano de 1897, do jardim de infância, no Estado de São Paulo, também conhecido como Kindergarten. Ele foi estabelecido na parte de trás da Escola Normal da Praça da República numa vasta área, possuindo em seu interior 940 metros quadrados, com quatro salas de aula e um amplo salão central encimado por uma cúpula octogonal. O destaque aqui é dado pela grande estrutura

construída, que possuía inclusive, vidro fosco encaixado em ferro trabalhado artisticamente. Essa instituição atendia de forma aproximada duzentas crianças, sendo 100 meninos e 100 meninas. (MONARCHA, 2003).

É durante o período republicano que surgem as primeiras iniciativas mais sistemáticas de instituições voltadas à educação infantil, (jardins de infância, creches, escolas maternas) tendo a finalidade, principalmente, de atendimento a crianças oriundas das camadas populacionais menos privilegiadas social e economicamente.

Necessário apontarmos que essas instituições tinham um caráter assistencialista e paternalista e que, apesar das afirmações governamentais da época ressaltando a importância do atendimento às crianças, na faixa etária de 0 a 6 anos de idade, os serviços prestados se configuravam não como decorrência de direitos reconhecidos e assumidos.

Vale destacarmos, que antecedendo à criação das instituições voltadas a educação e cuidado das crianças, tivemos no Brasil a “Roda dos Expostos”. Esse sistema de recolhimento de crianças abandonadas (muitas delas oriundas de jovens pertencentes a famílias que compunham as camadas sociais privilegiadas) foi criada na Europa durante a época medieval e consistia num dispositivo de forma cilíndrica, dividido ao meio por uma divisória e era fixado no muro ou na janela de alguma instituição assistencial. A criança era colocada na parte inferior e em sua abertura externa, girando em seguida a roda para que a criança fosse posicionada do outro lado do muro e pudesse ser recolhida. Também havia uma pequena corda com uma sineta que era acionada pelo expositor, como forma de avisar que uma criança ali tinha sido colocada para recolhimento do vigilante ou rodeira. Após o toque da sineta a pessoa responsável pela colocação da criança, podia retirar-se sem ser identificada. Como já reiterado esse mecanismo de forma cilíndrica rotatório, foi originário dos conventos e mosteiros da Idade Média europeia onde eram usados como forma, também, de envio de alimentos, objetos e mensagens aos que nele residiam. (MARCILIO, 2003)

Interessante observar que os mosteiros medievais já tinham incorporado na sua prática, receber crianças doadas por seus pais para servirem a Deus, eram os denominados oblatos, o que fez com que muitas crianças ignoradas por suas famílias também fossem entregues aos cuidados dessas instituições religiosas, através do mecanismo acima descrito. (MARCILIO, 2003)

Essa instituição foi uma das mais duradouras do Brasil, pois praticamente permaneceu durante os períodos colonial, imperial e republicano. Sua extinção somente

aconteceu na década de 1950 constituindo-se, portanto o Brasil como o último país a abolir essa forma de acolhimento das crianças (MARCILIO, 2003).

Marcilio (2003) ressalta o papel da “roda” na história da assistência da criança no Brasil

[...] Mas essa instituição cumpriu importante papel. Quase por século e meio a Roda dos Expostos foi praticamente a única instituição de assistência a criança abandonada em todo o Brasil. É bem verdade que na época colonial as municipalidades deveriam, por imposição das ordenações do reino, amparar toda criança abandonada em seu território. No entanto, esta assistência, quando existiu, não criou nenhuma entidade especial para recolher os pequenos desamparados. As câmaras que ampararam seus expostos limitaram-se a pagar um estipêndio irrisório para que amas de leite amamentassem e criassem as crianças (MARCILIO, 2003, p.53)

Os locais que recebiam essas crianças eram, em sua maioria, gerenciados por religiosos, sendo a primeira preocupação desse sistema em relação à criança recebida, providenciar o batismo,

salvando a alma da criança: a menos que trouxesse consigo um escritinho – fato muito corrente – que informava a rodeira de que bebê já estava batizado. Mas, se os responsáveis da instituição tivessem qualquer dúvida sobre a validade desse batismo, batizavam de novo, *sub conditionem*, como mandavam as melhores leis do Direito canônico (MARCILIO, 2003, p.54).

Nessa função de acolhimento das crianças abandonadas tiveram importância as Santas Casas de Misericórdia como as do Rio de Janeiro, São Paulo e Salvador (SILVA, 2008). Há que ressaltar que quase todas as crianças assistidas através da roda não conseguiam completar a idade adulta. Conforme afirma Marcilio: “a mortalidade dos expostos, assistidos pelas rodas, pelas câmaras ou criados em famílias substitutas sempre foi a mais elevada de todos os segmentos sociais do Brasil, em todos os tempos – incluindo neles os escravos, como já tivemos oportunidade de comprovar” (MARCILIO, 2003, p.55).

Portanto, o número de mortes infantis era elevado nessas formas assistenciais, embora essas se constituíssem em praticamente, nas únicas opções para a massa de crianças abandonadas por vários motivos, incluindo os sócios econômicos.

Como já afirmamos em outra passagem desse trabalho, a roda teve uma grande longevidade no Brasil. Citemos alguns exemplos: a Roda do Rio de Janeiro foi definitivamente fechada em 1938, a de Porto Alegre permaneceu até o ano de 1940, enquanto

que as de Salvador e São Paulo alcançaram a década de 1950, constituindo-se nas últimas remanescentes dessa forma de assistência às crianças em toda a parte Ocidental do Mundo (MARCILIO, 2003).

Outra forma de cuidados e assistência à criança que merece cuidados e registros e que foi resultado das inflexões sócio econômicas ocorridas no Brasil, mas detidamente o processo inicial de industrialização, foram as chamadas mães “criadeiras” ou “mercenárias”, que eram mulheres que se responsabilizavam pelos cuidados das crianças daquelas mães que trabalhavam nas fábricas e que recebiam um pagamento pelos serviços desenvolvidos. A esse respeito é relevante a citação de Oliveira (2011, p.95);

[...] as “criadeiras” como eram chamadas, foram estigmatizadas como “fazedoras de anjos”, em consequência da alta mortalidade das crianças por elas atendidas, explicada na época pela precariedade de condições higiênicas e materiais e – acrescentaríamos hoje – pelos problemas psicológicos advindos de inadequada separação da criança pequena de sua família.

Como observamos são elevadas as mortes de crianças nos primórdios do regime republicano, tanto por elementos vinculados à prática ineficiente da higiene exercida socialmente, como pela ausência de uma política estatal voltada para tentar, pelo menos, reduzir a situação então dominante. É claro que a ausência de uma política de governo, pelo menos insipiente, voltada ao atendimento infantil, só poderia produzir efeitos danosos sobre a situação prática das crianças, até pela fragilidade organizativa da sociedade civil então vigente.

A inexistência, aqui reiterada, de uma política governamental para o setor infantil, pode ser exemplificada pelo caso, citado por Silva (2008), do médico Moncorvo Filho que manteve com seus próprios recursos o Instituto de Proteção e Assistência à Infância.

Portanto, mesmo numa sociedade civil que principiava a se estruturar as iniciativas de ordem privada foram dominantes face a não estruturação de uma política pública voltada para o atendimento a criança.

Assim, a assistência infantil e a consequente educação voltada à área, na faixa de seis anos de idade, praticamente inexistente nos anos do século XIX, como cita Kulmanm Jr *apud* Silva (2008, p.78):

Apesar das muitas manifestações relacionadas às instituições de educação infantil para as crianças pobres, não há evidência de sua criação durante o século XIX no Brasil. As primeiras iniciativas, ocorridas nesse século,

restringem-se aos poucos jardins de infância que atenderam crianças de setores sociais privilegiados. O jardim de infância anexo a Escola Normal Caetano de Campos, construída na cabeceira da Praça de República, na capital de São Paulo é a primeira instituição pública a ser criada em 1896, materializando a proposta educacional do partido republicano paulista. Inspirada nos princípios de Pestalozzi, que considerava importante a atividade de observação na formação docente, a escola primária e o jardim, anexos, seriam um local de estágio para as professoras.

Essa instituição destacada na citação acima já foi referenciada em parte anterior deste estudo, merecendo, no entanto assinalarmos ainda mais algumas observações de Monacha (2003, p.122):

O jardim da infância ou kindergarten – metáfora que assemelha o crescimento da criança ao das plantas é uma das últimas projeções românticas a imiscuir-se no ambiente finissecular paulista, promovendo, sistematicamente, a construção de uma imagem de criança. Com a inauguração do jardim da infância, finaliza-se a concretização do plano inicial da Escola Normal de São Paulo: a construção de uma rede de escolas graduadas – todas de caráter demonstrativo – destinada a envolver os novos desde a primeira infância até o início da idade adulta.

Merece destacarmos, ainda, que os jardins de infância foram desenvolvidos também sob a influência do atendimento necessário às crianças negras, livres da escravidão como decorrência da Lei do Ventre Livre. (SILVA, 2008)

Como podemos observar, na década de vinte, a orientação do atendimento infantil está embasado no assistencialismo filantrópico, onde esse é perspectivado como fator inibidor de futuros problemas sociais, associado a um conjunto de ideias de “medicalização de assistência à criança até seis anos, psicologização do trabalho educativo e uma concepção abstrata de infância” (SILVA, 2008, p.78).

Merece destacarmos ainda durante os anos vinte, contextualizado pelo influxo do avanço do processo de industrialização e as alterações na estrutura oligárquica dominante até então, (embora não se pretenda aqui uma simetria entre acontecimentos socioeconômicos e inflexões ideológicas), o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância - CBPI, organizado no Rio de Janeiro no ano de 1922 (de vinte e sete de Agosto a cinco de Setembro do ano referido), que acontece simultâneo com o terceiro Congresso Americano da Criança (KUHLMANN JR, 200).

É interessante registrarmos que a instituição do “Dia da Criança” (12 de Outubro), acontece no terceiro Congresso Americano da Criança, procurando associar a data com a

“descoberta” do novo mundo como que querendo significar que a criança deveria ser educada dentro dessa nova perspectiva a se concretizar no continente americano (KUHLMANN JR, 2001). Veem-se, nesse fato, signos que denotam a mudança da influência europeia para a norte-americana sobre os países latino-americanos.

O Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância - CBPI objetivava tratar de todos os assuntos considerados relevantes para a criança. Segundo Kuhlmann Jr. (2001, p.14)

o CBPI tinha por objetivo tratar de todos os assuntos que direta ou indiretamente se refiram à criança, tanto no ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico, em geral, como particularmente em suas relações com a Família, a Sociedade e o Estado. A reunião revestia-se de um caráter simbólico, ao se realizar durante a exposição do Centenário da Independência, que celebrava a nação brasileira como parte do mundo civilizado.

O CBPI e o terceiro CAC deram destaque maior à educação, embora assuntos vinculados à higiene, saúde, legislação para a infância e função do judiciário associado às instituições educativas que trabalhavam com crianças abandonadas, também foram alvo de discussões. Nos debates relativos à higiene mereceram destaque os vínculos entre saúde e educação e pontos específicos sobre a higiene na escola (KUHLMANN JR, 2001).

Segundo o mesmo autor

Na análise dos textos que tratam de temas educacionais, encontram-se três tipos de referências: uma que trata de infância e da educação na produção de nação moderna, com referências aos países em que se espelhar ao povo brasileiro à conjunção das políticas sanitárias e educacionais; outra, que caracteriza a pedagogia como conhecimento especializado, alimentada pela contribuição das diferentes ciências que tomam a infância como objeto de estudo, para formar os profissionais e orientar as famílias na educação das crianças; a terceira referência toma a educação como meio ordenador da nação, por meio de subdivisão social da infância e da educação moral (KUHLMANN JR, 2001, p.2).

O CBPI tomou como eixo de extrema relevância para a educação brasileira a obrigatoriedade para o ensino primário e seu processo de universalização. Esse tema, segundo percepção vigente no contexto histórico à época do congresso, seria fundamental para colocar o Brasil na relação dos países mais “civilizados” e na rota de modernidade “burguesa”.

A educação, nesse tópico específico, era vista então como uma ferramenta capaz de alavancar o progresso e contribuir para inaugurar um novo período da história brasileira. Basta destacar, que na parte tocante à Pedagogia o único tema oficial levou o título de “Do combate ao analfabetismo e ao preconceito contra a infância como arma de valor em prol da proteção a infância”. O autor convidado para abordar esse tema foi o coronel do exército Raymundo Pinto Seidl, “que considerava esse combate como o primeiro passo a ser dado no país em **toda e qualquer campanha progressista** para se proteger a infância. Defendia a obrigatoriedade da instrução primária e também a criação do maior número de jardim da infância” (KUHLMANN JR, 2001, p. 2).

O CBPI, também realizou propostas, através de João Aureliano Correia de Araújo, para a organização de asilos ou instituições médico pedagógicas, voltadas às crianças com deficiência.

A Pedagogia moderna foi tratada como postulado básico, que a educação infantil estaria embasada sobre a Psicologia aplicada cabendo ao educador a tarefa de fazer desenvolver na criança seus processos imaginativos (KUHLMANN JR, 2001).

Outro ponto a destacar no CPBI foi o papel da mulher, a qual lhe foi atribuído o desempenho como mãe e professora. Considerava-se, então, a mulher como que melhor “adaptada” a desempenhar essas funções, mesmo quando se reconhecia a necessidade de melhorar seu preparo no exercício, inclusive, da função materna. Mãe e professora eram funções, portanto, mais próximas do ser mulher, algo mais intrínseca a sua condição de ser e não apenas como resultado de construções sociais historicamente elaboradas. Essas ideias poderiam, também, balizar uma formação diferenciada com relação ao sexo.

No contra ponto a essas ideias alguns trabalhos são apresentados como o de Maria L. de Moura. Com relação à formação da professora

Ela via a escola primária como um **ateliê do pensamento e não da instrução. Para ensinar a criança a pensar não há como a natureza, os objetos que nos rodeiam, tudo que é concreto, o movimento, a ação.** Se os destinos de educação popular estavam sendo entregues à mulher, a instrução que esta recebia estava muito longe da atribuição dessa responsabilidade. (KUHLMANN JR, 2001, p.6).

Pertinente, na medida em que aproxima a visão e laicidade da educação de base científica que principiava a se consolidar no período em foco, é outro trabalho apresentado

por Maria L. de Moura em que ela defendia que a escola não deveria ter uma preocupação religiosa

Embora os professores devessem conhecer os fundamentos das religiões para pregar o espírito de tolerância, sem sectarismo. Apresentava o exemplo da inquisição para firmar que **as religiões sempre foram inimigas da fraternidade universal** e defendia que a escola moderna fosse racionalista e científica. (KUHLMANN JR, 2001, p.9).

Era o binômio racionalidade-cientificidade como sinônimos de avanço social, de modernidade, de superação da ignorância, como se o saber fosse apenas produto acabado da razão e elemento suficiente para nos tornarmos mais felizes e construirmos um mundo menos desigual. O avançar do processo histórico irá demonstrar, posteriormente, os alicerces e os limites dessa concepção.

Como se nota, através dessa síntese de alguns temas debatidos no congresso, ele sofreu as injunções da época histórica, sempre numa perspectiva não linear e não determinística, que emergia com critérios que colocavam a comprovação científica como o novo, o moderno, o mais avançado, convergindo ao nível brasileiro, como a reafirmação e ressignificação do nosso processo de nacionalidade, tentando nos sintonizar com as novas concepções de cientificidade que principiavam a prevalecer no mundo da cultura ocidental.

É necessário assinalarmos que concordamos com a visão de Nagle (1974), quando busca caracterizar a década de vinte como um período em que o “otimismo pedagógico” prevaleceu e a educação aparecia como elemento central que perpassaria e possibilitaria a efetiva solução das grandes questões socioeconômicas dominantes no Brasil.

Constituía-se a ideia da educação como elemento fundante e com um caráter quase messiânico de encaminhar o país para a senda do progresso e da civilização moderna que, historicamente, se emolduravam nos quadros do capitalismo brasileiro.

No entanto, o ato de colocar a educação como fator estruturante do progresso brasileiro não significou dar uma atenção mais acurada ao aspecto global do processo da educação infantil. Exemplo disso é a secundarização a que foi relegada a criança na faixa etária até os seis anos de idade. Como podemos observar pelas temáticas desenvolvidas no CBPI de 1922, os fundamentos dessa estrutura educativa estavam fincados na expansão da escola primária e nos aspectos vinculados a essa dimensão escolar.

Nos anos finais da década de vinte, novas perspectivas e interesses despontam no caleidoscópico cenário educativo brasileiro. Embora não concordemos com a visão que

sempre associa, quase de forma simétrica, eventos infra-estruturais de ordem econômica a eventos ideológicos, mesmo quando explicados como elementos definidores em “última instância”, não se pode negar que os movimentos sociais e econômicos produzidos, interferem na esfera das ideias e são por essas, também, alimentados e transformados.

Nessa visão, e no quadro histórico já referenciado, principia a surgir no Brasil o movimento de renovação pedagógica denominado de “Escola Nova”. No ano de 1924, muitos educadores sintonizados com esse movimento terminariam por criar a “Associação Brasileira de Educação”. E em 1929, Lourenço Filho publicou seu livro “Introdução ao estudo da Escola Nova”, possibilitando difundir, no meio educacional brasileiro as novas ideias. (OLIVEIRA, 2011).

A criança é entendida, no olhar da denominada Pedagogia Nova, como possuidora de características como uma natureza infantil originariamente inocente e que necessitava ser protegida, respeitada e dignificada. Essa natureza é corruptível, mas não de forma natural. A criança é entendida como um ser inacabado, mas essa incompletude possui um valor positivo, acreditando na possibilidade do desenvolvimento infantil e que esse desenvolvimento poderia alcançar um “dever ser” por caminhos próprios (KRAMER; HORTA, 1982).

O processo educacional infantil na visão da “Escola Nova” deveria se dar direcionado para considerar uma ordem natural do desenvolvimento e necessidades específicas da criança. Isto é, ficava explícito para os educadores do movimento escolanovista, a existência de um sequenciar natural específico ao desenvolvimento da criança, cabendo à educação respeitar, conhecer e levar em consideração essa ordem de desenvolvimento.

Em 1932 é lançado o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” enfatizando e explicitando muito do ideário do movimento da Escola Nova. Redigido durante a vigência no Brasil do governo de Getúlio Vargas (1930 – 1945) que governava durante esse período sem uma Constituição, o Manifesto foi escrito pelo educador, ensaísta e sociólogo Fernando de Azevedo (1894 – 1974) e um dos principais introdutores, no Brasil, das concepções do sociólogo francês Emile Durkheim (1858 – 1917). O documento assinalava uma série de tópicos como a instalação de um ensino elementar laico, gratuito, obrigatório e enfatizava a educação como uma função pública, também a criação da escola única e conseqüentemente da não separação de meninos e meninas, além de defender a autonomia da função educacional, a proibição de influências religiosas, políticas e partidárias sobre o processo educativo.

Preconizava a garantia de acesso à educação daqueles que não dispunham de condições econômicas favoráveis (OLIVEIRA, 2011).

O Manifesto, no contexto histórico mais amplo da época, procurou inserir sob o embasamento científico, a capacidade e a obrigação de criar uma mentalidade nova para os brasileiros. Segundo Azevedo (1932) seria também, através das ferramentas científicas que se construiria toda uma elite de pensadores, sábios e cientistas, capazes de influenciar a sociedade e transformar a consciência social.

Interessante observar que Azevedo (1932) via na Universidade um catalizador do desenvolvimento das aptidões naturais das pessoas e um elemento capaz de selecionar aqueles mais capazes, para que pudessem exercer influência nas mudanças da consciência social.

Na perspectiva da educação infantil, segundo Kuhlmann Jr (2003, p.482)

O programa educacional do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, prevê o “desenvolvimento das instituições de educação e assistência física e psíquica às crianças na idade pré-escolar (creches, escolas maternais e jardins de infância) e de todas as instituições pré-escolares e pós-escolares”. Aos poucos, a nomenclatura vai deixar de considerar a escola materna como se fosse aquela dos pobres em oposição ao jardim de infância, passando a defini-lo como a instituição que atenderia à faixa etária dos dois aos quatro anos, enquanto que o jardim atenderia de cinco a seis anos. Mais tarde, essa especialização etária ira se incorporar aos nomes das turmas em instituições com crianças de zero a seis anos (berçário, maternal, jardim, pré).

Necessário re-enfatizarmos, que as novas ideias educacionais que então eram debatidas, colocavam a chamada pré-escola como centro do sistema escolar. Mas, essa renovação de convicções educacionais, a discussão em torno desse ideário, orbitou mais no sentido dos jardins de infância, estes voltados, preferencialmente, para o atendimento das crianças oriundas das camadas sociais mais privilegiadas. Esse fato se refletiu na expansão dessas instituições e em novos cursos direcionados para formação de professores destinados a atuarem nesses jardins de infância. Permaneceram fora do alcance dessas entidades infantis as crianças advindas das camadas sociais com menor poder econômico. Oliveira nos informa que “além dos cursos da escola Caetanos de Campos, em São Paulo, começaram a funcionar cursos com salas de observação para pesquisa sobre o desenvolvimento infantil no Colégio Benett (1939) e o Instituto de Educação (1949), ambos no Rio de Janeiro” (OLIVEIRA, 2011, p.99).

É de se ressaltar, ainda, que as crianças de camadas mais excluídas social e economicamente à época, eram colocadas nos Parques Infantis onde o processo educacional pouco tinha das ideias da Escola Nova (OLIVEIRA, 2011). Aliás, esses Parques Infantis, são originários das denominadas Praças de Jogos, criadas nas cidades sob o influxo das ideias da Pedagogia Nova. Sobre esse ponto Oliveira (2011, p.98) observa:

Refletindo a influência daquele movimento alguns educadores brasileiros de vanguarda, como Mario de Andrade em São Paulo, propunham a disseminação de Praças de Jogos nas cidades à semelhança dos Jardins de Infância de Froebel, tal como ocorriam em vários locais da América Latina, como Havana, Buenos Aires, Montevideu e Santiago.

Dessa forma, a racionalidade preconizada pelos novos ideólogos do movimento escolanovista encontravam limites na sua interseção com a realidade prática. Era uma forma de pensar, contextualizada, forjada numa época histórica de expansão do capitalismo e seu processo de industrialização e urbanização, e que terminava por criar, mesmo contra suas crenças, um dualismo social no qual a educação infantil receberia nomes e atores diferenciados. E aqui nunca é demais alertarmos, que não entendemos o movimento das ideias como esfera absolutamente autonomizada da realidade, mas também não partilhamos das certezas que elas sejam reflexos especulares dessa realidade. Sempre procurarmos os contextos históricos sociais, mas na perspectiva de vê-los, não como enquadramento absoluto das ideias geradas.

É nesse processo de crescimento do capitalismo brasileiro que a criação de creches passa a ser vista como uma das soluções, embora ainda vinculada à perspectiva sanitária, no sentido de tentar minorar os efeitos nocivos dos rápidos avanços da urbanização e piora das condições de vida e saúde das camadas trabalhadoras de baixa renda. Tanto é assim que em 1923 é criada a Inspetoria de Higiene Infantil, depois alterada em 1934, para Diretoria de Proteção a Maternidade e a Infância (OLIVEIRA, 2011).

Foi durante a década de 40 que o governo, então sob o comando de Getúlio Vargas (1930 -1945), expande iniciativas tanto nos campos da previdência e assistência como na saúde em geral (OLIVEIRA, 2011).

Digno de registro é que a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT elaborada em 1943, coloca em alguns de seus artigos determinações sobre “o atendimento dos filhos dos trabalhadores com o objetivo de facilitar a amamentação durante a jornada” (OLIVEIRA, 2011, p.100).

Aliás, a CLT veio no bojo de uma série de medidas do governo getulista, que objetivaram arrefecer as reivindicações trabalhistas e manter um equilíbrio instável entre os interesses dos patrões e dos trabalhadores. Diríamos até que, nessa perspectiva, isto é, na capacidade de equilibrar interesses de patrões e trabalhadores, Getúlio Vargas foi um dos últimos grandes políticos da história brasileira, apesar do fatídico desfecho que teve sua vida pessoal e política, e que culminou com seu suicídio em 1954.

Nesse cenário de instabilidade e tensões sociais que a educação infantil é dominada pelas visões do higienismo, filantropia e puericultura, se encarando as creches muito mais como entidades vinculadas às questões de saúde

com rotinas de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem, preocupação com a higiene do ambiente físico. Por trás disso, buscava-se regular todos os atos da vida, particularmente dos membros das camadas populares. Para tanto, multiplicaram-se os convênios com instituições filantrópicas afim de, promover o aleitamento materno e combater a mortalidade infantil. No imaginário da época, a mãe continuava sendo a dona do lar devendo limitar-se a ele. (OLIVEIRA, 2011, p.100)

Mesmo concordando que a educação infantil vista na perspectiva da Pedagogia Nova tivesse a função de regulação antecipatória das questões sociais, achamos que esse papel incidiu sobre todas as camadas sociais, e terminou por recair com maior força sobre as camadas mais pobres, até devido à sua própria situação de vulnerabilidade social e econômica, não se configurando apenas como uma determinação ideológica das camadas detentoras do poder econômico social e seus “representantes” governamentais.

Dessa forma, as mudanças sociais e econômicas que aconteceram no Brasil entre os anos trinta e quarenta no sentido de um maior desenvolvimento urbano e industrial, e com o conseqüente crescimento das camadas médias e do operariado urbano, vão influir, não deterministicamente, em outras áreas sociais incluindo a educação em geral e a infantil em particular.

Mesmo que de forma não integrada e voltada para um atendimento de caráter médico preventivo, a educação infantil foi repartida entre as creches, parques infantis, escolas maternais, jardins de infância e as classes pré-primárias (OLIVEIRA, 2011).

É dentro desse quadro que em 1940, o Ministério da Educação e Saúde fundou o departamento nacional da criança (SILVA, 2008). Este por sua vez criou dois anos depois (1942), a Casa da Criança.

No ano de 1953, há o desmembramento do Ministério da Educação e Saúde e foi criado o Ministério da Educação e Cultura. O Departamento Nacional da Criança passou então a compor a estrutura do Ministério da Saúde. Já nos anos 70, o Departamento Nacional da Criança foi substituído pela Coordenação de Proteção Materno Infantil (OLIVEIRA, 2011).

A educação infantil continuou a ser durante os anos 50, desenvolvida no país sob uma ótica predominantemente assistencialista e médico-higiênico/médico-preventivo, onde as ações demandadas foram centralizadas “em campanhas de combate à desnutrição, vacinação e o desenvolvimento de pesquisas médicas na área, incentivos técnicos governamentais, também eram oferecidos para reformas e ampliações de hospitais e maternidades” (SILVA, 2008, p.80).

Registremos que, para ratificar ainda mais as características acima especificadas, o Fundo das Nações Unidas para a Infância e Adolescência – UNICEF, voltou-se para a implementação, nos chamados países em desenvolvimento, de um atendimento direcionado às crianças que se achavam, segundo a ótica dessa instituição, em situações consideradas de emergência (SILVA, 2008).

Concordamos com Oliveira (2011, p 102) quando afirma que “durante a segunda metade do século XX, as características do sistema econômico adotado no Brasil [...] continuaram impedindo que a maioria da população tivesse satisfatórias condições de vida”.

Mas, o avanço da formação econômica capitalista também colocou novas exigências sociais como um incremento da inserção da mulher no mercado de trabalho. Ora, com as mulheres desempenhando fora de casa funções econômicas mais acentuadamente, determinou uma maior demanda por instituições onde as crianças pudessem ser atendidas de forma integral, de modo a facilitar o trabalho da mão de obra feminina.

Portanto, se durante os anos 50 o Brasil avança em seu processo de industrialização e urbanização, nos anos 60 o país já se encontra com características marcadamente urbanas e submetidas a um aumento ainda mais significativo no sentido do crescimento industrial. Durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), por exemplo, é instalado em São Paulo o Parque Industrial Automobilístico sob o slogan dos “Cinquenta anos em Cinco”.

Nesse quadro de crescimento capitalista foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 4024/61), após 13 anos de debates (1948 – 1961). Interessante observarmos que essa lei foi antecedida na sua aprovação por um acirrado debate

entre defensores da expansão da escola pública e aqueles que queriam frear esse crescimento (PALMA FILHO, 2005).

Entre os defensores da Escola Pública destacaram-se vários signatários do Manifesto dos Pioneiros de 1932 como Anísio Teixeira, o sociólogo Florestan Fernandes e o jornal paulista O Estado de São Paulo. A Igreja Católica apoiou o movimento que buscava frear o crescimento da escola pública, argumentando em nome da liberdade de ensino. Entre os membros da Igreja que se destacaram nessa defesa estava o padre Evaristo Arns (PALMA FILHO, 2005).

Sob o ângulo da educação infantil a LDB 4024/61, incluiu no sistema de ensino os jardins de infância e incentivou as empresas a envolverem-se com esse nível de ensino. Segundo Kuhlmann Jr (2003, p.486),

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4024 de 1961 estabelecia em seus artigos 23 e 24 que as crianças com idade inferior aos sete anos receberiam educação em escolas maternas ou jardins de infância, estimulando-se as empresas a manter instituições do gênero para os filhos de suas trabalhadoras. As orientações que já existiam na legislação educacional de estados como o de São Paulo desde a década de vinte agora se fazem nacionais, correspondendo às exigências da legislação trabalhista. Essa disposição aprofunda a perspectiva apontada desde a criação do jardim da infância republicano, de que este teria a vocação de se incorporar ao sistema de educação primária. Refletia o lento movimento de expansão que estreitava os vínculos entre o sistema educacional e as instituições de educação infantil que se subordinavam a órgãos assistenciais, de previdência ou de saúde, como a LBA e o DNCR.

Nesse contexto o atendimento das crianças em creches não é perspectivado como um elemento integrante do processo formativo infantil, mas muito mais como uma maneira de compensar a ausência dos efetivos cuidados maternos.

Com a interrupção do processo democrático no Brasil, através do Golpe Militar de 1964, chamado pelos defensores do mesmo com o nome de “Revolução de 1964”, a educação no seu todo e a infantil especificamente vão sofrer algumas inflexões. O Golpe Militar tentou combinar ausência de liberdade civil com um processo de modernização capitalista tendo o Estado como um forte indutor nas ações desencadeadas.

Durante a vigência dos governos militares que se instalaram no país buscando dar continuidade ao golpe militar de 1964, prevaleceu uma política de governo que, por um ângulo, continuou a associar as creches e pré-escolas como instituições voltadas a assistência de crianças providas das camadas sociais mais carentes, e por outro tornou dominante uma

política direcionada a ajudar “as entidades filantrópicas e assistenciais ou de incentivo a iniciativas comunitárias, por meio de programas emergenciais de massa, de baixo custo, desenvolvidos por pessoal leigo, voluntário, com envolvimento de mães que cuidavam de turmas com mais de cem crianças pré-escolares” (OLIVEIRA, 2011, p.107).

Continuou assim o descompromisso básico com relação à educação infantil disfarçado sob um leque de ações que, na realidade, continuavam a manter a educação das crianças na perspectiva assistencialista e a ver as creches como espaços destinados não aos processos formativos infantis, mas para compensar ausência materna, principalmente a oriunda das camadas mais pobres da população brasileira.

É pertinente fazermos a observação de que durante os anos de 1970, algumas teorias de origem dos Estados Unidos da América e também da Europa começaram a sustentar a chamada tese da “privação cultural” das crianças pertencentes às camadas populares mais pobres e buscaram explicar a partir desse eixo, associados a conceitos como os de carência, marginalização cultural e educação compensatória, o baixo desempenho escolar dessas crianças. (OLIVEIRA, 2011)

Assim as questões sociais vinculadas a esse quadro escolar das crianças mais pobres são relegados ou minimamente considerados se levando, também em consideração, que os conceitos são formulados historicamente e a aplicação mecânica dos mesmos a realidades distintas, termina por produzir interpretações inadequadas dessas realidades.

Outro dado que merece ser destacado ainda durante a década de setenta é o início da municipalização

da educação pré-escolar pública, com a diminuição de vagas nas redes estaduais de ensino e sua ampliação nas redes municipais, política intensificada com a aprovação da Emenda Calmon à Constituição Nacional(1982), que vinculava um percentual mínimo de 25% das receitas municipais a gastos com o ensino em geral. Em 1972 já havia 460 mil de matrículas nas pré-escolas em todo o país (OLIVEIRA, 2011, p.110).

No quadro geral das discussões sobre a educação das crianças provindas das camadas mais excluídas, foi se formando a ideia de que, através do atendimento dessas crianças em equipamentos públicos, seria possível solucionar suas carências e superar as condições sociais a que estavam submetidas.

Sob o título de “educação compensatória” foram desenvolvidas nas creches e pré-escolas que atendia a demanda dessas crianças oriundas das camadas de baixa renda, formas de trabalho que “visavam à estimulação precoce e ao preparo para a alfabetização mantendo, no entanto, as práticas educativas geradas por uma visão assistencialista da educação e do ensino” (OLIVEIRA, 2011, p.109).

Com relação a LDB de 1971 (LDB 5692/71), algumas novidades foram incorporadas como a visão de que escolas maternais, jardins de infância e outras instituições voltadas à educação infantil, passaram a ser entendidas como espaços destinados, especificamente, ao processo educacional das crianças. Também foi sugerido que as empresas de caráter privado que possuíssem funcionários com filhos menores de sete anos, instituísem atendimento educacional para os mesmos podendo inclusive, receber para isso, apoio do poder público. (SILVA, 2008).

Mesmo levando em consideração os pontos destacados acima, a educação infantil continuou a merecer por parte do Governo Federal, um tratamento ainda secundário, predominando certo vácuo desresponsabilizador, o que vai facilitar um crescimento da iniciativa privada na área da educação infantil.

Merece referência ainda o denominado Projeto Casulo que se constituiu num programa voltado à pré-escola que tinha âmbito nacional e possuía caráter massivo, implementado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), no ano de 1977, e que objetivou possibilitar a liberação das mães dos cuidados maternos para que essas pudessem trabalhar. Segundo Oliveira (2011, p.112)

esse projeto orientava monitoras com formação no então segundo grau de ensino para coordenarem atividades que conviviam com medidas de combate à desnutrição. O projeto Casulo foi organizado em muitos municípios brasileiros, atendendo, em período de 4 a 8 horas diárias, um número gigantesco de crianças: 300 mil crianças, com prioridade para as mais velhas, em 1981, e 600 mil crianças em 1983.

Mesmo programas massivos e que visavam o atendimento infantil como o acima mencionado, não tiveram o centro de suas ações direcionadas, especificamente, para a aprendizagem das crianças, servindo como estímulo para tentar diminuir as desigualdades sociais e diminuir as tensões geradas pelas mesmas.

Não se trata aqui de desmerecer aspectos positivos das ações desencadeadas por programas como o mencionado anteriormente, mas de enfatizar que a aprendizagem da criança não se constituiu no objetivo central e consequente dessas ações.

Com o esgotamento das possibilidades de crescimento oferecidas pelo modelo econômico colocado em prática pelo regime militar e seu processo modernizante do capitalismo brasileiro, foram se tornando mais agudas as tensões sociais e ampliaram-se as possibilidades de aumento dos movimentos reivindicatórios pela volta das liberdades civis cerceadas sob os governos militares.

Durante o ano de 1985 finalizou-se o período desses governos militares e seu bem estruturado aparato repressivo e se iniciou o processo de redemocratização do país, que tem seus primeiros movimentos concretizados, dentre outros, na eleição indireta de Tancredo para presidente do Brasil. O primeiro presidente civil após 21 anos de governos militares não chegou a assumir a presidência, pois faleceu no dia 21 de Abril de 1985. Em seu lugar assumiu o vice-presidente José Sarney (1985-1990) (VICENTINO; DORIGO, 2010).

Terminado o ciclo dos governos militares, emergiram debates em torno do papel das creches e de novas políticas em relação a elas. Novas políticas foram incluídas na elaboração do Plano Nacional de Desenvolvimento. Procurou-se simultaneamente, discutir novas posturas pedagógicas que colimavam superar visões assistencialistas conjugadas ou não a outras de caráter compensatório, e que colocavam as creches como equipamentos onde realmente fossem efetivadas ações pedagógicas formativas em relação às crianças e que objetivassem seu desenvolvimento no nível cognitivo e linguístico. (OLIVEIRA, 2011).

Em 1988 foi elaborada e votada uma nova Constituição para o país que abriu espaços para as reivindicações populares e terminou por reconhecer a educação em creches e pré-escolas, para crianças situadas na faixa etária de 0 até 6 anos, como um dever do Estado e um direito cidadão dessas crianças (BRASIL, 1988, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, Art. 208).

Apesar do reconhecimento constitucional e do inegável avanço que isso representou para a educação infantil no Brasil, concordamos com Oliveira (2011) ao afirmar que a creche ainda continuou muito vinculada a ideia de favor e como se fosse expressão de uma condição de exceção.

Um marco legal importante no sentido da garantia dos direitos infantis foi a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA-1990), que reafirmou esses direitos, contribuiu para discussões no âmbito da sociedade e colaborou para reconhecer a criança e o adolescente como detentores desses direitos e efetivá-los na prática .

No bojo da retomada da democracia no Brasil e dos avanços no estabelecimento de parâmetros legais em relação à educação infantil, buscando concretizá-la sob novas óticas, foi promulgada, em Dezembro de 1996, a LDB 9394/96. Esta nova legislação avançou no sentido de reconhecer, no seu artigo 29, que a educação infantil se constituía como primeira etapa da educação básica. As outras etapas seriam formadas pelo ensino fundamental e o ensino médio. A educação infantil teria como objetivo o desenvolvimento global da criança na faixa etária até os 6 anos de idade, nos seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social e teria um caráter complementar às ações da família e comunidade. (BRASIL, LDB 9394/96, Art. 29).

Foi também atribuída, tanto às creches como pré-escolas, a liberdade para adotarem diversas formas organizativas assentadas em múltiplas ações pedagógicas. Foram definidos, ainda, os diversos níveis de responsabilidade sobre os processos normativos da educação infantil que passavam pela autorização, credenciamento, supervisão e avaliação institucional, no âmbito dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996).

No aspecto mais global das pesquisas sobre educação infantil, novas perspectivas foram elaboradas que possibilitaram experienciar novas práticas pedagógicas, onde se destacaram os avanços nos estudos sobre a linguagem e cognição infantis. Sob a influência dessas novas visões abertas o Ministério da Educação e Cultura (MEC) elaborou um Referencial Curricular Nacional (1998), enquanto o Conselho Nacional de Educação formulou as Diretrizes Nacionais para a educação infantil. O Referencial apresentou um conjunto de propostas e ideias em caráter não obrigatório, enquanto as Diretrizes tiveram um aspecto normativo.

Esses documentos oficiais explicitavam uma concepção de criança como sujeito basicamente ativo, em permanente interação com a realidade através dos processos de brincar e detentor de direitos fundamentais associados à sua própria condição infantil. Sobre isso ressalta Oliveira (2011, p.119):

[...] defenderam uma concepção de criança como sujeito ativo que interage com o mundo por meio da brincadeira e principalmente como alguém com direito de viver sua infância; daí as preocupações, manifestadas no parecer, em combater a antecipação de rotinas e práticas características do Ensino Fundamental para orientar o trabalho com as crianças pequenas.

Ressalte-se, ainda, que os aspectos dos cuidados e dos processos pedagógicos educacionais são relatados, de modo específico nas Diretrizes, como elementos globais e não

separados entre si. Para que tais diretrizes possam ser cumpridas não podemos esquecer que os professores precisam ser valorizados e formados para tal empreitada.

No ano de 2009 novas Diretrizes para a educação infantil foram aprovadas, reafirmando o direito social das crianças de ser atendidas em creches e pré-escolas, como, aliás, já preceituava a Constituição Federal de 1988. Em sua apresentação, as novas Diretrizes publicadas afirmavam: “o atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se afirma na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação” (BRASIL, DCNEI, 2010).

O item cinco desse mesmo documento reenfazou que:

na observância das Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

1. oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais [...]
2. construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (DCNEI, 2010, p.17).

Dessa forma as Diretrizes buscaram tentar superar um tipo de política pública direcionada à infância e que possuía características estruturantes fundadas em visões assistencialistas e voltadas, essencialmente, às crianças advindas das camadas mais excluídas do povo brasileiro, no sentido de outra que reconhecesse a educação infantil como direito inalienável da criança como ser único e sujeito pleno de direitos.

As mudanças registradas na legislação brasileira sobre a educação infantil tiveram, ao longo do tempo, signos positivos, mas que não garantem por si só, o acesso, nem a qualidade dos processos educativos pertinentes à criança. Necessário se faz efetivar mecanismos de acompanhamento eficazes que permitam observar a qualidade do ensino ofertado, tanto em instituições privadas como públicas. E isso é tão mais importante na medida em que percebemos como a educação infantil foi secundarizada durante suas inflexões na história brasileira. Precisamos aproveitar os espaços aportados para que tenhamos uma educação infantil de qualidade, acessível à ampla maioria da população brasileira e sintonizada com o mais amplo respeito ao desenvolvimento da criança como ser histórico, individual e único.

Nessa perspectiva, o papel dos professores de educação infantil é fundamental. São eles os mediadores dos conhecimentos e das novas descobertas do universo infantil na escola. Por conseguinte, sua formação deve ser de qualidade e em constante transformação. Deve incluir elementos simbólicos, que terminam por ajudar a configurar o ser professor em suas dimensões pessoal e profissional.

A história da educação infantil no Brasil nos mostra que a valorização desse nível de ensino, foi uma árdua conquista e que ainda está em processo. Nesse sentido, o professor de educação infantil, também luta por reconhecimento e valorização. Sua voz deve ser ouvida, assim como as representações, imagens e concepções acerca do seu trabalho. Isso ajudaria a definir novas estratégias e atividades visando ao desenvolvimento integral da criança.

Por isso, no próximo capítulo chegaremos mais perto do professor, discutindo questões referentes à subjetividade e, portanto, viajando pelas veredas dos símbolos como elementos fundamentais para entendermos a dimensão pessoal do sujeito.

3 CHEGANDO AO REINO DA SUBJETIVIDADE: SIGNIFICAÇÕES

A subjetividade vem sendo muito debatida atualmente. Sua emergência está, por um ângulo, associada às condições que possibilitaram o desenvolvimento das ciências humanas e sociais e, por outro, a percepção de que nas diversas situações desenvolvidas pelo existir humano na sociedade contemporânea (a condição de ser docente representa uma dessas situações), o entendimento da subjetividade pode proporcionar aportes compreensivos relevantes. As duas condições guardam entre si não uma relação de causa e efeito, mas de complementariedade, isto é, mesmo que se possa estabelecer uma precedência histórica de uma delas são estabelecidas linhas que se complementam e atuam sincronicamente.

O desenvolvimento da subjetividade como elemento pertinente no entendimento de várias situações vivenciais estabelecidas socialmente, veio num âmbito de um processo de ruptura com o modelo cartesiano - newtoniano de ciência até então amplamente dominante. Como cita González Rey (2005, p.73)

a subjetividade, e esta será a hipótese central que se defende nesse capítulo não aparece na psicologia associada a modernidade. Pelo contrario, os traços do pensamento moderno estão associados em psicologia às características que já foram mencionadas anteriormente definidas pelo modelo cartesiano - newtoniano de ciência, e o positivismo, representações que afastaram os psicólogos do tema da subjetividade.

Uma das principais contribuições para a ruptura com o modelo de ciência citado acima se deu no interior da Física, uma das ciências que mais espelhavam o cartesiano – newtoniano, e veio de Einstein. As suas grandes contribuições, a teoria da relatividade restrita³ e a da relatividade geral⁴, foram fundamentais para o rompimento acima assinalado.

Bacon (1979) anotara que o investigador deveria eliminar de sua mente as ideias pré-concebidas. Segundo Thuillier (1979) Einstein não eliminou essa ideia, mas a semelhança do artista permitiu que sua imaginação e sensibilidade interviessem no seu processo reflexivo. Sua forma de conceber o mundo foi uma projeção subjetiva que não foi elaborada como

3 Baseada em dois postulados: 1º todas as leis da física assumem a mesma forma em todos os referenciais inerciais; 2º em qualquer referencial inercial, a velocidade da luz o vácuo é sempre a mesma, seja emitida por um corpo em repouso ou em movimento retilíneo e uniforme.

4 Fundamentada em dois postulados: 1º um referencial que sofre aceleração é equivalente a um referencial submetido a uma força atuando à distância; 2º a força gravitacional é provocada por uma distorção na relação entre espaço e tempo. (MOURÃO, 2005)

resultado passivo de registro de dados sensoriais, mas como processo supervisionado por suas emoções, sua paixão mística, seus impulsos imaginativos, seus pressupostos filosóficos e, por certo sentimento de religiosidade cósmica.

Outros grandes pesquisadores como Schödinger, Bohr, Heisenberg, contribuíram para superar o modelo de ciência fundamentado na crença de uma objetividade capaz de ser isenta das convicções pessoais dos pesquisadores.

Com Einstein e todo um grupo de cientistas, ficou demonstrado que, além de uma mera descrição da realidade, a ciência é uma proposta de uma interpretação. (KOCHE, 1997). Assim como afirma Popper (1975, p.305) “a ciência não é um sistema de enunciados certos ou bem estabelecidos [...] ela jamais pode proclamar haver atingido a verdade ou um substituto da verdade como probabilidade”.

À ciência se reserva uma atitude crítica constante, o que leva os pesquisadores científicos a assumirem posturas que buscam determinar esses equívocos e de suas teorias, formulando testes de falseabilidade, buscando a comparação com outras teorias e, se necessário, elaborando outros quadros teóricos que superem os anteriores e não repliquem seus erros.

Portanto, a concepção de ciência prevalecente contemporaneamente, afastou-se da ideia de que um dado conhecimento para ser tornado científico tem que ser justificado como verdadeiro de forma absoluta. Como diz Köche (1997, p.78)

o objetivo da ciência ainda é o de tentar tornar inteligível o mundo é atingir um conhecimento sistemático e seguro de toda a realidade. No entanto, a concepção de ciência na atualidade é a de ser uma investigação constante, em contínua construção e reconstrução, tanto das suas teorias quanto dos seus processos de investigação.

A ciência, desse modo, não é um conjunto de afirmações absolutamente precisas ou verdadeiras. A própria necessidade da objetividade científica torna imprescindível a transitoriedade de qualquer enunciado científico. (POPPER, 1975)

É preciso, no entanto, ter cuidado para não cair numa espécie de ceticismo absoluto e confundir o fazer científico com um apanhado inconstante de meras opiniões. O fazer científico busca o conhecimento sistematizado, por meio de respostas confiáveis e bem sedimentadas.

Como diz Popper (1997, p.308) “a visão errônea da ciência se trai a si mesma na ânsia de estar correta, pois não é a posse do conhecimento da verdade refutável que faz o homem de ciência – o que o faz é a persistente e arrojada procura crítica da verdade”.

A ciência busca adquirir essa segurança quando procura ser metódica. Atualmente, a ciência se preocupa de forma permanente com o aperfeiçoamento e a correção dos seus métodos investigativos. “cada ramo da ciência procura definir que métodos são mais confiáveis, quais possibilitam eliminar mais facilmente o erro e, principalmente, quais proporcionam melhores condições de crítica objetiva desenvolvida pela comunidade científica” (KOCHE, 1997, p.79).

O que a elaboração científica busca alcançar é a aproximação da verdade fundada numa forma de controle, sistematização e revisão que proporcionam um nível de segurança maior que outras formas de abordagem do real. De acordo com Bachelard (1968, p.19)

a ciência suscita o mundo, não mais por um impulso mágico, imanente a realidade, mas antes por um impulso racional imanente ao espírito. Após ter formado, nos primeiros esforços do espírito científico uma razão a imagem do mundo, a atividade espiritual da ciência moderna dedica-se a construir um mundo a imagem da razão. A atividade científica realiza, em toda a força do termo, conjuntos racionais.

Nessa compreensão, portanto, a elaboração científica não é o resultado apenas de uma intervenção técnica, é a resultante da atividade do espírito humano, proporcionando uma percepção inteligível do real à luz da razão. Como afirma Köche (1997, p.78)

para que haja ciência há necessidade de dois aspectos: um subjetivo, o que cria, o que projeta, o que constrói com a imaginação a representação de seu mundo segundo as necessidades internas do pesquisador, e outro objetivo, o que serve de conteste, de confronto. Há leis tanto num quanto noutro. O objetivo é conhecê-las. E à medida que as fomos desvendando, a ciência reformula, atualiza aqueles conhecimentos provisórios. Esse dois aspectos é que fundamentam o caráter inovador no espírito científico contemporâneo.

Portanto, a ciência atual rompendo com o modelo cartesiano-newtoniano busca, através de um processo investigativo permanente, encontrar explicações para os problemas que surgem podendo produzir um conhecimento novo que surgirá como um componente de aceitação provisória.

Assim, a emergência do conceito de subjetividade surge no contexto. Surge desse rompimento com a perspectiva cartesiano-newtoniano de ciência, associado à modernidade

dentro de um amplo contexto de mudanças socioculturais que terminam por alterar nossas concepções de saber sobre o mundo e, também, nossas maneiras de entendermos a nós e a aos outros.

3.1 Construindo o conceito

Na tessitura contemporânea, a consideração da subjetividade surge como tentativa de compreender o ser humano na sua complexidade do ser e do existir. Na procura por novas perspectivas é necessário superar velhas dicotomias entre mente e corpo, razão e emoção. Por exemplo, é preciso entender as singularidades subjetivas na busca de continuar compreendendo as transformações sociais atuais, mas abrindo espaço para que o sujeito possa ser elemento ativo nesses processos transformativos.

Para isso, é importante ver o homem como subjetividade, como ser que age e que reage; entendê-lo dentro de uma dimensão que leve em consideração sua consciência reflexiva e suas nuances simbólicas inconscientes.

Nessa perspectiva, a partir dos conceitos pesquisados, a subjetividade é entendida, neste trabalho, como um sistema complexo e processual, contendo elementos da interface entre o social e o individual, carregado de sentidos e significados e que remete à relação constante entre o consciente e o inconsciente pessoal e coletivo. As articulações entre o inconsciente pessoal e coletivo se dão através dos complexos.

Na construção desse conceito de subjetividade utilizamos os aportes teóricos de González Rey (2005) e Jung (1995), por entendermos que, apesar de estarem vinculados a diferentes correntes de pensamento, Histórico Cultural e Psicologia Analítica, suas ideias convergem no sentido de destacarem a processualidade e a importância da contextualização histórica e cultural do indivíduo. Assim, possibilitam a constituição de um conceito de subjetividade mais denso e mais adequado para efeito de análise. Ambos encaram a subjetividade como elemento dinâmico e não formada de uma vez para sempre. Como ressalta o próprio González Rey (2005, p. 31) sobre Jung:

Jung sem negar os importantes avanços de Freud estabelece pela primeira vez a origem variável dos conteúdos inconscientes de acordo com a condição histórica do sujeito. Com isso, começa uma vertente dentro do pensamento psicanalítico orientada a compreender a natureza histórica, social e cultural de muitos dos processos psíquicos do homem, ente eles, o consciente individual.

Por outro lado, a noção de inconsciente desenvolvida por Jung (1995) avança com relação à definição freudiana⁵ na medida em que vincula o inconsciente aos espaços atuais de vida do indivíduo contextualizando-lhe, assim, histórica e socialmente. Jung, portanto, considera o inconsciente como algo não estático e não rígido, não se constituindo apenas pelos conteúdos reprimidos do ego. O inconsciente na acepção junguiana é, dessa forma, dinâmico, produtor de conteúdos, reorganizando os que já existem e trabalhando numa relação complementar e compensatória com o consciente. Conforme Jung (1995, p.12),

atualmente, seria fácil estabelecer uma teoria política das neuroses uma vez que o homem atual está sendo agitado principalmente por paixões políticas, para as quais a “questão sexual” constitui apenas um preâmbulo sem maior importância. É possível que, todavia se venha a constatar que os transtornos políticos não passam de precursores de uma convulsão religiosa, de repercussões muito mais profundas. O neurótico participa, sem ter consciência, das correntes dominantes de seu tempo que estão configuradas em seu próprio conflito.

Não se trata, portanto, de tentar justapor mecanicamente diferentes perspectivas teóricas ou conciliá-las para deleite epistêmico. Trata-se de buscar interações viáveis, no sentido de englobar ênfases diferentes, mas não necessariamente contraditórias, respeitando-se seus diferentes referenciais teóricos, na medida em que os conteúdos inconscientes são tratados nas duas teorias como tendo origem variável e guardando relação com a história dos sujeitos.

Assim, dentro da perspectiva acima esboçada, principiar o conceito de subjetividade como um sistema complexo não é incorrer num contexto de irracionalidade, mas significar que os elementos constitutivos do todo são singulares, mas inseparáveis, permeados por uma teia dialética e interdependente onde a complexidade está justamente no ponto focal entre a unidade e a multiplicidade. Como diz Morin (2000, p.38) numa citação muito utilizada sobre a complexidade:

[...] *complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre unidade e a multiplicidade [...]

5 Para Freud o inconsciente é resultado dos conteúdos reprimidos do consciente.

Essa complexidade da subjetividade humana se vincula a sua processualidade na medida em que não é algo elaborado de forma acabado, mas é uma construção que se fundamenta nos sentidos criados pelos sujeitos nas condições específicas das várias situações vivenciais em que estão inseridos.

O sentido, categoria de González Rey (2005, p. ix) é entendido como “o sentido exprime as diferentes formas da realidade em complexas unidades simbólicas emocionais nas quais a história do sujeito e dos contextos sociais produtores de sentido é um momento essencial de sua constituição”.

Então, a história do sujeito e os vários contextos sociais em que estes estão inseridos são fontes originárias de sentido, que terminam, através de unidades simbólico-emocionais, exprimindo as formas da realidade concretizadas no sujeito.

Ressalte-se que a trajetória individual e os contextos socioculturais são dimensões constitutivas do sujeito. Como dimensões implicam numa dialética que se desenvolve ao longo da vida dos mesmos. Ou seja, o sujeito, e as coletividades humanas de uma forma mais ampla, não se reduzem às condições objetivas de sua existência. Essas são elementos constituintes daqueles, já que o próprio percurso individual do sujeito se encontra contextualizado social e culturalmente, produzindo sentidos e significados que são expressões pertinentes à constituição desse sujeito.

As sociedades humanas não podem ser explicadas apenas por suas condições objetivas de existência. Tais condições estão presentes e são parte da constituição de fenômenos subjetivos socialmente produzidos, mas são estes últimos os responsáveis pelas formas que toma a organização social, pelos processos que se integram no imaginário social e terminam definindo um conjunto de processos que passam a constituir a realidade social e que, com frequência, são reificados pela população como essenciais da ordem do real, pois terminam sendo naturalizados. (GONZÁLE REY, 2005, p.104)

Esse olhar sobre a subjetividade também permite ver os processos desenvolvidos socialmente não como algo externo aos sujeitos, nem como elementos fundantes que se consolidam fixamente, mas como dados envolvidos dentro do sistema complexo da subjetividade, como diz González Rey (2005, p. 202)

[...] os processos sociais deixam de ser vistos como externos em relação aos indivíduos, ou como um bloco de determinantes consolidados que adquire o status do “objetivo” diante do subjetivo individual, pra serem vistos como processos implicados dentro de um sistema complexo, a subjetividade social, da qual o indivíduo é constituinte e, simultaneamente, constituído.

Outro dado a ser destacado é que, entendendo a subjetividade como fenômeno complexo, os conceitos de sentido já especificados e o de significado, devem ser vistos como uma unidade e não como polos separados, transitando por áreas diferentes.

Enquanto o sentido é uma constituição de tessitura fluida e dinâmica, possuindo diferentes zonas, o significado se constitui numa dessas zonas, como num conjunto matemático onde o universo é o sentido e o subconjunto o significado, guardando-se aí a dinamicidade do processo. Como afirma González Rey, a partir das ideias de Vigotski (2005, p. ix),

o sentido de uma palavra é um agregado de todos os fatores psicológicos que surgem em nossa consciência como resultado da palavra. O sentido é uma formação dinâmica, fluida e complexa, que tem inúmeras zonas de sentido, que variam em sua instabilidade. O significado é apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto da fala.

A produção de sentidos e significados nos leva aos vínculos entre o consciente e o inconsciente na formação da subjetividade. Necessário salientar que embora o conceito de inconsciente seja um aporte importante da perspectiva junguiana, ele também foi assinalado por González Rey (2005) quando afirma que as várias configurações de sentido são constituídas por elementos inconscientes, citando como exemplo as emoções. E em mais um ponto de aproximação com Jung, Rey entende que consciente e inconsciente não podem ser devidamente compreendidos como um universo de elementos prontos e nem devem ser separados dicotomicamente participando, ambos de um momento dimensional da complexidade na estruturação da subjetividade humana. Segundo González Rey *apud* SCOZ (2007, p.129)

se bem que o homem não seja consciente de sentido sobre os quais se configura sua expressão, sua produção pessoal se expressa por sentidos subjetivos, que se organizam no marco de sua ação, na qual intervém outros sentidos susceptíveis de uma reconstrução consciente, ou seja, um mesmo sentido transita por momentos consciente e inconsciente até mesmo de forma contraditória.

Uma autora que destaca o reconhecimento da expressão inconsciente em González Rey é Beatriz Scoz (2007) quando afirma: “Esse autor ressalta que as emoções são uma expressão inconsciente da síntese das histórias pessoais constituídas nas configurações subjetivas do sujeito, e expressam a síntese complexa de um conjunto de estados sobre os

quais o sujeito pode ou não ter consciência” (SCOZ, 2007, p.38). Trazendo isso para o campo da subjetividade docente, vamos considerar que o modo de ser professor na educação infantil está relacionado com aspectos objetivos advindos das políticas e outros elementos do campo institucional. Contudo, as emoções que permeiam esse processo, vão ser essenciais no modo como os aspectos do campo material vão ser apreendidos pelos docentes e traduzidos em suas práticas.

Portanto, como dito anteriormente, embora pertencentes a diferentes referenciais teóricos que não são redutíveis entre si, as leituras de Jung e González Rey da psique humana possuem interseções que nos permitem utilizar seus conceitos dentro de uma análise mais global da subjetividade humana.

Passaremos, a seguir, para discutirmos as relações entre o consciente e inconsciente, onde os aportes junguianos serão utilizados e entendidos como dimensões participantes da processualidade subjetiva humana. Com isto, teremos mais elementos para discutir, posteriormente, os sentidos docentes acerca da educação infantil.

3.2 Subjetividade docente: integrando razão X emoção

A compreensão da psique e dos elementos da realidade como componentes complexos que ultrapassam perspectivas reducionistas que contrapõem matéria e espírito, intelecto e emoção, nos leva a refletir que no processo educativo o uso da racionalidade docente implica por si só em mudanças posturais que concretizariam em novas formas de agir.

Hodiernamente os professores têm sido vistos, nos seus processos de formação, fundamentalmente na sua dimensão intelectual, detentores de informações, sujeitos essencialmente reflexivos e com um “dever ser” de racionalidade manifesta.

Suas subjetividades e natureza processual e complexa delas não têm merecido uma importância significativa. A racionalidade docente se coloca como elemento catalizador suficiente para produzir mudanças posturais e gerar ações inovadoras (SCOZ, 2011). Essa percepção desconsidera os professores como seres possuidores de subjetividades e nuances identitárias que perpassam suas vidas tanto pessoais como suas atividades profissionais.

Os docentes são sujeitos que ao longo de suas experiências de ensino e aprendizagem explicitam sentidos integrando-os em seus condicionantes sociais na sua tessitura afetiva e emocional. (SCOZ, 2011).

A construção do conhecimento, as formas de aprendizagem e de ensino, embora sejam eixos considerados objetivos, se constituem em processos que estão implicados com as estruturas subjetivas. A transmissão de conhecimentos está carregada de valores simbólicos, das várias maneiras de ser e de nossas próprias crenças. Na linha processual da transmissão de conhecimentos, a objetividade e a subjetividade produzem interseções permanentes nas quais o sujeito docente vai atribuindo sentidos aos seus momentos específicos, contextualizado social e historicamente.

Dessa forma, a aprendizagem e o ensino não são dimensões que se situam externamente em relação aos professores, mas são momentos formadores essenciais que se definem através do sentido que essa aprendizagem e ensino possuem para eles, e que estão inseridos em seus históricos de vida. (SCOZ, 2011)

Então, ensino e aprendizagem se constituem numa mesma rede de sentidos, embora possam ser produzidos em diferentes tempos e lugares. (GONZÁLEZ REY, 2005). Necessário lembrarmos que as vivências emocionais que integram os sentidos subjetivos são, em muitas situações, formações inconscientes (XAVIER; NUNES; SANTOS, 2008).

Sabemos através das formulações junguianas que o inconsciente não é estático e que permanece em contato com o consciente por meio de ideias plenas de emoções e que atuam de maneira independente. Portanto, considerar a subjetividade do professor é observá-la numa perspectiva dinâmica e totalizadora, resultante de uma junção dialética entre o social e o individual, vinculada à globalidade da vida consciente e inconsciente e capaz de ressignificar sentidos ao longo da extensa linha vivencial.

O docente não é apenas racionalidade, e aqui não se pretende psicologizar o processo educativo como pode sugerir uma leitura mais apressada, mas sem olvidar a socialização e importância da sua ocorrência, captar a unidade de faixas de entendimentos que foram ora esquecidas, ora hipertrofiadas, ou simplesmente ignoradas.

O ser professor implica em entendê-lo como sujeito que interpreta, constrói e repassa conhecimentos, integrando-os à sua construção subjetiva, às suas experiências de vida, às suas vivências emocionais, que não podem ser vistas como algo separado de sua capacidade reflexiva.

É interessante que, sobre a impossibilidade de separar emoção e razão, mente e corpo, como em Descartes, os estudos de Antonio Damasio (2004), chefe do departamento de neurologia da Universidade de Iowa, concluem que sentimentos e emoções estão vinculados a percepção direta dos estados do nosso próprio corpo, constituindo-se assim numa ligação

fundamental entre corpo e consciência. Dessa forma, um ser humano incapaz de sentir, pode continuar com sua capacidade racional intacta, mas não terá a possibilidade de optar por decisões fundamentadas nessa sua racionalidade.

Extremamente sugestivas são as afirmações de Damasio (2004, p.13)

no que tem de melhor, os sentimentos encaminham-nos na direção correta, levam-nos para o lugar apropriado do espaço de tomada de decisão onde podemos tirar partido dos instrumentos da lógica. Somos confrontados com a incerteza quando temos de fazer um juízo moral, decidir o rumo de uma relação pessoal, escolher meios que impeçam nossa pobreza na velhice ou planejar a vida que se nos apresenta pela frente. As emoções e os sentimentos, juntamente com a oculta maquinaria fisiológica que lhes está subjacente, auxiliam-nos na assustadora tarefa de fazer previsões relativamente a um futuro incerto e planejar as nossas ações de acordo com essas previsões.

Em outra passagem o mesmo autor afirma que as emoções e os sentimentos são como sensores “para o encontro, ou falta dele, entre a natureza e as circunstâncias” (DAMASIO, 2004, p.15)

Os estudos de Damasio não foram produzidos a partir de nenhum olhar metafísico ou reflexões de caráter escolástico, mas resultado de anos de trabalho com pacientes que tinham sido afetados por danos cerebrais. É ainda pertinente ressaltar o que ele diz:

em um nível prático a função atribuída às emoções na criação da racionalidade tem implicações em algumas das questões com que nossa sociedade se defronta atualmente, entre elas a educação e a violência. Não é este o local para uma abordagem adequada dessas questões, mas devo dizer que os sistemas educativos poderiam ser melhorados se se insistisse na ligação inequívoca entre as emoções atuais e os cenários de resultados futuros. (DAMASIO, 2004, p.278).

Insistimos nas citações de Damasio, para enfatizarmos que o professor deve ser visto como ser total, resultado de sua racionalidade e de suas vivências emocionais, conscientes e inconscientes.

As emoções e o conhecimento da realidade externa não são momentos separados, são formações dialéticas, constitutivas da subjetividade. Embora detentores de especificidades eles articulam-se num todo complexo seguindo o objetivo ou a finalidade de compor a psique na sua integralidade. Isto é, torna-se necessário superar uma perspectiva compartimentada da subjetividade docente, no sentido de uma visão mais holística e que possibilite colocar o professor efetivamente como sujeito transformador de condições históricas excludentes. Mas,

num mesmo movimento, entenda também que a capacidade de se colocar como agente de transformações está dialeticamente amalgamada ao processo interno de suas emoções, sentimentos e percepções.

A percepção de que a realidade externa é um elemento que não está “fora”, mas constituindo a subjetividade docente, nos leva a considerar nessa subjetividade o papel do inconsciente como fundamento constituinte da mesma e que, embora não perceptível materialmente, não pode ter desmentido seus efeitos no eixo constituidor da vida do professor e do ser humano, imbricado nos seus diferentes contextos socioculturais.

Ora, trabalhar com o inconsciente na subjetividade dos professores não é adentrar no caminho da irracionalidade, até porque necessitamos da racionalidade para compreendermos os processos que alcançam a consciência, provenientes do inconsciente. É aceitarmos que essa dimensão é importante no constituir-se docente, é avançarmos que o processo educativo é o *locus* de transformação, de possibilidade de expansão da consciência em direção aos elementos situados no inconsciente e no campo do desconhecido (GASPARELLO, 2006).

No espaço de trabalho do professor, a escola, sua subjetividade é contrastada pela hegemonia da racionalidade em detrimento das funções sensação, sentimento, emoção. Não se trata de negarmos ou diminuirmos a influência ativa e condicionante do meio histórico social ou do aspecto racional sobre a constituição docente, mas atentarmos que o “ser professor” também é adicionado pelo seu inconsciente pessoal e coletivo, onde podem acontecer conflitos desconhecidos, mas que nem por isso, deixam de influenciar seus processos de ensino e aprendizagem. Jung, como aponta Gasparello (2006), foi um questionador da valorização excessiva da razão do ser humano na cultura ocidental.

Para ele a consciência (produto da percepção e da orientação do sujeito no mundo externo e que tem como principal elemento de referência o ego), é dotada de certo número de funções que se orientam no campo dos fatos ectopsíquicos (pensamento, sentimento, sensação e intuição) - que conecta os conteúdos da consciência e os dados originados do meio ambiente – e endopsíquicos, sistema de relação entre os conteúdos da consciência e os processos desenrolados no inconsciente (memória, componentes subjetivos das funções conscientes, corpo).

A consciência possui, também, duas maneiras atitudinais em relação à libido (energia psíquica análoga ao conceito de energia em física), a atitude extrovertida e introvertida. Na primeira atitude existe um movimento para fora da libido, uma transferência

do interesse do sujeito para o objeto. Este atua fortemente na determinação do sujeito. Na introversão o movimento é o de voltar-se para dentro da libido. A fonte de interesse maior passa para o sujeito, sendo o objeto valorado secundariamente. É como se a atitude fundamental do sujeito fosse a de entrar nele mesmo, caracterizando-o como um ser reflexivo, muitas vezes hesitante, atuando na defensiva e desconfiado (SANTOS, 2008).

A função da consciência sensação passa pelos sentidos, ela tem um caráter perceptível que vincula o indivíduo com o mundo exterior; a intuição é a conexão com o mundo interior; a função pensamento constitui-se nos juízos de realidade, significa afirmar o que as coisas são; a função sentimento determina o juízo de valor, especifica o que as coisas valem para o indivíduo.

Jung classificava as funções sensação e intuição como irracionais, enquanto que pensamentos e sentimentos se constituem em funções racionais. Essas quatro funções vinculadas aos dois tipos atitudinais produzem para Jung oito tipos psicológicos que são: pensamento introvertido, sentimento introvertido, sensação introvertida, pensamento introvertido, intuição introvertida, sentimento extrovertido, sensação extrovertida, pensamento extrovertido, intuição extrovertida (SANTOS, 2008).

Qual a pertinência desses conceitos para a subjetividade docente? Na medida em que os professores são demandados no seu labor diário a utilizarem, principalmente, a função pensamento e se comportarem como seres basicamente extrovertidos, isto é, abertos, confiantes, afáveis e facilmente adaptáveis a situações diversas, incluindo as interações intersubjetivas. Torna-se necessário o trabalho com as outras funções e atitudes buscando o equilíbrio entre elas já que é a partir dessa sincronia que se abre à possibilidade de transformação docente e humana.

No entanto, na educação infantil o que se observa, são exigências que os docentes se comportem como substitutos familiares (mãe, tia) secundarizando seus aportes profissionais e destacando os aspectos afetivos. Além disso, induz a uma feminilização e identificação com a maternidade desses profissionais de educação infantil. Desta forma, está presente nas imagens dos que pensam e executam a educação infantil que para exercer a função docente nesse nível de ensino deve-se atender a pré requisitos específicos como, por exemplo: ser afetivo, jovem, mulher, gostar de cuidar de crianças etc.

Em muitas situações acontece um descompasso entre as expectativas sobre a atuação do professor de educação infantil e o cotidiano da sala de aula, o que termina por gerar tensões e conflitos nesses profissionais.

Bem, o “ser professor” é uma tarefa difícil e que produz desgastes físico e mental. Numa grande variedade de situações pode provocar um mal estar generalizado e que chega a comprometer a atuação do professor.

Entendendo o mal estar docente tanto como “conjunto de perturbações psicológicas ou sofrimento psíquicos associado às experiências de trabalho” (DEJOURS, 1992, p.45), como um “não atender”, segundo a percepção do sujeito, as demandas existentes, podemos entender que os fatores determinantes desse mal estar (inclusive a síndrome de Burnout⁶) não se encontram apenas em elementos infraestruturais externos, mas também na forma como a interioridade de cada um é constituída ao longo da formação de sua subjetividade, em elementos conscientes e inconscientes no equilíbrio das funções da consciência e da valorização das posturas atitudinais aqui abordadas, como também na maneira como são formulados os sentidos subjetivos nos vários momentos vivenciais.

3.3 Jung ou escapando da Terra das certezas absolutas

Antes de ingressarmos nas concepções junguianas será pertinente, dado a difusão ainda insuficiente, nas discussões educativas, da extensa obra de Jung, colocarmos alguns dados biográficos sobre esse pensador e sua rica experiência vivencial.

Jung nasceu na cidade de Kesswill, Suíça em 26 de junho de 1875. Era filho de um pastor luterano, tendo se formado em medicina no ano de 1900, aos 25 anos de idade, e se especializado em psiquiatria. Teve cinco filhos com Emma Rasmusenbach, esta, filha de um rico industrial da época. Emma dedicou-se, durante anos, a pesquisas sobre a lenda do Graal tendo, inclusive, pensado em produzir um livro enfeixando suas investigações. Faleceu antes, mas seu livro foi publicado pela Dra. Marie Louise Von Franz no ano de 1960 e recebeu o título de Interpretação Psicológica da Legenda do Graal (SILVEIRA, 1992).

Jung trabalhou com Eugen Bleuler no hospital Burgholzli de Zurique, onde Bleuler era chefe, o que lhe possibilitou entrar em contato com pacientes psicóticos que apresentavam um quadro de separação entre pensamento e razão. Esse hospital passava, nesse período, por uma intensa atividade científica e foi durante sua permanência nessa instituição que Jung defendeu sua tese de doutorado, que teve por título Psicologia e Patologia dos

6 Tipo específico de stress ocupacional que se especifica como um sentimento acentuado de frustração em relação a atividade profissional desenvolvida. (LIPP, 2002)

Fenômenos ditos Ocultos, onde ele procurou analisar o estudo do caso de uma médium espírita.

Jung interpretou a manifestação dos vários espíritos através da médium, como explicitações de aspectos diferentes e opostos originários da própria médium. (SILVEIRA, 1992). Pode observar, ainda, durante seu trabalho no hospital, que os pacientes com quadro psicótico apresentavam aspectos sintomatológicos muito semelhantes aos que Bleuler intitulava esquizofrenia (doença que altera as relações afetivas, produzindo alucinações e delírios entre seus sintomas manifestos) (SANTOS, 2008).

Suas observações o levaram a criar um método de associações de palavras que foi utilizado nos estudos psicológicos sobre a esquizofrenia e, posteriormente, nas observações sobre o inconsciente, levando-o, num outro momento, a descobrir os denominados complexos afetivos. A elaboração do conceito de complexo e a técnica usada para captá-lo se constituiu na primeira contribuição junguiana à chamada psicologia moderna. (SILVEIRA, 1992).

No ano de 1907, principiou uma ligação com Sigmund Freud, tendo sido, por insistência e indicação deste, eleito em 1910, o primeiro presidente da Associação Internacional de Psicanálise. Freud achava que a indicação de um não judeu para presidir a associação poderia contribuir, tanto para romper com o preconceito antissemitico em torno da mesma como lhe dar uma maior projeção internacional.

Foi, durante algum tempo, um adepto das ideias psicanalíticas freudianas, embora nunca tenha se omitido de expressar suas opiniões pessoais sobre os assuntos discutidos com Freud. No ano de 1912 a publicação do livro de Jung *Metamorfoses E Símbolos da Libido*, muitas vezes protelado devido às suas ligações com Freud, acentuaram as diferenças teóricas entre os dois e a ligação entre eles é rompida. Um dos motivos das divergências, dentre outras, foi a insistência de Freud em entender os conflitos psíquicos como decorrentes de algum tema de natureza sexual. Para Freud, por exemplo, a libido é de origem sexual, enquanto Jung a via como toda a energia psíquica. Essas divergências provocaram mágoas para os dois lados, tendo lançado Jung em um período de profunda introspecção, mas permitiu que ele traçasse novos caminhos, descortinando novos horizontes no estudo da psique humana.

Jung ainda ocupou várias funções como a de presidente da Sociedade Médica Geral de Psicoterapia em 1933, professor de psicologia da Universidade de Basileia, onde permaneceu por apenas um ano, por problemas com sua saúde. Durante o ano de 1948 é fundado o Instituto Carl Gustav Jung em Zurique, ainda hoje existente. Em 06 de junho de

1961 falece, de forma tranquila, em sua residência aos 86 anos. Produziu uma vasta bibliografia, contribuindo sobremaneira para uma visão mais aprofundada da psique humana.

Importante principiar os conceitos junguianos assinalando que os conceitos consciente e inconsciente são realidades singulares, mas que se encontram em relacionamento constante, podendo o campo da consciência, teoricamente, alargar-se de forma indeterminada sendo praticamente impossível definir seus limites. Mas se, teoricamente é impossível determinar os limites do campo da consciência, empiricamente esses limites vão até a interseção com o desconhecido. Isto é, a consciência é a condição, o estado de compreensão e conhecimento de fatos tanto internos como externos. É a capacidade de ficar atento e, portanto, anotar o que ocorre no ambiente externo e no nosso interior. Uma importante condição para o desempenho na profissão docente, especialmente nos últimos tempos quando muito se tem falado da prática reflexiva.

Segundo Jung (1991, p.535) “a consciência é a função ou atividade que mantém a relação dos conteúdos psíquicos com o ego”. Portanto, a consciência é o perceber o mundo tanto a realidade externa, quanto nosso campo interior.

No centro dessa função ou atividade chamada consciência está o ego. Este é uma espécie de pré-condição para o fazer consciente, para a condição reflexiva. É o ego que, como centro da consciência, confere coesão, conecta os fatos da vida pessoal, coesiona as lembranças de pessoas, acontecimentos, conferindo, portanto, uma sensação de identidade e continuidade às experiências vivenciadas. Assim, o ego é o resultado empírico do existir individual, é como um sujeito para o qual são apresentados os conteúdos psíquicos.

Sendo o ego o centro organizador da consciência, esta, no entanto, não representa a totalidade da psique. A psique é constituída pelo consciente e inconsciente, é onde acontecem os processos psíquicos na sua integralidade, representa a totalidade e a unidade complexa dessas especificidades, consciente e inconsciente.

A outra estrutura componente da psique é o inconsciente. É sabido que o inconsciente é entendido pela psicanálise freudiana, como o espaço onde se encontram os conteúdos das tendências infantis reprimidas. Embora reconhecendo a importância dessas tendências infantis reprimidas, Jung (2011) expande o conceito de inconsciente e nele inclui, além dos conteúdos reprimidos, todo o material psíquico subliminar que se encontra no limiar da consciência, incluindo também as próprias percepções subliminares dos nossos sentidos, e um vasto material que não alcançar o nível da consciência.

O inconsciente junguiano é um ambiente dinâmico, movido por constantes movimentos de agrupamentos e reagrupamentos dos seus conteúdos. Toda essa atividade é coordenada junto à consciência só se tornando absolutamente independente em casos patológicos.

Assim, para Jung (2011) o inconsciente é um espaço em permanente movimento, que coordena esse movimento com a consciência e que contém um grande material psíquico que vai além dos conteúdos infantis reprimidos, sob influência do ambiente moral prevalente. Segundo ele próprio:

Acentuamos, portanto, que, além do material reprimido, o inconsciente contém todos aqueles componentes psíquicos subliminais, inclusive as percepções subliminais dos sentidos. Sabemos, além disso, tanto por uma farta experiência como por razões teóricas, que o inconsciente inclui componentes que ainda não alcançaram o limiar da consciência. Constituem eles as sementes de futuros conteúdos conscientes. Temos igualmente razão para supor que o inconsciente jamais se acha em repouso, no sentido de permanecer inativo, mas está sempre empenhado em agrupar e reagrupar seus conteúdos [...] (JUNG, 2011, p.16)

Os materiais do inconsciente pessoal, assim entendido, são de caráter específico de cada um, produto das vivências individuais de cada sujeito. Nessa altura Jung faz uma reflexão e busca o aprofundamento do conceito quando afirma:

Pode-se afirmar que esses conteúdos são pessoais na medida em que forem adquiridos durante a existência do indivíduo. Sendo esta última limitada, também deveria ser limitado o número de conteúdos adquiridos e depositados no inconsciente. Se assim fosse, haveria a possibilidade de esgotar o inconsciente mediante a análise ou o inventário exaustivo dos conteúdos inconscientes, isto, se admitíssemos o fato de que o inconsciente não pode produzir algo diferente dos conteúdos já conhecidos e recolhidos pela consciência (JUNG, 2011, p.16).

Portanto, mesmo se, admitindo a hipótese acima descrita e mais a possibilidade de que se anulando a repressão, a capacidade produtiva do inconsciente poderia cessar. Jung (2011, p.16) afirma que “[...] anulando a repressão, impediríamos a descida dos conteúdos psíquicos ao inconsciente, o que estancariam a produtividade deste último. A experiência nos revela que isto só é possível numa proporção muito limitada”.

A partir dessas reflexões Jung avança se fundamentando em fatos empiricamente recolhidos em suas observações analíticas para um conceito novo, e controverso, o de que o inconsciente contém, além do material vivencial de cada ser humano, componentes de ordem impessoal, elementos de ordem coletiva, que o levou à formulação do inconsciente coletivo.

Jung tinha plena consciência das polêmicas que seriam geradas pela criação do conceito do inconsciente coletivo. Admitir a possibilidade da existência de um inconsciente pessoal já era uma hipótese ousada para as medidas limitantes de uma ciência de base positivista, imagine trabalhar com um conceito que advogava a existência de uma espécie de base psíquica comum à espécie humana. Sobre isso é pertinente transcrevermos uma longa citação de Jung sobre o assunto:

A hipótese do inconsciente coletivo é algo tão ousado como a suposição de que existem instintos. Podemos admitir sem hesitação que a atividade humana é em grande escala influenciada por instintos-abstração feita das motivações racionais da mente consciente. Quando se afirma que nossa fantasia, percepção e pensamento são do mesmo modo influenciados por elementos formais inatos e universalmente presentes, parece-me que uma inteligência normal poderá descobrir nessa ideia tanto ou tão pouco misticismo como na teoria dos instintos. Apesar de me terem acusado frequentemente de misticismo, devo insistir mais uma vez em que o inconsciente coletivo não é uma questão especulativa nem filosófica, mas sim empírica. A pergunta seria simplesmente saber se tais formas universais existem ou não. No caso afirmativo existe uma área da psique que podemos chamar de inconsciente coletivo. O diagnóstico do inconsciente coletivo nem sempre é tarefa fácil. Não basta ressaltar a natureza arquetípica, muitas vezes óbvia, dos produtos inconscientes, pois estes também podem provir de aquisições mediante a linguagem e a educação. A criptomnésia⁷ também deveria ser descartada, o que em muitos casos é praticamente impossível. Apesar de todas essas dificuldades, restam casos individuais em número suficiente, mostrando o ressurgimento autóctone de motivos mitológicos que desafiam toda dúvida racional. Se um tal inconsciente existe, a explicação psicológica deve considerá-lo e submeter certas etiologias supostamente pessoais a uma crítica mais acurada. (JUNG, 1976, p. 53).

É interessante que a acusação de misticismo ainda hoje faz parte do senso comum sobre as descobertas e pesquisas de Jung, embora também prevaleça entre certos círculos intelectuais que defendem seus saberes como algo dogmático e capaz de fornecer, antecipadamente, todas as respostas possíveis às praticamente infinitas possibilidades do real. É o apego a certezas disfarçado de produção científica, que preenchem necessidades que a psicologia explica em estudos sobre o comportamento e a psique humana.

O inconsciente coletivo contém materiais universais, impessoais, coletivos, sob a construção de categorias que são herdadas, denominadas arquétipos. Portanto, existe uma camada inconsciente pessoal onde predomina os conteúdos de tonalidade individual (tanto os conteúdos reprimidos por serem inaceitáveis ou gerarem profundo sofrimento quanto todo o

⁷ Termo criado por Théodore Flournoy, professor de Psicologia da Universidade de Genebra (Suíça) e que se refere a uma espécie de memória oculta, memória inconsciente, ou conhecimento oculto no subconsciente.

material psíquico que permanece no limite da consciência), e outra mais profunda que não é originária das experiências pessoais, que é o inconsciente coletivo, cujos elementos que o constituem são denominados arquétipos. Segundo Jung (2011, p.12) a opção pelo termo coletivo se deu “pelo fato de o inconsciente não ser de natureza individual, mas, universal”.

Dessa forma, o inconsciente coletivo é impessoal, (transcende a experiência pessoal), possui conteúdos, (arquétipos), que nem são originários da consciência e não estão sujeitos à repressão do indivíduo. O inconsciente pessoal é constituído por conteúdos reprimidos e por “todo material psíquico que subjaz no limiar da consciência. É impossível explicar pelo princípio da repressão a natureza subliminal de todo este material, caso contrário, a remoção das repressões proporcionaria ao indivíduo uma memória fenomenal, a qual nada escaparia.” (JUNG, 2011, p.15)

Assim, o inconsciente coletivo é como uma base psíquica comum, possuindo uma espécie de “natureza psíquica supra pessoal que existe em cada indivíduo” (JUNG, 2011 p. 12). O material que forma o inconsciente coletivo, como já mencionado, são os arquétipos. Este será um dos conceitos necessários para análise sobre a subjetividade docente e as significações acerca da educação infantil a partir dos contos infantis, pois eles trazem com ênfase esses aspectos universais da cultura, que se transformam em material para o inconsciente coletivo.

A expressão arquétipo não foi uma criação de Jung. Segundo o próprio autor (2011) pode-se encontrar o termo em escritos mais antigos como, por exemplo, em Platão⁸ e Filo, o Judeu⁹. Os arquétipos são formas que preexistem, são linhas virtuais herdadas. Segundo Jung (2011, p.14) “o arquétipo representa essencialmente um conteúdo inconsciente, o qual se modifica através de sua conscientização e percepção, assumindo matizes que variam de acordo com a consciência individual na qual se manifesta”. Portanto, os arquétipos são como fôrmas vazias, que são preenchidas e que assumem matizes variados, dependendo da consciência do indivíduo no qual eles se concretizam.

Existe uma incompreensão com o termo arquétipo na concepção junguiana. O conceito é confundido com o de ideias inatas ou ideias inconscientes. Sobre isso é esclarecedor as afirmações de Jung:

8 Filósofo e matemático do período clássico da Grécia Antiga, fundador da academia em Atenas. Foi discípulo de Sócrates. Autor de A República. (428 –427 a. C).

9 Filósofo grego de Alexandria, nascido provavelmente na Judéia considerado o maior representante judaico dos inícios da Filosofia Neoplatônica e que tentou a fusão da Filosofia Grega e Teologia Mosaica, criando a filosofia mosaica. (15 a. C – 40 d. C).

sempre deparo de novo com o mal-entendido de que os arquétipos são determinados quanto ao seu conteúdo, ou melhor, são uma espécie de “ideias” inconscientes. Por isso devemos ressaltar mais uma vez que os arquétipos são determinados apenas quanto à forma e não quanto ao conteúdo e no primeiro caso, de um modo muito limitado [...]. (JUNG, 2011, p. 87)

Jung (2011, p.87) assinala ainda que conseguir provar a essência dos arquétipos é uma quase impossibilidade “provar a essência dos arquétipos em si é uma possibilidade tão remota quanto a de provar a dos instintos, enquanto os mesmos não são postos em ação *inconcreto*”.

Desse modo, os arquétipos só se determinam com relação aos seus conteúdos quando são tornados elementos conscientes, sendo, portanto determinados com esses conteúdos das experiências conscientizadas. Para especificar ainda mais o conceito de arquetípico citamos uma comparação feita por Jung (2011, p.87): “sua forma, por outro lado, como já expliquei antes, poderia ser comparada a do sistema axial de um cristal, que pré-forma, de certo modo, sua estrutura no líquido mãe, apesar de ele próprio não possuir uma existência material.”

Assim os arquétipos são como “fôrmas” a serem concretizadas e atualizadas por determinados conteúdos. Por exemplo, o arquétipo de “leão”, isto é, a possibilidade “leão” pode manifestar-se em leões amarelo-claro, marrom-escuros, com longas jубas, das savanas ou das selvas. Pode manifestar-se, também, em seres míticos que aparecem em contos de fadas, como o leão covarde do Mágico de Oz, ou simbologias bíblicas como o leão alado das profecias de Daniel. Desse modo “o arquétipo é um elemento vazio e formal em si, nada mais sendo, do que uma *facultas praeformandi*, uma possibilidade dada *a priori* da forma da sua representação” (JUNG, 2011, p.87).

Nunca é demais reafirmarmos que o arquétipo como conceito se distingue das imagens arquetípicas, que se constituem nas expressões concretizadas do arquétipo no contexto individual ou de algum ambiente cultural determinado. Essas ideias nos serão fundamentais para analisar as imagens evocadas pelos contos de fadas e a relação delas com as concepções de educação infantil dos professores pesquisados.

Sendo assim, deve haver alguma forma de relacionamento entre o inconsciente pessoal e o coletivo. Essa forma de relacionamento acontece via os chamados complexos que são conjuntos de ideias com cargas emocionais. Para Saiani (2003, p. 50)

na verdade, eles são a maior prova da existência do inconsciente, uma vez que possuem um caráter autônomo que desafia a vontade do ego que, aliás também é considerado um complexo. São eles os responsáveis pelos lapsos de memória, pelos sintomas sem explicação clínica, pelas insônias, por tudo aquilo que faz com que não nos sintamos senhores em nossa própria casa.

Assim como entendemos que o inconsciente pessoal e coletivo são eixos estruturantes da psique e estabelecem relacionamentos através dos complexos, as pesquisas junguianas assinalam que a psique busca a unicidade, o todo, por meio de um processo que Jung denominou de individuação. “Uso o termo ‘individuação’ no sentido do processo que gera um *‘individuum’* psicológico, ou seja, uma unidade indivisível, um todo. [...]” (JUNG, 2011, p.274).

A individuação é a concretização de um indivíduo específico, único, inteiro. É por intermédio dele que a pessoa vai avançando no seu autoconhecimento e se constituindo como indivíduo singular, num movimento que não segue uma linearidade e que pode abarcar aspectos complexos e níveis de difícil aceitação pessoal. É como a ampliação gradual da personalidade, onde o ego exerce uma função importante na medida em que ele representa a possibilidade de elaboração e assimilação dos vários conteúdos arquetípicos. O processo de individuação é muitas vezes confundido com individualismo. Os dois conceitos são diferentes e não devem ser confundidos.

[...] Este mal entendido é geral, uma vez que não se distingue corretamente individualismo de individuação. Individualismo significa acentuar e dar ênfase deliberada a supostas peculiaridades, em oposição a considerações e obrigações coletivas. A individuação, no entanto, significa precisamente a realização melhor e mais completa das qualidades coletivas do ser humano; é a consideração adequada e não o esquecimento das peculiaridades individuais, o fator determinante de um melhor rendimento social. A singularidade de um indivíduo não deve ser compreendida como uma estranheza de sua substância ou de suas componentes, mas sim como uma combinação única, ou como uma diferenciação gradual de funções e faculdades que em si mesmas são universais [...]” (JUNG, 2011, p.63).

Assim, na proporção em que os elementos universais estão presentes no indivíduo, a forma como eles se mostram neste, será sempre individual, concretizando o coletivo no indivíduo.

O objetivo da individuação implica na busca por nos libertarmos das nossas máscaras, “assim como do poder sugestivo das imagens primordiais.” (JUNG, 2011, p. 64).

Engloba, portanto, uma aproximação confrontativa entre os elementos conscientes e inconscientes, resultando em um amadurecimento da própria personalidade como um todo.

Os conceitos da Psicologia Analítica de Jung não se esgotam naqueles que foram apresentados. Mas, para efeito desse estudo serão utilizados os conceitos acima abordados.

3.4 Entre o conhecido e o desconhecido: a polissemia dos símbolos

O conceito de símbolo é importante na nossa investigação, na medida em que se constitui nosso objetivo analisar, a partir da identificação com os contos de fada e seus símbolos, as significações dos professores sobre a educação infantil. A palavra símbolo vem do grego *syμβάλλον*, querendo se referir à parte quebrada de um objeto, que pode ser encaixado no restante do fragmento daquele objeto.

O símbolo também pode analogicamente representar ou mesmo substituir alguma coisa, ou ainda pode ser algo descrito a partir de diversas interpretações relacionadas às ideias ou à realidade empírica. (PIERI, 2002)

No contexto da Psicologia Junguiana o símbolo pode ser entendido como ideia que ascende ao plano da consciência e representa e contém o significado de ideias inconscientes. O inconsciente se expressa através desses símbolos manifestados, por exemplo, nos sonhos e fantasias, cabendo ao ego, (centro de coesão da consciência) a revelação daqueles. (SAMUELS, 1998). Portanto, os símbolos são formações complexas que manifestam imagens arquetípicas e que ao percorrerem a ponte entre o consciente e o inconsciente, assumem determinadas significações, quando através de lembranças, interpretações e decodificações os sujeitos os compreendem. Os símbolos, assim como os sonhos, através dos quais muitos deles se manifestam, são portais de acesso ao conhecimento do inconsciente humano e que abrem as possibilidades de realizações mais plenas para o ser humano. É pertinente o que Jung (1996, p.15) fala sobre os símbolos:

o que chamamos símbolos é um termo, um nome, ou mesmo uma imagem que nos pode ser familiar na vida diária, embora possua conotações especiais além do seu significado evidente e convencional. Implica alguma coisa vaga, desconhecida ou oculta para nós. Muitos monumentos cretenses, por exemplo, trazem o desenho de um duplo enxó. Conhecemos o objeto, mas ignoramos suas implicações simbólicas

Os símbolos podem ter, então, um aspecto oculto, não compreendido, eles trazem explicações que escapam ao ego embora, muitas vezes, nos sejam conhecidos seus aspectos formais. Continuando a esclarecer sobre o significado dos símbolos, Jung (1996, p.15) diz: tomemos como outro exemplo o caso de um indiano que, após uma visita à Inglaterra contou aos seus amigos que os britânicos adoravam animais, isto porque vira inúmeros leões, águias e bois nas velhas igrejas.

O indiano não tinha conhecimento, e Jung (1996) ironiza (assim como muitos cristãos), que os animais observados nas igrejas eram representações dos evangelistas, símbolos vindos de uma visão de Ezequiel que, possui uma analogia com o deus egípcio do Sol Hórus junto com seus quatro filhos.

Assim, por exemplo, a roda e a cruz são objetos bastante conhecidos em várias partes do mundo, mas que podem possuir, sob condições específicas, significados simbólicos diversos (JUNG, 1996).

Dessa maneira, algo simbólico como uma imagem, pode implicar em um elemento que ultrapassa o seu significado explícito e imediato. Portanto, tem um aspecto inconsciente de um nível de amplitude mais vasto. Quando nossa consciência investiga um símbolo é levada a muitas ideias que se situam para além da nossa razão. Jung (1996, p.16) nos fala que

a imagem de uma roda pode levar nossos pensamentos ao conceito de um Sol “divino”, mas nesse ponto, nossa razão vai confessar a sua incompetência: o homem é incapaz de descrever um ser “divino”. Quando, com toda a nossa limitação intelectual, chamamos alguma coisa de divina, estamos dando-lhe apenas um nome, que poderá estar baseado em uma crença, mas nunca em uma evidência concreta.

Jung afirma, e concordamos, que o uso de termos simbólicos é uma medida de nossa incapacidade de entendermos várias coisas. Esses termos representam conceitos que não temos capacidade de entender de forma global. Como ele próprio afirma “esta é uma das razões porque todas as religiões empregam uma linguagem simbólica e se exprimem através de imagens” (JUNG, 1996, p.16).

O ser humano não faz apenas esse uso factível dos símbolos. Este é apenas um dos aspectos envolvidos dos elementos psicológicos. Através dos sonhos nós produzimos de forma inconsciente e espontânea símbolos. Este é um fato importante, embora não de fácil

entendimento, para podermos ter a possibilidade de acessarmos a compreensão de como trabalha nossa psique.

Ao finalizarmos este tópico, podemos verificar a tessitura polissêmica que os símbolos possuem. Vemos a possibilidade de, através deles, penetrarmos nos processos inconscientes que ativam a psique humana na perspectiva de um maior autoconhecimento.

Claro que os conceitos junguianos e mesmo, especificamente, seus estudos sobre os símbolos são muito mais vastos e profundos. A introdução aqui realizada se ajusta ao nosso processo investigativo. Será nessa ideia de símbolos que nos apoiaremos para chegar ao universo dos professores da educação infantil, através dos contos de fada, presentes fortemente no cotidiano das crianças e docentes na instituição escolar. Passaremos agora a discutir os contos de fadas para entender os símbolos que se traduzem na prática docente vivenciada e significada para os professores.

3.5 Os Contos de Fada

Jung (1875 -1961) usou vários caminhos e diferentes recursos para acessar a compreensão da psique humana. Procedimentos que passaram pela religião, alquimia, mitologia, sonhos, filosofia, literatura e as artes de uma forma mais ampla (SANTOS, 2008).

Foi, portanto um estudioso aberto a várias direções sem abandonar o espírito científico, crítico e investigador, sempre pronto a aparar as arestas que poderiam turvar o entendimento do vasto material constitutivo da nossa psique. Concordamos com Penna (2010, p. 67)

Jung, além de exímio psicoterapeuta, foi também um pensador que elaborou um modelo teórico inovador, tanto em termos ontológicos quanto epistemológicos e metodológicos, que, de acordo com a concepção atual de ciência, pode ser considerado um paradigma científico da atualidade.

Desse modo, é no interior desse constructo teórico junguiano que os contos de fadas e seu rico material simbólico se inscrevem como um portal de acesso ao inconsciente coletivo. Negar a existência do inconsciente, tomado aqui no seu significado mais amplo que abarca os dois níveis inconsciente pessoal e coletivo, é como diz Jung (1996, p. 23-24)

Quem quer que negue a existência do inconsciente está, de fato, admitindo que hoje em dia temos um conhecimento total da psique. É uma suposição evidentemente tão falsa quanto a pretensão de que sabemos tudo a respeito

do universo físico. Nossa psique faz parte da natureza e o seu enigma é, igualmente, sem limites [...] No entanto, fora de observações acumuladas em pesquisas médicas, temos argumentos lógicos de bastante peso para rejeitarmos afirmações como “não existe inconsciente”, etc. Os que fazem esse tipo de declaração estão expressando um velho misoneísmo – o medo do que é novo e desconhecido.

Em outra passagem onde fala sobre o homem contemporâneo e que é relevante aqui anotarmos ele afirma

[...] não consegue perceber que, apesar de toda a sua racionalização e toda a sua eficiência, continua possuído por “forças” fora do seu controle. Seus deuses e demônios absolutamente não desapareceram, tem, apenas, novos nomes. E o conservam em contato íntimo com a inquietude, com apreensões vagas, com complicações psicológicas, com uma insaciável necessidade de pílulas, álcool, fumo, alimento e, acima de tudo, com uma enorme coleção de neuroses. (JUNG, 1996, p.82)

Assim, Jung admite a impossibilidade do homem moderno, diríamos presentemente do homem contemporâneo se livrar do seu inconsciente, das forças que agem nos subterrâneos de sua liberdade consciente e reconhecida. São como elementos de uma plasticidade extrema que se conformam a diferentes conteúdos, cambiando nossos comportamentos visíveis, enquanto conservamos a ilusão do auto controle absoluto.

Nessa grande versão iluminista de que somos os senhores únicos e totais da nossa própria psique, surgem frestas que nos mostram que devemos desconfiar da luminosidade absoluta tanto quanto da escuridão total. São esses pequenos orifícios que nos levam a duvidar das possibilidades absolutas da nossa consciência e nos conduzem a outros espaços, como o vasto universo do inconsciente coletivo.

Os contos de fada são, num só tempo, nossa entrada e nosso guia nesse universo. Eles são um material de grande significação para a pesquisa científica do inconsciente na medida em que,

são a expressão mais pura e mais simples dos processos psíquicos do inconsciente coletivo [...] eles representam os arquétipos na sua forma mais simples, plena e concisa. [...] Nos mitos, lendas ou qualquer outro material mitológico mais elaborado, atingimos as estruturas básicas da psique humana através de uma exposição do material cultural (FRANZ, 2008, p.9)

Através dos contos de fada e nos contos de fada podemos, portanto, ter contato com as representações arquetípicas, com o processo modelar e dinâmico das forças que

configuram nossa psique e desse modo, abrimos possibilidade para ampliarmos a compreensão do nosso próprio modo de ser e estar no mundo. Não nos esqueçamos de que

segundo Jung as concepções de cada arquétipo são, na sua essência, um fator psíquico **desconhecido**, e por isso não há possibilidade de traduzir seu conteúdo em termos intelectuais. O melhor que podemos fazer é circunscrevê-lo com base em nossa própria experiência psicológica e a partir de estudos comparativos, trazendo à luz toda a rede de associação às quais as imagens arquetípicas estão interligadas exatamente como aparecem. (FRANZ, 2008, p.09)

Portanto, dada a impossibilidade de, intelectualmente, versarmos sobre as noções dos conteúdos arquetípicos, isso, acrescentaríamos nós, pelo menos até o presente estágio das nossas investigações científicas, devemos contextualizá-la na nossa experiência subjetiva, buscando as múltiplas ligações, os variados nexos que conectam as imagens arquetípicas, no sentido de desvendar suas significações mais profundas.

Os contos de fada representam o caminhar pelo solo inconsciente, enquanto seu traduzir se encontra na globalidade dos vários temas que conecta o desenrolar do fio condutor da história (FRANZ, 2008).

Outras perspectivas teóricas que também trabalham o inconsciente corroboram com a visão de Franz, como Bettelheim (1988, p. 14) quando afirma:

[...] aplicando o modelo psicanalítico da personalidade humana, os contos de fadas transmitem importantes mensagens a mente consciente, a pré-consciente e a inconsciente, em qualquer nível que esteja funcionando no momento. Lidando com problemas humanos universais, particularmente os que preocupam o pensamento da criança, estas histórias falam ao ego em germinação e encorajam seu desenvolvimento, enquanto ao mesmo tempo aliviam pressões pré-conscientes e inconscientes.

Percebemos que os contos apresentam temas recorrentes nas mais diversas culturas, atingindo diferentes espaços geográficos e temporais. “Se o tema é recorrente em várias culturas é porque provavelmente fala de alguma experiência que acontece a qualquer ser humano [...]” (BONAVENTURE, 2010, p.22).

Por isso, os contos de fada e os contos em geral, representam canais de compreensão da psique humana coletiva. Eles possuem como que um tênue fio que perpassa em ambientes culturais diferentes encobertos por nomes e personagens vinculados à história desses “*locus*”, mas que repetem uma temática, muitas vezes, similar.

Assim, nos contos populares do mundo inteiro, em todas as épocas, encontramos temas muitos semelhantes, como o da madrasta que maltrata a enteada (Cinderela, Vassalissa, Branca de Neve, Marama no Rio dos Jacarés, etc), ou as peripécias de três irmãos cujo pai quer ver quem vence melhor as provas da vida, e faz com que saiam de casa e procurem um emprego. [...] O desenlace quase sempre mostra que o menos preparado, o caçulinha, o que pior montaria tem, o que mais bobo parece, é quem melhor se sai. (BONAVENTURE, 2010, p. 22-23)

Bonaventure (2010) faz uma observação que, para nós, possui uma interessante dimensão pedagógica existencial, quando infere que esse tipo de mensagem pode ter um aspecto positivo para uma criança dominada pela sensação de impotência diante a competitividade e muitas vezes, fortes exigências colocadas pelo mundo dos adultos.

Em outra afirmação Bonaventure (2010, p.23) assinala

Dá para entender que os contos falem bem alto para uma criança. Mas, e para o adulto e o adolescente? Serão apenas contos da Carochinha? E se nós pudéssemos acreditar que nos momentos de maior desespero alguma fada, algum animalzinho pudesse nos ajudar? [...] Será que existe dentro de nós mesmos essa dimensão transformadora, uma varinha de condão que no momento em que tudo parece mais preto, de repente se transforma em uma pequena luz lá no fundo do túnel? Certamente ninguém nos dá essa luz, essa lanterna; ela vem de dentro de nós mesmos. [...] quando um adulto descobre que os contos falam precisamente das vivências humanas que temos é que começam a ter significado mais profundo para ele.

É necessário buscarmos e entendermos que os contos de uma forma mais ampla, e os contos de fada particularmente, nos dizem muito sobre nós mesmos, nos transmitem experiências vivenciais que nos falam ao coração e a mente, condensando significações e produzindo significados do nosso existir humano.

Especificamente sobre os contos de fada concordamos com a hipótese de Franz (2008, p.10) de que “[...] cada conto de fada é um sistema relativamente fechado, composto por um significado psicológico essencial, expresso numa série de figuras e eventos simbólicos, sendo desvendável através destes”.

Cada conto de fada, assim, se constitui numa “dança” ordenada, possuidor de uma significação psicológica básica, sendo possível compreendê-lo através dos vários acontecimentos e personagens que se desenvolvem ao correr da sua história.

Tratando de nossas vivências e abstraindo as influências culturais que moldam as expressões específicas, que fato ou elemento poderia fazer explicar as múltiplas versões? Franz (2008, p.10) afirma suas conclusões sobre isso e concordamos com ela quando diz

Depois de trabalhar muitos anos neste campo, cheguei à conclusão que todos os contos de fada tentam descrever apenas um fato psíquico, mas este fato é tão complexo, difícil e distante de se representar em seus diferentes aspectos, que centenas de contos e milhares de versões (como variações musicais), são necessários até que esse fato desconhecido penetre na consciência, sem que isso consiga exaurir o tema. Este fato desconhecido é o que Jung chama de SELF, que é a totalidade psíquica de um indivíduo e também paradoxalmente, o centro regulador do inconsciente coletivo.

Os modos de vivenciar essa realidade psíquica são específicos de cada indivíduo e mesmo de cada nação. Assim, os mais diferentes contos de fada que podemos encontrar em todo mundo, nas muitas épocas da humanidade expressam um fato psíquico complexo, possuidor de variados matizes e que parece nunca se exaurir. As variações dos contos de fada e suas temáticas são necessárias para que se alcance o SELF, para que porções dos mesmos penetrem na consciência. Mas, isso não o esgota. (FRANZ, 2008)

Os múltiplos contos de fada, como que representantes dos arquétipos, possibilitam conferir modos definidos aos conteúdos que penetram na consciência. São como janelas abertas para que possamos ver cenas pertencentes a toda a história humana, à nossa psique coletiva. Daí sua riqueza e importância como material de pesquisa do inconsciente coletivo. É como se tivéssemos à nossa disposição, como instrumento investigativo, um telescópio poderoso voltado para a nossa observação do vasto e complexo universo interior.

Não nos esqueçamos de que o inconsciente coletivo são **formas pré-existentes** (JUNG, 2011), destacamos nós: **formas, não ideias**. Portanto essas formas não são acessíveis de maneira direta, experiencial.

Os contos de fada são como que mecanismos que, ao delimitar conteúdo, nos possibilitam campos de pesquisa para acessarmos o material arquetípico ainda que de forma indireta.

Realizada a possibilidade de buscarmos entender o que são, o que representam e o que podem significar os contos de fada nas suas várias expressões significativas, vamos discorrer um pouco sobre sua linha diacrônica.

Já foram encontrados contos de fada na cultura egípcia, em seus papiros e colunas, como o conto dos dois irmãos, Anubis e Bata. Segundo a perspectiva teórica do padre W. Schimidt, citado por Franz (2008), existem evidências de que algumas temáticas centrais de contos de fada se refiram a 25.000 anos antes da era cristã (a.C), continuando quase sem nenhuma alteração. Através do filósofo grego Platão tomamos conhecimento da prática das mulheres mais idosas contarem histórias simbólicas para suas crianças (FRANZ,

2008). Talvez essa seja uma das origens da vinculação dos contos de fada com a educação infantil.

No século II d.C. Lucius Apuleius (125-180 d.C), escritor e filósofo, escreveu a novela “O Asno de Ouro” e “Amor e Psyche”, sendo este um conto de fada de tema semelhante ao de “A Bela e a Fera”, e que aborda a libertação do homem da forma animal pela ação de sua amada (FRANZ, 2008).

Durante os séculos XVII e XVIII os contos de fada, na Europa, não eram dirigidos apenas às crianças, mas também a adultos, sendo comuns entre os camponeses e grupos de lenhadores. No continente europeu, à época referendada, os contos de fada se constituíram em uma das principais fontes de entretenimento, principalmente durante o período do inverno, entre as populações habitantes do campo. (FRANZ, 2008).

Existiam também, nessa época, contadores específicos de contos de fada. Sobre esses, Franz (2002, p.1) nos fala:

Havia inclusive (e ainda podemos encontrá-los em algumas vilas na Suíça), narradores profissionais de contos de fada. Esses narradores às vezes são pouco inteligentes, meio desequilibrados e neuróticos, mas também podem ser particularmente saudáveis e normais-enfim, há de tudo [...]

Assim visto, os contos de fada possuem uma longa linhagem histórica e, na Europa, faziam parte de tradições orais praticadas, muitas vezes, por narradores profissionais, sendo que se destinavam tanto a crianças como a adultos “divertindo-se as mulheres a ouvi-los enquanto fiavam” (FRANZ, 2002, p.1).

Hodiernamente os contos de fada são associados, quase que de forma automática, a histórias voltadas preferencialmente para crianças, sendo muito trabalhados nas atividades educativas desenvolvidas nas instituições dedicadas ao ensino infantil. Franz (2002, p.2) nos remete a essa associação: “[...] O fato de que agora estejam relegados às crianças revela uma atitude típica – que eu diria define nossa civilização - segundo a qual o material arquetípico é encarado como algo infantil”.

Nossa civilização que erigiu a razão como senhora quase absoluta da verdade e do acesso ao conhecimento, encara de maneira idêntica o material arquetípico contido nos contos de fada. Coisa de criança, lendas contadas apenas para entretê-las com funções pedagógicas adicionais. O fato é que os contos de fada podem oferecer uma forma de investigar a estrutura psicológica básica do ser humano.

3.5.1 Os “Contadores” dos contos de fada

Associados à linha do tempo dos contos de fada estão os nomes de alguns autores que foram responsáveis pela compilação, elaboração e divulgação de algumas das mais conhecidas histórias em todo o mundo, tornando-se necessário referenciá-los neste trabalho.

Um desses primeiros autores, século XVII, foi o francês Charles Perrault (1628 - 1703). Ele publicou em 1697 “Os Contos da Mamãe Ganso” que, inicialmente, recebeu o nome de “Histórias ou Contos do Tempo Passado Com Moralidades”. Consistia de uma coletânea de oito histórias de origem popular apresentadas em versos e da qual faziam parte “A Bela Adormecida no Bosque”, “Chapeuzinho Vermelho”, “O Barba Azul”, “O Gato de Botas”, “As fadas”, “Cinderela ou a Gata Borralheira”, “Henrique do Topete” e o “Pequeno Polegar”. (COELHO, 2009).

Perrault apresentou uma linguagem um tanto áspera nos contos, associando aos mesmos, lições de moral expostas no final de cada conto. (SOUZA, 1996). Como exemplo, podemos citar a sua versão de “Chapeuzinho Vermelho” onde o lobo come a vovozinha e em seguida o chapeuzinho vermelho, finalizando a história. Perrault coloca no final a lição de que como é perigoso para as jovens conversarem com estranhos, “dar confiança” para qualquer pessoa. Nos seus contos ele procurou disseminar e ressaltar a superioridade dos princípios morais cristãos. (MENDES, 1999).

Outros exemplos, de como Perrault considerava os contos instrumentos que deveriam mostrar exemplos de moralidade pode ser observado na “Matrona de Éfeso” no qual uma viúva, após jurar fidelidade ao marido, não conseguiu resistir a uma primeira investida de conquista. Para Perrault essa história continha um péssimo exemplo moral posto que ensinava, segundo ele, um caminho ruim às mulheres. Como contraponto a isso em outra história, “Grisélidis”, a personagem que dá nome ao conto, é uma camponesa que se torna rainha e sofre variados maus tratos por parte do marido, mantendo-se, no entanto, impassível diante das suas angústias, “mostrando que não existe nada de tão brutal ou tão estranho que a paciência de uma mulher honesta não possa superar” (PERRAUL *apud* MENDES, 1999, p.50).

Assim Perrault foi um defensor da chamada “moralidade cristã”, o que não constamos aqui como elemento de julgamento de valores, mas apenas de caráter descritivo, destacando um autor que se constituiu como um dos pioneiros na divulgação e publicação dos

contos de fada.

Segundo Franz (2008) durante o século XVIII, surgiu um interesse mais científico pelos contos de fada, associado a uma certa insatisfação pelas prescrições cristãs dominantes, mais especificamente no contexto alemão, e dentro do movimento romântico daquele país que teve repercussões em várias áreas, incluindo a literária. De acordo com Franz (2008, p.13) “[...] a insatisfação com os ensinamentos cristãos e a aspiração por uma sabedoria mais vital, terrena e instintiva, começou nessa época; mais tarde podemos perceber isso mais explicitamente na escola romântica alemã”.

Foi dentro dessa espécie de procura religiosa por algo que os ensinamentos cristãos oficiais pareciam não satisfazer, que se destacaram os alemães Jakob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859). Os irmãos Grimm, como ficaram conhecidos, foram estudiosos eruditos no campo da linguística e folclore, tendo sido, também, responsáveis pela publicação de um dicionário da língua alemã. Jakob Grimm chegou, inclusive, a ocupar a função de professor nas Universidades de Göttingen e de Berlim.

Os Grimm principiaram a escrever os contos de fada, buscando copiá-los literalmente conforme lhes eram narrados pelas pessoas. Eles colecionaram vários contos folclóricos procurando manter a originalidade dos mesmos. Nesse trabalho de pesquisa eles contaram com a colaboração de Katherine Wieckmann e Jeannete Hassenpflug no recolhimento das fontes orais. (SOUZA, 1996).

Embora os irmãos Grimm tenham sido cautelosos na preservação do material original dos contos, eles cruzaram algumas versões, mas destacaram esses cruzamentos nas notas de rodapé. De acordo com Franz (2008, p.14),

[...] eles foram bastante honestos para mencionar isso em notas de rodapé
[...] Mas mesmo os irmãos Grimm não tiveram aquela atitude que os modernos escritores de folclore e os etnólogos tentam seguir, escrevendo a história literalmente, deixando os vazios e os paradoxos aparecerem, podendo soar tão paradoxais quanto os sonhos.

Wilhelm Grimm publicou, de forma individual, seu primeiro livro em 1811, que constava de traduções de antigas lendas dinamarquesas. A primeira obra produzida em comum com seu irmão Jakob foi no ano de 1812 e era uma coletânea intitulada “Contos da Criança e do Lar” com uma tiragem de 900 exemplares. Em 1815 veio o segundo volume, que teve uma nova edição ampliada no ano de 1819 (SOUZA, 1996).

Ainda segundo Souza (1996), as readaptações efetuadas pelos Grimm em muitos

contos, minimizando temas violentos como terror, morte, tortura, aliado à linguagem utilizada, contribuíram para a grande popularidade das versões elaboradas por eles. “Graças a essa arte literária é que personagens como Hansel e Gretel (João e Maria) e tantos outros acabaram se tornando irmãos de incontáveis gerações de leitores” (SOUZA, 1996, p.32).

Em 1825 uma edição, ilustrada por Ludwig Emil Grim, outro irmão, condensou os dois volumes num único, alcançando também uma grande popularidade. Segundo Coelho (2009, p.29)

[...] Entre os contos mais conhecidos, estão: A Bela Adormecida; Branca de Neve e os Sete Anões; Chapeuzinho Vermelho; A Gata Borralheira; O Ganso de Ouro; Os Sete Corvos; Os Músicos de Bremen; A Guardadora de Gansos; Joãozinho e Maria; O Pequeno Polegar; As Três Fiandeiras; O Príncipe Sapo e dezena de outros, que correm o mundo. Publicados avulsamente entre 1812 e 1822, posteriormente foram reunidos no volume “Contos de Fada para Crianças e Adultos.

Outro autor importante, vinculado aos contos de fada, foi o dinamarquês Hans Chris Andersen (1805-1875) que através de contos como “O Patinho Feio”; “O Soldadinho de Chumbo”; “O Rouxinol e o Imperador da China”; “A Roupas Nova do Imperador”; “João e Maria”, buscou, a exemplo de Perrault, defender os valores cristãos. Andersen também procurou mostrar algumas injustiças sociais da época e a forma de aboli-las tendo como instrumento a fé no sentido religioso (COELHO, 2009). No conto “O Patinho Feio” este é depreciado pelos outros patos pela sua suposta feiúra e diferença dos demais. No final o patinho revela-se um belo cisne.

Cada um dos autores aqui assinalados poderia ser motivo de trabalhos dissertativos específicos. Mas para os propósitos estabelecidos nesse estudo, consideramos suficiente apresentá-los de forma geral, ressaltando sua vinculação e importância para a literatura infantil e, especificamente, para a história dos contos de fada.

Será ainda importante, para o desenvolvimento deste trabalho, discutirmos sobre a forma de interpretação dos contos de fada, anotando a significação da mesma para a compreensão dos temas tratados por eles.

Franz (2008) afirma que muitos especialistas e pesquisadores em mitologia estabelecem restrições ao método de interpretação dos mitos, assinalando que a interpretação psicológica acrescenta aos mesmos elementos que não fazem parte deles. Os mitos, segundo esses pesquisadores, fariam por si, necessitando apenas de um esforço para desvendá-los. Isto é, a interpretação psicológica correria o sério risco de ver coisas que na verdade seriam

apenas acréscimos interpretativos.

[...] Isso é parcialmente verdadeiro. É tão verdadeiro quanto o sonho, que Jung diz que é por si mesmo sua melhor explicação. [...] Então, nesse sentido, aqueles que odeiam interpretações, dizendo que o mito é suficiente, estão certos. A interpretação é um escurecimento da luz original que brilha no próprio mito (FRANZ, 2008, p.46).

Mesmo concordando, de maneira parcial, com as críticas dos pesquisadores, deixar a mensagem dos mitos e contos falarem por si não nos parece ser suficiente para compreender todos os sentidos envolvidos em seus temas. Afinal os mitos e contos, assim como os sonhos, são materiais reveladores do inconsciente pessoal e coletivo, podendo ressignificar arquétipos, estes inacessíveis pela forma direta de observação e exigindo, por parte do pesquisador, uma capacidade de interpretação necessária. Muitas das temáticas expostas pelos contos não seriam captadas se apenas deixarmos que eles falem às nossas mentes.

[...] então, quem sonhou é como alguém que tem uma enorme conta bancária e não sabe disso, ou perdeu sua chave de segurança, ou número do depósito. Então, qual a vantagem de tê-la? É bem verdade que se precisa ter tato, esperar e ver se o sonho fará ou não sua própria ponte de ligação com o consciente (do indivíduo que sonhou) e se esse processo pode ou não ocorrer por si só, pois certamente é mais genuíno e as pessoas ficam muito mais impressionadas com o que elas descobrem por si mesmas sobre seus sonhos do que se alguém lhes apresenta uma interpretação, ainda que muito boa. [...] (FRANZ, 2008, p.47)

Assim sendo é necessário que acessemos “essa conta bancária”, tentando compreender e estabelecer nexos que simplesmente não falam por si só. É quase como se disséssemos que para entendermos a natureza é suficiente permitir que ela nos fale, abstenho-nos de procurar interpretá-la e investigá-la com nossos recursos.

Existe, ainda, a possibilidade de que as pessoas busquem interpretar seus sonhos, por exemplo, dentro de determinados referenciais conscientes. “[...] um “tipo-pensamento” tenderá a extrair somente alguma espécie de pensamento filosófico que ele sente estar contido no sonho, e passará por cima da mensagem emocional, e das circunstâncias afetivas [...]” (FRANZ, 2008, p.47). Assim corremos o risco de vermos aquilo que se encontra apenas no nosso enquadramento consciente.

Dessa forma, embora arriscando esmaecer o “brilho original” presente nos contos a interpretação psicológica pode lhes conferir mais objetividade, por mais paradoxal que isso

possa sugerir.

A seguir, traçaremos o roteiro da nossa viagem pelo reino mítico dos contos de fada e seus símbolos, especificando a metodologia a ser utilizada como forma de atingir os objetivos estabelecidos no presente estudo.

4. TRAÇANDO O ROTEIRO DA VIAGEM: METODOLOGIA

A metodologia em uma pesquisa revela os caminhos que o investigador deve percorrer para atingir os objetivos propostos. Mas devemos observar que não existem metodologias definitivas ou “a metodologia” como uma receita aplicável em todas as investigações. A metodologia sempre deve buscar estar adequada ao objeto pesquisado. E mesmo um único objeto pode comportar por parte do pesquisador várias perspectivas, o que pode determinar diferentes abordagens metodológicas. Assim, não existe um caminho totalmente seguro a trilhar, o que faz com que o trabalho do investigador seja mais semelhante ao do artista, até porque a realidade investigada é sempre mediatizada e nunca captada como uma impressão pronta e acabada.

Dessa forma, o que é importante para o investigador se constitui numa opção pessoal assentada numa forma específica de ver o mundo, de destacar no complexo da realidade aquilo que para o pesquisador é importante. Ora, aquilo que é destacado como importante para o investigador contribui para a sua opção paradigmática. Assim sendo, o paradigma é aquilo que nos possibilita perceber a realidade destacando o que nela é, para nós, importante (BOGDAN E BIKLEN, 1999). Portanto, não é possível em última instância, discutir a veracidade científica das opções paradigmáticas em termos de valores que sempre estarão fundamentadas em cores e crenças pessoais. Os pesquisadores são os avaliadores de suas opções e não podem transformá-las em substratos científicos com verdades absolutas.

Os paradigmas, sejam eles quais forem, se fundamentam em três dimensões que dizem respeito a aspectos ontológicos, epistemológicos e metodológicos. Esses aspectos estão inter-relacionados, embora distintos. Os aspectos ontológicos tocam na forma como percebemos a realidade e aquilo que consideramos possível conhecer sobre a mesma. Os aspectos epistemológicos abordam a essência da relação entre o que se conhece ou pode vir a conhecer e o que é possível conhecer. As questões metodológicas se situam além das discussões meramente técnicas e incidem sobre a maneira de proceder que o pesquisador tem para alcançar os conhecimentos que crê ter possibilidade de obter.

O paradigma é utilizado, atualmente, na perspectiva de um modelo teórico que abrange um conjunto de conhecimentos, amplo e consistente fundante de uma visão de mundo. (SPACCAQUERCHE, 2010).

Nosso estudo se fundamenta no paradigma interpretativo por considerarmos que a realidade é multifacetada, produto da elaboração humana e que é possível acessá-la através da investigação. Os resultados investigativos são também construções do devir humano possuindo, portanto, a marca da subjetividade. Em nosso caso, como trabalhamos com os símbolos torna-se necessário lidar com representações, abrindo, assim possibilidades de acessar os aspectos conscientes e inconscientes da personalidade do professor. Sendo assim, como pretendíamos compreender aspectos da subjetividade dos professores de educação infantil, fundamentamos nossa pesquisa no paradigma acima referido.

A metodologia utilizada nessa pesquisa deu ênfase na abordagem qualitativa por considerá-la mais adequada ao objeto de pesquisa em estudo. A abordagem qualitativa possibilita analisar as preocupações dos sujeitos estudados, permitindo o esclarecimento, o tratamento, a interpretação e a descrição do estudo da realidade, (sem a pretensão de copiá-la ou mesmo de captar todas as suas nuances), permitindo trabalhar em um nível de análise por categorização. Entendemos que por mais adequada que seja a metodologia, a realidade sempre se mostrará mais rica e disposta a revelar aspectos novos e por vezes inusitados. Trata-se, portanto, de um estudo exploratório, descritivo e permanentemente aproximativo. A pesquisa qualitativa preocupa-se com a compreensão dos seres humanos e com a natureza de suas relações consigo e com seu entorno. (BUENO, 1993). Além disso, esse tipo de abordagem permite que os sujeitos de estudo não sejam reduzidos a variáveis isoladas, mas percebidos como parte de um todo integrado ao seu contexto habitual, não perdendo de foco a natureza subjetiva do comportamento humano.

Dentro desta abordagem qualitativa, o método de investigação escolhido para atingir os objetivos propostos neste trabalho foi o estudo de caso por considerá-lo um instrumento capaz de captar com intensidade a problemática a ser investigada dentro de um marco geográfico e temporal.

Segundo Yin (2005), o estudo de caso abrange estratégias pertinentes quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco domínio sobre os acontecimentos e o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em contextos da vida real. Denny citado por Gomes, Flores e Jiménez (1996) define estudo de caso como um exame completo ou intenso de um problema, uma questão ou dos acontecimentos que têm lugar em um marco geográfico ao longo do tempo. Os mesmos

autores citando MacDonal e Walker (1977) conceituam estudo de caso como o exame de um caso em ação.

Todas as definições acima especificadas têm como ponto comum que o estudo de caso implica um processo de indagação que se determina pelo exame detalhado, compreensivo, sistemático e aprofundado de um objeto de estudo investigado (GOMES, FLORES E JIMÉNEZ, 1996)

Os estudos de caso mais comuns são os que têm o foco em um **caso único** – um indivíduo (caso único e singular) ou **múltiplo**, nos quais vários estudos são conduzidos simultaneamente: vários indivíduos, várias organizações, por exemplo. Optamos por realizar um estudo de caso único.

O campo pesquisado foi uma das unidades escolares pertencente ao sistema municipal público de ensino da cidade de Fortaleza, situada na regional¹⁰III. A seleção da escola obedeceu ao critério de apresentar em seu Projeto Político Pedagógico propostas direcionadas à utilização, como instrumento didático, dos contos de fada; estrutura física (materiais e recursos) que favoreçam essa proposta e professores usam os contos no seu dia a dia na sala de aula.

A instituição onde foi realizada a pesquisa trabalha com crianças que se situam numa faixa etária entre quatro e doze anos de idade, da Educação Infantil (Infantil IV e V) ao 5º ano do Ensino Fundamental, Atendendo-os nos turnos manhã e tarde. A escola também funciona no turno noturno com turmas da EJA III, IV e V. Tendo sido fundada há oito anos, a escola conta com 15 salas de aula, possui ainda Laboratório de Informática, Biblioteca, Sala de vídeo, sala de Apoio e Horta. Sua equipe gestora é constituída, atualmente, apenas pela direção, visto as recentes mudanças introduzidas nas gestões das escolas pela administração da atual Secretaria de Educação do município. Sua equipe pedagógica é constituída por uma equipe de 28 professores, não possui, no momento, nenhum responsável pela coordenação pedagógica. A escola conta, ainda, com um número, embora muito aquém de suas necessidades reais, de pessoas que realizam o trabalho de apoio (3 agentes administrativos, 3 cozinheiras, 5 serviços gerais, 8 vigilantes, distribuídos nos três turnos de funcionamento da escola)

10 Divisão administrativa da cidade de Fortaleza baseada em bairros circunvizinhos que apresentam semelhanças em termos de necessidades e problemas.

A escola possui uma ampla estrutura física com quadra e pátio coberto, um palco para diversas apresentações, refeitório e banheiros individualizados. Está situada em das regiões periféricas de Fortaleza, onde predominam condições sociais, econômicas e culturais de extrema pobreza. Sendo, inclusive, alvo constante de conflitos armados entre Gangues pertencentes à comunidade que se rivalizam no comando do tráfico de drogas.

A Educação Infantil conta com três salas situadas no pavimento térreo da escola (as outras séries situam-se no primeiro andar), com banheiros específicos para esse nível de ensino. As salas possuem espelhos, decoração com motivos infantis, brinquedos, jogos pedagógicos, material de sucata e livros de literatura infantil. Para o trabalho com os contos de fada a escola disponibiliza fantoches, fantasias, teatrinho e um acervo, na biblioteca, de livros de contos de fada.

Os sujeitos investigados foram quatro professores da escola (2 do Infantil IV e 2 do Infantil V) que se enquadraram nos critérios assim especificados: aceitaram participar dessa pesquisa; estejam atuando nas salas de Infantil IV e V (faixa etária de quatro a cinco anos); são graduados (as) em Pedagogia; possuem, no mínimo, três anos de experiência na educação infantil e que tenham participado de, pelo menos, um curso de formação continuada na área referida.

A escolha desses sujeitos deveu-se ao fato de que pretendemos compreender elementos da subjetividade dos professores da educação infantil que interferem na sua forma de ser docente, a partir de imagens simbólicas expressas através de contos de fadas. São esses docentes que em sua prática pedagógica utilizam, de forma mais permanente, o “faz-de-conta” como estratégia mediadora em seu cotidiano escolar.

Para concretização do nosso estudo, utilizamos como procedimentos para coleta de dados a aplicação de um roteiro para análise simbólica do conto de fada e uma entrevista semiestruturada. Sendo assim a pesquisa constou de três momentos, abaixo discriminados.

Inicialmente, contatamos com a escola através de sua direção e as professoras lotadas na Educação Infantil IV e V. Foi realizado um encontro com as docentes durante seu planejamento pedagógico onde foram esclarecidos os objetivos da pesquisa, solicitado a colaboração das professoras e assumido o compromisso de comunicar os resultados posteriores da pesquisa. Neste momento foram selecionadas, obedecendo aos critérios

anteriormente especificados, as quatro docentes que seriam sujeitos da pesquisa e marcados os dias de aplicação dos instrumentos da investigação.

Na reunião ficou acordado que as professoras selecionadas escolheriam e trariam para o primeiro encontro de aplicação da pesquisa um conto de fada com o qual elas mais se identificassem.

No segundo momento da pesquisa foram realizados encontros individuais com os sujeitos do estudo. Nesses encontros, que tiveram a duração de 50 minutos os sujeitos demonstraram um determinado nível de ansiedade e expectativa com relação à pesquisa. Alguns deles expressaram essa ansiedade através de inquietação motora e de pedidos de pausa para reiniciar a atividade proposta. Outros verbalizaram essa ansiedade. Entretanto, à proporção que foram se desenvolvendo as atividades, as demonstrações de tensões foram refluindo.

O ambiente foi estruturado numa sala, a mais tranquila possível, com música ao fundo, ficando as docentes e o pesquisador sentados no chão da sala. Nesse momento, as docentes iniciaram a contação da história escolhida, seguido da aplicação do roteiro para análise simbólica do conto exposto (apêndice A). Este roteiro se constitui da solicitação aos entrevistados que expressem, através de desenhos ou pinturas, a primeira imagem que eles tiveram após a contação da história e de indagações sobre a compreensão que os docentes obtiveram sobre a história contada.

Para a construção do roteiro para análise simbólico tomamos como referência os aportes de Franz (2008). Segundo a autora embora a interpretação seja uma arte ou ofício que como tal pode ser aprendida e desenvolvida através da prática e experiência, é possível traçarmos alguns caminhos que nos sirvam de guias à compreensão dos contos. Podemos principiar por dividir a estória em alguns aspectos como a exposição, onde localizamos o tempo e lugar. Nos contos de fada o “era uma vez” parece indicar um tempo e espaço não definidos. “Há muitas maneiras poéticas de expressar essa “terra de ninguém”, esse tempo de “era uma vez”, que, a partir de M. Eliade, muitos mitólogos chamam de *ILLUD TEMPUS*, que é essa eternidade atemporal de agora e de sempre” (FRANZ, 2008, p. 48).

O segundo passo é reconhecer as personagens inseridas no conto, procurando, inclusive, atentar para a quantidade delas, tanto no início como no fim do mesmo. Às vezes é importante para entendermos o conto, atentarmos para a omissão de alguém que, mesmo não estando presente na estória, pressupõe os que são explicitados. “O rei tinha três filhos, nota-se

que há quatro personagens e que a mãe está sendo omitida”. (FRANZ, 2008, p.48).

A seguir, vamos observar as tensões ao longo da história, seus “altos e baixos”, é o que Franz (2008) chama de peripeteia. O próximo passo é a percepção do contexto. Aqui buscamos os comportamentos específicos dos personagens e buscamos compará-los com outros materiais, numa forma de amplificação do tema. Por exemplo, imaginemos que um dos personagens do conto é um coelho. Este coelho age de um modo específico. Buscando-se o que representam os coelhos em outros materiais descobrimos que eles estão associados a símbolos cristãos. Comparando o nosso personagem e seu comportamento determinado no desenvolver da história, com o que representam os coelhos em outros contextos, posso procurar entender o coelho do conto que estou analisando. É o que chamamos amplificação do tema (FRANZ, 2008).

O último elemento a ser investigado é a interpretação mesma do conto, “[...] ou seja, o trabalho de traduzir a história amplificada para a linguagem psicológica [...]” (FRANZ, 2008, p.54).

Geralmente, surgem objeções de que aplicar essa maneira interpretativa aos contos e mitos é simplesmente trocar um mito por outro. Sobre isso é muito relevante, mais uma vez, citarmos Franz (2008, p. 54-55)

O leitor de espírito crítico dirá: “tudo bem, mas o que se faz é simplesmente uma troca de um mito pelo outro que pode ser chamado de mito junguiano”. Não há muito o que responder a isso, a não ser dizer: “Sim, fazemos isso, mas conscientemente; sabemos o que estamos fazendo e, sabemos também que daqui a duzentos anos alguém lendo as nossas interpretações poderá dizer ‘não é gozado? Eles traduziram o mito do conto de fada para a psicologia junguiana e pensaram que era só isso e pronto! Mas nós sabemos que ...’”. E então, essas pessoas trarão uma nova interpretação e a nossa será arrolada entre tantas outras interpretações – uma ilustração de como tal material foi analisado na época. Estamos bastante conscientes dessa possibilidade e de quão relativas são nossas interpretações e de que elas não encerram a verdade última. [...] interpretação psicológica é o nosso modo de contar histórias, pois ainda necessitamos delas e ainda aspiramos à renovação que advém da compreensão de imagens arquetípicas. Nós sabemos muito bem que a interpretação é o nosso mito.

Portanto, a interpretação junguiana não pretende esgotar todas as possibilidades. Podemos apenas responder que o mito contido no conto pode significar determinados aspectos arquetípicos aí envolvidos. É importante aceitarmos que possa haver outras denotações no conto que possamos vir a analisar, mas temos que ter consciência das nossas próprias limitações e que não podemos nos elevar acima de nós mesmos.

No terceiro momento realizamos uma entrevista (apêndice B) que teve 40 minutos de duração com cada um dos sujeitos participantes da investigação que tratou sobre a identificação dos sujeitos, sua trajetória formativa e profissional e os processos identificatórios dos mesmos com os contos de fada. Segundo Gomez, Flores, Jimenez (1996, p.167) “a entrevista é uma técnica em que uma pessoa (entrevistador) solicita informação de outro ou de um grupo (entrevistados, informantes), para obter dados sobre problema determinado”.

Realizamos a entrevista do tipo semi-estruturada que é aquela que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema sugerido sem que o entrevistador fixe *a priori* determinadas respostas ou condições. Gil (1995) aponta que a entrevista semi-estruturada é conduzida por uma série de questões de interesse, que o investigador vai trabalhando ao longo de seu desenvolvimento. Para Triviños (1992) a entrevista semi-estruturada parte de algumas questões básicas, fundamentadas em teorias que dizem respeito à pesquisa. Cabe ao entrevistador, nesse tipo de entrevista, ser um elemento catalisador da expressão compreensiva dos sentimentos e crenças do entrevistado, bem como da fonte a partir da qual esses sentimentos e crenças assumem uma significação subjetiva. Para alcançar esse objetivo, é necessário se criar uma situação na qual o entrevistado se sinta à vontade para exprimir-se, sem temer desaprovação, ou discussão, e sem receber algum tipo de conselho por parte do entrevistador.

A utilização dessa forma de coleta de dados nos permitiu focar as identificações subjetivas dos sujeitos entrevistados com os contos de fada, para alcançarmos o objeto de estudo.

A entrevista semi-estruturada valoriza não apenas a presença do investigador, como também abre perspectivas possíveis para que o sujeito possa ter liberdade e espontaneidade necessárias, enriquecendo, desse modo, a investigação. Para Triviños (1992), este tipo de técnica reúne características fundamentais que valorizam a participação do sujeito como um dos elementos de seu labor científico.

Na análise e interpretação dos dados, foram considerados os objetivos da investigação, seus limites e um sistema de referências para avaliar quais dados serão úteis ou não. Sendo assim buscamos identificar as classificações e categorias de análise que possibilitaram uma reflexão sobre os dados coletados.

Os instrumentos, anteriormente mencionados, foram gravados e transcritos. De posse dos dados coletados foi feita uma primeira leitura do material e, depois, releituras. Essas leituras foram realizadas objetivando concretizar os contatos iniciais com os dados a serem analisados e, buscando captar as mensagens contidas nos mesmos (FRANCO, 2003).

Dando continuidade às análises, buscamos identificar as categorias. Isto se constitui num trabalho que exige atenção e é, por vezes, extremamente desafiante. A partir das categorias elaboradas foram construídas subcategorias, conforme quadro a seguir:

Categorias	Subcategorias
Perfil dos sujeitos	<ul style="list-style-type: none"> • Idade; • Estado civil; • Número de filhos; • Maior formação completa; • Curso da maior formação; • Instituição da maior formação; • Tempo de docência; • Tempo de docência na Educação Infantil.
Formação na educação infantil	<ul style="list-style-type: none"> • Formação específica para Educação Infantil; • Nível da formação específica para Educação Infantil; • Impacto da formação.
Prática com o trabalho dos contos de fada na sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho com contos de fada; • Percepção sobre trabalho com contos de fada.
Concepção de Educação Infantil	<ul style="list-style-type: none"> • Significado sobre docência na Educação Infantil; • Como deve ser a formação para Educação Infantil; • Características do docente da Educação Infantil.
Conhecimento e identificação com os contos de fada	<ul style="list-style-type: none"> • O que representa os contos de fada; • Identificação com um conto de fada; • Personagem que representa a forma de ser professora; • Personagem ou conto que representa a docência.
Interpretação do conto	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo e lugar; • Personagens interessantes; • Personagens ausentes; • Contradições, conflitos ou ambiguidades.
Significação do conto	-----
Relação do conto com a docência	-----

Com a organização e categorização dos dados buscamos dimensionar os resultados assim obtidos com o aporte teórico explicitado nesta pesquisa, elaborando as análises como apresentadas na quinta parte dessa dissertação.

5 CONHECENDO O REINO: ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi efetivada a partir das transcrições das gravações realizadas com as professoras investigadas. Este procedimento nos permitiu captar, com maior discernimento, em muitos momentos, nuances que não foram imediatamente percebidas pelo pesquisador.

O primeiro desafio a ser superado foi, diante do material coletado, a sistematização das categorias e subcategorias a serem desenvolvidas. Apesar das várias possibilidades de agrupamento tivemos que optar por uma, entendendo que não poderia abarcar tudo. Concordamos com Scoz (2011, p.116) quando expressa que: “[...] esta pesquisa mostrou que estou no início de um caminho [...] mas quero enfrentar o desafio de transitar pelos ‘espaços entre’ onde ocorrem os processos de transformação, e de manter aberta essa exploração[...]”

Objetivando efetivarmos uma análise detalhada dos dados colhidos e para tornarmos mais evidentes os resultados da pesquisa, optamos por dividir as análises em dois eixos principais: *Os habitantes do reino*, que analisa os dados da entrevista e *Desvendando os mistérios do reino*, que analisa os dados extraídos do roteiro simbólico. A ordem da apresentação dos resultados não está seguindo o da aplicação, pois para uma melhor adequação da lógica de exposição dos resultados convém, inicialmente, fazermos uma apresentação das características dos sujeitos envolvidos, o que torna necessário principiarmos pelos dados colhidos na entrevista.

5.1 Os habitantes do reino

Neste tópico faremos uma breve caracterização dos sujeitos investigados, discutiremos alguns aspectos de sua formação inicial e específica para a docência na educação infantil, sua prática com o trabalho e com os contos de fada, suas concepções sobre educação infantil e seus conhecimentos e identificação com os contos de fada.

5.1.1 Caracterizando os habitantes do reino

Como forma de preservar a identidade dos sujeitos investigados e com a anuência deles, resolvemos identificar as docentes pelo nome das personagens dos contos que para elas

representam sua forma de ser professora na Educação Infantil. Assim as quatro professoras investigadas receberam os nomes de Maria, Branca de Neve, Cinderela e Gata Borralheira. Elas possuem idade entre 30 e 50 anos. Três das professoras são casadas; e a professora Branca de Neve é divorciada. Elas têm entre um e três filhos.

Todas possuem graduação em Pedagogia e duas possuem especialização, estando, portanto, de acordo com as exigências legais, uma vez que a LDB 9394/96, no seu artigo 62, prevê que a formação dos profissionais para atuar na docência da educação básica deve se dar em nível superior em cursos de licenciatura e graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. (BRASIL, 1996). Além disso, segundo Sales (2011, p. 41)

[...] está em tramitação no senado federal o projeto de lei N° 280/09, que propõem a mudança do artigo 62 da LDB 9304/96. [...] propõem a redação do referido artigo de forma que a formação de docentes para atuar na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) se faça somente em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação.

O tempo de atuação como professora varia entre cinco e mais de dez anos. Cinderela possui cinco anos, Branca de Neve sete anos, Gata Borralheira oito anos e Maria afirmou possuir mais de 10 anos de experiência como docente. Três docentes possuem dedicação exclusiva de 200 horas na Escola, em dois turnos (manhã e tarde). A professora Maria trabalha na escola somente no horário da manhã.

Dessa forma, as docentes possuem uma experiência consolidada em uma prática como profissionais do magistério (nenhuma delas é principiante), reafirmada pela dedicação exclusiva (exceção da professora Maria que ensina apenas no turno matutino), no espaço escolar investigado. A experiência é um dado significativo na medida em que possibilita a construção de práticas que, muitas vezes, assumem importância balizadora no “fazer” docente que terminam por ressignificar até mesmo as construções teóricas da formação inicial. Segundo Tardif (2012, p.53) “a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra”.

5.1.2 Formação e vivências dos habitantes do reino

Quanto à formação específica para trabalhar na Educação Infantil a professora Maria afirmou ainda não possuir nenhuma formação específica; Branca de Neve e Cinderela possuem especialização em Educação Infantil e Gata Borralheira afirmou ter realizados cursos diversos, ela assim se colocou:

Eu tive cursos. De educação infantil. Organização de tempo, organização de sala. Para professor leigo, exatamente na educação infantil. Para professor leigo foi o mais longo. Foram cento e tantas horas.¹¹

As professoras (excetuando a professora Maria) têm formação específica em Educação Infantil. Isto se configura como um elemento importante, pois entendemos que a docente que trabalha na Educação Infantil como uma profissional do ensino, um sujeito em processo de aprendizagem, deve buscar permanentemente novos conhecimentos. Além disso, seu desenvolvimento profissional também “está intrinsecamente relacionado com a melhoria das suas condições de trabalho, com a possibilidade institucional de maiores índices de autonomia e capacidade de ação dos professores individual e coletivamente” (GARCIA, 1999, p.145).

Com relação ao tempo de atuação como docente da educação infantil, dos cinco anos de experiência docente de Cinderela dois foram na Educação Infantil. Já Maria e Gata Borralheira só possuem experiência como docente na Educação Infantil, dez e oito anos respectivamente. E dos sete anos de experiência docente de Branca de Neve apenas dois foram como professora de Educação Infantil.

Todas as professoras investigadas concordam com o fato de que a formação obtida por elas teve impacto na forma delas serem professoras e que, portanto, contribuiu para sua prática pedagógica a partir dos seus aportes teóricos.

Olha me trouxe mais qualificação, conhecimentos, me fez mais compreender a realidade né, a infância. (Maria)

Sem dúvida. Não tinha norte nenhum (Branca de Neve)

¹¹ As respostas forma mantidas conforme original

Contribuiu muito. Principalmente na nossa fundamentação teórica, dentro da nossa prática. (Cinderela)

Teve. A maneira de se ensinar. Quando eu comecei eu já tinha experiência na educação infantil, mas eu não tinha a parte teórica. Eu fui entender porque eu agia daquela forma, porque eu tinha que agir daquela forma, porque que as coisas tinham que seguir daquela maneira. O curso me trouxe isso. (Gata Borracheira)

O reconhecimento, pelas professoras, de que a formação impactou na sua atuação docente é importante na medida em que são elas as mediadoras dos conhecimentos e das novas possibilidades que são abertas pelo processo de educação infantil escolar, atualizando-as com sua subjetividade e com os sentidos subjetivos que lhe são pertinentes. Sentidos entendidos na perspectiva de González Rey (2005, p. IX) em que

expressa as diferentes formas da realidade em complexas unidades simbólico-emocionais, nas quais a história do sujeito e dos contextos sociais produtores de sentido é um momento essencial de sua constituição, o que separa esta categoria de toda forma de apreensão racional de uma realidade externa.

Os dados acima especificados, também nos remetem à ideia que os aportes formativos devam guardar uma preocupação com a qualidade da educação infantil ofertada, se constituindo como elementos dinâmicos, sintonizados com as transformações já que “o ensino é uma atividade, ocupação, profissão com uma herança histórica caracterizada por conservadorismo ideológico, controle político e pela procedência de classe média baixa no sociológico”. (GARCIA, 1999, p. 145). Além disso, essas formações devem ser contributivas para os aspectos pessoais e profissionais das docentes.

Sobre a prática com os contos de fada em sala de aula, três das docentes afirmaram com convicção que os utilizam no seu trabalho com os alunos. Apenas Branca de Neve mostrou hesitação, ela disse que não trabalha frequentemente com contos de fada.

Ao comentar como esse trabalho é realizado em sala de aula, as professoras, de maneira geral, descreveram que realizam o trabalho no início da aula, em acolhida, na rodinha de conversa.

A professora Maria destaca que nesse momento ela percebe que há um aprendizado por parte dos alunos: “... e a gente nota que, por meio da contação de história, a

gente percebe que existe um aprendizado, há um desenvolvimento na leitura e na escrita dos alunos”.

A professora Cinderela enfatizou que geralmente utiliza os contos de fada quando trabalha com o gênero textual conto ou quando deseja trabalhar com as crianças algum tema específico. Já a professora Gata Borracheira, disse que utiliza materiais diversos para dar vida aos personagens, para possibilitar que a criança possa dar concretude à sua imaginação.

Eu gosto muito de fantoche. Fantoche fabricado com sucata. Eu gostava muito de criar personagens com objetos que a gente tinha ali ao redor. Usando os objetos que a gente possa ter ali, para a criança imaginar que ali seria uma princesa, ali seria o príncipe, ali seria um castelo.

Como podemos observar todas as docentes registraram que trabalham com os contos de fadas, apenas a professora Branca de Neve afirmou não utilizar os contos com frequência o que é, evidentemente, diferente de não usá-los. Interessante destacar que mesmo sendo a única a não trabalhar com assiduidade os contos ela descreve como os utiliza, demonstrando, mesmo que de forma não intencional, a importância que atribui ao manuseio das histórias em sala de aula. Já a docente Maria reconhece, explicitamente, existir uma relação entre a contação de histórias e o aprendizado infantil, percebendo a utilidade pedagógica do uso dos contos.

Todas as professoras, através da forma como elas trabalham com os contos e segundo suas respostas específicas sobre eles, são concordantes sobre a importância dos contos de fadas indo ao encontro do que afirma Bettelheim (1980) quando ressalta a importância dos mesmos. Segundo o autor,

para que uma história possa prender verdadeiramente a atenção de uma criança, é preciso que ela a distraia e desperte sua curiosidade. Mas, para enriquecer sua vida ela tem de estimular sua imaginação; tem de ajudá-la a desenvolver o seu intelecto e esclarecer as suas emoções; [...] tem de reconhecer plenamente as suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam [...]. Neste e noutros aspectos nada, em toda a literatura “infantil”- com raras exceções – nada é mais enriquecedor e satisfatório, quer para a criança quer para o adulto, do que o popular conto de fadas. [...] (BETTELHEIM, 1980, p.13)

Ao serem indagadas se elas se consideram preparadas para trabalhar com contos de fada na educação infantil somente Cinderela afirmou que sim. Justificando seu preparo na

prática e no amor que possui pelas histórias. Acrescenta, ainda, sua satisfação pelo resultado do trabalho desenvolvido.

Eu me sinto muito realizada quando eu conto uma história e vejo aquela expressão de satisfação na cara deles.

As demais consideraram que precisam melhorar em alguns aspectos, tais como: o que fazer para explicar a história depois de contada; lidar com as contradições que, muitas vezes, os contos apresentam; fazer a contação de forma mais lúdica (não apenas ler a história); trabalhar a emoção que as histórias transmitem; identificar os valores encontrados nas personagens das histórias.

É interessante que a maioria das professoras confessou não está preparada para trabalhar com os contos de fadas, apenas Cinderela afirmou que se sentia pronta para lidar com eles. Elas apontaram algumas dificuldades que são próprias das histórias, como, por exemplo, a explicação geral, as emoções envolvidas, os valores encontrados e as contradições apresentadas. As dificuldades explicitadas pelas docentes demonstram não apenas suas incertezas quanto a lidar com os contos, mas a densidade complexa dessa literatura voltada às crianças e tida como aparentemente fácil, despreziosa e muitas vezes banal.

O despreparo reconhecido pelas professoras também pode representar a ausência de uma conjunção integradora entre as dimensões da realidade e da imaginação, um impedimento da fantasia presente nos contos durante alguns períodos de suas vidas. Para Bettelheim (1980, p. 83) “os contos de fadas podem parecer sem sentido, fantásticos, amestradores e totalmente inacreditáveis para o adulto que foi privado da fantasia do conto de fadas na sua própria infância, ou que reprimiu estas lembranças”.

Especificamente sobre o que significa, para as participantes da pesquisa, ser professora de educação infantil elas, de uma maneira geral, mostraram relacionar a docência na educação infantil à expressão de aspectos vinculados à ordem afetiva emocional. Além das relações afetivo emocional, Maria destacou a responsabilidade e o compromisso

Olha significa primeiro assim, responsabilidade, compromisso, você tá formando uma criança né. Por isso que falo assim da responsabilidade porque você tá participando na formação de uma criança, todo dia ele leva um pouco da professora para casa. É muita responsabilidade. Você tem que ter paixão pelo que você tá fazendo e sabendo que você tá participando na formação de uma criança, tá crescendo com aquilo que você tá ensinando.

Cinderela enfatiza a confiança e a importância que as crianças depositam nas professoras de educação infantil.

Eu me sinto muito à vontade com os pequenos, ver aquele negócio brotando neles, aquela confiança integral que eles têm em você, daquela importância que eles botam em você.

Portanto as professoras associam, de forma repetida, o significado de ser professora no âmbito da educação infantil a valores como paixão, confiança e importância depositada pelas crianças na pessoa da docente, além da responsabilidade junto com o compromisso assumido por elas. Ora, a forma como as docentes significam o ser professora na educação infantil influencia suas práticas pedagógicas e também a forma como acontecem suas relações sociais no espaço profissional (GALLERT, 2010).

Sendo assim, as professoras alicerçam seu fazer pedagógico em determinados valores que embora importantes e presentes em grande número de pessoas, necessitam ser integrados a um perfil específico de um corpo de profissionais que trabalha na educação infantil como aquele ressaltado no Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil “o trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser 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 do conhecimento”. (BRASIL, 1998, p. 41)

Sobre o que um docente da educação infantil deve ter em sua formação as participantes da pesquisa destacam a sensibilidade, o prazer, o gostar daquilo que se faz, e o envolvimento com a ludicidade como elementos básicos formativos.

A única que destacou, além dos aspectos acima mencionados, a importância de aportes teóricos no processo de formação para a docência em educação infantil foi Maria ao afirmar:

Acho que todo conhecimento que você puder adquirir sobre a infância, sobre a importância do desenvolvimento infantil, pra que você possa entender a linguagem da criança, o que é que ela está querendo dizer né, porque eles falam por meio de tudo que eles fazem pela manhã, por meio das brincadeiras eles estão falando algo sobre a vida deles, sobre a realidade deles. Então ser professor de educação infantil é ter muita sensibilidade, compreender o aluno, o que ele tá querendo passar pra você durante toda manhã, por meio de cada gesto. Principalmente por meio das brincadeiras e os contos de fadas onde eles se transferem também muito

Embora, como já anotado anteriormente neste trabalho, não podemos separar as vivências emocionais da sua capacidade reflexiva e profissional, nota-se que as professoras (a não ser a Maria) não se reportaram aos conhecimentos teóricos como necessários na formação de um professor de educação infantil, enfatizando valores que não se enquadram no currículo dos cursos de formação de docentes da área acima discriçãoada.

Quando as professoras entrevistadas não tomam como referência os aspectos teóricos, como sendo necessários à formação dos docentes de educação infantil, isso enfatiza o que temos observado na nossa prática de coordenação pedagógica com essas profissionais, onde, em várias oportunidades, especialmente nos momentos de encontros pedagógicos, elas verbalizam como desnecessário ou secundário o estudo de itens como Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia do Desenvolvimento Infantil e até mesmo elementos como a Didática do ensino, o que, na percepção delas, não contribuem para sua prática em sala de aula.

De forma reiterada as professoras investigadas reforçam a importância de aspectos ligados à emocionalidade para o trabalho com as crianças, uma vez que ao interrogarmos sobre as características necessárias a um docente de educação infantil elas se reportam a características como sensibilidade, paixão, alegria, amor, curiosidade, equilíbrio emocional.

Sensibilidade, paixão pelo que está fazendo, compromisso. Acho que tem que ser; não só na educação infantil, uma pessoa muito equilibrada emocionalmente porque as crianças são muito dinâmicas, elas não têm um comportamento padronizado de ficar o tempo inteiro naquele lugar, eles são bem dinâmicos. Então muita paciência, muita compreensão. Mas acho assim, a sensibilidade de um professor de educação infantil fala muito alto (Maria)

Simpatia, alegria, amor. (Branca de Neve)

Tem que ser dinâmico, tem que estar disposto a sentar no chão com as crianças e brincar mesmo, e procurar sempre trazer algo que desperte a curiosidade delas, e tem que ser bastante curioso que nem elas. (Cinderela)

Paciência, amor, gostar de criança, ser dinâmica, ter disposição para brincar. (Gata Borracheira)

Embora, quando interrogadas sobre as formações obtidas todas as docentes tenham reconhecido a importância dos aportes teóricos de sua formação inicial para sua atuação como professora, observa-se nos momentos seguintes (o que um curso de formação

deve ter, características necessárias a um docente de educação infantil) o predomínio de uma concepção que ainda associa a docência, na educação infantil, como sendo vinculada, essencialmente, a características do “cuidar”. Daí a prevalência de aspectos como simpatia, alegria, amor, disposição para brincar, paixão, sensibilidade. Isso nos remete aos primórdios das concepções históricas sobre a docência na educação infantil, onde essas características eram consideradas básicas e, praticamente, únicas para o exercício do ensino das crianças. Não se trata de negar a existência ou importância dos elementos afetivos (o que certamente iria de encontro ao próprio escopo desse trabalho), mas de associá-los a capacidades profissionais, tornando o “cuidar” e o “educar” componentes específicos de um mesmo todo.

Observa-se que as professoras excluem os saberes necessários ao seu desempenho profissional e que são oriundos de diferentes áreas de estudo. O professor (aqui referido como categoria genérica), da educação infantil deve ter um espectro teórico bastante amplo, capaz de fazer constantes reflexões sobre sua prática, de criar um ambiente de debate com seu campo profissional e sempre buscar novas informações que lhe permitam desenvolver seu trabalho docente. Como elos fundamentais para os processos reflexivos sobre a atuação pedagógica junto às crianças, devem, também, ser capazes de elaborar registros, observações, avaliações e planejamentos. Daí entendermos que os contributos teóricos são fundamentais, embora não únicos, nas formações iniciais do professor da educação infantil.

5.1.3 A interpretação dos habitantes do reino

Ao serem questionadas sobre o que os contos de fada representam para elas, as docentes evidenciaram que os contos de fadas simbolizam a imaginação e o universo da fantasia. Segundo Cinderela eles se constituem em um elemento permanente em todos nós. É como se a fantasia e a capacidade de sonhar fossem elementos que ultrapassassem as fronteiras do nosso desenvolvimento físico e cognitivo.

Fantasia né. (Maria)

A imaginação, tanto para mim como para as crianças. (Branca de Neve)

É o universo da fantasia né. Desde quando a gente é criança acho que nunca sai da gente, essa fantasia de sonhar, de um príncipe encantado, de uma bruxa, de um sonho. (Cinderela)

Os contos são uma fantasia que permanecem na gente. Continua pro resto da vida. (Gata Borralheira)

Todas as docentes enfatizaram a imaginação e a fantasia como os elementos representativos dos contos de fadas para elas. Mas, Cinderela destaca (embora Gata Borralheira toque no mesmo tema), um elemento de impermanência nos contos, como se existisse algo que ultrapassasse a barreira do cronológico, do “aqui e agora” ao afirmar que “*desde quando a gente é criança acho que nunca sai da gente, essa fantasia de sonhar...*”

É interessante essa percepção de Cinderela porque os contos expressam realidades humanas, conflitos, dramas, temas que são recorrentes e que embora contextualizados histórica e sociologicamente, vão além desses enquadramentos. “Afinal de contas, tanto os contos como toda outra obra de arte são uma ‘variação sobre o mesmo tema’: o ser humano se buscando e buscando o sentido de sua vida” (BONAVENTURE, 2008, p.19). Assim, esse elemento que permanece e que Cinderela anotou tão claramente, parece evidenciar elos humanos que talvez se repitam em todas as grandes obras de artes criadas pelo homem.

É isso, talvez, que permita que produções artísticas ambientadas em outros séculos sob o influxo de outras visões do que é o homem, continuem a nos deliciar e comover, a nos cativar, sempre nos incitando a novas leituras, a constantes ressignificações que são atualizadas pelas nossas vivências atuais, adquirindo, assim, novos coloridos e, quiçá, novas descobertas sobre nós mesmos.

Fantasia, imaginação, “*os contos são uma fantasia que permanecem na gente. Continua pro resto da vida*”, afirma Gata Borralheira. E por que continuam? Porque, apesar de várias recontagens, alterações, acréscimos, essa fantasia dos contos permanece? Para Franz (2008, p.9), “Os contos de fada são a expressão mais pura e mais simples dos processos psíquicos do inconsciente coletivo [...]. Eles representam os arquétipos na sua forma mais simples, plena e concisa”. São os contos de fadas, portanto, expressões condensadas desse vasto elemento denominado inconsciente coletivo. Daí sua constância, seu “*continua pro resto da vida*” de Gata Borralheira, seu vínculo com as grandes obras de artes produzidas pelo homem ao longo do tempo.

Partilhamos da inquietação de Bonaventure (2010, p. 9): “E será que todas as grandes obras de artes, literária, pictorial, musical, não se propõem precisamente a isso: evocar pelas suas imagens as nossas imagens, porque expressam realidades humanas que no

fundo sempre existiram?”. Entendemos que os contos de fadas retêm, sob elementos fantásticos e imaginários, o essencial de nós como seres humanos, expressam os arquétipos que são ativados em sintonia com nossas conjunturas experienciais.

No processo de escolha dos contos com os quais as docentes mais se identificam todas fazem relações com as vivências concretas da vida. No quadro abaixo explicitamos o conto escolhido por cada uma delas.

Docente	Personagem que representa a forma de ser professora	Conto lido
Professora 1 - Infantil IV	João e Maria	João e Maria
Professora 2 – Infantil IV	Branca de Neve	Patinho Feio
Professora 3 – Infantil V	Cinderela	Chapeuzinho Vermelho
Professora 4 – Infantil V	Gata Borralheira	Bela Adormecida

Maria escolheu o mesmo conto apresentado na sua leitura: João e Maria. Na sua justificativa para a escolha ela enfatizou a relação entre esse conto e os problemas familiares, ressaltando que na escola pública as crianças trazem à cena conflitos familiares diversos. Para Maria, portanto, o conto trabalha com a questão familiar. Estabelecendo conexões entre os fatos narrados no conto e as vivências dos seus alunos.

Como eu falei, trabalha a questão do pai separado. Quando ele vai morar com outra pessoa ele leva esses filhos. Tem a questão da rejeição da madrasta com as crianças. Quando o João escuta a conversa da madrasta com o pai, eu penso que as crianças, elas passam por esse processo de ouvir discussões entre os pais e às vezes os pais nem sabem, mas eles estão ali como o João detrás da porta escutando

Branca de Neve escolheu o conto da Branca de Neve e os Sete Anões, pois para ela a personagem mantém uma relação com sua vida pessoal ao comparar os sete anões com seus sobrinhos.

Cinderela relacionou a escolha do conto aos sentimentos de esperanças por dias melhores que as pessoas devem ter, inclusive ela.

Gata Borralheira se identifica com um conto que retrata sua condição familiar de exercer diversas atividades domésticas e não obter reconhecimento por isso.

Interessante perceber que o conto da Cinderela é o mesmo da Gata Borralheira. Ambas as professoras o escolhem sob perspectivas completamente diferentes. As personagens, sob outras denominações, Cinderela ou Gata Borralheira sofrem sob as injunções de uma madrasta ruim e são tratadas de forma injusta e humilhante, concretizando, no entanto, seus sonhos no final das histórias. As duas docentes se identificaram com aspectos que fazem parte da história só que em momentos distintos. Gata Borralheira destacou os serviços domésticos e o não reconhecimento deles como trabalho relevante, enquanto que Cinderela viu a dimensão da esperança concretizada no final da história.

Ratificando o que foi dito quando indagadas acerca do que os contos de fadas representam para elas, as professoras ao anotarem com qual conto elas mais se identificam e explicarem o porquê da escolha, associaram as escolhas às suas vidas ou a aspectos concretos da existência. E porque isso ratifica as respostas anteriores? Porque apesar da linguagem simbólica dos contos, seus personagens agindo de forma irreal e se movimentando em mundos imaginários, as professoras captaram ligações com a realidade vivida, compararam com situações vivenciais que nada têm de irreal. *“Porque trabalho, trabalho e o povo lá de casa não reconhece”*, diz Gata Borralheira, *“Branca de Neve que cuida dos sete anões. São os sete sobrinhos lá de casa”*, afirma Branca de Neve, *“Eu acho que apesar dos sofrimentos que nós passamos, das dificuldades, sempre vai chegar um ponto onde tudo vai dar certo”*, observa Cinderela, evocando sentimentos de otimismo e esperança. Isso demonstra que os contos, traduzidos em formas simbólicas, evocam situações concretamente humanas, tocam em sentimentos que trazemos inconscientemente e que, muitas vezes, não somos capazes de verbalizar cotidianamente, mas que nem por isso deixam de existir.

Os contos despertam vivências que estão em nós, porque expressam processos psíquicos carregados de energia e que nos pertencem. Poderia se afirmar que as relações estabelecidas pelas professoras e suas realidades experienciais são um mero produto de suas respectivas imaginações, um recurso diletante que não pode ser apurado dentro de um trabalho científico. As relações estabelecidas pelas entrevistadas são resultado dos seus esforços imaginativos, mas por que a imaginação caminha nesse sentido? Porque ela (imaginação) é despertada por algo que os contos de fadas retêm: o conteúdo humano de nossas experiências. Franz (2008, p.9) esclarece que:

Segundo Jung, as concepções de cada arquétipo são, na sua essência desconhecido, e por isso não há possibilidade de traduzir seu conteúdo em

termos intelectuais. O melhor que podemos fazer é circunscrevê-lo com base em nossa própria experiência psicológica [...], trazendo à luz toda a rede de associações às quais as imagens arquetípicas estão interligadas exatamente como aparecem [...].

Entendemos porque os contos que trabalham sob uma linguagem imaginária, são capazes de conduzir nossas ilações imaginativas para o espaço do concreto vivido. Os contos de fadas selecionados pelas docentes são signos de identificação com o real vivido, daí suas escolhas. Essas manifestam os conflitos, os atos vivenciados no cotidiano das professoras, quer com elas ou com os outros, porque os contos representam arquétipos que podem ser atualizados em determinados contextos existenciais. Como afirmou Maria: *“Eu gosto do João e Maria. Exatamente eu acho que ele trabalha a questão familiar. As crianças, na realidade na nossa escola pública eles têm muitos conflitos familiares, então João e Maria trabalha essa parte assim[...]*” Cabe ainda uma observação sobre essa resposta de Maria: os conflitos anotados por ela e identificados nas crianças com as quais trabalha, estão somente nas crianças? As dificuldades familiares bem que podem fazer parte do universo pessoal de Maria, já que “perceber que todo o conteúdo de um conto poderia se passar dentro de nós mesmos, embora tenhamos experiências de muitos conflitos e dramas interiores, já é menos evidente”. (BONAVENTURE, 2008, p.19).

E ainda concordando com Bonaventure (2008, p.19-20) ”Com os nossos sonhos, temos dificuldade de aceitar que os elementos que se apresentam têm a ver com o que os outros são, e, principalmente, com o que nós mesmos somos. No entanto, o sonho é nosso.[...]. Isto é, a interpretação é da professora Maria, mas tem um caminho pelo qual ela é despertada.

5.1.4 Os elos dos habitantes do reino com a docência

Na busca por estabelecer possíveis elos entre as imagens que as docentes têm sobre a profissão docente e a sua forma de ser professor perguntamos às participantes da pesquisa qual a personagem que poderia representar a forma delas de ser professora e todas se reportaram aos protagonistas dos contos escolhidos.

Maria enfatizou a esperteza e a criatividade do João em saber lidar com as situações adversas. Para ela os professores estão sempre se deparando com situações em que

necessitam usar sua criatividade e capacidade de improviso. Sua forma de ser professora está ligada à capacidade de resolver conflitos do dia-a-dia escolar, de superar imprevistos.

Olha a esperteza do João. João soube driblar a bruxa né, na hora que ele pede pra ele colocar a mão que ele quer ver se ele tá gordo ou não. Então naquele momento ele pensa assim... ele usa da criatividade e coloca um osso pra ela segurar como quem diz assim: isso aqui ela vai achar que ainda estou magro e não vai me colocar na panela. A questão da criatividade. Você vê as situações e na hora, coisas que você nem planejou na hora, como essa questão de driblar as situações, a gente tem que saber isso no dia a dia.

Branca de Neve se reporta a situações de cuidar dos pequenos para representar a profissão docente. Mais uma vez ela compara os sete anões às crianças e neste caso a Branca de Neve representaria a professora. Sua percepção de ser professora está relacionada ao fato de cuidar e ensinar valores às crianças.

A Branca de Neve que cuida dos sete anões e ensina eles a serem bons, organizados e companheiros.

Cinderela relaciona a sua forma de ser professora à capacidade de lutar por melhores condições, superar as adversidades e de ter esperança por dias melhores.

A própria Cinderela. Eu acho que ela nunca deixou de lutar pelo que ela queria. Apesar das irmãs más, da madrasta, ela sempre tinha amigos e sempre lutou pelo que ela queria.

Gata Borralheira associa sua forma de ser professora ao trabalho, responsabilidade e organização tanto na sua atuação como na capacidade de transmitir esses valores aos alunos.

A da Gata Borralheira. Por que na sala de aula a gente tem que sempre tá trabalhando com a criança a questão da responsabilidade, tem que fazer as coisas, deixar organizada, tem que estar lá no ponto, tem os horários pra ver.

Existe uma interseção entre todas as respostas dadas pelas professoras quando indagadas sobre a personagem, do conto escolhido, que mais representaria sua forma de ser professora: todas responderam que os protagonistas dos contos escolhidos são os que representam sua forma de ser professora. A identificação com os protagonistas traz a ideia da centralidade da professora, da sua importância subjetiva que representa, para cada uma delas, o ser professora na educação infantil, mesmo que o discurso explícito siga em outra direção,

qual seja o da desvalorização do magistério. Aliás, como vimos na primeira parte dessa dissertação, discurso amparado nas condições históricas da profissão no Brasil.

Isso revela o quanto podemos extrair das identificações não conscientes, não verbalizadas ou ditas de uma forma totalmente contrária aos indícios inconscientes. Claro que sempre poderão objetar que o que afirmamos sobre as respostas das docentes situa-se no terreno especulativo. Lembremos que o inconsciente não é algo que se possa observar diretamente. Não existem provas diretas de sua existência. Dependemos da consciência para entender seus conteúdos. ”Uma existência psíquica só pode ser reconhecida pela presença **de conteúdos capazes de serem conscientizados**” (JUNG, 2011, p.12, *grifo do autor*).

Outro aspecto a ser destacado nessas respostas das professoras pesquisadas é que os protagonistas, embora possuam comportamentos ambivalentes, geralmente são assinalados como os heróis das histórias, aqueles que são portadores de um número maior de características positivas. Assim,

é evidente que nos será muito mais fácil imaginar ser Chapeuzinho Vermelho do que lobo mau, ser Marama do que a sua cruel madastra.[...] Agora, reconhecer que dentro de nós mesmos pode haver também gigantes, unicórnios, javalis, vizires orgulhosos ou príncipes pretensiosos, já começa a ser mais complicado (BONAVENTURE,2008, p.19).

As professoras revelam as suas identificações subjetivas voltadas para o lado positivo, é como se dissessem “eu sou possuidora de caracteres predominantemente bons”, mas revelam as dificuldades que nós experimentamos em reconhecer o nosso lado escuro, que a sombra e seus aspectos negativos, na perspectiva junguiana, também fazem parte de nós. Embora, necessário lembrarmos, “a sombra é considerada por Jung como um arquétipo que polariza as energias positivas e negativas” (SANTOS, 2008, p.61).

Em relação às quais, contos de fada ou personagens representam, na opinião das entrevistadas, a profissão docente Maria entende que quase todos os contos podem ser associados à docência justificando que o professor representa de certa forma um personagem para as crianças. Para Maria os professores são vistos pelos alunos como um ser especial, diferente e que desperta neles a capacidade de fantasiar.

Na minha opinião a maioria deles né. Porque é assim, a gente, nós somos professores. A gente usa uma determinada fantasia para a criança. Quando você conta histórias, é muito interessante que você também, se for possível, se caracterizar, quando você sai daquela professora real e passa a participar da fantasia deles. E os contos de fadas são assim, são pessoas que usam da fantasia, da questão do imaginário. E eu penso assim, que as

crianças, elas nos olham que nós fazemos parte daquele mundo. Eu penso que elas também nos têm como alguém muito próximo delas e às vezes elas chegam até mesmo a fantasiar, olha pra gente, eu acho que às vezes na cabeça deles, eles nos tratam como se nós fôssemos a irmã, a tia, não sei alguém que eles queriam ter muito próximo e não têm. Então eu penso que os contos de fadas trabalham isso, a questão da imaginação.

Quando Maria associa a docência à possibilidade de identificação com todos os contos, isso reforça a centralidade atribuída ao professor e que foi manifestada na escolha das personagens com as quais se reconheciam no seu específico modo de ensinar. Qualquer conto pode ser vinculado à docência, porque ela é ampla, universal, precede desde épocas históricas muito anteriores e guarda uma relevância que, apesar de todo o discurso atual sobre a importância dos discentes e de modo particular das crianças, na relação ensino-aprendizagem, é o professor o detentor de certa auréola de onde é irradiado o poder do conhecimento.

Em um trecho da sua resposta, como acima escrito, ela afirma “e eu penso assim, que as crianças, elas nos olham que nós fazemos parte daquele mundo”. Qual mundo? O mundo dos contos, o mundo do intemporal, onde se desfazem as barreiras e as leis do mundo físico em que nós habitamos.

Também vale destacar que Maria reconhece que o professor (nunca é demais reenfatizar, aqui compreendido como categoria genérica), “*usa uma determinada fantasia para a criança*”, reconhecendo o papel da *persona*, da máscara que todos temos como segmento da psique coletiva. “Como seu nome revela, ela é uma simples máscara da psique coletiva, máscara que **aparenta uma individualidade**, procurando convencer aos outros e a si mesma que é uma individualidade, quando, na realidade, não passa de um papel, no qual fala a psique coletiva” (JUNG, 2011, 46 – 47, *grifo do autor*).

A fantasia que a docente se refere no seu uso para a criança, é uma expressão da psique coletiva, do social que se consubstancia e se reproduz, ao longo dos temas e em muitas versões, nos contos de fadas que são falados para as crianças nos espaços escolares e domésticos. Maria capta ainda, de certa forma, as carências infantis quando afirma que as crianças tratam as professoras como alguém que “*eles queriam ter muito próximo e não têm*”. A simbologia dos contos, como já dissemos, é capaz de desencadear reações afetivas adormecidas e não expressas na nossa consciência.

Já Branca de Neve mostrou muita dúvida e hesitação ao responder esse questionamento, no entanto podemos perceber, mais uma vez, que a professora relaciona a

docência ao cuidar dos alunos.

Sei não. A Branca de Neve mesmo. Até no conto do Patinho feio. A pata mãe é como se fosse a professora cuidando dos patinhos dela. Mas ela como pata e como mãe quis agarrar, acolher. Mas ele se sentiu muito retraído e saiu à procura dos iguais a ele.

A professora Branca de Neve mostrou insegurança na resposta. Dúvidas na definição da identidade profissional? De um “ter dificuldade de saber” analisar o que ela é, como docente da educação infantil, após quase dez anos de experiência? A identidade, pessoal ou profissional, é um processo que não corresponde ao passar cronológico, assim como a maturidade à qual deve estar vinculada.

Mesmo revelando sua hesitação Branca de Neve, cita, além do conto que leva seu nome fictício, a história do Patinho Feio. Tanto em um como no outro os cuidados pessoais são referendados. A professora acredita que a docência é uma atividade que envolve os cuidados e que se caracteriza pelo zelar alunos. Pode ser uma referência que não se encontre desvinculada de sua hesitação na escolha do conto que identifica a docência para ela. Assim como a identidade profissional não é ainda muito clara, a atividade docente se encontra, do mesmo modo, vinculada apenas a seus estágios históricos iniciais e também incompleta, pois o cuidar não basta, falta o saber.

Hesitação e incompletude juntas. Especulação? Não nos esqueçamos que o inconsciente é muito mais amplo do que podemos supor e encobre elementos, às vezes, surpreendentes e quase sempre, desconhecidos, mas que podem ser levados à consciência ampliando seu campo perceptivo. ”Todo ser humano é capaz de ascender a uma consciência mais ampla, razão pela qual podemos supor que os processos inconscientes, sempre e em toda parte, levam à consciência conteúdos que, uma vez reconhecidos, ampliam o campo desta última” (JUNG *apud* SANTOS, 2008, p. 38).

Gata Borracheira, assim como Branca de Neve, associa a profissão docente ao cuidar das crianças. Ela entende essa profissão como sendo uma atividade que tem de se preocupar com a organização e com o cuidado com os alunos.

Deixe-me ver aqui. O da Branca de Neve. Porque cuida dos sete anões. Tem aquela preocupação de ajeitar das coisas, organizar.

Interessante que a docente Gata Borracheira escolhe como conto representativo da profissão docente “Branca de Neve e os Sete Anões”. A escolha remete às características

(assim como sua colega Branca de Neve), identificadoras da profissão de professora, com os cuidados com as crianças. Por mais que possa parecer uma nuance sem valor, não nos escapa o “*deixe-me ver aqui*” da professora Gata Borracheira. Foi notado, embora não verbalizado, o mesmo ar de hesitação nessa resposta. Talvez a mesma dificuldade em perceber a identidade profissional e os mesmos valores de cuidadora de crianças, de organizadora dos espaços de aprendizagem, omitindo os aportes dos saberes. Claro que uma profissional de educação infantil tem que cuidar, mas também necessita ensinar e aprender.

Cinderela associa a profissão docente a uma busca por melhores condições de aprendizagem. Para ela o professor deve estar sempre buscando soluções para melhorar as práticas educativas.

Lembra muito os três porquinhos. Na história cada um faz sua tentativa de fazer com que o negócio dê certo. O primeiro faz não dar certo, vão pro segundo, e ali eles conseguem resolver a situação que eles tanto temiam. E professor faz isso. Ele tá sempre tá nessa de estar buscando uma alternativa de melhorar a aprendizagem dos seus alunos, pra ser um melhor professor dentro da sala de aula, pra sempre estar procurando trazer melhores soluções tanto para si mesmo como para seus alunos. Lembra muito essa questão dos três porquinhos, de estarem sempre buscando uma solução melhor para o problema que estava lhe angustiando. É o professor, sempre está a buscar.

Na resposta de Cinderela observa-se a conexão que ela estabelece entre a docência e a busca de melhorias na aprendizagem dos seus alunos. Só que é uma busca que não tem limites, que não tem um fim, que se define no próprio processo, que almeja sempre a inquietude do buscar. “*Lembra muito essa questão dos três porquinhos, de estarem sempre buscando uma solução melhor para o problema que estava lhe angustiando*”. As angústias reaparecem, são ativadas por determinadas circunstâncias existenciais, os arquétipos assumem as tonalidades pessoais e essas terminam por “dar vida” ao que estava no inconsciente. A busca sempre constante de Cinderela é a busca por nós mesmos, uma, dentre várias tentativas de solucionarmos nossas angústias e conflitos. Cinderela assume esse procurar constante, mas na direção do otimismo, da esperança. Nas respostas dadas às outras perguntas, percebe-se essa continuidade de sentimentos esperançosos, de achar “um final feliz”. Aqui vale a pena citar Bonaventure (2008, p.21):

Se os contos acabam amiúde com o ‘ficaram felizes para sempre’, temos, no entanto a impressão de que tudo pode começar de novo, pois o príncipe e a princesa que se casam vão ter filhos que, provavelmente, terão as mesmas

lutas a enfrentar. Assim, esse final feliz não significa, com certeza, que agora chegaram lá e que não vai haver nunca mais nenhum conflito. Bem que gostaríamos que fosse assim!

Após dialogarmos com os habitantes do reino e conhecermos um pouco de suas nuances e características, muitas vezes não reveladas à luz do dia, mas nas sombras projetadas, seguimos buscando desvendar os mistérios do reino utilizando o roteiro simbólico elaborado, onde esperamos, junto com as entrevistas analisadas, captar, através da riqueza simbólica dos contos, as significações elaboradas pelos docentes sobre a Educação Infantil.

5.2 Desvendando os mistérios do reino

A utilização do roteiro simbólico como instrumento de pesquisa buscou captar conteúdos que escapam à nossa percepção consciente e também tentar ir um pouco além das nossas próprias referências pessoais. Esse instrumento de pesquisa, elaborado pelo pesquisador, constou de desenhos ou pinturas que foram solicitados às professoras pesquisadas, referentes às imagens que elas tiveram logo depois da exposição do conto escolhido e também de perguntas que buscaram abarcar a compreensão que as docentes obtiveram sobre a história narrada.

O que nós tentamos, embora de forma muito menos abrangente e profunda, é mais ou menos semelhante ao que Franz fala ao defender o método da interpretação psicológica para os contos de fadas comparando-os aos sonhos: “[...], pois as mensagens mais bonitas e surpreendentes não são captadas. [...] Há ainda uma outra razão por que a interpretação tem de ser praticada: as pessoas tendem a interpretar seus próprios sonhos e mitos dentro de um quadro específico de proposições conscientes” (FRANZ, 2008, p.47).

O primeiro elemento a observarmos no roteiro simbólico aplicado às professoras são seus desenhos. Incluímos os desenhos aqui observados na categoria dos desenhos de improvisado, seguindo a classificação dada por Furth (2011). Para o autor:

Duas categorias de desenhos são discutidas. Eu as defini como desenhos espontâneos e desenhos de improvisado. Desenhos espontâneos são aqueles feitos por pessoas que começam a desenhar por conta própria e não porque alguém pediu que elas desenhassem. Desenhos de improvisado são executados a pedido, sob um impulso repentino, sem preparação, podendo ser tanto um

desenho livre quanto um desenho de um tópico preestabelecido. (FURTH, 2011, p.26)

Muitas mensagens inconscientes podem ser observadas através dos desenhos. Furth (2011) informa que sua pesquisa inicial de doutorado mostrou “[...] que conteúdos psíquicos inconscientes importantes eram transmitidos não apenas pelos desenhos dos pacientes gravemente doentes, mas também dos saudáveis, aqueles a quem chamamos indivíduos “normais”, tanto psíquica quanto fisicamente” (FURTH, 2011, p.17).

Neste trabalho, não buscamos, no entanto, uma análise terapêutica da psique inconsciente das professoras a partir dos desenhos, o que exigiria do pesquisador uma prática analítica específica e um cabedal de leituras sobre o assunto que estão além das nossas modestas possibilidades, mas captar algumas nuances inconscientes que podem ser expressas através desses desenhos ou pinturas. É de anotar que todas as professoras optaram pelo desenho, e não houve alguma que se manifestasse pela pintura. O material utilizado foi uma caneta comum, do tipo esferográfica, cor preta e o material sobre o qual o desenho foi executado consistiu de um papel branco, tendo apenas uma professora (Chapeuzinho Vermelho) usado uma cartolina de cor rósea.

Na contação da história foi observado que algumas professoras realizaram uma leitura linear como se tivessem falando sobre algum conteúdo didático de, por exemplo, matemática, enquanto outras modularam a voz acompanhando o ritmo da história, como se procurassem “colorir e dar vida” às situações e personagens expostos.

Apesar do ambiente de informalidade criado para facilitar as leituras, as professoras mesmo que de forma não consciente, não conseguiram escapar de demonstrar uma inibição inicial, o que fez com que, por exemplo, Chapeuzinho Vermelho realizasse uma exposição um pouco “corrida” do conto. Mas, mesmo assim, não consideramos que essa inibição tenha sido um elemento que comprometeu a exposição oral dos contos pelas professoras. Aliás, inibições são frequentes quando se formalizam situações de pesquisa, por mais que o pesquisador busque estabelecer um clima de informalidade facilitador da aplicação dos instrumentos investigativos.

A versão dos contos escolhidos e lidos pelas professoras faz parte da coleção “Contos Clássicos” da editora “Ciranda Cultural”. Maria escolheu o conto João e Maria, Branca de Neve o conto Patinho Feio, Cinderela o conto Chapeuzinho Vermelho e Gata Borralheira o conto A Bela Adormecida.

5.2.1 O simbolismo dos habitantes do reino: as percepções de Maria

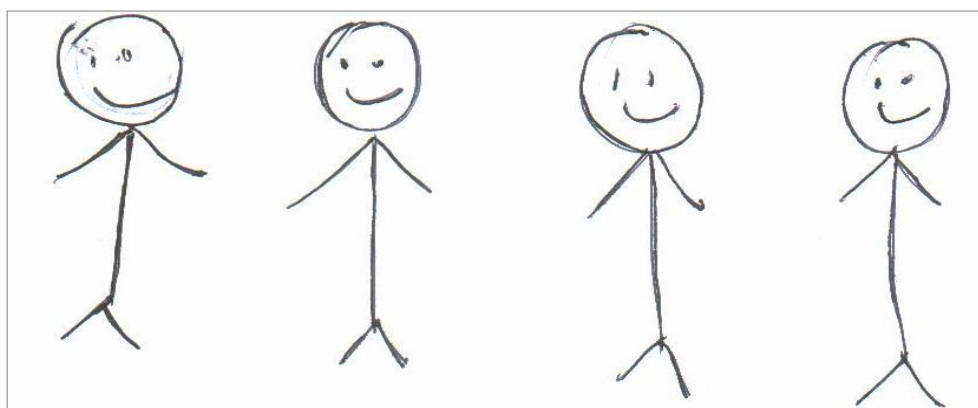
A história de João e Maria é uma das mais conhecidas, tendo várias versões, o que pode ser um indicativo de como ela é admirada pelas gerações de crianças e adultos ao longo do tempo. Uma de suas versões iniciais aparece em 1825, em uma publicação dos irmãos Grim e que alcançou bastante popularidade, sendo que o título era “Joãozinho e Maria” (COELHO, 2009).

Numa casa, perto de uma grande floresta, vivia um pobre lenhador. Ele tinha dois filhos chamados João e Maria. Certa ocasião uma grande crise veio sobre o país e a situação do lenhador ficou muito ruim. Não conseguia arrumar alimento para os filhos e com isso já não dormia à noite. A madrasta sugeriu então que os filhos fossem levados para o interior da floresta, onde seriam abandonados. O pai não gostou muito da ideia, mas acabou concordando. Lá se foram eles para a floresta. João, que tinha escutado a conversa, ajuntou pedrinhas de cascalho que foi jogando pelo caminho para que pudesse saber o caminho de volta. No meio da floresta o pai ascendeu uma fogueira para aquecer os meninos. O pai disse que iria cortar lenha na floresta, mas voltou com a madrasta para casa. Como o pai e a madrasta não chagavam, João e Maria resolveram voltar para casa. Eles seguiram o caminho das pedras. Quando chegaram em casa, o pai se alegrou muito, a madrasta, porém, não gostou do retorno deles. Algum tempo mais tarde, a miséria assolou ainda mais o país. A mulher voltou a se queixar para o marido: - Não temos comida suficiente, precisamos levar essas crianças para um lugar ainda mais distante. O pai ficou muito triste, mas acabou sendo convencido pela mulher. João escutou toda a conversa e resolveu pegar as pedrinhas novamente, mas desta vez a madrasta tinha trancado o quarto dos dois. Na manhã seguinte, foram todos a uma floresta bem distante. Desta vez João ficou jogando pedaços de pão para marcar o caminho de volta. As crianças foram abandonadas num lugar longe de casa. Quando resolveram voltar, João não mais achou os pedaços de pão que havia jogado. Os passarinhos tinham comido tudo. Durante três dias e três noites os dois andaram perdidos pela floresta. De repente encontraram uma casinha feita de pão e bolo. Como estavam com muita fome, comeram um pedaço da casa. Enquanto comiam, saiu de dentro da casa uma velha de bengala que os convidou para entrar, fingindo-se de boazinha, mas ela não passava de uma bruxa malvada. Quando entraram na casa, a bruxa prendeu João, alimentava-o bem para ficar gordo e poder comê-lo depois. João sabendo qual era a intenção da bruxa, mostrava-lhe sempre um pedaço de osso quando ela vinha examinar o seu dedo. A bruxa não percebia porque era meio cega. Um dia a paciência da bruxa esgotou e ela pediu que Maria acendesse o forno para que pudesse comer João de qualquer jeito. Maria triste lhe obedeceu. Quando a bruxa chegou perto do forno, Maria a empurrou, os dois agora estavam livres. João pegou joias e comida da casa e saíram em busca da casa dos pais. Depois de vários dias de procura

acabaram achando a casa. Os pais os receberam com muita alegria. Estavam arrependidos por terem abandonado os dois.

Maria desenhou quatro figuras para expressar a sua imagem do conto após a leitura feita por ela. A primeira coisa que devemos observar é a totalidade do desenho, sem ficarmos confinados a uma só característica do mesmo. (FURTH, 2011).

FIGURA 1 – Desenho de Maria



O desenho não apresenta nenhum apetrecho decorativo. Maria não acrescentou nenhum rabisco, mesmo com a caneta, que pudesse indicar alguma tentativa de “colorir” o desenho. É um quase rabisco desenhado. Também chama atenção a disposição igual das figuras desenhadas, são como clones que se repetem, não há nenhuma identidade visível, nenhuma especificidade atinente a alguma das figuras. São todas iguais, parecendo apenas, que os dois da esquerda são ligeiramente menores que os dois da direita. As interpretações sobre as cores têm um fundo cultural, no nosso caso, tem haver com a cultura ocidental.

O uso da caneta preta e algumas ligeiras tentativas de reforçar os traços no perfil do corpo das figuras, podem indicar algum elemento desconhecido e a tentativa de proteger, esconder, algum tipo de pensamento ruim, ou alguma ameaça ou medo (FURTH, 2011). A não presença de traços singulares pode significar que todos são iguais, em virtudes ou vícios, se repetem. Tudo é igual. Nota-se que todas as figuras foram desenhadas como se tivessem sorrindo, mas estão distantes umas das outras. Encontram-se separadas. Não há união. Estão próximas, mas não unidas. Note-se também a ausência das mãos e apenas as pernas indicadas sem rabisco dos pés. Essas ausências podem indicar figuras que não usam essas partes do

corpo. Por outro lado as cabeças são ressaltadas, e chegam a ser grandes em relação à finura dos corpos. Parece indicar que a relação com o mundo se dá, essencialmente, através da cabeça. É a parte mais importante nesse relacionamento com o exterior.

Outro elemento que merece observação é o número de figuras desenhadas. São quatro. Por que não cinco, incluindo a bruxa da história como mais um personagem? ou qualquer outro número? Nos desenhos, como alerta Furth (2011), devemos atentar para as repetições. O que poderia ter acontecido com Maria e o número quatro? São quatro os membros de sua família? Muito provavelmente. Também, em outros contextos, a quantidade de repetições pode se relacionar com acontecimentos importantes na vida das pessoas.

O desenho de Maria evoca a ideia de família. Uma família que ela sente próxima, mas não unida ou separada pelas circunstâncias da vida (trabalho, por exemplo), necessitada da sua ajuda para caminhar, porque incapaz de caminhar com seus próprios pés, que talvez signifique a ausência dos esboços das mãos e pés. Essa imagem condiz com seu discurso sobre o significado da docência junto aos alunos, ou seja, a ideia de família.

A história de “João e Maria” principia colocando a questão da pobreza e da privação, das dificuldades de criar os filhos num contexto de fome. Pode parecer apenas um conto realístico do ponto de vista sociológico. Mas não é só isso. Sigamos a compreensão da professora Maria.

Ela situa o conto em dois ambientes: na família (casa) e na floresta. Maria percebe que o ambiente floresta é o espaço onde passam a acontecer o maior número das ações, “*então ela passa a acontecer na floresta*”. O conto se desenvolve em grande parte na floresta e os acontecimentos envolvem mais diretamente as personagens protagonistas da história, João e Maria, que também são, para a professora, as personagens mais interessantes.

Notemos, mais uma vez (lembremos das entrevistas), que os personagens mais interessantes são referidos como os principais, João e Maria. A docente Maria não sente falta de nenhum personagem, mas poderíamos perguntar: e a mãe dessas crianças? Talvez tenha morrido de parto, fato comum em determinada época da história. O fato é que as crianças têm uma madrasta. E a madrasta representa aspectos negativos. Todos sabem que quando se fala esse termo, as pessoas logo associam a possíveis maus tratos, dificuldades no relacionamento com os filhos que não foram gerados por ela, mas por outra mulher. Há um simbolismo presente que a madrasta é algo ruim, diferente da mãe que é algo considerado intrinsecamente bom.

Quando indagada sobre contradições e conflitos na história, Maria detecta três: A rejeição da madrasta, a falta de firmeza do pai e o momento em que as crianças pegam as joias da bruxa. Sobre a interpretação geral do conto Maria, assim como no desenho, o associa à questão da família. Mas a família dos alunos, *“a questão deles ficarem sozinhos, muitos dizem: olha eu fico sozinho na minha casa. Não aceitar nada de estranho.”* Afirma ela.

Com relação ao vínculo do conto com a docência, Maria enfatiza a ligação com a questão familiar e considera que a interpretação das crianças, que ela denomina de reação, depende muito da professora. Ela assim se posiciona: *“eu percebo que na contação de história a reação que as crianças dão é muito de acordo com a forma como você conta se você vai colocando vida na história a maneira como você fala”*.

Notamos, então, que Maria não tira conclusões sobre a história que possam se situar no terreno do simbolismo presente nos contos de fadas. Ela expressa quase que aquilo que é percebido de forma mais imediata, que tem relação com os aspectos do conto, que estão mais explícitos, não com seus significados não revelados.

Seu entendimento do conto se situa, preferencialmente, no núcleo mais evidente da história: a de uma família e seus problemas. Mesmo suas conclusões mais verticalizadas como, por exemplo, a falta de firmeza do pai, rejeição da madrasta, apanhar objetos que não são seus, identificação das crianças com suas vivências familiares, são elementos que estão mais claros, mais evidenciados.

Maria não captou que o conto pode transmitir para as crianças mensagens não conscientes e que elas são capazes de entender, de captar. Entender o simbolismo presente nos contos pode não ser uma tarefa fácil. Assim, a madrasta pode representar aspectos que também podem ser encontrados, pelos filhos, nas mães. Ao crescerem, os filhos necessitam se separar da mãe para seu próprio amadurecimento. O que sente um filho quando após anos sendo alimentado e aconchegado pela mãe, ela resolve que agora ele tem de se alimentar sozinho? Ou quando é deixado na escola, no meio de gente estranha, de pessoas que não fazem parte de sua convivência familiar?

Toda mãe talvez seja um pouco madrasta. Talvez mãe e madrasta sejam pólos de um mesmo todo, façam parte de uma mesma pessoa, simbolizem aspectos opostos de uma mesma pessoa.

Por outro lado, a atitude de certa passividade do pai que mesmo sofrendo, termina por concordar com os planos da mulher, pode demonstrar que todo e qualquer homem tem seus momentos de fragilidade, que o elemento masculino, culturalmente identificado com a

ação, força, possui seu animus, sua contra parte feminina. E aqui as determinações culturais são evidentes. A forma como os arquétipos se manifestam guarda relação com a cultura, com seu corte diacrônico. Não nos esqueçamos de que os arquétipos são fôrmas sem conteúdo determinados *apriori*.

Maria fala da floresta, mas não percebe que a floresta é o campo das vivências existenciais das crianças, suas dificuldades necessárias ao seu crescimento, seu amadurecimento, o que concorre para o final feliz da história. A bruxa, que atrai as crianças para sua casa, também pode representar o lado escuro de toda mãe, além de significar

“[...] nossa ‘floresta interior’, escondida em algum lugar de nossa psique. Não basta se desgarrar, cortar o cordão umbilical que nos segura perto de nossa mãe pessoal, há ainda dentro de nós outra ‘mãe’ bem ambígua, positiva e negativa ao mesmo tempo, que temos de enfrentar.” (BONAVENTURE, 2008, p.119).

Não esqueçamos que a bruxa, no conto, cuida, trata bem as crianças em um determinado momento, mas tenta destruí-las em outro. “Resta saber onde é que encontramos essa figura, tanto fora como dentro de nós” (BONAVENTURE, 2008. p.119).

Quando Maria responde, interrogada sobre a relação da história com a docência na educação infantil, ela afirma “*que a professora tem que pensar: o que essa história vai oferecer aos meus alunos, que a professora tem que ter a sua vivência da história*” e conclui “*a questão família mesmo que eu acho*”. Diz-nos que contar histórias na educação infantil tem ligação com exemplos, modelos, que os contos podem apresentar. Também que o professor (categoria genérica), é elemento importante nesse contar, através da sua vivência, de seu experienciar, o que, de certa forma, é coerente com sua conclusão que “João e Maria” é um conto que remete às questões familiares de seus alunos, essencialmente. Mas por que não dela também? Afinal, suas vivências são dados que devem ser levados em consideração, segundo sua própria resposta.

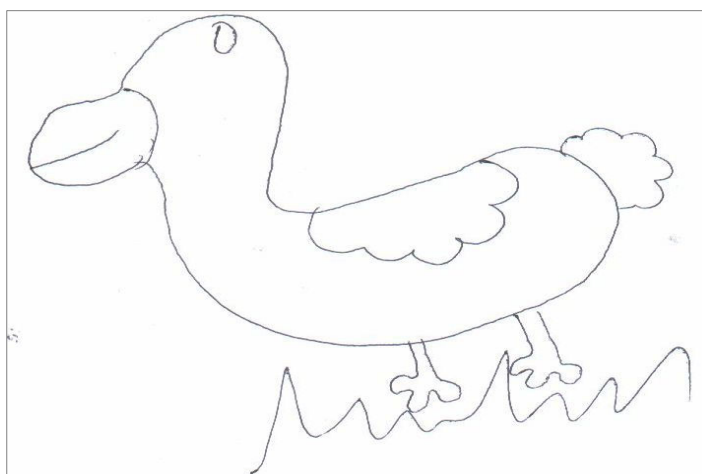
Além do mais será que a interpretação e relações estabelecidas, pela professora Maria, com as questões familiares não nos remete a uma identificação da docência na educação infantil, com a família, com a mulher, com o cuidar, permanecendo os aportes profissionais secundarizados? Educação infantil, para Maria, talvez tenha elos com características mais familiares, mais afetivas, mais da mulher e seus filhos. Aspectos que a formação poderia problematizar e levantar interessantes reflexões.

5.2.2 O simbolismo dos habitantes do reino: as percepções de Branca de Neve

Branca de Neve escolheu um conto de Chris Andersen (1805-1875), "O Patinho Feio" para narrar. Como Charles Perrault (1628-1703), Andersen procurou nos seus contos fazer a defesa de valores cristãos além de expor injustiças sociais, sempre tendo como parâmetro a fé na perspectiva religiosa. Andersen teve uma vida difícil e o conto "O Patinho Feio" é observado por muitos como contendo elementos autobiográficos. (Coelho, 2009).

Na fazenda, escondido pela grama alta, havia um ninho cheio de ovos. Mãe pata sentava –se nele para chocar os ovos à espera dos patinhos. Foi uma festa enorme quando os ovinhos começaram a abrir. Assim nasceram vários filhotes. Restou apenas o ovo maior. A mãe pata ficou preocupada, ela resolveu esperar mais um pouco. Eis que finalmente nasce o último patinho, mas ela percebeu que ele era diferente dos demais. Na manhã seguinte a mamãe pata foi até o lago levando os patinhos juntos. PLAF! Saltou dentro do lago. Os filhotes foram atrás. Até o que era meio esquisito saltou também. A mamãe ficou até mais aliviada quando viu o patinho desajeitado entrar na água. Em seguida, a mamãe pata saiu com os filhotinhos para um passeio. Chegaram até o quintal dos patos. Ao verem o patinho do fim da fila, os outros patos disseram: - Como é feio aquele patinho, como anda desengonçado. Começaram, então, a chamá –lo de "patinho feio". Todos os animais da fazenda debochavam do patinho feio. Ele ficou muito triste com isso e resolveu, então, fugir da fazenda. Foi para um lugar bem longe. Chegou a um imenso brejo onde viviam patos selvagens. Ali passou a noite, cansado da viagem e triste pelo desprezo que sofria. Os patos selvagens também o acharam feio. Ficou alguns dias por lá e depois seguiu viagem. Chegou finalmente a um lindo jardim. Viu dois lindos cisnes brincando no lago. Ficou durante horas observando a beleza dos cisnes seu desejo era ser amigos deles. Tomou coragem e foi voando para perto dos cisnes. Quando chegou no lago, viu sua imagem refletida na água e percebeu que ele também era um cisne. Ele era agora um lindo e elegante cisne que nadava e brincava com os outros. A partir desse dia o patinho resolveu juntar- se aos demais cisnes. Passou a ser reconhecido por todos como o mais novo e mais lindo cisne. Quando era o patinho feio, ele jamais tinha sonhado com tamanha felicidade.

FIGURA 2- Desenho de Branca de Neve



A primeira impressão que nós tivemos do desenho de Branca de Neve, foi a de uma certa solidão. Apesar da história nos contar sobre outras personagens e a professora tendo achado mais interessantes as personagens não centrais, ela não os desenha, mas sim um pato grande; porém sem nenhuma companhia. Ele está sozinho, observando. Observando o que? Seus irmãos? Sua mãe patata? Mas onde estão eles ou ela?

Apesar de ter respondido que achava a mãe patata, os irmãos do patinho e os outros companheiros que debochavam dele as personagens mais interessantes (como vamos observar, mais adiante, nas suas respostas), ela não os desenhou. Preferiu sublinhar o patinho apenas. É como se reconhecesse que ele é o centro da história, embora não o mais interessante. Seu desenho solitário tanto pode refletir o conteúdo do conto, o patinho se encontrava só, já que não era verdadeiramente um pato, mas um cisne, como sua própria condição de docente.

O pato observando, desenhado por Branca de Neve, pode ser a professora, se sentindo solitária no seu ofício de ensinar, olhando seus alunos. Mas é um pato grande, não um patinho. “A proporção dos objetos e das pessoas em um desenho é importante. [...] devemos tentar descobrir o que as figuras de tamanho excessivo enfatizam [...]” (FURTH, 2011, p. 98). O que poderia nos mostrar a proporção um pouco grande do pato da professora Branca de Neve? Talvez a importância atribuída à professora, assim como ao nosso protagonista: o patinho feio.

Também temos aqui, como no desenho de Maria, a ausência de coloridos ou da tentativa de sugeri-los. Isso não altera o que o desenho pode estar sugerindo. No entanto, a presença das cores pode ampliar seu significado. “As cores não contam a história do desenho, elas apenas amplificam o que os objetos e ações na figura têm a dizer” (FURTH, 2011, p.160). Sendo assim, o não uso das cores no desenho de Branca de Neve, não nos conduz a outros significados. Mas, por outro lado, embora grande, o pato desenhado não foi suficiente para preencher toda a folha, o que seria necessário fazê-lo com outros elementos.

Branca de Neve preferiu desenhar apenas o pato. O não preenchimento de toda a folha ou de grande parte dela pode significar pouca energia psíquica, até mesmo, sem energia psíquica. Será que captamos aqui, no desenho da professora, o desgaste advindo do exercício da docência? O trabalho desgastante, cansativo, capaz de sugar toda a energia psíquica acumulada e não sobrar quase nada para outras atividades?

Maria também desenhou a família sem mais nada, também não utilizou toda a folha, mas apenas um pedaço pequeno dela. Não poderia ser uma mensagem comum de Maria

e Branca de Neve? O desgaste físico e emocional?

Continuando a verificar o desenho, notamos que o bico do pato foi destacado no desenho. Como assim? Ele é grosso, parecendo querer nos transmitir a impressão de firmeza através dele. O pato é capaz de emitir sons quando o utiliza não apenas para comer ou “beliscar” os outros patos. A professora também tem na sua boca um instrumento fundamental para transmitir uma série de conteúdos e comunicar-se de forma mais ampla. Importância desse órgão ressaltada? Talvez. Estamos no terreno do não explicitado, do não verbalizado. Contudo devemos ter cuidado para não extrapolarmos, mas sempre lembrando Jung aqui citado por Furth (2011, p.83):

O terreno que pisamos é totalmente inexplorado, e o que importa, em primeiro lugar, é adquirir suficiente experiência. Por motivos extremamente sérios, quero evitar - por se tratar deste campo precisamente- toda conclusão precipitada. Está em jogo um processo vital, extraconsciente da alma, que aqui temos a oportunidade de observar indiretamente. Ainda não sabemos até que desconhecidas profundezas o nosso olhar pode penetrar nesse processo.

Portanto, devemos proceder com cautela ao tentar entender as mensagens do inconsciente por intermédio dos desenhos.

Branca de Neve situa a história na fazenda e temporalmente “*há muito tempo atrás*”. É quase sempre a colocação indefinida do tempo, querendo significar algo que ocorreu em alguma época remota que pode ser atribuída a qualquer tempo e a qualquer lugar. Os contos de fadas parecem ser atemporais no sentido de que são variações de temas que dizem respeito a nós mesmos.

As personagens mais interessantes para a professora são “*a mãe pata, os irmãozinhos dele e os outros que debochavam.*” Sobre a falta de algum personagem, ela adiciona um no conto, ao dizer que sente falta de “*um amiguinho pro pobre pato que ficou sozinho no meio do mundo sem ninguém querer acolher ele*”. As contradições e ambiguidades são vistas por Branca de Neve na não explicação de como o patinho foi parar ali, na ninhada dos outros e na dificuldade da mãe em aceitá-lo. Sobre a interpretação geral do conto ela diz que “*ensinar para as crianças que a gente tem diferença, mas a gente pode conviver com elas*”. Lidar com o preconceito e que todo mundo é igual foi a relação feita com a docência na educação infantil.

O primeiro elemento que nos chamou a atenção foi que Branca de Neve achou interessante as personagens coadjuvantes e que, de alguma maneira, dificultaram a felicidade

do “patinho feio”. Por que eles são interessantes? Porque representariam os valores sociais que todos nós devemos aceitar ou seria uma identificação com aspectos não muito luminosos do nosso interior? Vamos tentar explicar: A mãe pata, a princípio, pensa em acolher o “patinho feio”, mas em seguida cede ao reconhecer que ele é mesmo feio, cedendo aos olhares dos outros, aos traços do social dominante. Por outro lado, esse social que se impõe promove uma ruptura prematura dos laços afetivos entre a mãe e seu filhote rejeitado. É como se dissessem que para ser reconhecido como pato algumas características devem estar presentes. O patinho não possuía essas características e essas diferenças terminam por prevalecer e se tornarem elementos que talvez ameacem o entorno social.

Ao mesmo tempo, tanto a mãe como os outros patos, terminam por não aceitar o patinho e reafirmam sua sensação de inadequação, seu sentimento de rejeição. São exteriorizações de elementos negativos, construídos socialmente, mas que permanecem em nós, muitas vezes negados, mas que podem surgir quando situações existenciais são propícias ao seu aparecimento. Notem que o patinho se reconhece como feio, se aceita como não pertencendo àquele meio, sente-se infeliz e sai pelo mundo sem roteiro definido. Sua felicidade só é alcançada quando ele se descobre um belo cisne. E é através do reflexo que ele se apercebe disso. Aqui temos uma representação do que poderíamos denominar processo de individuação na perspectiva junguiana. “Individuação significa tornar-se um ser único, na medida em que por ‘individualidade’ entendermos nossa singularidade mais íntima, última e incomparável, significando também que nos tornamos o nosso próprio si-mesmo.” (JUNG, 2011, p.63).

Sendo assim, nós entramos em contato com nossos processos inconscientes, fazendo uma ponte entre o eu e o *self*, possibilitando que nossos conteúdos não conscientes atuem como centro que termina por orientar o nosso próprio caminho de individuação. O patinho encontra sua felicidade quando se encontra consigo, quando busca e acha seu próprio reflexo, individuando-se, tornando-se um ser singular. Aqui os elementos coletivos são realizados da melhor maneira, pois “a individuação, no entanto, significa precisamente a realização melhor e mais completa das qualidades coletivas do ser humano; é a consideração adequada e não o esquecimento das peculiaridades individuais, o fator determinante de um melhor rendimento social”. (JUNG, 2011, p.63).

A docente Branca de Neve diz que o conto busca ensinar às crianças que nós possuímos diferenças e que sua relação com o ensino na educação infantil é lidar com o preconceito. Ela não capta as nuances mais psicológicas, mais próximas do inconsciente.

Talvez, como já dissemos, porque é difícil trabalhar com o desconhecido, com o que não se manifesta claramente. A professora, como as suas colegas, enxerga nos contos lições valorativas que devem ser esclarecidas às crianças, sem perceber que as próprias crianças tiram lições, mesmo inconscientes, que vão concorrer para seu crescimento e enfrentamento das dificuldades vindouras e que, assim, vão muito além das conotações valorativas.

Branca de Neve escolheu “O Patinho Feio” e os temas das diferenças e do preconceito como centrais. Será a docência na educação infantil carente de uma identidade? Ou será a docência, o ser professora, que carece desse evoluir no caminho de uma definição, algo semelhante ao processo de individuação experimentado pelo patinho? Recordemos que ele só sentiu a felicidade mesmo quando se individualizou e esse processo foi marcado por um mergulho no seu próprio reflexo. O conto nos diz de um lindo jardim onde o patinho encontrou os cisnes e se reconheceu um deles. É aí quando resolve juntar-se a eles, que sua felicidade acontece. Esse processo de descoberta é fundamental para sua felicidade, porque, até então como patinho feio, ele não havia experimentado esse sentimento.

O ensinar na educação infantil guardaria relação com tudo isso? O contexto mais amplo da própria docência teria ligação com o que escolheu Branca de Neve? A docência contém elementos que são universais na medida em que foram construídos coletivamente, no enfrentamento de muitos embates sociais, mas precisa individualizar-se talvez. Precisa adquirir autonomia para elaborar-se e mostrar suas peculiaridades, enxergar seu reflexo e encontrar sua identidade. Precisa refletir-se para se conhecer e daí alcançar seu maior reconhecimento ou recuperá-lo, mas em outro nível. Também para se sentir e fazer-se importante.

Pode ser que Branca de Neve com sua escolha, tenham tentado dizer isso. E uma vez mais o inconsciente assinala os caminhos que devem ser encontrados. Mas para que se possa desfrutar desse assumir simbólico é preciso que esses conteúdos inconscientes cheguem ao nível de uma consciência mais ampla e sejam integrados nas vidas, nas situações vivenciais de Branca de Neve e, porque não dizer, de suas companheiras de magistério.

5.2.3 O simbolismo dos habitantes do reino: as percepções de Cinderela

O conto escolhido por Cinderela foi “Chapeuzinho Vermelho” que se constitui em um dos contos mais conhecidos em todo o mundo. Na versão elaborada por Perrault (1628-1703), a história não tem um final feliz e o Lobo termina engolindo tanto a vovozinha como a

protagonista principal, Chapeuzinho Vermelho. A professora Cinderela apresentou o conto como mostrado na versão dos irmãos Grimm, Jakob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859). Trata-se da versão mais divulgada onde se tem um final feliz com a morte do Lobo .

Era uma vez uma linda menina chamada Chapeuzinho Vermelho. Seu nome era esse porque sua mãe havia feito para ela um capuz vermelho. Um certo dia sua mãe preparou alguns doces e pediu a Chapeuzinho vermelho para levá-los à avó, que morava do outro lado do bosque. A avó de Chapeuzinho Vermelho estava um pouco doente. Sua mãe avisou-lhe: - Não pare e nem converse com estranhos no caminho. É muito perigoso! Quando, muito feliz, atravessava o bosque a menina encontrou o lobo. O lobo teve vontade de comê-la, mas não teve coragem porque havia caçadores por perto. O lobo perguntou a Chapeuzinho Vermelho:

- Para onde vai a linda menina?

A menina com toda inocência respondeu: - Vou visitar minha avó que está doente e levar estes deliciosos docinhos para ela. Chapeuzinho não sabia que era perigoso conversar com o lobo, e disse-lhe:

- A casa da minha avó é a primeira depois do bosque. O lobo fazendo-se de bonzinho falou:

- Se quiser acompanho você à casa de sua avó? Chapeuzinho agradeceu e não aceitou. O lobo pegou outro caminho e foi mais que depressa para a casa da avó de Chapeuzinho Vermelho. Chegando, bateu à porta: TOC,TOC,TOC....

- Quem está aí? –Perguntou a avó.

– É sua neta, Chapeuzinho Vermelho –disse o lobo, imitando a voz da menina. A bondosa avó, que estava adoentada na cama, gritou:

- Puxa a tranca que a porta se abrirá. O lobo então entrou, avançou sobre a pobre mulher e a devorou. Em seguida se vestiu com as roupas da avó de Chapeuzinho Vermelho, trancou a porta e se deitou na cama. Ficou esperando Chapeuzinho Vermelho chegar. Um pouco depois Chapeuzinho Vermelho chegou batendo à porta; TOC,TOC,TOC...

- Que está aí? – Perguntou o lobo com a voz meio grossa. A menina ouvindo a voz grossa ficou assustada, mas pensou que a avó estivesse resfriada, respondeu;

- É a sua neta, Chapeuzinho Vermelho, vim trazer alguns doces que minha mãe mandou.

– Puxa a tranca que a porta se abrirá. Gritou o lobo. A porta se abriu e a Chapeuzinho Vermelho entrou. Chapeuzinho Vermelho estranhou e perguntou:

- Que olhos grandes são esses, vovó?

- É pra ter ver melhor.

- Que nariz grande é esse? - É pra te cheirar melhor.

- Que boca grande é essa? - É pra te comer. Dizendo estas palavras, o lobo saltou para cima de Chapeuzinho Vermelho mas ela conseguiu escapar. Um caçador escutou os gritos e foi até lá. O lobo ainda tentou fugir, mas o caçador o matou. O caçador também abriu a barriga do lobo e tirou a vovó de dentro. Depois disto todos viveram felizes para sempre.

FIGURA 3 – Desenho de Cinderela



Cinderela foi a única que escolheu uma folha de cartolina de cor rósea para executar o seu desenho. Todas as outras docentes resolveram desenhar usando uma folha branca de papel. Já dissemos que as cores não narram a história do desenho, mas ampliam seus objetos e ações. (FURTH, 2011). Mas aqui observamos a escolha da cor do material sobre o qual o desenho foi elaborado. O róseo é uma cor que pode ser associado a algo positivo, como a solução de algum problema. (FURTH, 2011).

Nesse sentido, Cinderela pode ter expressado a resolução de algo, o encaminhamento positivo de alguma coisa em sua vida. Pode parecer uma afirmação aleatória, e a escolha da cor de um papel para desenhar deve parecer a muitos uma simples questão de preferência ou até mesmo um acaso sem maior significação. Gostaríamos de lembrar, pelo menos para efeito de analogia, com as parapraxias freudianas que são fenômenos psíquicos ligados ao esquecimento de palavras, nomes, assim como equívocos de linguagem e escrita, enganos em assuntos conhecidos, entre outros.

Esses esquecimentos, enganos, lapsos e perdas de alguns objetos, sempre possuem algum significado e intenção. Assim determinados acontecimentos aparentemente insignificantes e absolutamente desprovidos de importância podem esconder algo que não nos é permitido reconhecer de imediato.

A professora localizou seu desenho mais acima e à esquerda. Ele não ocupa a posição central o que pode querer dizer que embora Chapeuzinho Vermelho seja personagem

principal do conto, Cinderela pode não se achar assim. Com relação à figura, podemos notar certo traço de contentamento na disposição da boca. O capuz de Chapeuzinho que parece ultrapassar a cintura é um detalhe importante: os braços estão estendidos para trás, mas não podemos ver as mãos, ou porque não foram desenhadas ou porque Cinderela quis nos mostrar que elas estão colocadas para trás do corpo. A posição dos braços pode nos revelar uma posição defensiva ou que algo pode estar sendo escondido.

Talvez se voltássemos a falar com Cinderela ela nos dissesse que sua intenção foi apenas de desenhar os braços estendidos e não o de posicioná-los por detrás do corpo. Certamente não haveria porque duvidar da sinceridade da professora quanto à sua intenção. Todavia isso não alteraria nossa observação, já que estamos tratando de elementos que podem ter origem no inconsciente e que não deixariam de existir apenas porque não os reconhecemos ou negamos, conscientemente, que eles existam.

As mãos não desenhadas ou simplesmente postas para trás, pode nos mostrar tanto algo a não ser mostrado como algum elemento ausente na vida de Cinderela. Interessante notar alguns sombreamentos feitos na área dos braços. Aqui, mais uma vez, Cinderela pode indicar que foram traços feitos a esmo sem nenhuma intenção, e novamente, seremos obrigados a concordar com ela que, realmente, seu movimento consciente tomou outra direção, diferente do processo inconsciente e das possíveis mensagens que ele pode ter deixado sugerir. O que representam, simbolicamente, os braços para Cinderela na sua representação do conto? Para Furth (2011, p.110),

Uma maior quantidade de tempo e energia é investida em objetos ou formas sombreados do que em objetos ou formas desenhados sem sombreado. A energia investida no sombreado pode indicar fixação ou ansiedade a respeito do que o objeto sombreado representa simbolicamente.

Não podemos olvidar de reenfatizar que o tamanho da figura esboçado por Cinderela e a posição da mesma na folha, pode sugerir que a professora reconheceu a importância da personagem, mas não lhe concede a posição de centralidade no conto, pelo menos não somente a ela. Isso vai ao encontro do que Cinderela responde, no roteiro simbólico, quando situa Chapeuzinho e o Lobo como personagens mais interessantes da história. O Lobo ganha destaque ao lado da “atriz” principal, dividindo com ela o centro em torno do qual gira a história.

Temos ainda a destacar, levando em consideração o todo do desenho, que a Chapeuzinho aí retratada parece possuir um certo semblante de sagacidade, de ocultar alguma

coisa, o que talvez possa ser notado na posição dos olhos, estando o direito (esquerdo da perspectiva do observador), levemente mais baixo que o esquerdo (direito para posição do observador) e como que olhando para o lado, o que é complementado pela forma como foi esboçada a boca da personagem. Concordamos com Furth (2011, p.83) ao afirmar que “uma figura ou um desenho sempre comunica um sentimento”. Esse sentimento parece estar sendo comunicado na figura desenhada por Cinderela, que foge um pouco da suposta ingenuidade de Chapeuzinho Vermelho.

Cinderela principia suas respostas no roteiro simbólico, afirmando que a história acontece “há muito tempo atrás” e a situa em uma “pequena vila próxima a uma floresta”. Sobre a falta de algum personagem responde que sim e observa a ausência do pai de Chapeuzinho Vermelho. Quanto aos conflitos, contradições ou ambigüidades presentes na história, ela também afirma que sim e os coloca como oposições entre o que é certo e errado, verdade e mentira, obedecer e desobedecer.

Sua resposta sobre a interpretação do conto não foi realmente um entendimento sobre ele, mas um resumo da história, o que fica evidenciado que Cinderela não respondeu ao que se propôs na indagação, que foi tentar alcançar sua interpretação da história, com todas as suas nuances subjetivas. Sua resposta sobre a relação da história com o contexto da docência na educação infantil, abordou aspectos relativos ao ensino das professoras sobre regras gerais de convivência, certo e errado, respeito, conseqüências negativas advindas de atos errados na percepção da professora.

Antes de tentar analisarmos as respostas dadas por Cinderela, gostaríamos de observar que a história escolhida por ela tem uma (dentre outras), versão totalmente diferente do final feliz contado nesse conto. É a elaborada por Charles Perrault (1628-1703) e como já assinalada neste trabalho, onde o lobo come a vovó e a Chapeuzinho Vermelho, tentando indicar os perigos, para as jovens, de conversar com estranhos.

Situar a história em um tempo não determinado é o começo clássico da maioria dos contos de fadas, porque o tempo como é entendido e vivido nessa nossa existência dimensional, não é relevante nas histórias dos contos, porque eles trabalham com elementos que se situam além ou fora do tempo e espaço que nós conhecemos, no campo do inconsciente coletivo. “Em contos de fada o tempo e o lugar são sempre evidentes porque eles começam com ‘Era uma vez’ ou algo semelhante, que significa fora de tempo e de espaço - a ‘terra-de-ninguém’ do inconsciente coletivo.” (FRANZ, 2008, p.48). Cinderela apenas reafirma o que está escrito no conto e, como suas colegas, não faz inferências sobre isso. Já

ressaltamos as dificuldades de entender as mensagens, sob a forma de símbolos, contida nos contos de fadas e a professora apenas confirma, com sua resposta, o que dissemos nas outras análises.

Lamentavelmente Cinderela não nos forneceu seu entendimento do conto, sua forma de interpretá-lo, mas apenas uma síntese da história que contou. Isso pode nos alertar sobre o que ela entende sobre interpretar uma história. A pergunta do roteiro foi clara e tanto é assim que nenhuma das suas colegas mostrou dificuldade de entendimento e foi capaz de dar suas respectivas “versões” subjetivas das histórias escolhidas. Mas Cinderela não o fez. Parece que ela confundiu interpretar uma história e contar o que essa história narrou. Também pode ser que Cinderela tenha tido alguma dificuldade em captar o todo do conto, em dar coerência a esse todo numa interpretação geral da história narrada por ela. Optou, então, pelo mais fácil que foi reproduzir sinteticamente a trama de uma forma literal.

A sua escolha dos personagens mais interessantes, Chapeuzinho e o Lobo, pode nos ter revelado identificações com aspectos opostos da psique. Chapeuzinho é associado a elementos como bondade, ingenuidade, enquanto o Lobo carrega uma representação de características negativas. Os dois personagens, embora se contraponham no conto, simbolizam polaridades que fazem parte de um mesmo todo, energias que podem fluir por vários caminhos, buscando, nessas mudanças de fluxos, manter certo tipo de equilíbrio na psique.

Cinderela também é lobo, também tenta seduzir, levar por atalhos perigosos, destruir simbolicamente a ingenuidade, usar de estratégias para “comer” a Chapeuzinho. A identificação com figuras carregadas de caracteres negativos pode se dar tanto dentro como fora de nós. Talvez Cinderela seja um pouco “lobo” na sala de aula, ao lidar com questões difíceis, com situações em que sua paciência é posta à prova, em que sua *persona* de professora ameace se desestabilizar por alguns momentos. Mas é muito mais difícil reconhecer essas características dentro dela mesma. E muito mais complexo ainda admitir que o “lobo” possa lhe atrair, como pode exercer essa atração sobre qualquer um de nós. “Passa a ser, em relação a si mesma (e aos outros), alguém que destrói o que há de mais puro, simples, ingênuo, infantil” (BONAVENTURE, 2008, p.119).

Sendo assim, Cinderela possui na sua *persona* de docente, elementos negativos que estão radicados na sua subjetividade de maneira não intencional, não consciente. Nos sentidos construídos por Cinderela ao longo do seu percurso profissional, também se acham conectados dados do seu inconsciente que compõe sua subjetividade e que, digamos nós, não

passariam pelo crivo da aceitação social. Isso pouco importa para o inconsciente. Além do mais não nos esqueçamos de que “[...] consciência/inconsciência não formam uma dicotomia, mas dois momentos diferentes da experiência subjetiva que se constituem dentro de uma nova unidade, que são os sentidos subjetivos.”(SCOZ, 2011, p.39). E esses sentidos subjetivos que são influenciados pelo inconsciente, também o são de forma dinâmica já que “o inconsciente jamais se acha em repouso, no sentido de permanecer inativo, mas está sempre empenhado em agrupar e reagrupar seus conteúdos” (JUNG, 2011, p.16).

Com relação ao vínculo entre a história escolhida e o contexto do ensino na educação infantil, Cinderela coloca responsabilidades que as docentes devem ter de ensinar às crianças o que elas devem fazer. Ela encontra no conto de Chapeuzinho Vermelho oportunidades de extrair lições a serem dadas às crianças. Relaciona a história com contextos concretos da sua experiência como professora, buscando ensinamentos que possam ser esclarecidos às crianças e que se complementam com os que elas trazem da família, ela assim se coloca:

A relação que eu faço com a nossa prática docente tá nesse sentido que cabe a nós professores tá instruindo as crianças em muitas coisas que cabe pra família também, mas que acaba caindo pra nós professores tanto instruindo as crianças com relação a seus direitos, a seus deveres, o que elas devem fazer, o que elas não podem, o que é certo, o que é errado.

A função docente tem aqui um trabalho de passar valores, estabelecer o “dever ser”, ensinar às crianças o certo e o errado, buscando complementar, de certo modo, a educação familiar apontando caminhos. Além disso, essa função docente exerce um papel de disciplinamento buscando normatizar o sujeito que adentra a escola. Notamos também aqui como em outras análises anteriores, um não entendimento do rico simbolismo presente nos contos de fadas. “A partir de símbolos apropriados, que de maneira diversa alcançam o consciente, o elemento estrutural arquetípico, que faz parte desse processo e é carregado de energia, faz-se perceptível” (ROTH, 2011, p.181).

Cinderela não tem percepção desse elemento arquetípico básico que se manifesta nos símbolos dos contos de fadas. Suas relações não vão além do “horizonte” valorativo, da extração de algumas nuances comportamentais que devem ser explicadas às crianças. A inexistência do elemento masculino no início do conto e a presença dominante do feminino, por exemplo, apenas foi sentida por Cinderela quando ela diz faltar o pai de Chapeuzinho.

Essa falta do masculino é compensada pela sua presença, inconsciente, na psique. A atividade do inconsciente possui uma relação compensatória com a consciência. “Só em casos patológicos tal atividade pode tornar-se autônoma; de um modo normal ela é coordenada com a consciência, numa relação compensadora” (JUNG, 2011, p.16).

Outro elemento que pode ser destacado no conto é o capuz ou chapéu usado pela protagonista da história. Ele pode representar o poder, a soberania, como em muitos contextos culturais diferentes. O Lobo pode representar atributos pessoais e que estão sendo projetados no outro, deixando a esse outro as possibilidades daí advindas.

“Chapeuzinho Vermelho” nos fala dos sentimentos humanos, de nossas paixões, do conflito entre o bem e o mal, de nossos medos e agressividades projetadas. Podemos inferir que Chapeuzinho se torna mais madura ao enfrentar os perigos do exterior, mas principalmente, quando se depara com aqueles que estão dentro dela mesma.

A professora Cinderela não nos diz dessa riqueza simbólica, mas na sua manifestação de uma certa identificação com o Lobo, nos comunicou que o lado escuro de sua natureza está presente, está atuando, mesmo sem seu reconhecimento ou adesão consciente, capaz de se atualizar quando circunstâncias existenciais favorecerem seu surgimento. “Uma vez que a natureza humana não é constituída apenas de pura luz, mas de muita sombra, as revelações obtidas pela análise prática são às vezes penosas e tanto mais penosas (como é geralmente o caso) quanto mais se negligenciou, antes, o lado oposto” (JUNG, 2011, p.29).

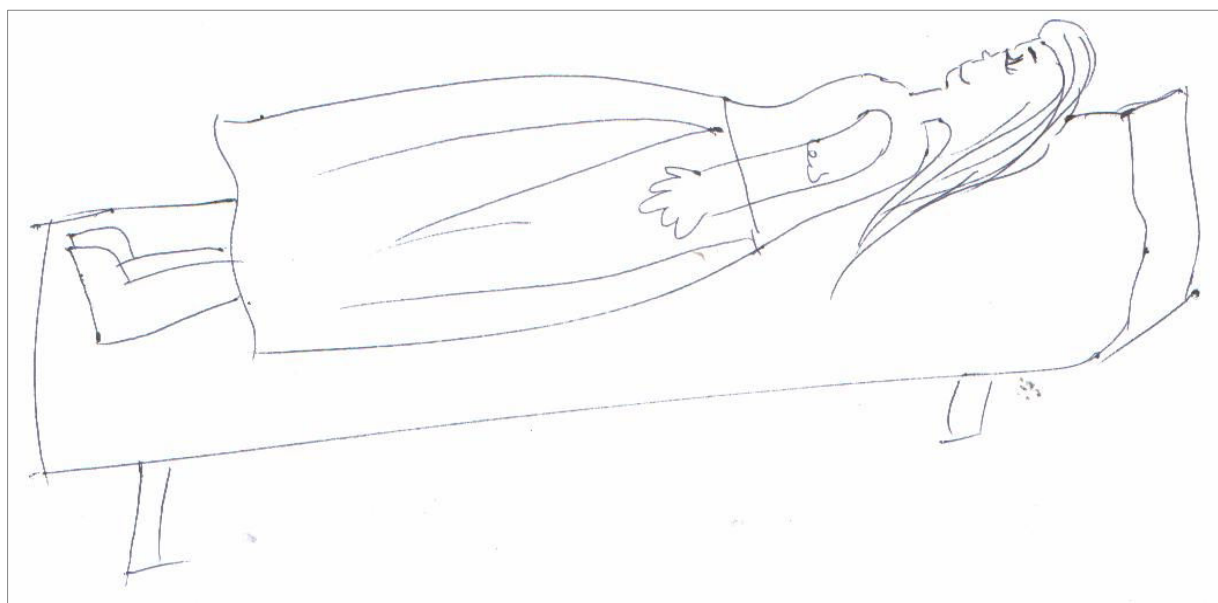
5.2.4 O simbolismo dos habitantes do reino: as percepções de Gata Borracheira

Tantas vezes reproduzida nos cinemas o conto da “Bela Adormecida”, na versão selecionada pela professora, pertence também aos irmãos Grimm e, especificamente, ao volume ilustrado em 1825 por Ludwig Emil Grimm e que recebeu a denominação de “Contos de Fada Para Crianças e Adultos”, tendo alcançado enorme popularidade.

Era uma vez um rei e uma rainha que desejavam muito ter um filho. Certo dia, porém, nasceu uma menina, a tão esperada princesa. O rei ficou tão feliz que resolveu organizar uma grande festa, convidou parentes, amigos, e mais doze mulheres sábias do reino. Como o rei só tinha doze pratos dourados, uma mulher sábia não foi convidada. Durante a festa as mulheres sábias presentearam a criança com dotes, uma ofereceu beleza, outra saúde, outra riqueza e assim por diante. Quando onze mulheres tinham oferecido os seus dotes, chegou a mulher sábia que não havia sido convidada, furiosa, ela disse alto: - quando completar quinze anos a princesa espetará seu dedo

numa agulha de fiar e morrerá. E assim saiu. Todos ficaram assustados. A décima segunda sábia ainda não tinha falado, e não podia amular o feitiço, resolveu então amenizá-lo. Ela disse: - A princesa não morrerá ao completar quinze anos, mas sim dormirá um sono profundo de cem anos. O rei ordenou que todas as agulhas de fiar do reino fossem destruídas. Os anos foram se passando e todos os dons desejados pelas mulheres sábias foram se concretizando na menina. Ela tornou-se linda, inteligente, educada e todos gostavam dela. Quando a menina completou quinze anos, foi até a uma velha torre. Lá subiu e encontrou uma senhora fiando sem parar com uma agulha. A menina achou divertido o que a velha fazia, pegou a agulha para fiar também. Mal tocou na agulha, o feitiço se concretizou. A princesa espetou seu dedo nela. Nesse instante ela caiu num sono profundo. Todo o reino também foi tomado pelo mesmo sono. Ao redor do castelo cresceu um roseiral silvestre que, com o passar dos anos, tomou conta do castelo e o encobriu. Num reino próximo a este, um príncipe ouviu falar da história da Bela Adormecida. Resolveu ir até lá. Entrou no castelo por entre o arvoredado e encontrou todos dormindo. Subiu a escada da torre e viu a bela princesa dormindo. Sua beleza era tão grande que o príncipe apaixonou-se por ela no instante que a viu. Levado pelo encanto, o príncipe beijou a princesa. No mesmo instante ela e todo o reino acordaram. A princesa, retribuindo a tão grande gesto de amor, declarou o seu amor pelo príncipe. Ambos se casaram e foram felizes para sempre.

FIGURA 4- Desenho de Gata Borracheira



Gata Borracheira foi a única que desenhou na horizontal, tentando acompanhar assim, a perspectiva deitada da figura representada. O desenho ocupa a parte mais embaixo da folha, não estando, portanto, no centro da mesma. Aqui se nota que, como sua colega Cinderela, a posição de centralidade da protagonista deve estar sendo compartilhada por outro

personagem. E na sua resposta do roteiro simbólico, a professora destacou como personagens mais interessantes a Bruxa e a Bela Adormecida. É o mesmo reconhecimento da importância da personagem principal, mas não de sua centralidade única.

O desenho transmite ainda a impressão de uma pessoa estática, plasmada na cama, de olhos aparentemente abertos, como se tivesse ali representando um papel. Qualquer coisa que possa lembrar um estado de ausência, de alheamento, mas de um alheamento que guarda relação com seu estado atual, como de uma atriz que estivesse executando seu papel apenas por mera obrigação, sem nenhum envolvimento com sua personagem.

Da mesma forma que os outros desenhos analisados, esse também não possui nenhum colorido ou qualquer tentativa de sugerir algo parecido. A figura está sozinha, apesar das outras personagens, e nada consta em sua volta. É interessante como alguns elementos se repetem nos desenhos das docentes: inexistência de cores, a não existência de companhia para as personagens, a localização das mesmas nas folhas (apenas Maria mostrou uma certa centralidade na representação da família), a expressão do conto sempre através do desenho apenas das personagens protagonistas, o vazio deixado pelos desenhos que não preenchem as folhas. Talvez sejam percepções compartilhadas do mesmo exercício profissional.

Gata Borracheira nos transmite traços leves, finos, de cor preta sem sombreamentos. Uma das pernas da cama é ligeiramente maior que a outra e os dedos da Bela Adormecida são levemente desproporcionais. Não chega a ser uma distorção, o que poderia representar áreas de concentração, mas pequenas desproporcionalidades.

Outro dado a ser analisado é que Gata Borracheira também não preencheu a folha com seu desenho, apenas um canto inferior da mesma. Isso pode revelar falta de energia psíquica ou esgotamento dela. “Pacientes doentes fisicamente ou sem energia psíquica podem não conseguir preencher toda a folha” (FURTH, 2011, p.140). Será o caso de Gata Borracheira, que refletiu seu cansaço psíquico no desenho? Esse traço adquire mais importância ainda quando se repete nas imagens desenhadas pelas outras docentes. Gata Borracheira talvez se sinta, como suas colegas, sem muito vigor psíquico ante as tarefas que lhe são impostas pela rotina profissional da docência.

Na análise do roteiro simbólico, Gata Borracheira afirma que a história se situa “no reino encantado” e que não tem tempo, “*pelo que eu li não tem tempo, em que época se passou*”. Ela não percebeu que a história se passa num tempo indeterminado, no espaço-tempo do inconsciente coletivo, onde não predominam nossas noções habituais sobre esses conceitos físicos.

Suas personagens mais interessantes são Bela Adormecida e a Bruxa que lançou o feitiço sobre a mesma. Aqui vemos, mais uma vez, identificação com opostos representativos do lado mal e do bem no conto. “E ao consciente, que pode indagar por que existe esse terrível conflito entre o bem e o mal, o inconsciente poderá responder: ‘Olha bem, os dois necessitam-se mutuamente’; pois mesmo no melhor e precisamente no melhor existe o germe do mal. E nada é tão mau que não possa produzir um bem” (JUNG, 2011, p.73).

Assim essa polaridade que pode parecer perturbadora para muitos, existe e faz parte da nossa natureza. Basta uma simples observação em volta de nós para que possamos constatar empiricamente a existência dessa polaridade. Gata Borracheira ao “*achar interessante*” também a Bruxa da história nos permite evidenciar seus aportes inconscientes, a presença do seu lado escuro, de sua “outra face” que, embora oposta, necessita e se complementa com seu lado bom. Daí porque nossa perfeição está em ter os dois elementos, e não em ser totalmente luz ou totalmente escuro.

“*Não já estou tão habituada com esses personagens que nunca me veio pensar em outro personagem pra ela*”, assim responde Gata Borracheira sobre se sentiu falta de algum personagem. Ela já está habituada, mas tanto que não consegue imaginar a ausência de algum personagem que poderia compor a história. Será que sua rotina profissional, o repetir mecânico de atividades, dentre elas o de narrar histórias para as crianças, a jogou nessa espécie de limbo, onde o “*já estou habituada*” revela indiferença, um simples desempenho de um papel sem nenhum envolvimento? Recordemos o que nos comunicou seu desenho da Bela Adormecida, uma pessoa estática, como a aguardar que passem logo as horas para parar de representar algo que não lhe transmite nenhum entusiasmo. Parece que sua resposta sintoniza com seu desenho e ambos ratificam esse cansaço pelo hábito, o mero desempenho de um papel sem nenhuma vitalidade. Isso é revelador também de docentes que exercem funções de forma robotizadas, que agem, pensam e sentem pela força do hábito.

Gata Borracheira não reconhece ambiguidades no conto, mas destaca “*a questão da bruxa, da décima terceira convidada que não foi convidada*” e afirma que recontaria a história de outra maneira, tirando o tempo de sono da Bela Adormecida. “*Eu tiraria o tempo, esse tempo tão longo. Um ano, dois anos. A questão que me incomoda muito no conto é o tempo. Cem anos é muito tempo pra pessoa dormir*”. Por que o tempo é um problema para Gata Borracheira? Afinal, o tempo dos contos não é o da nossa consciência. O tempo para ela parece representar um obstáculo a ser superado, algo que a incomoda não apenas como está exposto na história, mas o tempo de uma forma mais ampla. Será que esse tempo contido no

conto e que a incomoda é também o tempo de sua vida, de seu cotidiano que parece, segundo as análises aqui elaboradas, algo sem força vital?

Talvez expresse tudo isso. Mas não podemos deixar de assinalar que Gata Borralheira não penetra no simbolismo do conto. Pode ser que o desempenho de um papel sem vida tenha tolhido um pouco a sensibilidade do seu eu ou mesmo não tenha conseguido se livrar de alguns dos seus próprios preconceitos, já que “precisamos despojar-nos de nossos preconceitos e da visão rígida do nosso eu, para conseguirmos sentir que no fundo o conto tem uma proposta interessante a oferecer.” (BONAVENTURE, 2008, p.22). É muito provável que a professora Gata Borralheira não tenha conseguido captar essa proposta interessante no conto em questão.

Quando responde sobre sua interpretação geral do conto a docente destaca a questão da inveja. Afirma que “*A pessoa fica chateada por não ter sido convidada. Quando eu falo isso pras crianças, eu vejo muito pelo lado da inveja, um sentimento negativo, que a pessoa não deve ter*”. Interessante que ela sinaliza a inveja, mas não seria também exclusão, esquecimento, sentir-se diminuída por não ter sido convidada? Quantos de nós já experimentamos esse sentimento, quando não fomos convidados para alguma festa, aniversário ou qualquer outra solenidade? Ou quando, simplesmente, somos convidados de última hora? Será que não passa por nós certa raiva, como se tivéssemos sido postos em um plano menor? Talvez até brote certo desejo de vingança, certa expectativa de “dar o troco”, de aguardar para “pagar na mesma moeda”. Esses sentimentos explicitados na mulher sábia não convidada existem em nós.

Gata Borralheira capta a inveja talvez porque ela exista nela mesma. Ela projeta isso na personagem. Claro que pode haver um componente de inveja na história. Inveja das outras que foram devidamente convidadas, que puderam participar da festa oferecida à princesinha. Até podemos compreender que esse sentimento foi transferido à princesinha, mas não é o único presente. O conto pode ter despertado em Gata Borralheira algo que ela tinha e tem. Atualizado um sentimento que, embora ela possa não admitir (como é difícil admitirmos em nós sentimentos considerados ruins!), conscientemente, e até tentar negar enfaticamente sua existência, subjaz nos seus processos inconscientes. E quanto menos admitido ele mais influencia comportamentos concretos, atitudes, ações, fatos. Sempre é bom lembrar que o inconsciente pode aparecer em nossas vidas como destino ou como se fala comumente “coisa do destino”. “Entretanto, quanto mais conscientes nos tornamos de nós mesmos através do autoconhecimento, atuando conseqüentemente, tanto mais se reduzirá a camada do

inconsciente pessoal que recobre o inconsciente coletivo” (JUNG, 2011, p.68).

Dessa forma talvez reduzamos a faixa de atuação do destino em nossas vidas. Certamente Gata Borracheira avançaria no seu processo de autoconhecimento admitindo que a inveja não está apenas na mulher sábia não convidada, mas também nela mesma.

A relação feita pela professora com o contexto da educação infantil nos fala de bondade, simplicidade, ausência de negatividade. “*Porque realmente o conto não fala de nada ruim, a não ser aquela passagem da bruxa*”, afirma ela. Educação infantil lembra para Gata Borracheira, simplicidade, bondade, ausência de sentimentos ruins. São construções de sentido que ela elaborou através de suas experiências existenciais, seus aportes cognitivos, sua rede de relacionamentos. “Qualquer experiência humana está constituída por diversos elementos de sentido que, procedentes de diferentes esferas da experiência, determinam em sua integração o sentido subjetivo da atividade atual desenvolvida pelo sujeito” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 127).

Desse modo, Gata Borracheira olha a docência na educação infantil como, talvez, quem olha para uma criança e vê na mesma apenas inocência, bondade, simplicidade. São quase como se fossem figuras angelicais e não seres humanos em processo de crescimento e amadurecimento. Visão expressa em autores como Rousseau, explicitados no início da dissertação. Sabemos, desde as pesquisas pioneiras freudianas, que as crianças possuem muito mais elementos a serem investigados e não se constituem em seres puramente angelicais.

Nos sentidos que a docente construiu sobre o contexto do ensino na educação infantil permanecem ideias que foram reelaboradas pelo avanço das pesquisas científicas e, portanto, modificadas. Assim como sua compreensão do conto fica nos limites de suas projeções e não alcança, por exemplo, o significado simbólico da transformação porque passa Bela Adormecida, de criança-adolescente para seu quase renascimento como mulher e que esse novo “surgir para a vida” é precedido de uma fase de concentração alongada e, porque não dizer sossegada, sua concepção de educação infantil permanece vinculada ao “jardim da infância”.

É interessante observarmos, especificamente sobre a história de Bela Adormecida, que ao contrário de outros contos de fadas em que as personagens principais (os heróis), devem executar grandes feitos no caminho de sua individuação, nessa história o processo em busca de si mesmo é realçado como um período que necessita tranquilidade (o longo sono de Bela Adormecida), o que denota uma especificidade desse conto. (BETTELHEIM, 1988).

Pode ser que em outra fase de sua vida e, por outras leituras efetuadas, Gata

Borrallheira venha perceber essas e outras mensagens no conto escolhido por ela, afinal “para que tenhamos, por assim dizer, uma visão interior de seu significado, várias leituras serão necessárias. Começaremos, então, a saborear realmente sua beleza e seu significado, [...] quem sabe não teremos, assim, uma experiência de que conosco pode acontecer o mesmo que acontece com os heróis dos contos: **ficarmos felizes para sempre**, num casamento com todas as dimensões de nosso ser” (BONAVENTURE, 2008, p.24, *grifo do autor*).

Esse caminho para o *Self*, como objetivo da nossa vida, engloba elementos conscientes e inconscientes, sendo um percorrer longo e, em determinados momentos, até doloroso pela descoberta de aspectos negativos que nos recusamos a aceitar como integrante de nós. Mas é assim que poderemos ser redimidos e contribuir para tornar nossa convivência humana mais segura e estável.

As percepções das professoras sobre a docência demonstradas nas suas respostas aos instrumentos de pesquisa utilizados neste trabalho, evidenciam que elas associam o ensinar na educação infantil a aspectos preponderantemente afetivos, onde a dimensão do cuidar é destacada sobrepondo-se aos aportes teóricos necessários para o desempenho da profissão. Há, por trás dessa identificação, uma concepção de infância vinculada à ideia de inocência, simplicidade, uma associação com a mulher, como se só a essa coubesse o papel de cuidadora das crianças. Portanto, o estabelecimento de que a docência infantil é um campo eminentemente feminino.

Também observamos que as docentes vinculam seu trabalho a suportes valorativos que devem ser ensinados às crianças. As professoras devem ensinar o “dever ser”. Mas é um “dever ser” praticamente desprovido de criticidade, mero refletor dos valores sociais dominantes. É interessante notar que apenas a professora Branca de Neve demonstrou ou “deixou escapar” ser a docência um espaço também de conquistas, de afirmação de uma identidade histórica ainda não plenamente construída e constantemente ressignificada. Praticamente todas deixaram demonstrar que, apesar dos discursos pedagógicos que enfatizam a importância do aluno no processo de ensino-aprendizagem, o professor (como categoria), tem um papel principal. É a ele que se referem centralmente aquele processo.

Com relação aos contos e sua utilização como instrumento em sala de aula, as professoras não foram capazes de identificar sua rica natureza simbólica. Todas se ativeram aos conteúdos manifestos das histórias e estabeleceram elos com suas vidas concretas. Nota-se aqui uma certa rotinização no uso dos contos. É praticamente uma utilização por tradição, como se fosse algo obrigatório, uma cartilha da qual não se pudesse fugir. Faz-se assim

porque sempre foi assim, é o mais adequado, o mais óbvio.

As docentes demonstraram não ter uma convicção mais verticalizada de saber por que tais contos devem ser trabalhados e o que eles implicam, através de seus significados simbólicos, para as crianças e seu processo educacional. Isso reflete uma deficiência nos processos formativos das professoras, na medida em que aqueles não trabalham com a possibilidade pedagógica e a dimensão profundamente humana dos contos de fadas, limitando as docentes no acesso ao rico e multi matizado universo infantil.

6 FINALIZANDO A VIAGEM: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao seguirmos o roteiro dessa viagem objetivamos analisar a partir da identificação com os contos de fada e seus símbolos, as significações dos professores sobre a Educação Infantil. O caminho percorrido foi norteado pelo paradigma interpretativo. Usamos a abordagem qualitativa, através da utilização do método de pesquisa estudo de caso. Os sujeitos investigados foram as professoras da educação infantil de uma escola da rede pública municipal de Fortaleza. Comparando os dados obtidos com os objetivos específicos deste estudo, nos foi possível fazer algumas considerações.

No que se refere a **identificar as concepções dos professores sobre a Educação Infantil, destacando nelas aspectos da subjetividade docente**, observamos que as docentes explicitaram concepções sobre a educação infantil vinculadas com valores familiares, destacando os elementos do saber cuidar e revelando dificuldades em estabelecer uma identidade profissional. Outro dado a ser sublinhado foi a secundarização dos aportes profissionais para a docência infantil e pouco reconhecimento dos espaços sociais como campo de luta pela afirmação dos seus direitos como profissionais

As professoras deixaram evidenciar que o campo da docência infantil é por elas tratado como um espaço de continuidade em relação à família, onde a professora é quase uma reedição da mãe e seus gestos afetivos-emocionais. Portanto, é também um local de prevalência feminina e seus cuidados, deixando entrever que a mulher-mãe-professora é quase uma continuidade necessária. Revela, ainda, que a subjetividade docente está repleta de imagens culturais socialmente dominantes e que reforçam certos estereótipos como o da mulher vocacionalmente vinculada aos cuidados infantis.

Com relação a **conhecer os contos de fadas com os quais os professores de Educação Infantil se identificam**, notamos que todas as docentes investigadas se identificaram com os contos mais conhecidos, “João e Maria”, “Chapeuzinho Vermelho”, “Patinho Feio”, “Bela Adormecida”. Elas buscaram elos entre esses contos e seus contextos existenciais, ressaltando elementos de ensino moral que devem ser repassados às crianças.

Quanto a **compreender a relação entre as imagens que os professores têm acerca da docência e sua forma de ser professor na Educação infantil**, observamos que suas imagens foram construídas, no plano cognitivo, sempre no sentido de apresentarem as docentes como pessoas dotadas apenas de aspectos positivos que guardam uma importância

fundante no processo ensino aprendizagem. No entanto, percebemos que as professoras, principalmente nos seus desenhos, não se sentem assim. Embora se achem importantes não se sentem centrais na sua forma de serem professoras, mas isoladas, com baixa energia psíquica, presas a uma rotina profissional que nada tem de colorida.

Com relação às atividades desenvolvidas com os contos de fada as docentes revelaram um despreparo que pode indicar um distanciamento entre as dimensões do real e da imaginação que pode nos remeter a uma obstrução da fantasia ocorrido em alguns momentos de seu percurso individual.

Sobre **propor a partir do conhecimento das significações e imagens dos professores sobre a Educação Infantil, elementos para apoiar a sua formação**, entendemos que os dados coletados e observados nos levaram a reafirmar a importância da subjetividade e a propor a partir dessa constatação, a inserção nos processos formativos das professoras de educação infantil, elementos que considerem essa subjetividade e busquem levar em conta os sentimentos negativos captados, assim como contribuir para que as docentes reconheçam o simbolismo presente nos contos de fadas,

Partindo da experiência promovida nessa pesquisa, constatamos que as profissionais que exercem a docência na educação infantil na escola investigada, elaboraram significações sobre a docência que encontram-se vinculados, na sua maioria, a características do cuidar, sobrepondo-se, esses elementos, aos construtos teóricos de suas formações iniciais e voltados para aspectos da subjetividade docente.

As professoras também demonstraram utilizar um conceito de moral, quando discorreram sobre os contos de fada, clássico. Reproduzindo o discurso socialmente elaborado o que pode ser demonstrativo de uma ausência da capacidade de construir formas de pensar e agir autônomas, fundamentadas na reciprocidade de seus relacionamentos com os outros de maneira geral.

São destacados, ainda, a importância do professor, embora os sentimentos relacionados a essa importância e à prática docente encontrem-se permeados por uma certa negatividade embasados em uma rotina profissional repetitiva e disponibilizadora de um baixo nível de energia psíquica.

O trabalho com os contos de fadas pode contribuir para superar essa negatividade na medida em que possibilita penetrar nos processos inconscientes que, muitas vezes, se encontram, também, associados a essa baixa energia psíquica. Na medida em que estimulam a criatividade, os contos de fadas contribuem para superar o processo de rotinização da vida

docente e, na proporção que refletem nossos recursos interiores, também podem ajudar a sedimentar um sentido maior para a vida.

Nossa investigação foi elaborada buscando uma aproximação compreensiva das significações dos docentes sobre a educação infantil baseando-se na identificação dos professores com os contos de fadas e os símbolos presentes nos mesmos. As reflexões suscitadas, a partir desse processo investigativo, devem levar em consideração os limites alcançados pelo estudo de caso, tendo-se o cuidado de evitar generalizações abusivas e anticientíficas. No entanto esperamos que esse estudo possa contribuir positivamente para que as formações dos profissionais de educação infantil levem em consideração aspectos relevantes para suas práticas docentes, não priorizando apenas os elementos técnicos e informativos.

Apesar dos objetivos postos por essa pesquisa terem sido contempladas surgiram, ao longo dessa viagem, algumas interrogações que podem servir como base para futuras investigações:

1. Quais são os grandes arquétipos que podemos identificar nas representações simbólicas dos professores, como categoria, e não apenas nos profissionais de educação infantil?
2. Como integrar esses grandes arquétipos nos processos formativos dos professores?
3. Como identificar, de maneira mais específica, os sentimentos negativos demonstrados pelos professores e explorar seus nexos compreensivos? Será que eles exercem algum sentido? Preenchem alguma função no ser docente?
4. Quais os caminhos que devemos trilhar para superar os aspectos emocionais afetivos negativos presentes na subjetividade docente? Como relacionar esses resultados investigativos e a formação dos docentes?

Gostaríamos de registrar que as investigações aqui processadas são preliminares e nunca avanços definitivos. O nosso próprio desenvolver no sentido de melhor nos conhecermos será sempre processual, sintonizado com os propósitos científicos que não são os de alcançar verdades definitivas. Esperamos poder contribuir para uma educação pública de qualidade, alicerçada na firme convicção de que para, essa meta sair dos discursos, muitas vezes, eivados de demagogia dos gestores de plantão ou transponha os gabinetes cristalizados em rotinas burocráticas “sem alma”, os docentes são atores, também, fundamentais. Ao adentrarmos nas suas subjetividades e vinculá-las aos seus processos de formação, abrimos

vias para a expressão do sujeito constituindo-se num passo importante na direção acima colimada.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Gislaine Campos; SERIACOPI, Reinaldo. **História**: série Brasil. São Paulo: Ática, 2005.
- AZEVEDO, Fernando. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova**. São Paulo: Editora Nacional, 1932.
- BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968.
- BACON, Francis. **Novum Organum**. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fada**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução a teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1999.
- BONAVENTURE, Jette. Porque os contos populares falam a todos? In. SPACCAQUERCHE, Maria Elci Barbosa. **Encontros de psicologia analítica**. São Paulo: Paulus, 2010.
- BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>
- _____, **Referencial curricular nacional para a educação infantil**, Ministério da Educação e Desporto, Secretaria de Educação. Brasília:MEC/SER, 1998.
- _____, **ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE**, 1990.
- _____, **DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL**, 2010.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss, Educação Infantil: para que te quero? In. CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CESISARA, Ana Beatriz. A psicogênese de Wallon e a educação infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, v.15, n.28, jul-dez, 1997.
- COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas**: símbolos, mitos, arquétipos. 2ªed. São Paulo: Paulinas, 2009.

DAMASIO, Antonio R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. 11ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho: estudo de psicologia do trabalho**. São Paulo: Oboré/Cortez, 1992.

DRAGO, Paulo da Silva R. Contribuições de Vygotsky para o desenvolvimento da criança no processo educativo: algumas reflexões. **Revista FACEV**, n. 3, jul-dez, 2009.

FRANZ, Marie-Louise Von, **A interpretação dos contos de fada**. 7ª ed. São Paulo: Paulus, 2008.

_____, **A sombra e o mal nos contos de fada**. 3ª ed. São Paulo: Paulus, 2002.

FURTH, Gregg M. **O mundo secreto dos desenhos: uma abordagem junguiana da cura pela arte**. 4ª ed. São Paulo: Paulus, 2011

GALLERT, Adriana Ziemer. **A produção de sentidos subjetivos dos professores no enfrentamento das adversidades da docência** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, 2011.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.

GASPARELLO, Vânia Medeiros. Subjetividade e formação de professores: algumas reflexões a partir da psicologia analítica. **Revista E-Curriculum**. São Paulo, v. 2, n. 3, dezembro - 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos e pesquisa**. 3ª ed. São Paulo: Atlas; 1995.

GÓMEZ, Gregório Rodrigues; FLORES, Javier Gil; JIMÉNEZ, Eduardo García. **Metodologia de la Investigación Cualitativa**. Archidona/Málaga: Ediciones Aljibre, 1996.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

JUNG, Carl Gustav. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____, **O eu e o inconsciente**. 22ª ed - Petrópolis: Vozes, 2011.

_____, **O homem e seus símbolos**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

_____, **Psicologia do Inconsciente**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____, **Tipos psicológicos**. Petrópolis: Vozes, 1991.

_____ **A Dinâmica do Inconsciente**. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

KRAMER, 1988

KRAMER, Sonia; HORTA, José Silveiro B. A ideia de infância na pedagogia contemporânea. In. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais**. Brasília: MEC, 1982.

KULLMANN JR, Moysés. Educando a infância brasileira. In. LOES, Eliane Marta T; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Synthia G. **500 anos de educação no Brasil**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726 – 1950. In. FREITAS, Marcos Cezar. **História Social da Infância no Brasil**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MENDES, Mariza B. T. **Em busca dos contos perdidos**: o significado das funções femininas nos contos de Perrault. São Paulo: UNESP, 1999.

MONACHA, Carlos. Arquitetura escolar republicana: a escola normal da praça e a construção de uma linguagem de criança. In. FREITAS, Marcos Cezar. **História Social da Infância no Brasil**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MONTESSORI, Maria. **A criança**. São Paulo: Nórdica, 1949.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MOURÃO, Ronaldo R. de Freitas. Explicando a teoria da relatividade. São Paulo: Ediouro, 2005.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira República**. São Paulo: EPU, 1974.

NUNES, Ana Ignez B. L; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da Aprendizagem**: processos, teorias e contextos. Fortaleza: Liber Livro, 2008.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PALMA FILHO, Pedagogia Cidadã. In. CARDOSO, João (org) **Caderno de Formação**: História da Educação. 3ª Ed. São Paulo: PRPGAD/UNESP, 2005.

- PENNA, Eloisa M. D. Psicologia analítica: um novo paradigma científico. In. SPACCAQUERCHE, Maria Elci Barbosa. **Encontros de psicologia analítica**. São Paulo: Paulus, 2010.
- POPPER, Karl Rudolf. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix/EDUSO, 1975.
- PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Petrópolis: Vozes, 1971.
- PIERE, Paolo Francesco. **Dicionário junguiano**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ROHRS, Hermann. **Maria Montessori**. Recife: Masangana, 2010.
- Roth, Wolfgang. **Introdução à Psicologia de C. G. Jung**. Petrópolis: Vozes, 2011
- SANTOS, Sandra Regina. **Jung: um caminhar pela psicologia analítica**. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2008.
- SALES, Viviani Maria Barbosa. Formação e Prática de Professores do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UAB/UECE. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará, 2011.
- SAMUELS, Andrew. **Dicionário Crítico de análise junguina**. Rio de Janeiro: Imago, 1998.
- SAIANE, Claudio. **Jung e a Educação: uma análise da relação professor/aluno**. 4ª ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2003.
- SCOZ, Beatriz Judith Lima. **Identidade e subjetividade de professores: sentidos do aprender e do ensinar**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- _____, Produção de sentidos, ensino e aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, v. 24, n. 74, São Paulo, 2007.
- SILVA, Zélia Maria Carvalho. **História e memória da educação infantil em Terezina: Piauí 1968 - 1996**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, 2008.
- SILVEIRA, Nise da. **Jung: vida e obra**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- SOUZA, Ângela Leite de. **Contos de fada: Grimm e literatura oral no Brasil**. Belo Horizonte: Ler, 1996.
- STEARNS, Peter N. **A infância**. São Paulo: Contexto, 2006.

TAILLE, Ives de la. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In. TAILLE, Ives de la; KOHL, Marta de Oliveira; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Wallon, Vigotsky: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 13ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

THUILIER, Pierre. Ciência e subjetividade: o caso Einstein. **O Correio da Unesco**. Rio de Janeiro, v.7, n.7, jul, 1979.

TRIVINOS, Augusto. **Introdução à Pesquisa em ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1992.

VICENTINO, Claudio; DORIGO, Gianpaolo. **História Geral e do Brasil**. São Paulo: Scpione, 2010.

VYGOTSKY, Levi. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. Fundamentos metafísicos ou fundamentos dialéticos da personalidade. In. **Objetivos e Métodos de psicologia**. Lisboa: Estampa, 1975.

XAVIER, Alessandra; NUNES, Ana Ignéz B. L; SANTOS, Michelle S. dos. Subjetividade e sofrimentos psíquico na formação do sujeito na universidade. **Revista Mal Estar e Subjetividade**, v.8, n. 2, junho, Fortaleza, 2008.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

Roteiro para análise simbólica do conto infantil

I – Expresse através de desenho e ou pintura a primeira imagem que chega até você ao ouvir o conto.

II – Responda

a – Quando e onde se situa a história?

b- Quais os personagens mais interessantes para você?

c- Você sentiu falta de algum personagem? Qual?

d- Existem contradições, conflitos ou ambiguidades na história? Quais?

e- Qual a sua interpretação geral do conto?

f- Como você relacionaria a história ao contexto da docência na educação infantil?

Roteiro de Entrevista

3. Qual sua idade?
4. Qual seu estado civil?
5. Quantos filhos você tem?
6. Qual sua maior formação completa?
7. Em qual curso e instituição você fez sua maior formação completa?
8. Você obteve alguma formação específica para trabalhar com educação infantil? Em que nível se deu essa formação?
9. As formações obtidas tiveram algum impacto no seu jeito de ser professor na educação infantil?
10. Há quanto tempo você trabalha como professora?
11. Há quanto tempo você atua na educação infantil?
12. Em quais turnos você trabalha?
13. Você trabalha com conto de fada? Comente um pouco sobre como é esse trabalho.
14. Você se considera preparado(a) para trabalhar com contos de fadas na educação infantil? Justifique
15. O que os contos de fada representam para você?
16. Para você, o que significa ser professora da educação infantil?
17. O que um docente da educação infantil deve ter na sua formação?
18. Quais são as características necessárias a um docente da educação infantil?
19. Com qual conto de fada você mais se identifica? Por que?
20. Deste conto, qual a personagem que pode representar a sua forma de ser professora?
21. Quais contos de fada ou personagens que, na sua opinião, representam a profissão docente?