

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Denise Arina Francisco Valduga

**PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE DAS EDUCADORAS
LEIGAS DE CRECHES COMUNITÁRIAS**

**Porto Alegre
2005**

Denise Arina Francisco Valduga

**PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE DAS EDUCADORAS
LEIGAS DE CRECHES COMUNITÁRIAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof^a Dr^a. Maria Carmem Silveira Barbosa

Porto Alegre

2005

Denise Arina Francisco Valduga

**PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE DAS EDUCADORAS LEIGAS DE
CRECHES COMUNITÁRIAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 05 de dezembro de 2005.

Profª.Drª. Maria Carmem Silveira Barbosa - Orientadora

Profª Drª Elizabeth Diefenthaler Krahe – FACED/UFRGS

Prof. Dr. Euclides Redin – UNISINOS/RS

Profª Drª.Maria da Graça Souza Horn - FACED/UFRGS

*Às educadoras leigas das creches comunitárias,
hoje professoras, com quem muito aprendi.*

AGRADECIMENTOS

Ao concluir esta dissertação, não poderia deixar de lembrar e agradecer às pessoas que comigo compartilharam este momento. Momentos estes permeados de alegrias, dificuldades, aprendizagens, indecisões, opções, empenho, cansaço, mas acima de tudo de vitória.

A estas pessoas, gostaria de deixar o muito obrigado por tudo que significaram neste momento. Quero, pois, agradecer:

Aos meus queridos e amados pais Otália Maria Limberger Francisco e Waldemar Francisco, verdadeiros exemplos de vida, que oportunizaram ser o que sou hoje. Por todo carinho, incentivo e amor dedicados durante toda minha trajetória de vida e em especial neste momento. À minhas irmãs: Deise Juliana Francisco pela paciência, amizade, auxílio, incentivo, companheirismo, rigor científico e metodológico fraternal, dedicação e carinho nas horas mais difíceis, um exemplo de irmã, profissional e pessoa; à Dione Carina Francisco pelo apoio, entusiasmo, amizade, carinho, determinação e auxílio. Também pelos momentos de riso, descontração e boas chamarreadas. Irmã caçula com quem aprendi e continuo aprendendo muito.

Ao meu marido Adolfo José Rodrigues Valduga pelo companheirismo, amor, confiança, incentivo e dedicação, que fizeram compreender e superar os momentos de ausência, falta de companhia e atenção.

Ao meu cunhado Gláucio José Couri Machado pela atenção, auxílio, contribuições sociológicas, arte final e socorro na área da informática nas horas mais urgentes.

À prof^a Dr^a Maria Carmem Silveira Barbosa que acreditando na sua orientanda primogênita, urdiu comigo esta trama, investindo toda sua sabedoria, paciência, apoio e tranquilidade. Um exemplo de profissional que acredita e batalha pela educação infantil na garantia de um mundo mais justo e humano para todos.

Aos professores da FAGED/UFRGS com os quais tive a oportunidade de realizar trocas e aprendizagens significativas, que levarei por toda vida, em especial à prof^a Dr^a Elisabeth D. Krahe; prof^a Dr^a Maria da Graça Sousa Horn; prof^a Dr^a Carmem Craidy; prof^a Dr^a Beatriz Dorneles; prof^a Dr^a Leni Dorneles, prof^a Dr^a Jaqueline Moll e prof. Dr. Cláudio Roberto Batista.

Às colegas de Mestrado Clarice, Susana, Ana Maira, Hildair, Neusa, Fernanda, Simone, Harmgard e outros (as) tantos (as) pela amizade, trocas, desabafos, confidências e carinho. Levo um pouco de vocês comigo.

Àquelas colegas de trabalho da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, que comigo compartilharam e auxiliaram-me nesta caminhada.

Aos colegas da E.M.E.F. Nossa Senhora de Fátima, pela amizade, apoio e acolhimento.

Ao Centro Universitário Feevale que através de seus profissionais despertaram o desejo de professora-pesquisadora, em especial à equipe do ICHLA, Clarice Monteiro Escott, Miriam P. Correa de Lacerda, Margareth F. Simionato, Patrícia Wolffenbüttel e Cecília Mônaco da Silva.

Às colegas do Centro Universitário Feevale Mireila, Denise's, Dulce, Eliane's, Mônica, Regina, Sandra, Janaína, Andréa, Márcia, Maria Elena, Luciana's, Teresa Cristina,

Lúcia, Rosângela, Gislaine, Ruth, Madalena, Paula, Francisco e a todos e todas que com seu apoio contribuíram para o sucesso desta pesquisa.

Aos meus queridos alunos e alunas do Centro Universitário Feevale, motivo de busca constante.

Às alunas do curso Normal da E.M.E.M. Emílio Meyer que com sua participação na pesquisa possibilitaram que este estudo acontecesse, demonstrando com suas histórias de vida e empenho, que fazer educação infantil vai muito além de cuidar de crianças.

À direção, professoras e professores do curso Normal da E.M.E.M. Emílio Meyer que mostraram com sua dedicação, garra, sabedoria, amor e empenho que é possível, urgente e necessário formar profissionais habilitados em educação infantil. Em especial à Miriam, Jomara, Marta, Judite, Sônia e Edson pelo acesso, trocas, informações, sugestões, amizade e acima de tudo pelo exemplo de profissionais que são.

Às coordenadoras das Creches Comunitárias Conveniadas com a Prefeitura de Porto Alegre que, com suas narrativas, ajudaram a conduzir esta dissertação.

Enfim, a todos que comigo estiveram, dedico a vocês este trabalho!

Não nasci marcado para ser um professor assim (como sou),
Vim me tornando desta forma no corpo das tramas,
Na reflexão sobre a ação,
Na observação atenta a outras práticas,
Na cultura persistente e crítica.
Ninguém nasce feito.
Vamos nos fazendo aos poucos,
Na prática social de que tomamos parte.

Paulo Freire

RESUMO

A presente dissertação intitulada **Processo de Formação Docente das Educadoras Leigas de Creches Comunitárias** tem como objetivo analisar como ocorre a construção identitária de professora pelas educadoras leigas atuantes em creches comunitárias conveniadas com a Prefeitura Municipal de Porto Alegre/RS, matriculadas no curso de ensino médio Normal na E.M.E.M. Emílio Meyer. Este estudo valeu-se predominantemente da abordagem qualitativa, utilizando-se de recursos quantitativos para compreender o contexto e o perfil das alunas estagiárias na íntegra. Pautou-se em estudo de caso, sendo utilizados instrumentos metodológicos como questionário, entrevistas semi-estruturadas, observação de campo e análise documental para compor o corpus da pesquisa. Buscou-se identificar a partir da fala das alunas, protagonistas deste processo, bem como de seus interlocutores, professores do curso e coordenadoras pedagógicas das creches comunitárias onde trabalham, como acontece a passagem de educadora leiga à professora e se estas imprimem ressignificações na prática pedagógica cotidiana com crianças na creche.

Apoiou-se em autores que abordam a formação docente, a legislação e o processo identitário das professoras. As conclusões deste processo investigativo indicam a importância de haver formação em nível médio, objetivando a continuidade em nível de graduação para profissionais que atuam com a faixa etária de zero a seis anos de idade. Sinaliza a necessidade de haver relação nas propostas dos cursos de formação de professores que contemplem o saber formal com os saberes da prática trazidos pelas alunas. Bem como vislumbra que os cursos incidirão positivamente na identidade de professora de suas alunas, quando contemplarem em seus programas curriculares momentos em que a trajetória de vida e as experiências profissionais estejam interrelacionadas, proporcionando reflexão, onde haja espaço para uma análise crítica de sua própria prática à luz da teoria.

Finalmente desvela que para as educadoras leigas a oportunidade de cursar o Normal significou a realização de um sonho de qualificação e formação.

Palavras-chave: Formação de educadoras leigas – Educação Infantil – Curso Normal habilitação Educação Infantil – Formação de professores.

RESUMEN

La presente disertación titulada Proceso de Formación Docente de las Educadoras Iniciantes en Guarderías Comunitarias tiene como objetivo analizar como ocurre la construcción de la identidad de la profesora por las educadoras iniciantes actuantes en las guarderías comunitarias conveniadas con la Municipalidad de Porto Alegre/RS, matriculadas en el curso de enseñanza media Normal en la E.M.E.M. Emilio Meyer. Este estudio se baso predominantemente en el área cualitativa, utilizando recursos cuantitativos para comprender integralmente el contexto y el perfil de las alumnas pasantes. Se pauto en estudio de caso, siendo utilizados instrumentos metodológicos como cuestionarios, entrevistas semi-estructuradas, observación de campo y análisis documental para componer el corpus de la investigación. Se buscó identificar a partir de las conversaciones de las alumnas, protagonistas de este proceso, bien como de sus interlocutores, profesores del curso y cordinadoras pedagógicas de las guarderías comunitarias donde trabajan, como ocurre el pasaje de educadora iniciante para profesora y si estas imprimen resignificaciones en la práctica pedagógica cotidiana con niños en la guardería.

Se apoyo en autores que abarcan a la formación docente, a la legislación y al proceso de identidad de las profesoras. Las conclusiones de este proceso investigativo indican la importancia de haber formación en el nivel medio, objetivando la continuidad en el nivel de graduación para los profesionales que actúan con la faja de edad de cero a 6 años. Señaliza la necesidad de haber relación en las propuestas de los cursos de formación de profesores que contemplen el saber formal con los saberes de práctica presentadas por las alumnas.

Bien como vislumbra que los cursos influirán positivamente en la identidad de profesora de sus alumnas, cuando contemplen en sus programas curriculares momentos en que la trayectoria de vida y las experiencias profesionales estén interrelacionadas, propiciando la reflexión, donde haya espacio para un análisis crítico de su propia práctica a la luz de la teoría.

Finalmente desvela que para las educadoras iniciantes la oportunidad de cursar el Normal significó la realización de un sueño de calificación y formación.

Palabras llaves: Formación de las educadoras iniciantes- Educación Infantil- Curso Normal habilitación Educación Infantil-Formación de profesores.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Censo Funções Docentes	38
Tabela 2 – Número de funções docentes por grau de formação na Educação Infantil creche em 2004.....	41
Tabela 3 – Dados convênio Creches Comunitárias – PMPA	79
Tabela 4 – Tempo para conclusão do ensino fundamental – anos	234
Tabela 5 – Alunas do curso de 02 anos	235
Tabela 6 – Principal motivo que levou a optar pelo atual trabalho – Educadora de sala	111
Tabela 7 – Opinião em relação à satisfação pessoal com o trabalho.....	112
Tabela 8 – Itens em relação à satisfação pessoal com o trabalho – Educadoras	112
Tabela 9 – Opinião em relação à satisfação pessoal com o trabalho.....	236
Tabela 10 – Fatores mais importantes que interferem na prática e no crescimento profissional	114
Tabela 11 – Dificuldades encontradas no decorrer do curso.....	117
Tabela 12 – Principais fatores que contribuem para permanência das alunas no curso.....	118
Tabela 13 – Significado do curso para as alunas.....	120
Tabela 14 – Melhores formas de aprender	121

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária versus frequência	232
Gráfico 2 – Etnia	232
Gráfico 3 – Renda familiar versus número médio de dependentes	233
Gráfico 4 – Curso de Ensino Fundamental – Educadoras	233
Gráfico 5 – Curso de Ensino Fundamental - Outras situações Profissionais	234
Gráfico 6 – Alunas da E.M.E.M.Emílio Meyer	235
Gráfico 7 – Primeiro emprego	109
Gráfico 8 – Situação profissional atual.....	109
Gráfico 9 – Modalidade de ensino de atuação – Educadoras	110
Gráfico 10 – Modalidade de ensino de atuação - Outras situações profissionais.....	111
Gráfico 11 – Fontes mais importantes para aprender a exercer o trabalho atual.....	114
Gráfico 12 – Busca pelo curso de educação formal - Normal - Educadoras.....	116
Gráfico 13 – Expectativa inicial ao ingressar no curso	116
Gráfico 14 – Temas/Aspectos trabalhados no curso que contribuem para promoção mudança na tua prática	119
Gráfico 15 – Horários para estudos	119
Gráfico 16 – Horários para estudos- Educadoras	236
Gráfico 17 – Horários para estudos - Outras situações Profissionais.....	237
Gráfico 18 – Significado do curso.....	120
Gráfico 19 – Estágio versus frequência.....	122
Gráfico 20 – Frequência em algum curso de atualização nos últimos 05 anos	123
Gráfico 21 – Perspectivas de trabalho futuro para as Educadoras	123
Gráfico 22 – Perspectivas de trabalho futuro - Outras situações Profissionais	124

LISTA DE SIGLAS

ADI's – Auxiliares de Desenvolvimento Infantil
AEPPA – Associação de Educadores Populares de Porto Alegre
CD – Conselho Deliberativo
CEB – Câmara de Educação Básica
CEI's – Centros de Formação Infantil
CENEAMM – Centro de Educação e Assistência de Meninos e Meninas 1º de Maio
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
CMDCA – Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CME – Conselho Municipal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CO – Região centro-oeste do Brasil
COEDI – Coordenação Geral de Educação Infantil
COP – Conselho do Orçamento Participativo
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil
EMEM – Escola Municipal de Ensino Médio
ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio
ESE – Escola Superior de Educação
FASC – Fundação de Assistência Social e Comunitária
FLBA – Fundação da Legião Brasileira de Assistência
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
JP – Jardins de Praça
LBA – Legião Brasileira de Assistência
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MOVA – Movimento de Alfabetização para educação de Jovens e Adultos
NAI-5 – Núcleo de Ação Interdisciplinar da Região Glória, Cruzeiro do Sul e Cristal
NE – Região nordeste do Brasil
NO – Região norte do Brasil
O.P. – Orçamento Participativo
OMEP – Organização Mundial de Educação Pré-Escolar
ONG's – Organizações não-governamentais
PEC – Proposta de Emenda Constitucional
PMEI – Programa Municipal de Educação Infantil
PMPA – Prefeitura Municipal de Porto Alegre
PNE – Plano Nacional de Educação
Proinfantil – Programa de Formação Inicial dos Professores em Exercício na Educação Infantil
Provão – Exame Nacional de Educação
PT – Partido dos Trabalhadores
SAB – Sociedades amigos de bairros

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAM – Serviço de Assistência a Menores
SASE – Serviço de Atendimento Sócio Educativo
SE – Região sudeste do Brasil
SEB – Secretaria de Educação Básica
SEEC – Secretaria de Estado da Educação e Cultura
SEED – Secretaria de Educação a Distância
SEIF – Secretaria de Educação Infantil e Fundamental
SMED – Secretaria Municipal de Educação
SMSS – Secretaria Municipal da Saúde e Serviço Social de Porto Alegre
SUL – Região sul do Brasil
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES	25
1.1 Saberes da docência	25
1.2 Construção da identidade pessoal, social e profissional de professora	32
2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO INFANTIL	35
2.1 A formação das Educadoras Leigas: algumas experiências	50
3 CURSO NORMAL: ARTICULAÇÕES ENTRE FEMINIZAÇÃO, CUIDADO E EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE	54
3.1 Breve histórico sobre a feminização do magistério	54
3.2 Cuidar e educar: tarefas femininas?	63
4 MOVIMENTOS SOCIAIS, CRECHE E ESCOLA NORMAL	67
4.1 Creches Comunitárias: as mulheres e o atendimento à infância	67
4.2 Os movimentos sociais e a reivindicação pelo direito à creche.....	71
4.3 A luta pelo direito à creche: a experiência do Convênio Creche PMPA	77
4.4 Curso Normal Emílio Meyer: experiência inovadora de formação em Educação Infantil para educadoras leigas	82
5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	91
5.1 Vivenciando a pesquisa	95
5.2 Participantes	98
5.3 Instrumentos	100
5.4 Análise dos dados	102
6 CONHECENDO AS EDUCADORAS DO CURSO NORMAL	105
6.1 Traçando o perfil das alunas da escola	106
7 SABERES PESSOAIS DAS EDUCADORAS: UM PASSEIO PELAS TRAJETÓRIAS DE VIDA	125
7.1 Experiências de infância entre o brincar e o cuidar. “Todos os meus irmãos mais novos fui eu que cuidei”	126
7.2 Saberes escolares na infância e juventude “Cresci dizendo que queria ser professora”	133
7.3 Saberes constituídos na própria experiência: “Antes só tinha o interesse de cuidar bem cuidado, manter limpinho e alimentado”	138
8 ROMPER COM AS CERTEZAS	152

8.1 Dificuldades enfrentadas: “Só eu sei essas noites a fio e todo um monte de problemas que passei”	156
8.1.1 Investimento pessoal para estudar	156
8.2 Ser educadora popular e leiga: “Nós que moramos em vila, temos que aprender desde pequeno o que é melhor pra gente e pra comunidade”	163
8.2.1 Saberes solidários e de luta	163
8.3 Saberes aprendidos no curso: “O bom professor tem que aprender a pensar e a repensar”	166
8.3.1 Especificidades do curso: “A professora não tem nós só como alunas, ela conhece a realidade das creches”	169
8.3.2 Escrita de si e do mundo	174
8.3.3 Saberes fundamentais para professores da infância: “Repensar o óbvio”	179
8.3.4 Saberes infantis, comunitários e pedagógicos: “Eu acho que o diploma de professora se tu não colocar na prática é só um diploma, só mais um”	182
8.3.5 Mudança na vida pessoal e na prática pedagógica: “Hoje eu tenho um olhar diferente”	189
8.3.6 SABERES QUE CONTINUAM SENDO CONSTRUÍDOS: “Estou diferente, agora eu sei opinar, me posicionar, tô mais crítica, exerço minha cidadania”	197
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS:	
“Depois desse curso eu sinto a necessidade de estudar, de dar continuidade, não quero parar nunca, eu mudei pra melhor”	199
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	204
ANEXOS	216
ANEXO A – BASE CURRICULAR CURSO NORMAL E.M.E.M.EMÍLIO MEYER..	217
ANEXO B – MODELO DE QUESTIONÁRIO	221
ANEXO C – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO	227
ANEXO D – MODELO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM ALUNAS	228
ANEXO E – MODELO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DAS CRECHES COMUNITÁRIAS CONVENIADAS COM A PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE	228
ANEXO F – MODELO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM PROFESSORAS ORIENTADORAS DE ESTÁGIO DO CURSO NORMAL	229
ANEXO G – GRÁFICO FAIXA ETÁRIA VERSUS FREQUÊNCIA	232
ANEXO H – GRÁFICO 2 - ETNIA	232
ANEXO I – GRÁFICO 3 - RENDA FAMILIAR VERSUS NÚMERO MÉDIO DE DEPENDENTES	233
ANEXO J – GRÁFICO 4 - CURSO DE ENSINO FUNDAMENTAL EDUCADORAS	233

ANEXO J – GRÁFICO 5 - CURSO DE ENSINO FUNDAMENTAL OUTRAS SITUAÇÕES PROFISSIONAIS	234
ANEXO K – TABELA 4 - TEMPO PARA CONCLUSÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL	234
ANEXO L – GRÁFICO 6 - ALUNAS DA E.M.E.M.EMÍLIO MEYER	235
ANEXO M – TABELA 5 - ALUNAS DO CURSO DE 02 ANOS	235
ANEXO N – TABELA 9 - ITENS EM RELAÇÃO À SATISFAÇÃO PESSOAL COM O TRABALHO	236
ANEXO O – GRÁFICO 16 HORÁRIOS PARA ESTUDOS – EDUCADORAS	236
ANEXO P – GRÁFICO 17 HORÁRIOS PARA ESTUDOS – OUTRAS SITUAÇÕES PROFISSIONAIS	237

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda o processo de formação de professores em Educação Infantil, em uma Escola Municipal de Ensino Médio, situada na zona oeste do município de Porto Alegre/RS, denominada E.M.E.M.Emílio Meyer. O Objetivo do estudo foi analisar como a participação no curso de Ensino Médio, modalidade Normal¹, incidiu na formação profissional das educadoras leigas² e se este oportunizou ressignificações a nível pessoal e profissional nestas alunas.

O tema da pesquisa desenvolvida está diretamente relacionado à minha trajetória profissional e pessoal, entendendo que uma trajetória de vida é marcada por linhas indeléveis, onde desejos e vontades entrelaçam-se numa trama de realização, a opção pelo magistério e pela formação de professores, situou-se neste contexto.

Quando do Magistério realizei meus estudos em uma escola de cunho religioso, o que inicialmente foi um aprendizado de novas experiências, pois, apesar da rigidez apregoada pela mantenedora, alguns professores desta instituição subvertiam a ordem e propunham momentos de profunda reflexão e relação com as questões pedagógicas e de vida, por aí circulavam leituras críticas, diversas idas e vindas às comunidades carentes que circundavam a escola, palestras com políticos, cantores, enfim, atividades onde o pensar educação ultrapassava os muros escolares. Foi a partir destas leituras que tive um primeiro contato com a educação popular e com a obra de Paulo Freire, o que foi um marco significativo no decorrer de minha trajetória acadêmica e profissional. Perceber que educação é acima de tudo conscientização e só ocorre quando há uma mudança interna de postura e de vida foi um dos ensinamentos que tive no contato com a obra de Paulo Freire (1980, p.26), segundo o qual “a conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.”

¹ Curso Normal refere-se ao curso de ensino médio em escolas regulares oficiais, que habilita para exercício do magistério.

² No decorrer do trabalho será utilizado o termo educadora leiga para referir-se às pessoas que realizam funções educativas de cuidado e guarda em creche, mas que não possuem formação mínima exigida por lei - nível secundário modalidade Normal Magistério - (Art. 61 da LDBEN 9.394/96) para atuar com crianças na faixa etária de zero a seis anos em instituições de educação infantil -creches e pré-escolas. A referida terminologia justifica-se por considerar a importância destas profissionais por deterem um saber construído na prática. Será empregado **educadoras leigas**, no feminino, pois a totalidade das alunas participantes da pesquisa foi constituída por mulheres.

Como conseqüência de uma necessidade de continuidade e aprofundamento na área da Educação, optei pelo Curso de Pedagogia, Habilitação em Orientação Educacional e, paralelo à graduação, pela realização de um Curso de Adicionais de Pré-Escola realizado no Instituto de Educação Gal. Flores da Cunha, referência em Educação Infantil no momento. Nesta época, além da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP), esta escola era a única a ofertar curso de Adicionais em Pré-Escola com o objetivo de formar educadores de zero a seis anos. A partir disto, houve um interesse especial pela Educação Infantil, onde no estágio, o contato com as crianças despertou uma curiosidade epistemológica com relação ao trabalho pedagógico com esta faixa etária. Houve a “descoberta da infância” como possibilidade da garantia de uma vivência plena desta etapa da vida e a compreensão de que trabalhar com esta faixa etária envolve mais do que gostar.

Há uma cruel diferenciação social e educacional, que acarreta em um ensino qualitativamente diferenciado para os que detêm condições de pagá-lo e aqueles desprovidos e marginalizado na sociedade (DAHLBERG, MOOS & PENCE, 2003). Frente a estas desigualdades, encontrei no trabalho com classes populares a oportunidade de rever alguns conceitos dogmáticos empreendidos pelos próprios professores que atuam nas comunidades carentes. Através do concurso realizado para lecionar como professora da Rede Estadual de Ensino, houve a oportunidade de uma real constatação desta discrepância em que os mesmos professores que atuavam na rede pública e privada, tinham atuações dicotômicas. Na trajetória percorrida pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Orientação Educacional na Escola Estadual de Ensino Fundamental Alceu Wamosy, onde estava lotada, pude reafirmar meu interesse em aprofundar questões relativas à vida, ao contexto social, cultural e afetivo e em “examinar” o empenho de alguns professores em acreditar na capacidade cognitiva das crianças com as quais trabalhavam, sem necessariamente atrelá-la a sua condição social. Foi neste contexto que percebi mais diretamente o descaso do corpo docente ao referir-se ao trabalho com Educação Infantil, por vezes visto meramente como trabalho de assistência e guarda ou como um dever, não sendo entendida como um espaço de desenvolvimento infantil numa perspectiva sócio-interacionista, onde a troca entre sujeito e o meio se dá justamente no convívio e na qualificação oportunizado nestes espaços de formação.

Posteriormente, realizei concurso para atuar como professora na Rede Municipal de Ensino, com área de concurso específica em Educação Infantil, lotada na Escola Municipal de Educação Infantil Vila Nova. Neste período, as experiências com educação popular foram de uma riqueza imensa, embora, sofridas e desafiadoras. Busquei, então, nos cursos de Especialização em Supervisão Escolar e Psicologia Escolar embasamento para qualificar

minha prática. Minha admiração e inquietação ao tema, remetem a este tempo, onde o conhecimento da realidade das creches comunitárias realizada pela visitação alternada entre escolas e creches, mostrou-me um pouco do então, para mim, desconhecido. Já havia ouvido falar em creches comunitárias, mas o conhecimento ficava apenas no nível do imaginário e pelas informações, por vezes difusas, sobre sua existência e finalidade.

Iniciei em 1999 por convite da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, o trabalho de assessoria às Escolas Municipais de Educação Infantil (E.M.E.I.)³ e às Creches Comunitárias conveniadas com a Prefeitura Municipal de Porto Alegre (PMPA). Este trabalho desenvolvido enquanto assessora, oportunizou-me um contato direto com as equipes diretivas e professoras das E.M.E.I's, bem como com lideranças comunitárias, diretorias, coordenadoras e educadoras das Creches Comunitárias conveniadas com a Prefeitura e com as questões educacionais, sociais e culturais que a constituem.

Esta experiência mobilizou muitos questionamentos e dúvidas, pois minha trajetória de formação de Curso Normal, de Adicionais de Pré-escola e de Pedagogia muitas vezes não deram conta de compreender esta realidade, alijada dos currículos oficiais. Esta formação pautada nos preceitos da racionalidade técnica, “preparavam” para atuar com uma situação idealizada de educação para infância, nos moldes do instituído historicamente, mas não para situações encontradas na realidade das creches.

Compactuo com a afirmação de Arroyo (2000) ao dizer que o ofício de professor é aprendido e apreendido ao longo da vida, pelo contato com os próprios professores, desde a escola maternal, diferentemente de outras profissões, onde a graduação é o ponto inicial de formação específica. Desta forma, atuar como professora no Curso de Pedagogia e Normal Superior do Centro Universitário Feevale, veio a corroborar com o processo de ensinante-aprendente.

Aprender a buscar e pesquisar a partir da própria prática e das questões que se apresentavam foi uma aprendizagem ímpar de ação-reflexão-ação; iniciei, assim, uma trajetória que passou de temor ao desconhecido, à imersão na realidade. Realidade esta por vezes apaixonante, instigante e indignante, pois as dificuldades enfrentadas pelas creches comunitárias, remete a uma situação de desvelamento da pobreza e miséria pelas quais

³ A sigla E.M.E.I. refere-se à Escola Municipal de Educação Infantil, que veio a substituir o termo E.M.I. a partir da mudança de nomenclatura e de função educativa proposto pelo MEC para nomear escolas destinadas a atender crianças de zero a seis anos de idade.

passam as comunidades mais carentes, descortinando um cenário de exclusão social obscurecido.

O contato e a inserção significaram *locus* de aprendizagem, ao mesmo tempo em que eu aprendia o *ofício* (ARROYO, 2000) de assessora, vivenciava também uma realidade com características, necessidades e peculiaridades que me impulsionaram a buscar leituras, não somente de textos, mas de mundo. Esta leitura trouxe consigo a compreensão de que as creches comunitárias possuíam uma lógica diferenciada de funcionamento, que o atendimento prestado dava conta do contexto social e cultural dos alunos.

Instigada a compreender o universo das creches comunitárias, meu interesse voltava-se às educadoras que nelas atuavam: normalmente educadoras leigas, residentes na própria comunidade, e em sua grande maioria, com boa vontade de auxiliar para que as crianças pudessem ter um local de proteção e cuidado, longe dos “perigos da rua”. Assim, comecei empiricamente a perceber a forma de compreender o mundo, a infância e a instituição de atendimento às crianças, nos encontros de formação realizados nestas instituições, junto a estas educadoras.

Concomitante às formulações das minhas questões pessoais, desenhava-se uma problemática política e legislativa no contexto educacional brasileiro relativo à primeira infância e foi neste contexto e no contato com a realidade das classes populares, mais especificamente com a formação destas educadoras, que iniciei as reflexões sobre os fazeres do professor de educação infantil.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN/96), Art.61, a exigência de formação tornou-se uma preocupação para as educadoras e coordenadoras de creches que, num movimento de busca, procuraram retornar os estudos. Neste contexto surgiu a pergunta: Como conjugar o saber destas educadoras/trabalhadoras que possuem uma prática constituída pelo fazer cotidiano, com a formação sistematizada da escola, dada a exigência legal?

Esta, dentre outras questões, mobilizou as creches, através de suas entidades e lideranças locais, a buscar uma alternativa viável para a formação/certificação das educadoras leigas. Juntamente com a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/RS (SMED), as lideranças organizaram a abertura de um Curso Normal na própria comunidade, utilizando o

prédio da E.M.E.M. Emílio Meyer onde funcionava curso de Ensino Médio⁴. O Curso Normal passou a ofertar duas habilitações, uma de quatro anos, para alunos egressos do Ensino Fundamental, com Habilitação para Séries Iniciais, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Infantil e outro de dois anos, em nível de pós-médio, com ênfase em Educação Infantil para egressas do ensino médio. O curso inicialmente foi voltado para atender a demanda reprimida de trabalhadoras leigas atuantes nas creches comunitárias, objetivando contemplar a formação inicial, sendo que uma condição para o ingresso é ser educadora de creche comunitária.

É justamente neste contexto que procurei investigar: como, para estas educadoras, que já desempenham trabalho com crianças de zero a seis anos nas creches conveniadas, a realização de um curso de formação de professores modifica ou ressignifica suas concepções acerca do trabalho docente.

Algumas questões organizadoras foram emergindo, como: O que leva educadoras leigas a procurarem qualificação? O que decorre desta escolha? Como a família e o meio em que vivem, relatam/interpretam esta escolha? Haverá alteração/qualificação/mudança/ressignificação nos modos de pensar e agir destas educadoras? O que significa para estas mulheres de classe popular frequentarem um curso de formação de professores que historicamente foi ocupado pela classe média? Quais as implicações desta profissionalização no âmbito pessoal/familiar e de contexto social/comunitário? Estas educadoras pensam em qualificar-se para continuar atuando com a Educação Infantil? O fato de estarem matriculadas e frequentando um curso de formação de professores/as contribuirá para efetivamente implementar mudança no seu fazer pedagógico e de sua concepção de mundo?

Estas indagações iam tomando maior proporção, quando nas formações mensais⁵ realizadas com as educadoras, nas creches, traziam questionamentos, constatações e construía suas aprendizagens a partir da desconforto causada pela situação de estudante/profissional em serviço. As alterações, conflitos, conversas, relatos, indagações pelas quais as educadoras passavam, indicavam-me a necessidade de aprofundamento perante

⁴ Embora seja incumbência da instância Estadual ofertar o ensino médio, o município mantém duas escolas de ensino médio em sua rede de ensino, quais sejam: E.M.E.M.Emílio Meyer e E.M.E.M. Dr. Liberato Salzano Vieira.

⁵ O convênio estabelecido entre a PMPA e as creches comunitárias conveniadas prevê formação e acompanhamento pedagógico prestado pela assessoria pedagógica da SMED. A formação mensal configura-se como espaço de formação em serviço para as educadoras de creche, incluindo todos os agentes educadores da creche, como cozinha, serviços gerais, administrativo, coordenação pedagógica e educadoras de sala. As creches, na sua grande maioria, prevêem em calendário acordado com os pais, o fechamento de um dia/mês para formação em serviço.

estas questões. Ao observar empiricamente a atuação e postura destas educadoras, alunas do curso Normal, meu interesse ampliou-se para além das questões pedagógicas, voltando-se também às questões sociais e de vida que emergiam em suas falas. As conversas formais e informais serviram de percurso para organizar a trajetória de pesquisa a que me propus realizar.

Para dar conta da complexidade das questões que envolvem o universo de pesquisa a ser estudado, o presente trabalho empírico apoiou-se na pesquisa qualitativa, em estudo de caso de cunho etnográfico na Escola de Ensino Médio, onde as educadoras estavam realizando sua formação bem como no local de trabalho (Creches Comunitárias) onde realizaram o estágio supervisionado.

A metodologia empregada encontrou sustentação no estudo de caso, pois “como esforço de pesquisa, o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” (YIN, 2001, p.21).

A amostra escolhida foi constituída de oito educadoras leigas, diferentemente do proposto no projeto inicial de pesquisa, pois a inserção no contexto e o contato mais próximo às alunas, fizeram com que o número de entrevistadas passasse de quatro para oito sujeitos, abarcando assim, uma representatividade maior. O critério para escolha das entrevistadas deu-se a partir do levantamento feito a partir de um questionário com questões abertas e fechadas aplicado às alunas das duas turmas. Após o levantamento/tabulação⁶ dos mesmos, escolheu-se aquelas que se enquadraram nos seguintes critérios: ser oriundas de classe popular⁷ estar exercendo função de educadora leiga⁸ em creches comunitárias conveniadas com a PMPA, e que estivessem regularmente matriculadas e freqüentes ao curso noturno de ensino médio modalidade normal na EMEM Emílio Meyer. Foram selecionadas apenas alunas do último ano, em estágio, perfazendo assim, quatro alunas da modalidade de quatro anos e quatro da modalidade de dois anos, egressos/as do Ensino Fundamental e Médio respectivamente.

Interessou-me ao estudar o processo de formação de professores em uma Escola Normal, focar o contexto escolar formal nas suas diferentes nuances, os conteúdos, a influência que os professores do curso exercem sobre a constituição de professora das alunas e as características individuais e coletivas, bem como a atuação das alunas enquanto educa-

⁶ Ao longo do trabalho serão trabalhados os dados tabulados, bem como apresentados na íntegra nos anexos.

⁷ Para fins deste estudo, será considerado como classe popular os sujeitos que perfazem renda familiar de no máximo três salários mínimos.

⁸ Será denominado de educadora leiga aquelas alunas que exercem atividade educativa diretamente com grupo de crianças, acompanhando-as durante turno integral de trabalho.

doras no fazer cotidiano da creche, pois, “para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas.” (LÜDKE, 1986, p.18).

Pesquisar o cotidiano de vida destas mulheres no ambiente profissional e de formação consistiu em investigar como as questões do processo de profissionalização foram significadas em suas vidas. Sendo assim, a pesquisa privilegiou técnicas qualitativas de análise que oportunizaram examinar em profundidade os diferentes aspectos do objeto de estudo em questão.

Como mencionado, atualmente passamos por um momento importante quanto à introdução de reformas no âmbito educacional, bem como adequação à LDBEN especificamente no que tange à formação de professores em Educação Infantil. Tal fato mobilizou os Estados e Municípios de todo o país a adequarem-se às exigências legais e o Município de Porto Alegre, assim como outros, estabeleceu ações e políticas educativas para contemplar o que a Lei e a sociedade demandavam. Partindo desta necessidade instituída por lei, o Município de Porto Alegre, implementou a modalidade de Curso Normal em duas escolas de ensino médio de sua Rede, para inicialmente fazer a oferta de formação às educadoras das Creches Comunitárias Conveniadas.

Frente à situação da exigência de formação para educadores que atuam com crianças de zero a seis anos de idade, estabeleceu-se um problema que persiste a muito em nossa sociedade, o grande contingente de trabalhadores de creches que não possuem formação inicial para atuar nos moldes exigidos atualmente. Desta forma instala-se uma crise: como atender a grande demanda de educadoras das Creches Conveniadas com PMPA sem correr o risco de penalizar a estes profissionais que na sua grande maioria são de classe popular? Sem impossibilitar o funcionamento destas instituições tão importantes? Como incorporar estas mulheres trabalhadoras oferecendo uma nova oportunidade de formação para que as mesmas não sejam demitidas?

Esta é uma das questões de pesquisa que pretendo investigar e que fizemos com que encontrasse na Linha de Pesquisa de Políticas e Gestão de Processos Educacionais com ênfase temática em Políticas Educacionais para a Infância a vertente adequada para a contribuição neste assunto, pois, conforme Brandão (2002), educação popular envolve um projeto social, de justiça sócio-cultural, em que a voz de todos, inclusive dos excluídos é trazida à tona como ponto de partida para construções coletivas. Além disso, a preocupação com a formação dos

atuais profissionais de educação infantil é apontada por Craidy (2001, p. 25) como tarefa imediata a ser desempenhada pelas Prefeituras, “criar programas de formação em serviço para os profissionais não-qualificados que atuam nas instituições de educação infantil. Criar cursos de nível médio (modalidade normal), com habilitação para a educação infantil”.

Meu **problema de pesquisa** recai sobre a seguinte questão: como a trajetória no curso de ensino médio Normal-noturno na EMEM Emílio Meyer incidiu no processo de construção identitária profissional das educadoras leigas? Tendo como **objetivo geral** analisar se o ingresso ao Curso de Ensino Médio Normal Magistério contribuiu na ressignificação do fazer pedagógico e na constituição identitária enquanto professora das educadoras leigas atuantes nas Creches Comunitárias Conveniadas com a PMPA. Para tanto elenquei alguns **objetivos específicos** para nortear esta busca, quais sejam:

- identificar, a partir da fala das educadoras, a constituição de identidade de professora com formação específica.
- verificar se o processo de profissionalização interferiu na prática pedagógica cotidiana das educadoras, a partir da fala das mesmas e dos seus interlocutores.
- Analisar se a frequência ao curso constitui um processo de ressignificação na prática pedagógica das alunas/educadoras.

Enfim, estes são alguns dos questionamentos que busquei pesquisar, fazendo a relação entre educação formal e formação de educadores populares; adequação à exigência legal e qualificação profissional; saberes docentes e construção identitária de professoras de Educação Infantil.

Utilizei-me de autores como Tardif (1991; 2000; 2002; 2005), Nóvoa (1995; 1997; 1998; 1999; 2000) e Freire (1980; 1982; 1987; 1995; 1997; 1999; 2000) para abordar a formação de professores, bem como as contribuições de Craidy (1997; 1998; 2001; 2002), Campos (2002; 2003), Rosemberg (1989; 1993; 1996; 1997; 2001; 2003) e Kuhlmann Jr. (1999; 2001) referente às políticas públicas de formação. Brandão (1995; 1999; 2002), Melucci (2001) e Campos (1999) auxiliaram na problematização dos movimentos sociais. Machado (1998; 2002), Oliveira (2001; 2002; 2003), Formosinho & Kishimoto (2002) nas questões referentes à formação de professores em Educação Infantil. Sobre a profissionalização e identidade o aporte teórico de Nóvoa (1997; 2000), Moita (2000), dentre outros serviram de sustentação teórica para esta pesquisa.

Sendo assim, a dissertação foi construída em nove capítulos, nos quais foram contextualizadas questões pertinentes à educação infantil, tanto teórica quanto históricas, a justificativa do percurso metodológico escolhido, bem como a coleta de dados e sua análise.

O capítulo 1 discute a formação de professores, situando o contexto brasileiro, com alguns aportes do contexto português, enfatizando os saberes envolvidos na formação e atuação de docentes. Neste contexto, aponta a construção da identidade pessoal, social e profissional de professora como um dos elos para entender a formação.

O capítulo 2 contextualiza, apresentando e discutindo as políticas educacionais de formação de professores em geral e, em específico as relacionadas à educação infantil. Aborda, ainda, a relação entre o texto da lei e a realidade de formação no Brasil e no Rio Grande do Sul. Por fim, discute a Formação das Educadoras Leigas, discutindo algumas experiências significativas nesta área.

O capítulo 3 apresenta algumas questões importantes que se articularam sócio-historicamente com a função de educadora infantil, tais como a feminização do magistério, as concepções de cuidado e educação na formação docente relacionadas a tarefas femininas. Neste sentido, desconstrói tais articulações, apontando outros elos da formação docente.

O capítulo 4 relaciona espaços em que a ação da educação infantil teve palco, tais como as creches comunitárias, explicitando elementos constantes em sua criação e trabalho. Sendo assim, discute os movimentos sociais, o direito à creche e aponta a experiência de Porto Alegre, em suas relações com a Secretaria Municipal de Educação, a comunidade e a escola que geraram o curso de formação em educação infantil para educadoras leigas. Além disso, contextualiza o problema da pesquisa e os objetivos da mesma, ao articular os quatro capítulos precedentes.

O capítulo 5 apresenta o percurso metodológico efetuado na pesquisa, discutindo as opções metodológicas, a escolha dos sujeitos, os instrumentos utilizados e a forma de análise dos dados. Aponta, ainda, o cuidado e o procedimento ético na construção da pesquisa.

O capítulo 6 apresenta parte dos dados, os referidos à configuração do perfil das alunas do curso de formação, tanto em seus dados sócio-demográficos, quanto em suas análises pessoais, do trabalho, família quanto da formação pedagógica.

O capítulo 7 propõe análise dos depoimentos de algumas alunas, em número de oito, a fim de responder a pergunta da pesquisa. Aponta os saberes pessoais das educadoras

construídos em suas trajetórias de vida. Tal trajetória é desmembrada em experiências da infância, saberes escolares na infância e juventude e saberes constituídos na própria experiência.

O capítulo 8 continua a responder a questão da pesquisa, compondo análises sobre a formação da educadora leiga, destacando as dificuldades enfrentadas, os saberes construídos no curso, a composição do grupo, a especificidade do curso, tanto em sua proposição, planejamento, proposta pedagógica e alunas. Mais especificamente sobre o curso, apontam-se, a partir das falas das alunas, das professoras e coordenadoras de creche as dificuldades na formação, os saberes considerados como fundamentais para professores da infância, a relação construída com os saberes infantis, comunitários e pedagógicos. Finalizando apontam-se as mudanças percebidas na vida pessoal e na prática pedagógica das alunas.

O capítulo 9 apresenta as considerações finais e proposta de encaminhamento para futuros trabalhos a serem constituídos a partir deste.

1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

1.1 SABERES DA DOCÊNCIA

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo. [...]. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Paulo Freire (1997, p. 50)

Ao falarmos sobre formação de professores é necessário situar a questão a partir de um prisma histórico social que o constituiu e o constitui na contemporaneidade. Assim, cabe salientar que a formação de professores é tema recorrente nos debates sociais e educacionais, mas que seu enfoque vem sofrendo modificações ao longo do tempo. No contexto brasileiro, conforme Nunes (2001) na década de sessenta, a valorização do conhecimento específico da disciplina era soberano, na década de setenta o olhar voltava-se para as questões didático-metodológicas. A partir da década de oitenta, inaugura-se a valorização da prática pedagógica e do estudo a partir da história de vida dos professores, propriamente dita, sendo na década de noventa que os estudos focalizados na socialização pré-profissional, despontam no cenário educacional, mostrando que “a prática profissional dos professores coloca em evidência saberes oriundos da socialização anterior à preparação profissional formal para o ensino” (TARDIF, 2002, p.72). Esta postura oposta à tradicional racionalidade técnica, que via o professor mais como aplicador de técnicas e receitas do que propriamente como intelectual, tem repercutido nos estudos atuais sobre este assunto.

Fazendo um paralelo entre o percurso educativo português, percebemos guardadas as devidas peculiaridades, que muitos dos fatos apontados por António Nóvoa, encontram similaridade no contexto brasileiro, similaridade esta justificada pelo impacto da globalização.

Certas discussões ocorridas na forma de controlar e direcionar o contexto educativo a partir da formação de seus agentes encaminhou para estratégias como o fechamento das Escolas Normais, referenciado no excerto historicizado por António Nóvoa:

Após várias tentativas falhadas de reformar as escolas normais republicanas, o Estado Novo decidiu pura e simplesmente encerra-las: primeiro, em 1930, as Escolas Normais Superiores, que não voltariam a abrir, depois, em 1936, as Escolas Normais Primárias, que reabririam na década de 40 completamente modificadas. Até os anos 60 o Estado Novo manteve uma atitude de suspeição em relação à formação de professores, sofisticando os mecanismos de controlo ideológico no acesso e no exercício da actividade docente (NÓVOA, 1997, p.18-19)

Inferre ainda que a política nacionalista baseou-se em dois eixos estruturantes frente à formação de professores do ensino primário, a redução e o controle. Para Nóvoa (1997) houve desta forma uma diminuição de exigência na admissão ao ensino normal, redução dos conteúdos e tempo de formação, caracterizando uma minimização das exigências quanto às questões intelectuais e científicas, implementando simultaneamente um maior controle moral e ideológico.

Nóvoa aponta que aconteceram manifestações contrárias à medida, como explicitado por Eusébio Tamagnini que afirmava haver três dimensões indispensáveis à formação de professores, que consistia na preparação académica, preparação profissional e prática profissional. (TAMAGNINI, 1930 apud NÓVOA, 1997, p.19). Apesar de formalmente manter as características, na prática, houve uma sobreposição da dimensão académica, direcionando o professor para a transmissão de conhecimentos.

Na *década de 60* com o desmantelamento do status socioeconómico da profissão docente e com a visão funcionalizada, manteve-se a formação docente portuguesa sem enfocar a “dimensão do professor como um profissional autónomo e reflexivo” (Ibidem., 1997, p.19). O sistema de ensino, passando por Reformas⁹ nos *anos 70*, passa a imprimir esforços na *formação inicial dos professores* e marcar historicamente remetendo a este tempo a gênese dos programas sobre formação de professores atualmente. Já a *década de 80* marcou pela *profissionalização em serviço* dos professores e a de *90* pela *formação contínua*.

Compreender a direção que foi dada à educação formal significa estabelecer relações, explicar mesmo que não seja de maneira extensa a nomenclatura empregada para designar os

⁹ Reforma Veiga Simão implementada entre 1970-1974.

cursos de formação de professores porque estas condensam as orientações políticas estabelecidas ao longo de nossa história. Em se tratando de nível médio, temos: a Escola *Normal* apontada na Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº. 8.530/46), termo utilizado até 1971, quando sofre alteração a partir da reforma do ensino de 1º e 2º Graus, passando a integrar a escola de 2º Grau e se chamar Escola de 2º Grau com Curso de *Magistério* (Lei nº. 5.692/71). Com a promulgação da LDBEN, Lei nº 9.394/96, esta nomenclatura volta a se chamar “Curso de formação de professores em nível médio na modalidade *Normal*”. Cabe salientar que esta Lei possibilita a criação do curso Normal Superior em nível de graduação, ministrados pelos Institutos Superiores de Educação, seguindo a influência francesa no pensamento de Darcy Ribeiro.

O termo utilizado para nomear bem como a forma e organização que assumiram expressam as intenções subjacentes na formação de professores na história da educação brasileira. Cabe assim, elucidar a trajetória pela qual a educação e a formação de professores vêm constituindo-se. As reformas brasileiras do ensino sofreram forte influência dos movimentos ocorridos nos países centrais que repercutiram e ainda repercutem nos países periféricos, havendo similaridade entre as mudanças ocorridas.

Atualmente, observa-se uma formação voltada para construção de uma nova profissionalidade a partir de uma formação docente que leve em conta a “emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas” (NÓVOA, 1997, p. 24). Mas os cursos de formação docente desconsideram, ainda, que é fundamental partir de bases diferenciadas para que se “tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do colectivo docente” (ibidem, 1997, p.24), para tanto, infere ser necessário privilegiar o *desenvolvimento pessoal* e os *projetos das escolas* para a efetivação e aprimoramento do desenvolvimento profissional.

Sobre a necessidade de levar em consideração a trajetória pessoal dos alunos, algumas experiências portuguesas como a da Escola Superior de Educação (ESE), em Lisboa, atualmente, incluem em sua base curricular disciplinas que oportunizam às alunas vivências experienciais culturais, a partir do que denominam de construção de sistemas de referência pessoal e profissional. As vivências culturais em museus, teatros, cinema constam como elementos dinamizadores da atividade pedagógica e da formação pessoal e social da alunas

matriculadas no Curso de licenciatura em Educação de Infância, conforme entrevista realizada com a professora Maria Luísa Homem¹⁰.

No Brasil, autoras como Lüdke (2004), Borges (2004), Placco (1998) e Rios (2001) abordam a temática da formação docente acreditando ser necessário haver modificações urgentes no trato da questão e apontam alternativas para sua superação.

Nos trabalhos realizados por Menga Lüdke (2001, 2004) é defendido que a pesquisa, a partir da compreensão do próprio professor, deva ser o *locus* de estudo, mas que esta não se restrinja apenas à prática, mas volte-se também aos conhecimentos “específicos de sua identidade disciplinar e aos saberes docentes próprios do campo [...]”(LÜDKE & BOING, 2004, p.1178).

Referenda que pesquisa acadêmica difere daquela do professor da escola básica, tendo instâncias próprias, sem tampouco ser compreendida como de menor valor. Para a autora, partir da prática cotidiana deve ser o eixo norteador “para que o professor encontre os próprios rumos de sua profissionalização – contribuição necessária para a valorização do trabalho docente” (idem, 2004, p.1178). Faz menção aos trabalhos desenvolvidos por Maurice Tardif (1991), pesquisador canadense, sobre a desvalorização do saber dos docentes e a Nóvoa (1995) sobre a estatização de instituições de profissionalização docente que impõem meios de controle sobre a profissão, mantendo a falta de autonomia e conseqüentemente uma incerteza quanto à real existência da profissão docente.

O caráter multifacetado e diversificado oportunizou a incorporação de novos contributos nos modos de pensar a formação de professores. Neste sentido, Tardif (2002) aponta para uma lógica de formação docente centrada no conjunto de saberes que são mobilizados a partir da própria vida do professor, através de seus conhecimentos constituindo e incorporando-se à vida profissional dos mesmos.

A autora Cecília Borges (2004) incursiona sobre a relevância de pesquisar o saber dos professores em sua prática e, nesse processo, desvela e revela-o conjuntamente com os próprios envolvidos no processo. Aborda os saberes dos docentes frente à problemática dos componentes disciplinares mediados na formação e trabalho dos professores. Pontua serem importantes aos professores pesquisados na formação inicial questões como: os conhecimentos disciplinares das Ciências da Educação, a prática de Ensino e o Estágio

¹⁰ Entrevista realizada em fevereiro de 2005, na cidade de Lisboa, concedida à autora desta dissertação. Prof^a Maria Luísa Homem é professora e coordenadora na Escola Superior de Educação de Lisboa, ligada à área de Sociologia da Educação, onde integra o Departamento de Formação em Educação de Infância.

Supervisionado, assim como contato com bons professores e com a cultura acadêmica, mas que estas não são suficientes para dar conta dos saberes mobilizados em sala de aula. Faz analogia a uma rosácea, a partir da idéia da caixa de ferramentas utilizada por Tardif (2002), quando este a utiliza “para explicar o caráter biográfico dos saberes [...] e como os professores mobilizam determinados saberes e ou conhecimentos e não todos ao mesmo tempo, de acordo com cada situação” (BORGES, 2004, p.285), demonstra que é “em função do trabalho, [que] edificam-se, mobilizam-se e reconstróem-se os saberes oriundos de fontes variadas [...]” (idem, p.286), também refere-se a um caleidoscópio para dizer que os saberes estão em movimento contínuo, ligados a fatores como o trabalho, contexto escolar, individualidades, campos disciplinares, contingências do ensino, entre outros.

Atualmente, os discursos voltam-se para a profissionalização do profissional-professor como pessoa, enfocando mais o conjunto de saberes que constituem o professor ao longo de sua vida, sem tampouco restringir ou focalizar alguns aspectos em detrimento de outros, como observado em décadas anteriores, tanto na realidade portuguesa como brasileira. Este saber é tratado por Tardif (2002) como um saber advindo da experiência anterior e configura-se como uma forte marca levada ao longo da profissão docente. Mais do que nunca, perceber como na profissão o professor ressignifica situações de vida e vice-versa, torna-se essencial.

A formação inicial docente precisa partir do conjunto de saberes construídos no contexto social e pessoal, pois a concepção de formação anteriormente implementada, desconsiderou as questões formativas de caráter global. Não é apenas o curso de formação inicial o responsável pelos conhecimentos construídos e mobilizados pelos docentes, a socialização configura-se como ulterior ao ingresso a qualquer curso de formação, iniciando com as experiências familiares e escolares anteriores. O professor conhece sua profissão antes mesmo de frequentar curso de formação específica, pois os futuros professores experienciam nos bancos escolares enquanto alunos, ao longo da educação básica, o que é ser professor. As representações sobre a profissão, e o que vem a ser um bom ou mau professor, sobre o que é uma aula medíocre ou de qualidade, do que pretende perpetuar ou modificar, são vivenciadas visceralmente ao longo dos anos. Desta forma, o contato com a profissão se dá em lugar semelhante ao qual exercerá a profissão, em uma simetria invertida, desta forma, conforme documento do Ministério da Educação e Cultura (MEC) “[...] Isso implica que deve haver

coerência absoluta entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional” (MEC/ maio 2000)¹¹.

É preciso compreender, a partir desta perspectiva, que, para ensinar, é preciso aprender a ensinar e este aprendizado envolve situações de ensino-aprendizagem complexas e intencionais. A realidade mutante do ensino exige que se compreenda a formação como um complexo emaranhado de situações. Educar exige mobilizar questões pessoais, sociais, pedagógicas e institucionais, que passam necessariamente por reelaborações inéditas, pois há na aprendizagem muito mais do que reproduções e constatações, há o reinventar-se. Paulo Freire (1998, p.161) não hesitava em afirmar “[...] que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje.” O ser humano é uno constituído por características próprias como a razão e a emoção. A primeira, decididamente mais valorizada no mundo acadêmico e a segunda, apenas recentemente encontra espaço profícuo nos debates. Tardif (2002) diz ser necessário retomar a noção de professor como ator, sujeito do conhecimento, trazendo assim a subjetividade como componente exponencial para o rompimento da idéia de professor como técnico ou como agente social.

Na visão reducionista de perceber o professor ora como técnico, ora como aplicador sociológico reduz a profissão à mera aplicação de conhecimentos organizados. A subjetividade, abordada anteriormente em campo quase restrito à psicologia, torna-se hoje, uma questão central nos debates sobre formação de professores. Reconhecer que a profissão de professor não é determinada apenas na instância formadora, mas que envolve questões mais amplas como aspectos pessoais, sociais, culturais e econômicos, requer que se repense nos saberes mobilizados pelos professores tanto nos cursos de formação inicial, como na sua prática pedagógica docente cotidiana. Assim, a formação de professores envolveria dimensões relacionais, técnicas e práticas.

Como comentado anteriormente, os saberes docentes, são compostos por uma gama de diversos saberes, advindos de diferentes fontes, constituindo-se assim em um *saber plural*, desta forma, o saber docente é mais do que a formação oportuniza, é “um saber plural,

¹¹ Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior, maio/2000, p.38. Disponível em <http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/curdiretriz/ed_basica/ed_basdire.doc> Acesso em 07/05/05.

formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência” (TARDIF, 1991, p. 218). Para uma análise desta pluralidade complexa que constitui os saberes docentes, Tardif (2002) relaciona estes saberes como responsáveis pela formação profissional, quais sejam:

- Saberes das disciplinas ou disciplinares: aqueles saberes sociais definidos e elencados pelas instituições formadoras, nos cursos de formação de docentes, organizados a partir dos campos do conhecimento (como Matemática, literatura, etc.) escolhidos pelos grupos sociais produtores de saberes.
- Saberes curriculares: seriam os saberes que os professores aprendem durante o curso, corporeificados em “discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (p.38) e que devem aplicar.
- Saberes da experiência, experienciais ou práticos: saberes que o próprio professor desenvolve baseados em sua prática cotidiana e a partir do conhecimento do meio, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser”. (p.39)
- Saberes profissionais: são aqueles saberes passados pela instituição de formação de professores nas Escolas Normais ou Faculdades de Pedagogia. É o contato que os professores têm a partir de sua formação inicial, com o objeto de saber das ciências da educação que são incorporados futuramente à prática, “estes conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita [...]”(p.37)
- Saberes pedagógicos: ligados à prática docente. São as doutrinas, concepções, ideologias que incorporam-se a partir de reflexões críticas às práticas docentes, apóiam-se e vinculam-se às ciências da educação para legitimar cientificamente.

Indissociavelmente profissão e indivíduo caminham em uníssono, envolvendo sentimentos, ideologias, aprendizagens, crenças, aperfeiçoamento, tendo consciência de que ser professor consiste ser mandatário de uma renovação social, sendo assim, não tem como dicotomizar “o eu profissional do eu pessoal, sem ilusões que os tempos presentes não estão para tal, mas na certeza de que ser professor é uma profissão que só assim vale a pena ser vivida” (NÓVOA, 1998, p.39).

1.2 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PESSOAL, SOCIAL E PROFISSIONAL DE PROFESSORA

“Na verdade, são diferentes papéis para uma pessoa só, eu acho que eles se misturam em mim” (A4).

O tema identidade tem sido alvo de extenso debate, passando por discussões psicológicas, sociológicas, políticas e também no contexto educacional propriamente dito. As diferentes abordagens para a questão indicam a complexidade que a palavra imprime e as diferentes matizes que assume, dependendo do contexto empregado.

Para Hall (1998), na modernidade tardia, as identidades culturais e pessoais têm sofrido mudanças que nos permitem entender o conceito de identidade de maneira distinta da até então concebida. O autor aponta três concepções de identidade, pelas quais o sujeito vem passando ao longo da história. Destaca, assim, que o sujeito, no período do Iluminismo, era entendido como uno e a essência do eu era a própria identidade da pessoa. A noção de sujeito sociológico avança no sentido de exprimir a complexidade do mundo moderno onde o indivíduo é constituído na relação com outras pessoas que fazem a mediação dos valores, sentidos e símbolos para o sujeito. Há uma relação entre o interior e o exterior; tanto incidimos sobre as identidades culturais, como internalizamo-nas o que “contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, ‘sutura’) o sujeito à estrutura” (idem, 1998, p.12). A terceira concepção é a de sujeito pós-moderno, entendido como não tendo uma identidade fixa ou permanente. Está em constante deslocamento dentro dele mesmo, onde “assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (idem, 1998, p.13). Assim, as identidades pessoais e culturais são constituídas e constituem-se mutuamente, e a identidade social constitui-se de híbridos culturais.

As modificações e socializações que o indivíduo passa ao longo de sua trajetória de vida constituem paulatinamente sua identidade, de maneira que a socialização deste indivíduo que convive num contexto social, constitui e é constituinte de sua identidade pessoal. Se tomarmos por base a abordagem psicológica de identidade, vemos que a identidade é resultante do jogo dialético entre o indivíduo consigo mesmo e com os outros, numa trama que o constitui, desta forma “um dos elementos importantes para a consolidação do

sentimento de identidade é o jogo dialético entre a *semelhança* e a *diferença*”, resultando numa identidade social. Desta forma, o conceito de identidade não se constitui idêntico, mas multifacetado.

No campo das Ciências Sociais a identidade é entendida como polissêmica, sendo que para Roberto Cardoso de Oliveira (1976) o termo remete a uma observância do indivíduo em relação ao outro para construção de uma identidade social, sendo que o indivíduo necessita do outro para afirmar-se como diferente socialmente. Aqui, a noção de *identidade contrastiva* proposta por Oliveira aponta a essência da identidade étnica,

[...] quando uma pessoa ou grupo se afirmam como tais, o fazem como meio de diferenciação em relação a alguma outra pessoa ou grupo com que se defrontam; é uma identidade que surge por oposição, implicando a afirmação do nós diante do outros, jamais se afirmando isoladamente (Idem, 1976, p.36)

Como termo polissêmico, a identidade requer mais do que o reconhecimento do *eu*, constrói-se no convívio com outras pessoas numa dada sociedade, onde é preciso reconhecer o outro, formando-se assim reciprocamente, conforme apontado por Rios (2001) “somos porque estamos, ganhamos nossa identidade enquanto a construímos. [...] a afirmação da identidade se dá na possibilidade da existência da diferença e na luta pela superação da desigualdade” (Idem, 2001, p.121), junto ao reconhecimento de outros sujeitos. Desta forma, para Pollak (1992) existem três elementos fundamentais na construção da identidade, a unidade física, a continuidade dentro do tempo e o sentimento de coerência. Pautados na psicologia social anunciam “um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros” (Idem, 1992, p.204).

É importante explicitarmos aqui os conceitos de identidade pessoal, social e profissional, uma vez que os trabalharemos ao longo do texto. A identidade pessoal, segundo Maria da Conceição Moita (2000) “é um sistema de múltiplas identidades e encontra a sua riqueza na organização dinâmica dessa diversidade” (p.115), ligado à individualidade de que se constitui cada sujeito.

Moita refere-se à identidade social como a que “revela a apreensão objetiva e designa o conjunto de características pertinentes definindo um sujeito e permitindo identificá-lo do ‘exterior’” (LIPIANSKI apud MOITA, 2000, p.115), muito embora não se possa dissociar

identidade pessoal de identidade social, pois a consciência que um indivíduo tem de si é interpelada pela pertença e relação aos outros. Entretanto, identidade pessoal e social faz parte de uma mesma trama de relações complexas.

A identidade profissional, quando referida à profissão de professor, é permeada pela vida pessoal e social; não há como falar em formação identitária de professor sem considerar as experiências de vida que a constituem. Assim, autores como Nóvoa (2000) e Schön (1990) defendem que há íntima relação entre as experiências de vida com a experiência profissional. Para Moita (2000),

É uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e discontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto. Estas representações constituíram a profissão docente, principalmente aquela vinculada à primeira infância como específica do gênero feminino (MOITA, 2000, p. 138).

Sendo assim, quais saberes estão interligados à construção identitária de professora de Educação Infantil? E, ainda, da educadora leiga? O processo identitário de educadora leiga que ao longo de sua trajetória enfrentou discriminações quanto à sua função social e pedagógica, hoje, constrói-se paulatinamente, em idas e vindas, incluindo a escolarização formal, numa identidade de professora de Educação Infantil: “É um processo que necessita de *tempo*. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (NÓVOA, 2000, p.16). A expressão desta forma de ser e de entender o mundo impulsiona mudanças significativas no modo de atuação pessoal e profissional das educadoras, não mais leigas, mas detentoras de um saber dito formal. Reconhecer-se como professora acarreta uma responsabilidade pedagógica e social para com as crianças, alcançando mais do que o fazer, mas o saber por que faz.

Veremos no capítulo seguinte que a formação de professores está intimamente relacionada com as questões sociais e políticas, as quais norteiam e condicionam a formação de professores.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO INFANTIL

O capítulo objetiva contextualizar a legislação existente para a formação de professores no atual panorama educacional e social, pretendendo desta maneira, esclarecer as vertentes por onde tem transitado teoricamente e conceitualmente as intenções políticas quanto à Educação Infantil no Brasil.

Cabe salientar que a institucionalidade das políticas educacionais aqui referidas tem o propósito de problematizar e historicizar o percurso sobre formação de professores, entendendo-se que a complexa tessitura que constitui o contexto social está para além das regulações empreendidas nas leis. Assim, a legislação apresenta-se como um ponto a ser questionado como impulsionador de mudanças, pois as mudanças sociais ocorrem por uma mobilização social ulterior à própria regulação, como mola propulsora de desconfortos. As leis, normalmente arbitrárias, imprimem um tom regulatório normativo às questões sociais reais e pulsantes na sociedade.

Neste contexto, torna-se relevante proceder a análise do contexto em que emergem as discussões iniciais referente à Educação Infantil, oportunizando assim, um descortinar de pontos nevrálgicos a serem pontuados sobre formação de professores.

Temas como a Educação Infantil e a respectiva formação dos profissionais que trabalham com esta faixa etária vêm tomando força no cenário nacional e internacional nos últimos tempos, principalmente a partir da década de 80, fazendo com que parte dos discursos oficiais governamentais e legislativos fossem sendo pressionados a avançar, mesmo que paulatinamente.

Pode-se apontar como marco inaugural legal, a Constituição Federal de 1988, que em seu Art. 208, cap. IV, garante o direito a creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade, tendo o estado o dever de oferecer e garantir sua gratuidade. Constituiu-se como outra conquista o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (ECA) que também reforça a necessidade de assegurar o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (art. 54, cap. IV).

Resultado de articulação social e das leis anteriores citadas, a LDBEN pode ser considerada um avanço na área educacional. É necessário também compreender que a lei diz

respeito a uma demanda de longa data da sociedade civil organizada que pleiteou e ainda hoje continua pleiteando o reconhecimento e o cumprimento do dever do estado para com a infância. A LDBEN nasceu com *déficit* de no mínimo dez anos de atraso quanto às reais necessidades para as questões educacionais. Ela decorre da Constituição de 1988 e se torna um marco regulador na legislação brasileira, trazendo por vezes alterações, mas também estagnações, tanto no âmbito educacional como social. Temos como mudanças advindas da LDBEN com reflexos na Educação Infantil:

- a ampliação da educação básica, que incluiu a Educação Infantil, fato este inédito até então em legislações anteriores. Constituindo a Educação Básica a partir da Educação Infantil como primeira etapa, juntamente com o Ensino Fundamental e Ensino Médio;
- a disseminação das avaliações quanto às instituições de ensino, desempenho dos professores e rendimento escolar dos alunos;
- a instituição de Diretrizes Curriculares Nacionais¹² para a formação de docentes em nível médio na modalidade Normal, para atuar na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e EJA;
- a qualificação em nível médio e superior para o exercício da profissão docente.

A legislação traz em seu bojo a garantia do direito, bem como da regulamentação, tendo como avanço significativo, a inclusão da Educação Infantil como integrante do sistema escolar, sendo a primeira etapa da Educação Básica. Instituiu como finalidade principal desta etapa de ensino desenvolver a criança de forma integral, “em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Art. 29).

No tocante à Educação Infantil, a Lei refere-se com brevidade, além do art. 29, supracitado, contempla apenas poucos artigos que enfocam a forma de oferecimento e estabelece uma divisão: em creches, ou entidades equivalentes para as crianças de até três anos; e em pré-escolas para as de quatro a seis (art.30) bem como quando interpela sobre a forma de avaliação, a qual “far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu

¹² O Conselho Nacional de Educação estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais, estabelecidas através dos Pareceres do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (CNE e CEB, respectivamente), 15/98, aprovado em 01/06/98 e CNE 1/99, aprovado em 29/01/99, que fundamentaram a Resolução CEB 2, de 19/04/99.

desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (art. 31). Refere, ainda, nas Disposições Transitórias que as creches e pré-escolas devem integrar o sistema de ensino (art.89). Certamente não será o número de artigos, decretos e leis que garantirão o cumprimento destas questões, pois a retórica ideológica oficial é legislada em gabinetes com propósitos regulatórios e geralmente “a discussão sobre os padrões e regulamentação nas práticas de reforma, revela configurações sociais e formas epistemológicas que limitam a abordagem da escolarização aos seus aspectos técnicos” (POPKEWITZ, 1997, p.145) obscurizando questões fundamentais como contextos sociais, culturais, políticos regulando socialmente a educação através do poder subjacente nas leis.

O caráter formativo de quem atua com crianças de zero a seis anos também foi preocupação apontada no texto da lei e, para efeito deste estudo interessa-nos discutir. No título VI que trata dos Profissionais da Educação, o art. 62 estabelece o ensino médio, na modalidade Normal, como formação mínima admitida para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, objetivando a formação em nível superior. Além disso, diz da exigência de formação dos docentes:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

O art. 63 aponta a quem de direito deve proceder a oferta. Desta forma, cabe às Universidades e aos Institutos Superiores de Educação¹³ oferecer curso de licenciatura, de graduação plena e curso normal superior, respectivamente.

O debate frente à questão foi motivo de grande polêmica e mobilização por parte das Universidades, posto que dissocia a formação do professor e do especialista e supostamente exclui a pesquisa, substituindo-a por cursos aligeirados de formação. Fato que respinga nos

¹³ Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno/Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Reza no art. 7º, “VIII - nas instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária serão criados Institutos Superiores de Educação, para congregarem os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subsequentes da educação básica”.

curso de formação de nível médio que continuam sendo vistos como outrora, sem relativizar o caráter funcionalista e prático já ultrapassados. Como o tema central deste estudo é voltado para formação de professores em nível médio, deteremo-nos a discutir as questões referentes a este âmbito, embora a tônica nos cursos Normal Superior nos Institutos Superiores também contemple a formação de professores e precise ser discutida.

Segundo dados do Censo de 2001¹⁴, existe uma demanda reprimida, enquadrada como professores que exerce a função docente, sem formação específica para o exercício do magistério.

Tabela 1
Censo Funções Docentes

	Alf+1ª a 4ª	%	Pré-Escola	%	Creche	%	EJA	%	Total	%
Brasil	52.751	100	17.604	100	11.349	100	4.366	100	86.070	100
NO	11.561	21,91	2.129	12,09	499	4,39	1.310	30,00	15.499	18
NE	33.977	64,41	11.854	67,33	3.463	30,51	2.741	62,78	52.035	60,45
SE	2.330	4,41	1.574	8,94	3.670	32,33	119	2,72	7.693	8,93
SUL	2.106	3,99	1.334	7,57	3.356	29,57	120	2,74	6.916	8,03
CO	2.777	5,26	713	4,05	361	3,18	76	1,74	3.927	4,56

Fonte: Censo 2001 MEC/INEP/SEEC

Interessa-nos utilizar os números e dados estatísticos apenas como deflatores, sem que isto signifique reduzir a complexidade e diversidade social a categorias mensuráveis. Desta forma, analisando os dados da tabela, 86.070 professores em sala de aula carecem da formação mínima em nível médio. Percebe-se que a região nordeste é a que possui o maior índice (60,45%) de professores sem a qualificação necessária; na região sul, o índice é significativamente menor (8,03%), atrás apenas da região centro-oeste, a qual apresenta o menor índice brasileiro (4,56%). Este dado demonstra a carência de qualificação profissional dos docentes.

Desta forma, os pareceres, resoluções e suas conseqüentes alterações na formação de professores merecem ser analisados à luz das situações reais vivenciadas nos contextos escolares. O Censo Escolar 2003, a ser divulgado até final de 2005 pelo MEC/INEP, já sinaliza que “os docentes que estão na pré-escola e nas classes de 1ª a 4ª série, 6,2% e 9,2%, respectivamente, não fizeram a licenciatura ou o magistério, exigidos para esses dois níveis de

¹⁴ Fonte: MEC/INEP/SEEC. Censo 2001(funções docentes).

ensino”, registrando também que “apesar da melhora registrada, na pré-escola, 3,2% dos professores ainda não possuem o ensino fundamental completo e 1,8% dos docentes que atuam de 1ª a 4ª série também não terminaram os oito anos de escolarização obrigatória” (INEP, 2001).

A LDBEN aponta mudanças que, à primeira vista, têm um caráter qualificador na formação dos futuros docentes, porém não prevê solução para formação de educadores que já estão em exercício na profissão e não possuem qualificação. Apenas recentemente foi apontado como possibilidade que haja alteração do atual Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que não incluía financiamento da União para a Primeira etapa da Educação Básica, ou seja, a Educação Infantil, para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)¹⁵. Este fundo de financiamento deverá abranger além da Educação Infantil, o Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Médio Profissionalizante, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Indígena. Porém, não há garantias que haja financiamento para faixa etária de zero a três anos de idade, o que gerará um problema social e educacional imenso, retrocedendo assim, à situação de precariedade de verba para a primeira infância, encontrada nos anos 70.

No documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação”, publicado pelo MEC (2005) estão pontuadas as diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a Educação Infantil a serem legitimadas no território nacional. Consta no referido documento questões voltadas ao cuidado e educação; proposta pedagógica; expansão do atendimento educacional; integração de todas as instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino (até 2007); padrões mínimos de infra-estrutura; qualidade do atendimento nas instituições; espaço físico, equipamentos e brinquedos, bem como sobre a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam com a faixa etária de zero a seis anos de idade. Sobre a formação inicial salienta que se deve:

¹⁵ A proposta de criação do Fundeb faz parte do programa eleitoral de governo apresentado pelo Partido dos Trabalhadores quando das eleições à presidência da República. A Proposta de Emenda Constitucional (PEC) que cria Fundeb foi criada em 2003 encaminhada à Casa Civil da Presidência da República em 02 de dezembro de 2004. Governo e Ministério da Educação discutiram os termos da PEC com as entidades de classe, dirigentes municipais e estaduais de educação e pesquisadores. Sobre a proposta de emenda constitucional encaminhado pelo MEC à Presidência acessar: <http://www.mec.gov.br/sef/fundeb/pdf/emenda2.pdf> (acesso realizado em 30/04/05)

Apoiar tecnicamente os estados, os municípios e o Distrito Federal para que promovam a formação inicial dos professores em exercício na Educação Infantil que não possuem a formação mínima exigida por lei. (MEC, 2005, p.25)

A LDBEN admite como formação mínima para atuação na educação básica, o ensino Normal médio, objetivando a formação em nível superior. Portanto, o Curso de Ensino Médio Modalidade Normal passa a ter função intermediária na formação destes profissionais para suprir esta demanda reprimida a muito desconsiderada pelas estatísticas. O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172, de 09.01.2001 defende a melhoria da qualidade do ensino no Brasil e estabelece que

Onde ainda não existam condições para formação em nível superior de todos os profissionais necessários para o atendimento das necessidades do ensino, estabelecer cursos de nível médio, em instituições específicas, que observem os principais definidos na diretriz nº 1 e preparem pessoal qualificado para a educação infantil, para a educação de jovens e adultos e para as séries iniciais do ensino fundamental, prevendo a continuidade dos estudos desses profissionais em nível superior (meta 10.3.10).

Porém, o PNE estipula como prazo de completude da formação em nível médio, na modalidade Normal, o ano de 2006 (meta 10.3.17). Meta inviável de ser alcançada em sua totalidade, tendo em vista os dados do Censo demonstrados no Quadro 1, salvo houver financiamento para implementações de programas para este fim. Faz-se, então, urgente e necessário o investimento de políticas públicas voltadas a esta questão, devido ao vasto contingente de pessoas ainda não qualificadas (sem titulação) exercendo a função docente. Pela distância existente entre a conclusão do ensino fundamental e a graduação, justifica-se a existência de Cursos de Ensino Médio Modalidade Normal, para contemplar o patamar mínimo exigido ao exercício legal da docência.

O parecer CNE/CEB 03/2003, aprovado em 11.03.2003, aponta que há cerca de 30.000 professores atuantes na Educação Infantil sem possuir formação docente e, no caso das creches, não há um levantamento da realidade da formação, permanecendo incerto o contingente de educadoras. Para Nascimento (1999), a questão da qualificação profissional remete somente ao professor, não contemplando os demais profissionais que atuam nas creches e pré-escolas nacionais. Excluindo tacitamente o grande número de profissionais que atuam nas creches e que não são contados estatisticamente, ora por não fazerem parte dos

sistemas de ensino, ora por não ser de interesse que este contingente humano seja descortinado. Segundo a autora,

[...] a abrangência da LDB circunscreve-se ao perfil escolar desse profissional, ou seja, ao *professor* (grifo da autora). Em decorrência, continuam à margem deste parâmetro legal, os demais agentes educativos hoje incorporados ao cotidiano das instituições de Educação Infantil, tais como os monitores, os crecheiros, os recreacionistas, pagens, etc. (NASCIMENTO, 1999, p.101).

Estes outros educadores que atuam conjuntamente com os professores e que não são incluídos nas estatísticas carecem igualmente de formação específica, porque, normalmente, atuam longas horas com as crianças nas instituições e somam um número incerto, mas de grande abrangência na cobertura de atendimento à infância, principalmente em instituições comunitárias, filantrópicas e assistenciais. De acordo com a Tabela 2, verifica-se que nem todos os profissionais que atuam na faixa etária de 0 a 6 anos foram incluídos nos dados do MEC/Inep, já que há um grande contingente de trabalhadores não regularizados atuando nos “cuida-se de crianças”, “lares vicinais” e creches não regulamentadas.

Tabela 2
Número de funções docentes, por grau de formação na educação infantil creche em 2004

	Dependência Administrativa	Ensino Fundamental Incompleto	Ensino Fundamental Completo	Ensino Médio Magistério Completo	Ensino Médio outra formação	Graduação. Licenciatura Completa	Graduação com Magistério	Graduação sem Magistério	Total
Porto Alegre	Estadual	1	3	3	16	2	0	4	29
	Federal	0	0	1	13	7	0	0	21
	Municipal	4	55	66	75	63	6	3	272
	Particular	217	423	543	411	128	43	34	1799
	Total:	222	481	613	515	200	49	41	2121

Fonte: MEC/Inep (2004)

Nota: o mesmo docente pode atuar em mais de um nível/ modalidade de ensino.

Embora citado na Resolução CEB nº 2 de 19/04/1999, Art 2º que cabe às propostas pedagógicas das escolas de formação de docentes preparar professores capazes de

I - investigar problemas que se colocam no cotidiano escolar e construir soluções criativas mediante reflexão socialmente contextualizadas e teoricamente fundamentada sobre a prática,

II – desenvolver práticas educativas que contemplem o modo singular de inserção dos alunos, futuros professores e dos estudantes da escola campo de estudo no mundo social, considerando abordagens condizentes com as suas identidades e o exercício da cidadania plena, ou seja, as especificidades do processo de pensamento, da realidade socioeconômica, da diversidade cultural, étnica, de religião e de gênero, nas instituições de aprendizagem,

Fica explícito que os cursos e os docentes que efetivamente trabalham com a formação de futuros professores/as encontrarão dificuldade para viabilizar, na prática, a referida lei. A educação em geral e, em especial a Educação Infantil, historicamente se ocupou do cuidado e da guarda de crianças pequenas, o caráter investigativo, crítico e pesquisador por parte dos agentes educativos não se configurava como primordial para o exercício de sua função. Portanto, a antiga concepção antagônica entre cuidar e educar precisa ser rompida, abrangendo o cuidado e educação como uma díade complementar no trato com as crianças pequenas nos ambientes educacionais infantis.

Alguns pontos na legislação necessitam ser lembrados por expressar o movimento legislativo ocorrido na Educação Infantil, como as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil aprovada pela CEB em 17 de dezembro de 1998 (Resolução CNE-CEB 001/99 - Parecer 022/98) que trata dos Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, para orientar as instituições de Educação Infantil no que tange às propostas pedagógicas¹⁶ e o PNE.

O PNE, no que tange à Educação Básica, especificamente em relação à Educação Infantil, realiza em sua primeira parte um Diagnóstico da situação da infância e das instituições de atendimento à criança - creches e pré-escolas -, posteriormente aponta as Diretrizes. Em específico sobre a formação de profissionais, coloca que este profissional é merecedor de atenção especial por ser um mediador no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Nos objetivos e metas, enfoca a necessidade de ampliação da oferta de vagas, elaboração de padrões mínimos de infra-estrutura, estabelecimento de Programa Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Infantil, elaboração de propostas pedagógicas pelas instituições, inclusão das creches no sistema nacional de estatísticas educacionais e financiamento. A crítica que se estabelece ao PNE foi ter desconsiderado o anteprojeto que contou com a participação ativa da sociedade civil, no I e II Congressos

¹⁶ CNE.Resolução CEB 1/99. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1,p.18.

Nacionais de Educação, fato excludente e discriminatório dos anseios de quem vivencia a educação, ou seja, alijou do processo democrático e participativo, pais, professores, demais membros das comunidades escolares e sociedade civil organizada.

Alguns pontos constantes no PNE como os citados acima são amplos, vagos e não apontam a viabilidade e exeqüibilidade, como no caso do financiamento. Cita apenas que será assegurado “em todos os Municípios, além de outros recursos municipais os 10% dos recursos de manutenção e desenvolvimento do ensino não vinculados ao FUNDEF sejam aplicados, prioritariamente, na Educação Infantil” (PNE, 2001, p.18), fato que exime da responsabilidade de provimento de recursos específicos para este fim.

O Ministério da Educação, através da Resolução¹⁷ do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (CD e FNDE, respectivamente) nº 012 de 28 de abril de 2003 estabeleceu orientações e diretrizes para dar assistência financeira a projetos educacionais que abrangem a Educação Pré-escolar e o Ensino Fundamental. A referida Resolução diz da necessidade de promoção de ações “supletivas e redistributivas, para a correção progressiva das disparidades de acesso e de garantia do padrão de qualidade do Ensino” (RESOLUÇÃO CD/FNDE nº 012, de 28 de abril de 2003, p. 01) e também reconhece a necessidade de investimento nesta área.

No *ranking* de municípios/capitais relacionados na Resolução, Porto Alegre/RS encontra-se como uma das 26 capitais que podem pleitear recursos para a ação de formação continuada de docentes. Com este implemento financeiro, o governo federal, através do FNDE destina verba específica à ação de formação continuada de docentes. Porém, ao estipular o recurso para a Pré-Escola – que abrange a faixa etária dos três aos seis anos – há exclusão da faixa etária anterior e continuam incertezas quanto aos recursos a ela destinados.

Ao delimitar o recurso financeiro para “ações de formação de docentes”, o FNDE desconsidera o grande número de educadoras leigas¹⁸ que, assim, não têm garantido seu direito à formação. Importante salientar que, ao incluir a Educação Infantil na Educação Básica, os recursos financeiros para sua manutenção e desenvolvimento devem incluir políticas públicas e verbas específicas para a Educação Infantil.

¹⁷ A referida Resolução encontra Fundamentação Legal nas seguintes Leis: Constituição Federal – Art. 208; Lei nº 4.320, de 17 de março de 1964; Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993; Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Lei Complementar nº 101, de 04 de maio de 2000; Lei nº 10.524, de 25 de julho de 2002; Instrução Normativa nº 01 da Secretaria do Tesouro Nacional, de 15 de janeiro de 1997 e alterações posteriores.

¹⁸ Segundo Nicolau (1991, p. 43), o termo “(...) ‘leigo’ surgiu no âmbito da religião, significando aquela pessoa ignorante dos mistérios sagrados por não ter sido iniciada nas ordens sacras. A evolução se encarregou de fazer deste termo sinônimo de pessoa que ignora um assunto por não estar preparada para ele”

Portanto, a trajetória da Educação Infantil em termos legais ainda é embrionária e incipiente, não retratando as reais demandas sociais vivenciadas cotidianamente pelas crianças e profissionais. A atenção com a infância apenas recentemente começa a ser discutida e tratada com o respeito e seriedade que merece, impulsionada pela pressão dos movimentos sociais e pela sociedade civil organizada.

As mudanças apontadas na legislação, por si só não garantem, nem dão conta das necessidades emanadas pelas situações locais específicas de cada localidade deste grande território nacional, mas aponta em direção à desacomodação. Como é colocado por Redin (1998, p.57) “não precisava estar na lei esta dimensão [...]: isto seria incluir o óbvio... mas já não é tão óbvio [...] - por isso precisa o direito positivo”, se os direitos fossem garantidos não haveria a necessidade de criação de leis que respaldassem os direitos básicos como saúde, alimentação e educação.

O dispositivo legal da Resolução CNE-CEB 002/99 (Parecer 001/99) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal, infere um caráter renovador e propulsor de busca por formação. Nesta linha, o impulsionamento e a demanda por cursos de formação foram realmente grandes, tanto pelos profissionais leigos atuantes nas creches e pré-escolas como por aqueles que exerciam função docente sem ter titulação para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental.

A qualidade no atendimento à primeira infância perpassa pela discussão do que vem a ser qualidade nos debates atuais, este termo não é neutro, mas constituído por diferentes matizes, pode-se dizer que é um conceito construído socialmente. Ligado à objetivação, mensuração e estabelecimento de critérios universais verificáveis, qualidade no discurso modernista caracteriza-se pela impessoalidade frente às situações reais, desprovido de valores e crenças, visando manter um padrão pré-estabelecido a ser atingido. Como contraponto ao discurso da qualidade, o discurso da construção de significado não busca consenso, nem tampouco unanimidade em relação à qualidade no atendimento à infância, mas relativiza-o buscando “escolhas explicitamente éticas e filosóficas, julgamentos de valor realizados em relação às questões mais amplas [...]” (DAHLBERG, 2003, p.144).

O atendimento qualificado à primeira infância passa necessariamente pelo entendimento de que deve haver uma intencionalidade não casuística no trato com as crianças. Enfoque pedagógico e infância aproximam-se, assim, rompendo com o caráter meramente

assistencialista, higienista e puericulturalista que o regeram por longo tempo. Segundo Craidy ,

O atendimento educativo é direito e necessidade das crianças e não apenas de suas famílias. O atendimento às crianças pequenas deverá prever na organização das instituições e nas formas de atendimento a realização de uma proposta pedagógica que concretizará um currículo planejado para oportunizar o desenvolvimento integral das crianças (CRAIDY, 1997, p. 01).

Sendo atualmente a Educação Infantil entendida como complementar a ação da família, imprime a cooperação mútua entre família e escola, sem que uma exerça sobreposição à outra. Para que o avanço previsto em lei seja efetivado, é preciso desmistificar com a idéia historicamente construída de que basta cuidar, alimentar e salvaguardar as crianças dos perigos para que estas estejam bem assistidas. Para haver mudança, é preciso haver o envolvimento e a participação efetiva dos agentes que atuam com estas crianças, bem como os cidadãos integrantes da sociedade.

Romper com o paradigma de que a Educação Infantil é meramente assistência e guarda envolve muito mais do que boa vontade ou gostar de criança, compreende o *educar* e o *cuidar* como indissociáveis; envolvendo mais do que a certificação para o exercício da função, pois inclui a questão relacional como condição do fazer/saber pedagógico e humano.

Apesar de imprimir avanços à questão do atendimento à infância, a lei também deixa lacunas e, por vezes, endossa o caráter assistencialista. Exemplifica esta questão a existência de creches e pré-escolas destinadas às classes populares para suprir as necessidades básicas das crianças, sem compromisso com a qualidade do atendimento prestado, bem como a existência do agente educativo sem formação para baratear os custos do atendimento. Quanto à figura do agente educativo, Kuhlmann Jr. (2001, p.203)¹⁹ aponta que

[...] mais uma vez surpreende a facilidade com que a Proposta para o Plano Nacional introduziu, ao arripio da Lei de Diretrizes e Bases, a figura do **agente educativo** para atenuar, nas creches e pré-escolas, em nome de aproveitar a competência e experiência adquirida informalmente por membros da comunidade. [...] a figura do agente educativo ou qualquer outra denominação que se dê ao profissional sem qualificação específica, significa estagnar uma situação já existente. Essa

¹⁹ Para uma análise mais detalhada sobre políticas para Educação Infantil, ver KULHMANN Jr, Moysés. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2001, p.195-209.

competência e experiência foram adquiridas em virtude da necessidade de construir alternativas de educação, apesar da desobrigação dos governos, refletindo a tenacidade das classes populares em lutar por fazer valer direitos e por construir uma vida digna para si e suas crianças.

Nota-se que o autor aponta que o barateamento, previsto no Plano Nacional, é um arremedo e uma desvalorização quanto à profissionalização de quem trabalha com crianças na faixa etária de zero a seis anos. Acrescenta ainda que, além do falso aproveitamento de saberes adquiridos, o governo subtrai sua parcela de responsabilidade quando da obrigatoriedade do ensino fundamental gratuito dos sete aos quatorze anos. Ainda, segundo Kulhmann Jr.,

Valorizar esse esforço não é considerar a falta de escolarização uma virtude que se perderia com o estudo. Valorizar esse esforço seria tomá-lo como um ponto de partida para complementar a formação profissional, seria estabelecer o compromisso de garantir a todos a conclusão do ensino fundamental – dívida governamental, pois este é o ensino obrigatório – e depois a modalidade Normal do ensino secundário, mínimo necessário prescrito pela LDB.

A responsabilidade de oferecer formação básica prevendo condições suficientes de acesso e permanência às educadoras não tem sido cumprida pelo poder público. Ajustando-se ao que está expresso atualmente na LDBEN, é preciso prever recursos para viabilização desta formação específica, fato este, que apenas a partir de 2004 tem aparecido com maior objetividade nos debates oficiais. Algumas iniciativas governamentais, ainda embrionárias, têm despontado no cenário educacional com o objetivo de oferecer formação aos profissionais de creches e pré-escolas.

O Ministério da Educação propôs em 2004 discussões coletivas com representantes das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação de todo o país, a partir de oito Seminários Regionais denominados: Política Nacional de Educação Infantil em debate para tratar dos rumos da Educação Infantil²⁰. As discussões basearam-se no documento preliminar de

²⁰ Os Seminários foram realizados agrupando municípios participantes dos estados, em municípios-sede: 21 a 23 julho/2004 Belo Horizonte incluindo: MG,ES; 28 a 30 julho Natal abrangendo: PI,CE,RN,PB; 04 a 06 agosto Belém, abrangendo: MA,AP,PA; 11 a 13 de agosto Recife, abrangendo: PE, AL, SE, BA; 18 a 27 agosto São Paulo, abrangendo: SP, RJ; 25 a 27 de agosto Porto Alegre, abrangendo: PR, SC, RS; 1º a 3 setembro Goiânia, abrangendo: GO, MT, MS, TO, DF e de 08 a 10 setembro em Manaus, abrangendo: AM,AC, RO, RR (Dados obtidos a partir de folder de divulgação e informação no dia do Seminário realizado em Porto Alegre/RS).

Política Nacional de Educação Infantil²¹, com ênfase na qualidade social da educação da criança de zero a seis anos.

Os tópicos principais abordados e que estão sistematizados na versão final lançada no segundo semestre de 2005, foram: Política Nacional para a Educação Infantil; Parâmetros de qualidade para o atendimento nas instituições de educação infantil; Padrões de infra-estrutura para as instituições de Educação Infantil; Integração das creches aos sistemas de ensino e discussão sobre financiamento da Educação Infantil; Formação inicial, ampliação da escolaridade e formação continuada de professores de Educação Infantil. Como parte deste movimento, o MEC, juntamente com a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), e a Secretaria de Educação a Distância (Seed/MEC), criaram o Programa de Formação Inicial dos Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil).

O Proinfantil é um programa de formação de professores, em nível médio que oferece a modalidade Normal com habilitação específica em Educação Infantil. O curso é oferecido à distância e terá duração de dois anos, será voltado aos profissionais da Educação Infantil em exercício em creches e pré-escolas atuantes nas redes públicas (municipais e estaduais) e privadas que não tenham fins lucrativos, incluindo as comunitárias, confessionais e filantrópicas, que sejam ou não conveniadas. O fato de ser oferecido à distância oportunizará que educadoras dos locais mais distantes do país que não tenham condições de deslocamento a escolas de Ensino Médio possam assistir às aulas em escolas ou locais pólo próximo a sua residência.

Conforme dados divulgados pelo INEP²², o Programa pretende atender aos 32 mil profissionais que estão nesta situação no País. O programa piloto será implementado nos estados de Sergipe e Goiás, posteriormente ampliado ao restante do País a partir de agosto de 2005, “o MEC tem R\$ 20,6 milhões disponíveis para o programa até 2007.” (INEP,2004a). Ele tem como objetivo elevar o nível de conhecimento, bem como de “aprimorar a prática pedagógica e, assim, contribuir para a qualidade social da educação das crianças de até seis anos de idade.” (INEP, 2004b)

²¹ Elaborado pelo MEC, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental (SEIF), Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), juntamente com o Comitê Nacional de Educação Infantil, no ano de 2003, propondo neste documento preliminar diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área. Para mais informações, ver documento elaborado e distribuído nos encontros: Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação. Documento Preliminar. Ministério da educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2003.

²² Fonte: dados do INEP Disponível <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news04_44.htm> Acesso em: 01/05/05

Como os sistemas de ensino estão subordinados aos governos federal, estadual e municipal, os mesmos devem ter compromisso com a educação em geral e, mais recentemente, com a Educação Infantil. Desta forma, a União colabora com apoio técnico e financeiro, mas a manutenção é realizada pelos municípios (quando estes tiverem sistema próprio de ensino). Assim, para que se atinja o prazo determinado pela LDBEN (ano de 2006) para capacitação de educadores, estados e prefeituras devem se empenhar para atingir as metas propostas. Dentre estas tarefas, conforme apontado por Craidy (2001, p.25), estão:

Criar programas de formação em serviço para os profissionais não-qualificados que atuam nas instituições de educação infantil.

Criar cursos de nível médio (modalidade normal), com habilitação para a educação infantil.

Valorizar os profissionais habilitados em educação infantil em cursos das Faculdades de Educação, em especial nas Universidades, para que colaborem nos programas de formação em serviço, nas escolas normais, habilitação educação infantil, nas secretarias de Educação dos Estados e dos Municípios, na direção das creches e pré-escolas e também no atendimento direto (cuidados e educação) das crianças de todas as idades (zero a seis anos).

Nos debates contemporâneos sobre formação de professores, vem sendo apontado que o próprio saber docente deve ser o foco analisado. Conforme Costa (1995, p.151), as novas vertentes de investigação apontam que “já há elementos contribuintes à formulação de um profissionalismo amparado na idéia de que os docentes podem se fortalecer a medida que se lançarem na reflexão sobre o saber da prática cotidiana e da experiência vivida no interior de seu trabalho.” Sendo assim, a formação docente passa pelo fazer reflexivo do próprio fazer pedagógico e os cursos de ensino médio voltados à formação de futuros professores somente conseguirão viabilizar seus ideais de profissionalização quando oportunizarem a seus alunos o contato direto durante sua formação, com os prazeres e devires que a ação real cotidiana oportuniza, vinculando vivência pedagógica com formação.

Mas que saberes devem constar nos cursos destinados à formação de educadores infantis? Que papel que esse profissional desempenha? As velhas bases curriculares pensadas para o ensino fundamental dariam conta das especificidades da Educação de crianças de zero a seis anos?

Certamente é preciso repensar para poder redimensionar a concepção norteadora dos cursos de formação de educadores infantis, desta forma, urge ampliar o olhar sobre esta

questão. O profissional deve ter uma ampla formação que possibilite-o compreender a dimensão social e política que exerce quando pretende ou atua com a Educação Infantil. Assim, segundo Glaura Vasques de Miranda (2003), sua formação precisa abranger questões que capacite-o a ser:

- * Um profissional que tenha domínio dos conhecimentos necessários para desenvolver as atividades pedagógicas apropriadas para as crianças de 0 a 6 anos e para dispensar-lhes os cuidados necessários para seu desenvolvimento físico, emocional, afetivo e cognitivo.
- * Um pensador capaz de compreender e refletir sobre a natureza do seu trabalho (...);
- * Um cidadão participante da dinâmica da sociedade em que se insere e uma pessoa conhecedora de seus direitos e deveres sociais. (Ibidem, 2003, p.202-203)

Além de pautar o ensino nas questões acima mencionadas, não se pode esquecer que atuar *com* a infância é atuar *na* infância e justamente por isso é necessário ter uma base formativa relacional. Cuidado, afeto, educação e aconchego são questões fundamentais nos programas de cursos de formação, para que não se incorra novamente no erro da transposição pedagógica do ensino fundamental. A pedagogia da infância tem bases próprias que precisam ser analisadas e estudadas nos currículos. A maneira interdisciplinar de entender o sujeito no mundo fez com que a pedagogia da infância contasse com diferentes áreas do conhecimento para compreender de maneira holística os acontecimentos, buscando aporte teórico na cultura infantil (DEMARTINI, 2002), na sociologia da infância (SARMENTO, 2001), nas questões pedagógicas (OSTETTO, 2000), políticas (CRAIDY, 2002; CAMPOS, 2002) e na formação profissional (OLIVEIRA, 2002; FORMOSINHO & KISHIMOTO, 2002; MACHADO, 2002).

Há uma diversidade de termos para definir quem é a profissional de creche, que dificulta sua valorização e conseqüentemente a exigência mínima de formação. Esta carência na definição de identidade parece ser uma questão que afeta tanto a realidade brasileira como italiana,

Essa multiplicidade de perspectivas e de orientações torna a figura da educadora de creche bastante anômala no panorama italiano, na medida em que, apesar da riqueza e do interesse teórico da reflexão educativa que se está construindo pouco a pouco em torno das creches, falta, todavia, uma discussão global da profissão, capaz de construir um perfil profissional relativamente homogêneo. (ONGARI, 2003, p.22)

Em pesquisa realizada, Sônia Kramer (2001) constatou discrepância na exigência de formação para professores e auxiliares, onde para os primeiros era exigido ensino médio e para os demais apenas ensino fundamental. Percebe-se que há necessidade de implementação de políticas públicas que assegurem o acesso e permanência dos profissionais leigos ao ensino.

[...] A omissão das secretarias estaduais de educação parece constituir um fato muito grave. Com efeito, sendo a instância estadual aquela que é diretamente responsável pela rede pública de ensino médio, o que inclui o curso normal de formação de professores, uma de suas atribuições deveria ser a de contribuir para a formação dos educadores que atuam ou vão atuar nas creches e pré-escolas do estado, garantindo vagas, orientando currículos e a produção de material didático, estabelecendo convênios e outras formas de colaboração com os municípios. (CAMPOS, 2003, p.195).

Partindo da premissa que o governo do Estado do Rio Grande do Sul tem pouca oferta de curso Normal com ênfase específica em Educação Infantil, alguns municípios têm se organizado para oferecer formação ao seu quadro de funcionários. No capítulo a seguir serão apresentadas algumas experiências desenvolvidas no Brasil sobre formação de educadoras leigas.

2.1 A FORMAÇÃO DAS EDUCADORAS LEIGAS: ALGUMAS EXPERIÊNCIAS

Iniciativas como as de Belo Horizonte (1997), de São Paulo (2002) e de Porto Alegre (2000) propõem programas de oferta de profissionalização e apontam para a minimização da problemática da falta de escolaridade das educadoras que trabalham nas creches comunitárias e a falta de cursos que respeitem a experiência trazida por quem já trabalha com crianças.

A prefeitura de Belo Horizonte, através de parceria estabelecida²³ com diferentes instâncias sociais, levando em consideração o grande número de educadoras não formadas em nível de ensino fundamental, propõe o projeto intitulado “Formação do Educador Infantil de

²³ A Prefeitura Municipal de Belo Horizonte estabeleceu parceria entre a Equipe de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, Associação Movimento de Educação Popular Paulo Engler e Fundação Vitaie.

Belo Horizonte”, desenvolvido por Fúlvia Rosemberg e Maria Malta Campos (1993), na gestão do então Prefeito Sr. Patrus Ananias de Sousa. O curso propôs qualificação profissional em nível de ensino fundamental para educadores/as infantis de creches e outras instituições similares, integrado ao curso supletivo de ensino fundamental (5ª a 8ª série)²⁴.

O fato de apontar tal opção, não desconsidera, conforme LDBEN, que a formação básica deve ser a de ensino médio, mas justifica-se pelo abismo existente entre a situação dos/as atuais trabalhadores/as e a meta do ensino médio:

A alternativa que restaria de substituir o corpo de trabalhadores das creches por outro com nível educacional superior - foi considerada inviável, pois, além de gerar desemprego, subestimava o valor da prática profissional que esses trabalhadores[as] vinham acumulando, em seus anos de experiência em serviço.[...] por isso o curso supletivo de Belo Horizonte definiu, como clientela, aquelas pessoas que já estão trabalhando em creches ou instituições similares (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 1997, p.14).

O curso buscou a construção de uma identidade profissional às educadoras de creche, tendo como opção um curso regular, em detrimento da equivalência a um curso livre, por estes não possuírem um caráter formador e não oportunizarem o acesso a outros níveis de ensino mais elevados.

A Prefeitura Municipal de São Paulo propôs, a partir do ano de 2002, o “Programa Especial de Formação Inicial em Serviço Nível Médio para auxiliares de Desenvolvimento Infantil”²⁵, destinado a atender o quadro de funcionários que atuam como Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs) que trabalham nos Centros de Formação Infantil (CEIs) do município, oportunizando-lhes formação profissional docente. Tem seu programa voltado à integração de saberes dos professores, crianças e profissionais que atuam na Educação Infantil e pautado na procura de uma educação democrática, objetivando o trabalho integrado entre crianças, professores e profissionais que atuam na Educação infantil, “[...] em uma ação político-pedagógica que possibilite ao Auxiliar de Desenvolvimento Infantil a reflexão sobre a sua prática, o diálogo com as teorias, considerando suas experiências anteriores”. (MAIA,

²⁴ O curso foi regulamentado em decisão pioneira no país, dia 12 de abril de 1996, através da resolução nº 404/96 (publicado no Diário Oficial de Minas Gerais de 09/05/96), o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, resolve que “fica instituído o Curso de Educador Infantil, em nível de ensino fundamental, destinado à formação de profissionais para atendimento de crianças de zero a três anos, em creches ou instituições similares”(art.1º). (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS et al., 1997, p.17).

²⁵ O Programa foi autorizado pelo Parecer n.05/02 do Conselho Municipal de Educação de São Paulo, publicado no Diário Oficial de 12/07/2002.

2002, p.1). Um ponto importante observado no Programa é o fato da oferta de horário à noite e em alguns sábados, o que oportuniza às trabalhadoras/alunas freqüentarem o curso sem colidir com o horário de trabalho.

No Rio Grande do Sul, a PMPA, através da SMED, ofereceu a partir de 2001 novos cursos na Modalidade Normal-Magistério nas duas escolas de Ensino Médio existentes em sua rede, para atender à demanda de educadoras leigas de creches comunitárias e/ou beneficentes, conveniadas com o município. Teve como pressuposto básico a formação de educadores populares, pautando-se nos referenciais da Escola Cidadã, expresso nos eixos da Educação Popular, Interdisciplinaridade e Avaliação Emancipatória, tendo como teórico basilar Paulo Freire.

A estruturação do curso Normal conta com duas bases curriculares: uma oferecida para egressos do Ensino Fundamental que confere a certificação de conclusão do Ensino Médio e diploma de professor de Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e do Ensino Fundamental Anos Iniciais para crianças jovens e adultos; outra, para egressos do Ensino Médio que confere diploma de professor de Educação Infantil.

As iniciativas das prefeituras de Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre tiveram alguns pontos em comum ao se preocuparem com a qualificação das educadoras leigas e ao construírem propostas diferenciadas das dos cursos livres. A de Belo Horizonte, por exemplo, preocupou-se em atender à qualificação em nível de ensino fundamental, enquanto que São Paulo e Porto Alegre investiram na oferta de vagas para o ensino médio, mesmo esta sendo responsabilidade primeira do estado.

Os cursos livres colaboraram para qualificar o trabalho dos agentes educativos leigos, mas não oportunizaram o acesso a níveis subseqüentes de ensino e nem todos eram/são regulamentados; além disso, alguns eram de confiabilidade duvidosa. Anteriormente à LDBEN, a oferta de “cursos livres” no Brasil não era tão expressiva. Embora alguns cursos qualificados e de renome²⁶ tenham contribuído para suprir a falta de formação na área da Educação Infantil, outros, por vezes, serviram e servem ainda como caça níqueis, constituindo-se um arremedo de curso, com fins exclusivamente lucrativos. Este modelo

²⁶ Cursos como da OMEP, fundado em Praga no ano de 1948. Trata-se de uma organização não-governamental sem fins lucrativos, parceira da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Em Porto Alegre, a OMEP iniciou suas atividades em 1965. O objetivo da organização é promover melhores condições de vida para crianças a partir da realização de cursos, palestras, oficinas e seminários, qualificando professores para atuarem em creches e escolas infantis. Disponível <www.omep-rs.Org.br> Acesso em: 13/06/05.

lucrativo-empresarial de educação configurado no sistema neoliberal assegura e contribui para a desqualificação e fragmentação da formação e do ensino.

O empenho em criar estratégias criativas que contemplem articular trabalho e escolarização para estas trabalhadoras parece ser um desafio aos gestores públicos incumbidos desta função que devem levar em consideração as questões peculiares às educadoras leigas.

3 CURSO NORMAL: ARTICULAÇÕES ENTRE FEMINIZAÇÃO, CUIDADO E EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

3.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

Este item procura apresentar o processo de feminização do magistério ao longo da história considerando o modo como a formação de professores foi delineando-se a partir de um contexto sócio-político-econômico. Nesta perspectiva e de forma articulada, este capítulo registra também a forma pela qual as instâncias formadoras foram modificando sua nomenclatura e sua maneira de compreender a formação docente.

Destaca-se que uma análise sobre o processo educacional toma forma apenas quando contextualizada histórica e politicamente. A educação é um fato eminentemente histórico, portanto, modificações vão aparecendo na medida em que os modelos adotados revelam-se inadequados para satisfazer as necessidades sociais. Desta forma, uma retomada histórica pode se apresentar como possibilidade para que o educador reflita e repense a educação (ARRUDA, 2002).

No século XIX, durante o período de consolidação dos Estados Nacionais e Sistemas Nacionais de ensino, a escola era tida como um espaço de garantia desta unidade nacional e se organizava através da transmissão de conteúdos e de valores culturais e morais. Também aqui no Brasil, o Estado via na educação a força civilizadora fundamental para a manutenção da ordem e do consenso e os professores eram vistos como tentáculos do poder político.

António Nóvoa (1997) ao se referir à estruturação do sistema de ensino docente em Portugal no século XVIII, destacou que as escolas Normais foram importantes mecanismos de controle social, embora tenham também possibilitado que os professores se afirmassem como profissionais do ensino formal. Em outro de seus trabalhos (NÓVOA, 1997, p.16) problematiza a profissionalização dos professores lembrando que:

Ao longo do Século XIX consolida-se uma imagem de professor, que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência aos funcionários públicos.

Neste contexto, apenas os homens faziam parte do processo de constituição da profissão docente, no caso particular da mulher, observa-se que, desde a colonização, a maioria das escolas brasileiras era coordenada por jesuítas e estes se voltavam à educação eminentemente masculina. Desta forma, durante todo o período colonial, a mulher brasileira esteve afastada da escola mesmo enquanto aluna considerando que as atividades que lhes eram atribuídas como naturais estavam inscritas nos limites do “cuidado da casa”. Suas oportunidades de instrução ficaram a cargo dos ensinamentos oferecidos nos conventos religiosos, sendo que foi a partir da Independência que se verificou alguma proposta de avanço nas leis.

Somente em 1827, com a Lei de 15 de Outubro foram criadas as primeiras escolas primárias para o sexo feminino em todo o Império propiciando o surgimento das primeiras vagas para o magistério feminino. E foi assim que "a Escola Normal, então, passou a representar uma das poucas oportunidades, se não a única, das mulheres prosseguirem seus estudos além do primário" (DEMARTINI, 1991, p.32). Desta forma, com a criação das primeiras Escolas Normais, o Brasil determinou em lei que o magistério público poderia ser exercido por mulheres.

Compreender a direção que foi dada à educação formal significa estabelecer relações, explicar mesmo que não seja de maneira extensa a nomenclatura empregada para designar os cursos de formação de professores porque estas condensam as orientações políticas estabelecidas ao longo de nossa história. Em se tratando de nível médio, temos: a Escola *Normal* apontada na Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530/46), termo utilizado até 1971, quando sofre alteração a partir da reforma do ensino de 1º e 2º Graus, passando a integrar a escola de 2º Grau e se chamar Escola de 2º Grau com Curso de *Magistério* (Lei nº 5.692/71). Com a promulgação da LDBEN, Lei nº 9.394/96, esta nomenclatura volta a se chamar “Curso de formação de professores em nível médio na modalidade *Normal*”. Cabe salientar que esta Lei possibilita a criação do curso Normal Superior (em nível superior) ministrados pelos Institutos Superiores de Educação.

O termo utilizado para nomear bem como a forma e organização que assumiram expressam as intenções subjacentes na formação de professores na história da educação brasileira. Cabe assim, elucidar a trajetória pela qual a educação e a formação de professores vêm constituindo-se.

Retomando a trajetória pela qual a educação e a formação de professores foram se constituindo destaca-se que, no ano de 1549, quando os padres jesuítas se encarregaram da educação no Brasil, a docência era exercida eminentemente por homens. Quando os padres

foram expulsos por Marquês do Pombal em 1749, surgiu a figura do professor leigo. Com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, em 1808, e com a necessidade de fortalecimento da sociedade política é que foram fundadas escolas técnicas, academias e outras instituições de ensino.

O ato adicional de 12 de agosto de 1834 delegou às Assembléias Legislativas Provinciais, a atribuição de “legislar sobre a instrução pública, cabendo às Províncias o dever de criar estabelecimentos próprios para promovê-la”²⁷, bem como a responsabilidade pela formação dos professores que atuavam na instrução pública. A história de criação das escolas normais no Brasil remete à iniciativa das Províncias, podemos citar como exemplo, a do Rio de Janeiro (1835), de Minas Gerais (1840), da Bahia (1841), de São Paulo (1846) e de Porto Alegre (1869).

A primeira Escola Normal no Brasil, situada na cidade de Niterói/Rio de Janeiro, foi constituída com caráter elitista, tendo uma proposta educacional configurada, predominantemente, com caráter seletivo e excludente, principalmente no que tange aos conteúdos, classe social e gênero.

Conforme Villela (1990), posteriormente, ainda no século XIX, com o fortalecimento da sociedade, a educação ocupou um lugar de importância, embora ainda limitada. Nesta época, o acesso das mulheres, em especial as das camadas populares, era quase nulo, não havendo prioridade, nem exigência educacional para as mesmas. Já no final do século, com o advento da abolição da escravidão, o país (mais especificamente os senhores donos de engenho de açúcar e de café) necessitou substituir a mão-de-obra escrava, optando pela mão-de-obra estrangeira (imigrantes italianos e alemães). Os imigrantes por terem acesso à educação nos seus países de origem foram alavancas para a escolarização nas cidades e no campo e criaram, assim, suas escolas junto às igrejas, sindicatos e associações. Apesar da cultura escolar trazida, o acesso ao conhecimento formal tornou-se secundário para os homens, mulheres e crianças que trabalhavam na lavoura, dada a necessidade de mão-de-obra em maior número para manter o sustento familiar.

Situação semelhante a dos imigrantes era encontrada pelos negros, ex-escravos, que ora liberados da situação de escravidão encontravam-se sem emprego e sem forma de subsistência. O ensino para ambos era realizado informalmente por alguma pessoa mais esclarecida que se dispusesse a ensinar-lhes os rudimentos da leitura, escrita e cálculo.

²⁷ Disponível <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/neh/1825-1896/1846_Escola_Normal.pdf > Acesso em: 14/04/05

Desde o período escravagista, as mulheres negras sofriam todo o tipo de discriminação possível, desde o fardo de serem chamadas de preguiçosas, passando pela exploração sexual até sua subordinação enquanto objeto. A coisificação da idéia de mulher negra tornava-as um bem material na mão dos amos e senhores; eram serviçais para favores sexuais, servindo como amas-de-leite, domésticas e todo o tipo de serviço considerado degradante. Apesar de a abolição da escravatura ter libertado os negros da situação escrava, delegando aos mesmos “iguais condições” de direitos, até hoje efetivamente a Lei Áurea não se cumpriu em sua totalidade.

No início do século XX, muitas mulheres negras realizavam uma dupla jornada de trabalho, tendo que sustentar muitas vezes a família com o seu próprio e parco orçamento. À mulher negra trabalhadora era reservado o serviço doméstico que, com o baixo salário recebido, mantinha-a atrelada à mesma situação de classe. Pode-se relacionar o trabalho de babá, às mulheres em específico às negras. Este fato imprimiu uma desqualificação no ato de cuidar de crianças e que contribuiu futuramente para que o trabalho nas creches fosse uma forma da mulher negra encontrar trabalho sem exigência de formação nem qualificação específica para este fim²⁸

Somente em 1908 houve expansão de escolas mantidas por congregações religiosas e que apregoavam o ensino formal e sistematizado. Fundaram-se escolas para meninos e meninas separadamente, só sendo admitida a figura da mulher/professora lecionando para as meninas ou para meninos com menos idade, e professores para exercer a docência a meninos, adolescentes e adultos (DEMARTINI e ANTUNES, 1993; VIANNA, 2002).

Na metade do século XIX foram criadas pelo governo as Escolas Normais. Estas se baseavam mais nos preceitos morais e na formação das reprodutoras do conhecimento na família, do que no ensino propriamente dito, pois essa era a demanda social. O magistério era tido como sacerdócio e vocação.

No início do século XX, os cursos de formação de normalistas eram prestigiados pela sociedade, tanto pela preparação para o matrimônio, como profissionalização para as moças solteiras. O termo *Escola Normal* aparece na legislação nacional, referindo-se a um “ramo de

²⁸ Conforme Giddens (2004), até hoje o cuidado com crianças e pessoas idosas ou doentes está terceirizado para as mulheres das classes mais baixas e em termos de capitalismo contemporâneo vemos as migrações de países do terceiro mundo que vão para os países centrais fazer estas tarefas

ensino do segundo grau”²⁹. No decorrer dos anos (décadas de 30 e 40), o magistério empregava a exigência de saberes técnicos e científicos para educar as crianças. Com as transformações sociais, políticas e econômicas, advindas da crise internacional da economia, houve uma transformação social que definiu o ensino profissionalizante:

[...] a sociedade que se pautava no modelo agrário-rural se urbaniza e se industrializa, configurando a aceleração do capitalismo industrial. O avanço do capitalismo, introduzindo novas formas de produção, gera cada vez mais a necessidade de que os operários tenham um mínimo de instrução (e qualificação) para operar máquinas. (GONÇALVES, 1992, p. 97).

Autores como Louro (1986) e Casagrande (1998) que se ocuparam em estudar a formação de professores na Escola Normal de Porto Alegre (atual Instituto de Educação Gal. Flores da Cunha) apontam esta, como sendo uma escola caracterizada pelas inovações pedagógicas, sendo, principalmente na década de 1930 “um centro irradiador das novas idéias da educação, a fim de atender aos novos interesses políticos, econômicos e sociais do Estado” (CASAGRANDE, 1998, p.76) ocupando, no cenário Regional um papel de vanguarda pedagógica.

A clientela dos cursos da Escola Normal daquela época era composta por moças de classe média, que encontravam no magistério uma única possibilidade de realização profissional. O curso oportunizava-lhes trabalho de meio expediente, cuja remuneração complementava a renda familiar, *status* social e complementação dos estudos. Louro (1986) descreve a situação das mulheres nas primeiras décadas do século XX em Porto Alegre mostrando que a modernização da capital e o contexto da época auxiliaram a retirar as moças do confinamento dos lares e assumir lugar no ambiente público, “as jovens das camadas médias que passam a circular pela Rua da Praia são em grande parte as mesmas que estudam na Escola Complementar (Escola Normal), pois a instituição [Instituto de Educação de Porto Alegre]³⁰ assumia um papel de destaque no ambiente educacional gaúcho” (p. 29).

A escola normal possibilitou a saída da mulher do ambiente privado para o público, mas ainda havia a idéia de mulher submissa e voltada primariamente à situação familiar e secundariamente para a vida pública-escolar.

²⁹ Decreto-Lei nº 8.530/46. Lei Orgânica do Ensino Normal. Art. 1º. In: NÓBREGA, Vandick Londres da. Enciclopédia da legislação do ensino. Rio de Janeiro: Gráfica da Revista dos Tribunais, 1952. v. 1. 712p. p.300.

³⁰ Fundado como “Escola Normal da Província de São Pedro do Rio Grande” em 1869, conforme LOURO (1986).

Aos poucos, através do magistério, o movimento das mulheres ao saírem dos lares e trabalharem (profissionalmente), transcendeu os limites do privado e do público, embrenhando-as num mundo, embora ainda com caráter de extensão domiciliar, de visibilidade feminina. Não se pode afirmar que o magistério foi o determinante de tal ruptura, pois segundo Moysés Kuhlmann Jr (2001, p.116),

Faltam dados para afirmar se as jardineiras dos Kindertgartens tinham ou não idéias feministas, mas, sem dúvidas, podemos afirmar que, embora carregado de ambigüidades, o deslocamento espacial da ação da mulher auxiliou na construção de um novo papel histórico para ela e garantiu um espaço de profissionalização, o magistério, e disto advieram muitos efeitos como: ocupação de poder, liberdade econômica, etc.

Com o advento da profissionalização, a busca por profissões consideradas femininas encontra lugar profícuo no magistério. Conforme Louro (1986, p.29) “[...] para as moças das camadas médias começava também a surgir efetivamente uma possibilidade de estudo e opção profissional: a Escola Normal e, conseqüentemente, o magistério primário”. A configuração do magistério como curso que apregoava normas disciplinares rígidas, voltadas para a moral e aos bons costumes, apontava como seu destino o universo eminentemente feminino, excluindo os homens de atuarem na área da educação - como acontecia desde os tempos dos jesuítas. Enquanto para a mulher, a possibilidade de formação e de trabalho extra doméstico compreendia uma abertura e um avanço, para os homens era uma profissão cada vez menos bem vista pela sociedade da época (final do séc. XIX e início do séc. XX). Louro (1989) cita Peixoto que expõe que, em 1930, o magistério exercido pelos homens era entendido enquanto uma anomalia³¹.

Este fato consolida-se mais especificamente em 1944 quando, em Porto Alegre, no Instituto de Educação “[...] concluem o ginásio os três últimos rapazes, e este nível de ensino passa a ser exclusivamente feminino” (LOURO, 1986, p.30).

³¹ Na fala de A. Peixoto, em 1930 (apud LOURO, 1989, p.35), “o magistério elementar masculino é, de fato, uma anomalia. A não ser o caso vocacional, que é sempre tardio no homem, não vejo porque, senão por incapacidade de competir com outros homens, nas carreiras masculinas, virão eles para aqui. [...] Na idade em que se ousa e se tem ambição de chegar, eles [homens que recorrem ao magistério] dão fundo, numa profissão sem glória e sem remuneração. É um teste psicológico e econômico de inferioridade viril[...]” (PEIXOTO, apud SAFFIOTI, 1979, p.194, apud LOURO, 1989, p.35).

Nestes moldes, consagra-se o Curso Normal na maior escola modelo de Porto Alegre/RS (Instituto de Educação Gal. Flores da Cunha) como curso para moças de classe média. Com a expansão do acesso à escola primária, na década de 50, o Curso Normal não sofreu alterações significativas em sua estrutura, no tocante à formação de professores.

Os cursos que ofereciam a modalidade Normal vão sofrendo modificações e perdendo gradativamente seu caráter de *status* social para as moças de classe média. A partir dos anos 60, a educação passa a enfrentar uma conjuntura de empobrecimento e desvalorização, refletindo o que acontecia no contexto autoritário da época. Consolidava-se nas leis as regulamentações e o controle do Estado sobre a área educacional, “da década de 60 em diante, é interessante constatar que os alunos da Escola Normal passam a ser oriundos dos segmentos médios da população, configurando a perda de *status* e acentuando-se a queda da remuneração” (GONÇALVES, 1992, p.92). Já nas décadas de 70/80, as professoras começam a reivindicar seus direitos como profissionais da educação, organizando-se em sindicatos e outros movimentos de luta. Neste contexto, os homens já não eram a grande maioria, mas geralmente ocupavam lugar de destaque, como no momento dos discursos públicos, na ocupação de cargos de direção de escola, entre outros.

Nos anos 70, o real empobrecimento e a desvalorização da profissão docente tornam-se palpável através da Lei 5692/71, tornando o Curso Normal mais uma habilitação dentre outras oferecidas no segundo grau (termo utilizado na época para nomear o atual ensino médio). Críticas ao Curso residiam na diminuição considerável de carga horária e no esvaziamento de conteúdo, não contribuindo nem para a formação geral, nem para a pedagógica; o que auxiliou para depreciar ainda mais a formação de docentes. Segundo Gonçalves (Ibidem, 1992, p. 92), a Habilitação Magistério demonstra problemas:

O estágio geralmente se mantém definido como o do antigo Curso Normal: observação, participação e regência. Dessa forma, surgem vários problemas: na maioria das vezes, ele não é realizado; tem sido utilizado como desculpa para se fechar os cursos noturnos de Magistério, com o argumento de que o aluno desse turno não pode estagiar – o que configura um processo de elitização do curso; tem sido interpretado como a ‘prática salvadora’ onde tudo será aprendido.

A Lei 5692/71 imprimiu ao ensino secundário um caráter tecnicista: “Durante os anos 70 foi forte a preocupação dos sistemas de ensino com as habilidades de elaborar planos de ensino, desenvolver habilidades em técnicas de ensino, instrução programada, recursos

audiovisuais, técnicas de avaliação” (LIBÂNEO, 1998, p.4). Foi a partir desta lei que o Curso Normal passou a se chamar “Magistério”. O Curso de Magistério passou a ser oferecido em cursos de então 2º grau e a formar os futuros docentes. Em meio às transformações sociais ocorridas, o Magistério deixou de ser visto como um curso profissionalizante de *status* para ceder espaço a um trabalho desqualificado que lida mais com prescrições do que com autorias;

As qualificações didáticas e pessoais do professor recebem uma atenção periférica. A articulação dessa formação com o cotidiano do professor é ainda menos cuidada; as ocorrências de sala de aula e as suas relações com as questões teóricas e didático-pedagógicas não se inserem na maior parte dos processos formativos.(PLACCO, 1998, p.15).

O fato de as professoras começarem a reivindicar seus direitos como profissionais da educação, organizando-se em sindicatos e outros movimentos de luta, desvelou também o empobrecimento da classe. Segundo Antunes (2000, p.30),

O salário recebido pelas mulheres começava a tornar-se peça essencial nos orçamentos de muitas famílias brasileiras. Sendo assim, a opção pelo magistério cresceu progressivamente entre as mulheres que necessitavam auxiliar no sustento familiar, embora o salário recebido necessitasse de contínuos reajustes em função da política inflacionária da época.

Este breve panorama serve para compreendermos que a relação entre mulher e magistério, em especial as mulheres negras e de origem popular, em termos históricos é relativamente recente e permeada por discriminações. Para uma compreensão crítica da situação da mulher no magistério é preciso partir do pressuposto de que as concepções de masculino e feminino são noções socialmente construídas e carregadas de preconceitos e desigualdades, sendo que o trabalho docente, enquanto trabalho de mulher “foi fabricado pela mesma trama de poder que urdiu, no social, uma identidade do gênero feminino” (COSTA, 1995, p. 174).

No contexto do magistério, o século XX no Brasil caracterizou-se por vincular o magistério ao gênero feminino como se estes fossem interdependentes e inerentes. Esta naturalização teve forte sustentação na tríade mulher/mãe/esposa que configurava uma

situação quase que pré-requisitória ao ingresso no magistério. Neste sentido, a categoria gênero está sendo entendida a partir da perspectiva que propõe uma reflexão sobre as relações sociais instituídas, em especial, na sociedade patriarcal e nos efeitos construídos nelas. Sendo assim, atenta-se para gênero enquanto um processo contraditório, vinculado aos significados ditos femininos vinculados ao processo docente, independentemente do sexo biológico dos atores da ação docente (VIANNA, 2002).

O perfil social do magistério acompanhou as modificações ocorridas na sociedade, passando de uma profissão de mulheres de classe média³² a de mulheres de classe trabalhadora. A procura por parte das mulheres de classe média a outras profissões de maior *status* social e renda ajudou a proletarização do magistério. Esta proletarização caracterizou-se pela ampliação de vagas no Ensino Fundamental que necessitou de um contingente maior de professores e pelo aligeiramento dos cursos de formação de docentes. A baixa remuneração atrelada à desvalorização da profissão abriu uma brecha para que a classe popular ingressasse nos cursos de formação, concebendo-os como possibilidade de ascensão social.

É preciso, portanto, compreender que não basta haver abertura de vagas nas escolas, é preciso haver uma intencionalidade política e educacional que assegure aos grupos *discriminados* o direito de freqüentar uma escola que respeite sua cultura, partindo dela e não a suprimindo em currículos androcêntricos e etnocêntricos.

As alunas dos cursos de magistério deixam de ser as de classe média e assumem um outro perfil; de classe popular. Atualmente, por exigência da Lei (9.394/96 Art. 62) ou por necessidade de manter o emprego, estas *novas alunas*, educadoras leigas, já atuantes em creches, deparam-se com este novo desafio, o da profissionalização através da escolarização formal.

³² Da mesma forma, classe social e etnia situaram a construção do magistério. Nas sociedades capitalistas, as classes sociais denotam como as desigualdades sociais se estruturam. Atualmente, diferentemente da década de 70/80, a questão de classe é entendida a partir de um viés mais amplo do que vinha sendo empregada pelo marxismo ortodoxo. Segundo Costa (1995, p.193) “Quando os discursos teóricos se articulam a partir da noção de classe, é a estrutura, ou o Estado, como estruturante da realidade social, que ordena as representações sobre a prática concreta dos sujeitos coletivos. Quando a teorização se move na perspectiva dos movimentos sociais, uma representação de realidade é constituída a partir das falas e das narrativas dos agentes/atores”. O enfoque da classe pela classe não configura o ponto importante da discussão, pois a pretensão é a de articular a tríade (gênero, classe e etnia), entendendo-os como constituintes da formação docente.

3.2 CUIDAR E EDUCAR: TAREFAS FEMININAS?

Em diferentes países era veiculada a idéia de ensino como sendo naturalmente função feminina. Nos Estados Unidos da América, Horace Mann no século XIX, apregoava que ensinar era realmente um trabalho de mulher. O pensamento do autor disseminava a teoria que Froebel e Pestalozzi defendiam na Europa, ou seja, a aptidão da mulher em detrimento ao homem para trabalhar com crianças pequenas, pois nas escolas o atendimento às crianças estaria relacionado à maternidade .

Moysés Kuhlmann Jr, ao analisar a mulher, a escola e a educação da infância, representa em um breve poema de época a idéia de mulher - professora:

*Duas mães eu tenho,
Sei que ambas me têm amor sem fim.
Uma lá em casa, hoje deixei,
Outra me espera no Jardim.
E a tanto amor corresponder
Sabe com força o coração.
Amar é ouvir e obedecer,
Amar também é gratidão.*
(ROLIM apud KUHLMANN Jr., 2001, p.113).

Sendo assim, a maternidade confundiu-se com o papel de mãe-professora, incorporando a função de maternagem nas ações docentes, principalmente na Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental. Estas características tomadas como naturais nas mulheres de docilidade e afetividade tornaram-se a base para o desempenho das funções docentes. Sabemos que a naturalização ou não dependem das representações, o que pensamos e fazemos, sobre ser professora são socialmente construídas. Para Bourdieu (1989), pensamos e agimos conforme as nossas disposições psíquicas, que foram ao longo da história socialmente construídas. Aparentemente há liberdade de pensamento, mas a própria naturalização do pensamento, é determinada pela posição na estrutura social ocupada. Bourdieu denominou de *habitus* este conjunto de disposições psíquicas que foram socialmente construídas e que permitem pensar, ver e agir. Utilizando este conceito emprestado de Bourdieu, o *habitus* decifra julgamentos políticos, morais, estéticos, bem como o estilo de vida, aqui relacionado à profissão de professora. Mas não é apenas uma representação psíquica, é também um veículo de ação que permite criar ou desenvolver estratégias individuais ou coletivas. Assim, o *habitus* seria como

uma força conservadora dentro da ordem social que continua ainda impetrando uma forma de ver e perceber a profissão. Esta questão fica explícita quando para as educadoras leigas, ser professora é tido como condição hierarquicamente superior a delas. Segundo Bourdieu, as estratégias de reprodução

[...] contribuem para a reprodução do capital possuído. Isto porque essas ações têm por princípio o *habitus*, que tende a reproduzir as condições de sua própria produção, gerando, nos domínios mais diferentes da prática, as estratégias objetivamente coerentes e as características sistemáticas de um modo de reprodução (1989, p. 386-387).

Desta forma, incluíram-se nos currículos dos cursos de formação temas relacionados à puericultura, cuidados, manejo de turma, e outros, dando-se menor relevância às questões relativas à profissionalização. Estas representações sobre o trabalho docente foram tomadas como verdades inquestionáveis, sendo vistas, ainda, como naturais.

A experiência do Instituto Lóczy (Budapeste), liderado por Emmi Pikler nos anos 40 nos trouxe contribuições modelares no respeito à infância. A instituição que atendia crianças órfãs propôs uma experiência diferenciada do trato comumente exercido nestas instituições, sendo adotadas posturas como receptividade e afetividade por parte das educadoras com as crianças, número reduzido de crianças por educadora para que fossem conhecidas e atendidas individualmente e a importância de estabelecer relação entre cuidado e educação. Com relação a esta questão posicionaram-se veementemente a favor da

Estreita relação existente entre os fatores nos quais se baseia essa relação pessoal: a atividade independente da criança e a relação carinhosa que a educadora podia estabelecer individualmente com cada criança durante os cuidados; e sobre o caráter inseparável destes dois fatores (FALK, 2004, p.29).

Daquele tempo para cá muito se avançou, mas ainda torna-se fundamental chamar a atenção para a importância da indissociabilidade entre cuidado e educação no desenvolvimento da criança em instituições de educação infantil, por este motivo a adoção do termo em inglês *educare* “que significa educação e cuidado ao mesmo tempo. Como não temos estas duas palavras em uma só em português, foi feita uma opção pela utilização dos termos educar

e cuidar.” (CERISARA, 1999, p.17). Desvincular o conceito de cuidado e educação do estigma histórico torna-se tarefa difícil, por estar estreitamente vinculado ao atendimento prestado inicialmente em creches e pré-escolas.

O termo Cuidar e educar, assim como as relações de gênero passam a ser questionados a partir de pesquisas como as de Flores (2000), Carvalho (1999), Cerizara (1996), Rosemberg e Saporoli (1996) Louro (1986) e Souza (2000) , respectivamente, rompem com a naturalização que afeto e cuidado estão relacionado apenas às mulheres e avançam na idéia de que esta relação estabelece-se mais pelo caráter socialmente construído do que propriamente pela questão do masculino ou feminino. Expressam esta constatação ao pesquisarem o perfil sociodemográfico e as práticas de profissionais que trabalham com crianças.

A ética do *care* (cuidado) está estritamente relacionado ao ensino, onde encontramos um grande contingente de profissionais mulheres. Esta relação de envolvimento é expresso por Tardif & Lessard (2005, p.159), quando afirmam que “trata-se de um trabalho emocional ‘consumidor’ de uma boa dose de energia afetiva, e decorrente da natureza interpessoal das relações professor/aluno”. Não há como dicotomizar as interações ocorridas no trato com seres humanos.

Com relação à questão do cuidado ligado a gênero, pesquisas atuais (TARDIF & LESSARD, 2005) analisam o trabalho interativo dos professores e apontam que a interação entre professor/aluno constitui-se no próprio objeto de trabalho docente, sendo que o discurso propalado pelos professores em relação ao amor que sentem pelos alunos está fortemente vinculado às mulheres professoras e em especial às que atuam no ensino primário. Assim, “entre os homens, a emoção com relação aos alunos é frequentemente mediatizada pela matéria ensinada, enquanto para as mulheres ela leva mais diretamente sobre a pessoa dos alunos, sobre o que eles são mais que sobre o que podem aprender” (Ibidem, 2005, p.159).

Outra idéia difundida, principalmente na área da saúde, foi a vinculação do cuidado com o corpo. Maranhão (2000) amplia esta concepção ao apontar que cuidado envolve uma gama ampla de sentidos para além do físico, apontando que:

O cuidado, embora seja muitas vezes efetivado por procedimentos com o corpo e com o ambiente físico, expressa intenções, sentimentos, significados, de acordo com o contexto sociocultural. O cuidado tem muitos sentidos e, dependendo do sentido que se atribui ao ato de cuidar e a sua finalidade, podemos enfatizar alguns aspectos do desenvolvimento humano em detrimento de outros. (MARANHÃO, 2000, p.118)

A concepção de cuidado, assim como a de infância, tornou-se constructo social relativizado conforme as concepções de cada época; desta forma, muitas das práticas atuais encontradas nas instituições de atendimento à crianças vinculam-se ao atendimento assistencial que teve em sua gênese o cuidado com as crianças pequenas atendidas em instituições filantrópicas, assistenciais e populares. Kuhlmann Jr. (1999, p.60), afirma que “não precisamos nos envergonhar dessas dimensões do trabalho pedagógico”, pois a questão do cuidado envolve condição e dimensões humanas.

Vemos que toda a relação humana é por si só educativa e o contato estabelecido entre as pessoas imprime marcas. Na Educação Infantil há uma simbiose entre questões específicas de educação com as de assistência, saúde e higiene, pois o convívio cotidiano e a própria institucionalização da escola, torna-se educativos.

Cuidar e educar andam *pari passu* no contexto das relações, segundo a Proposta Político Pedagógica da Educação Infantil do Município de Porto Alegre (1999) educação e cuidado são indissociáveis e ocorrem simultaneamente, mas não de maneira espontaneísta. Propõe ressignificar o trabalho com as crianças respeitando suas características e necessidades peculiares, contemplando assim os *contextos educativos*, os quais envolvem assuntos da vida cotidiana e “temas que fazem parte da construção da subjetividade das crianças, educadoras e famílias. Sua compreensão varia de acordo com as diferenças sócio-culturais, e, portanto, exigem um processo de auto-reflexão [...]” (SMED, 1999, p.19).

Os contextos educativos foram organizados para oportunizar um “*novo olhar* diante dos problemas e questões da infância neste movimento de reestruturação curricular” (p.20), constituídos em: 1) Identidade: gênero, etnia e religiosidade na trama das diferenças; 2) Proteção, afeto e aconchego; 3) Brincadeiras e jogos; 4) Imaginação e fantasia; 5) Sexualidade; 6) Socialização; 7) Saúde, higiene e alimentação.

Desta maneira vincula-se cuidado e educação, através de uma intencionalidade em aliar os contextos educativos às áreas de conhecimento.

4 MOVIMENTOS SOCIAIS, CRECHE E ESCOLA NORMAL

4.1 CRECHES COMUNITÁRIAS: AS MULHERES E O ATENDIMENTO À INFÂNCIA

Autores como Kramer (1996), Kuhlmann Jr. (2001), Rosemberg (1989), entre outros, dedicaram-se a estudar a história da Educação Infantil em seus diversos contextos e enfoques. O breve panorama histórico aqui apresentado está intimamente relacionado à história das creches assistencialistas que deram origem às creches comunitárias e filantrópicas, encontradas atualmente e que é cenário de atuação profissional das alunas do curso de Ensino Médio Normal, sujeitos desta pesquisa.

Kramer (1996) propõe um histórico da educação infantil no Brasil, iniciando pela fase anterior a 1930. A autora cita os períodos propostos por Moncorvo Filho, do ponto de vista político, sobre o histórico de proteção à infância no Brasil, dividindo-o em três períodos: o primeiro de 1500 a 1874, no qual pouco ou quase nada era feito pela criança; o segundo, de 1874 a 1889, no qual emergem projetos elaborados por grupos particulares (principalmente médicos), mas não são implementados, e o terceiro, no qual ocorreram progressos no campo da higiene infantil, tanto no âmbito médico, como escolar, momento em que também foram fundadas instituições e promulgadas leis relacionadas à criança.

No período até 1874, pode-se encontrar como forma de acolher os desamparados, a “Casa dos Expostos” ou “Roda”, onde eram deixadas as crianças enjeitadas. A “Roda” consistia em um dispositivo giratório, com uma cesta ou berço, onde eram deixadas, normalmente na calada da noite, as crianças enjeitadas. Ao deixar a criança, a mãe, tocava uma sineta localizada do lado de fora, dando o aviso de que havia uma criança na “Roda” e afastava-se. Do lado de dentro, freiras recolhiam a criança e a conduziam para a “Casa da roda”³³. Em Porto Alegre/RS, a “Roda dos Expostos”, existiu efetivamente de 1838 até 1940 na Santa Casa de Misericórdia³⁴.

³³ O surgimento da “casa da roda” data de 1260, e tem como seu mentor o Papa Inocêncio III, que sensibilizado ao saber que os romanos estavam abandonando os recém-nascidos, ordenou a construção de um hospital com uma parte destinada a acolher estas crianças enjeitadas. Esta passou a ser parte de todas as Santas Casas de Misericórdia e logo obteve o nome de “Casa da Roda”.

³⁴ Para mais detalhes sobre a “Roda dos expostos”, ver ALVES (1996).

Estas iniciativas de atendimento às crianças surgiram a partir de médicos higienistas preocupados com a mortalidade infantil. Atribuía-se como fontes originárias de doenças os nascimentos ilegítimos, caracterizados pela união entre escravas e senhores, e o fato das mães permitirem o aleitamento por escravas. Até a República era quase inexistente o atendimento público às crianças, apenas no início do século XX, caracterizado como o terceiro período, surgiu por parte de alguns membros do governo, o interesse pela problemática da infância. Criou-se o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil em 1899 e, paralelo, o surgimento de movimentos por creches e jardins de infância. Segundo Kramer (1996, p.52), “em 1908, teve início a ‘primeira creche popular cientificamente dirigida’ a filhos de operários até dois anos e, em 1909, foi inaugurado o Jardim de Infância Campos Salles, no Rio de Janeiro e em 1896 na cidade de São Paulo o Jardim de Infância Caetano de Campos. Em 1919, foi criado o *Departamento da Criança no Brasil*, responsabilidade dos estados.

No século XXI, na década de 20, iniciaram-se movimentos por educação, como o da *Escola Nova*, mas ainda sem dirigir-se especificamente às crianças de zero a seis anos. Nesta época, o atendimento era basicamente pautado na higienização (âmbito saúde e assistencial) e na psicologização (âmbito educacional). Na década de 30, foram criados órgãos dirigidos a atender a infância, como lactários, jardins de infância, escolas maternas, etc., tendo grande defesa das creches e de atendimento à criança “desvalida” e “abandonada”. Entendendo-se nesta época o atendimento como importante, o Estado passou a assumir esta atribuição, chamando a sociedade civil a auxiliar financeiramente em favor das instituições destinadas à infância. Houve a disseminação dos jardins de infância como sinônimo de status de classe média e oportunidade de socialização das crianças com seus pares.

Na década de 40 inaugurou-se, através do Ministério da Saúde, o Departamento Nacional de Criança (atual Divisão Nacional de Proteção Materno-Infantil) e, em 1941, o Serviço de Assistência a Menores (SAM) para atender a demanda de crianças abandonadas e delinqüentes. Com a extinção do SAM, a tarefa foi assumida pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, no Ministério da Previdência e Assistência Social. Em 1942, surgiu a Legião Brasileira de Assistência (LBA) por iniciativa da esposa do presidente, Darcy Vargas, tendo como objetivo coordenar o serviço de assistência social, órgão governamental destinado à proteção da maternidade e da infância.

Além dos órgãos públicos, a iniciativa privada mostrou-se representativa no atendimento à infância, seja no caráter formativo, seja no âmbito assistencial; podem ser citados

como exemplos a OMEP³⁵ e a UNICEF. Fato relevante ocorre em 1943, quando da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), tornando obrigatório às empresas, que empregassem acima de trinta mulheres, oferecer um local para as empregadas amamentarem³⁶, creche própria da empresa ou estabelecer oferta através de convênio, o que amplia em largo espectro a demanda por vagas em creches.

Na década de 50, a tendência médico-higienista manteve-se forte através dos diversos programas e campanhas implementadas:

Os trabalhos de educação sanitária incluíam cursos populares e exposições, além dos Clubes de Mães, criados em 1952 a fim de valorizar o trabalho da mulher no lar e seu papel na educação dos filhos. [...]. Seria importante fazer uma análise do conteúdo daqueles cursos, verificando até que ponto procuravam reproduzir e inculcar, sob a denominação de 'puericultura', os hábitos e costumes das classes médias. (KRAMER,1996, p.66).

Durante a década de 60, o Ministério da Saúde e o Departamento Nacional da Criança foram transformados em Coordenação de Proteção Materno-Infantil, tendo como “objetivo a redução da morbimortalidade materna e infantil” (Ibidem, 1996, p.67). Em 1964 foi extinto o SAM, por não cumprir os objetivos de atendimento aos menores desvalidos e infratores, sendo substituído pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), diretamente vinculada à presidência da República e, posteriormente, passando ao Ministério da Previdência e Assistência Social. Cabe salientar que estes órgãos não desenvolviam atendimento educativo diretamente ligado à faixa etária de zero a seis anos, mas voltavam-se a atender os menores “infratores” e “abandonados”.

Neste cenário, houve um aumento considerável de demanda em relação à criação de creches, as quais tinham como objetivo principal ser um lugar de cuidado, guarda e assistência às crianças que ficavam longe da presença das mães enquanto as mesmas trabalhavam, não existindo necessariamente uma intencionalidade de caráter pedagógico vinculado ao cuidado e a guarda, voltado às necessidades das crianças de zero a seis anos.

A LBA teve uma atuação de destaque por longo tempo, no campo da assistência social; “durante 20 anos (1946-1966), ela consolidou sua posição entre as obras assistenciais

³⁵ A OMEP iniciou as atividades no Brasil em 1952.

³⁶ Refere-se ao artigo 389 da CLT, em que também abre possibilidade de convênio com instituições que oferecem o serviço.

brasileiras, suplementando a previdência social nos casos em que esta não cobria e atuando em casos de emergência (enchentes, incêndios etc)” (KRAMER, 1996, p.71). Em 1966, através de uma portaria do Ministério da Justiça, a LBA passou a atender, além da maternidade e crianças, também a adolescência. Em 1974, a LBA foi transformada em Fundação (FLBA). Foi justamente através da LBA, em 1976, que surgiu o primeiro programa de educação pré-escolar de massa, denominado “Projeto Casulo”, destinado a atender o maior número de crianças a um custo baixo. O projeto teve êxito garantido, pois era de baixo custo.

Adotar um novo discurso da prevenção; [...] propiciar uma entrada direta e visível do governo federal no nível local, sem passar pelas administrações estaduais; [...] basear-se em pequenos investimentos orçamentários, apesar de ser um programa de massa, adotando a estratégia de participação da comunidade, ajustando-se, pois, ao modelo econômico preconizado pelo Estado de Segurança Nacional (ROSEMBERG, 1997, p.148).

Dentre os objetivos do *Projeto Casulo*, encontra-se explicitamente duas intencionalidades: a de prestar assistência às crianças de zero a seis anos como preventivo à marginalidade e a de ser guarda para que as mães tivessem tempo para a atividade laboral. Cabe ressaltar que, para firmar o convênio, era preciso fazer solicitação aos estados e prefeituras municipais; através destes era estabelecido o convênio entre a instituição e o *Projeto Casulo*. O pagamento dos funcionários ficava a cargo da instituição conveniada que, normalmente sem condições de manter-se e de garantir um salário adequado, contava com o voluntariado. Sua intencionalidade educacional não era a de oferecer atividades pedagógicas, mas assegurar atendimento ligado aos cuidados básicos das crianças. Desta forma, voltava-se para os cuidados relacionados às deficiências nutricionais e atividades recreativas. A falta de preparação e de profissionais qualificado é apontada como dificuldade já na primeira avaliação do *Projeto*, mostrando as falhas decorrentes do barateamento e da delegação de recursos a comunidades pobres; assim temos:

[...] no ano seguinte ao de sua implantação, evidenciava já seus problemas estruturais decorrentes do modelo a baixo custo com apoio da comunidade: falta de pessoal capacitado, pouco conhecimento da cultura das famílias atingidas a cujo nível educacional e econômico eram atribuídas dificuldades no desenvolvimento de atividades, inadequação do espaço físico e falta de verbas e de recursos humanos, materiais e equipamentos (ROSEMBERG, 1997, p.150).

Vê-se assim que muito do que ocorre em relação às políticas públicas destinadas ao atendimento da primeira infância hoje, encontra eco nas iniciativas anteriormente implementadas, permanecendo o atendimento de baixo custo, de educação pobre para o pobre e de um local caracterizado como guarda e assistência. Assim, a preocupação com um projeto pedagógico ou educativo e com a qualificação profissional de quem exerce a atividade com estas crianças de classes populares permanece sendo entendida como desnecessária, ocorrendo, mais uma vez, o desinteresse estratégico por parte do Estado.

Com as transformações ocorridas nas famílias, crise social e ampliação do ingresso da mulher no mundo do trabalho, aumenta a demanda pela criação de creches, sendo interesse também das indústrias, empresas e postos de trabalho, contar com mais esta mão-de-obra barata.

As creches comunitárias nascem com o propósito de manter resguardadas as crianças, enquanto as famílias (mais especificamente as mães) trabalhadoras estavam fora de casa, e sua demanda emanava da necessidade de dar conta da parcela de crianças das classes populares, desassistidas pelo poder público.

4.2 OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A REIVINDICAÇÃO PELO DIREITO À CRECHE

Como citado anteriormente, na década de 70, mais especificamente a partir da segunda metade, acentuou-se a crise social e econômica no Brasil, tendo como consequência o desemprego crescente e o aumento da situação de miserabilidade da população em geral, levando muitas mulheres a buscarem sustento fora do lar. É justamente neste período que a sociedade civil organizada, através dos movimentos sociais urbanos, sindical, partidário, de mulheres, feministas³⁷, bem como os eclesiásticos de base inicia um movimento de articulação e reivindicação por creches.

Os movimentos sociais inicialmente foram caracterizados como manifestações sociais coletivas entre classes sociais que lutavam pelo controle do sistema, remetendo à “luta contra

³⁷ Não há equivalência entre movimento de mulheres e movimento feminista. “Fazem parte do movimento de mulheres tanto os agrupamentos femininos que ainda não se colocam a questão da própria emancipação e cuja origem se prende a reivindicações gerais, quanto os grupos feministas, que se constituem em função desse objetivo de emancipação, a partir de concepções que nem sempre se assemelham”(Associação das Mulheres, 1979:6-7 apud ROSEMBERG, 1989, p. 96.)

um adversário e pelo controle da mudança” (TOURAINÉ, 1997, p. 338) Os movimentos sociais para Alain Touraine, possuem três princípios que o caracterizam, o da identidade, de oposição e de totalidade. O primeiro princípio refere que é no conflito que as pessoas unem-se e constroem a solidariedade, surgindo, assim o princípio da identidade. O segundo, o de oposição efetiva-se num contra-movimento, que gera conflito, ao qual o movimento opõe-se, e este “é sempre vivido como um conflito de classes” (Ibidem, 1997, p.346). O princípio da totalidade apresenta-se para além da oposição ao adversário e constitui-se como oposição ao sistema, objetivando a busca de alternativa para o desenvolvimento social como um todo. O movimento social não é só expressão de contradição, e sim, o explicitador de um conflito. É preciso pensar que os movimentos sociais podem dar visibilidade à defesa dos Direitos sociais, políticos e civis possibilitando assim a ampliação do espaço político capaz de produzir uma nova ética e de ampliar o significado da participação como o exercício de novas modalidades de cidadania.

Na década de 60 os movimentos de alfabetização e cultura popular tiveram Paulo Freire como precursor e militante. Naquele momento as idéias deste educador se disseminaram junto às centenas de experiências de educação popular, denominados como movimentos de cultura popular. Foram experiências que tinham como foco um trabalho educativo, construído junto com as comunidades carentes, a partir das suas tradições e que se espalharam por todo o país. Já nos anos 70 a Igreja Católica reassume relevante influência no cenário nacional através dos Movimentos Eclesiais de Base e emergem reivindicações por saúde, educação, trabalho, moradia, saneamento.

Uma distinção conceitual entre movimentos sociais e movimentos populares ocupou o cenário na década de 70/80 com o surgimento de *novos movimentos sociais*, como denominado por Ruth Cardoso, assim, os movimentos urbanos diferenciavam-se dos movimentos tradicionais que o antecederam e “distinguiram-se das formas tradicionais de atuar na política (partidos e sindicatos) e propõem formas específicas de participação porque afirmam novas identidades sociais” (CARDOSO, 1987, p.28). Esses movimentos organizam-se para reivindicar direitos iguais e cidadania plena aos excluídos do processo social. Neste contexto, inserem-se as associações eclesiais de base, as associações de bairros e os clubes de mães. Estes novos movimentos sociais e populares davam uma nova conformidade à sociedade civil.

Na década de 80 há uma efervescência dos movimentos populares no Brasil, tendo ainda como meta a busca de uma identidade própria, Frei Betto “considera que são

movimentos populares aqueles que têm autonomia, são suprapartidários e laicos” (1995, p.63) tendo como eixo a unificação dos movimentos em torno das diferentes lutas, como por creches, pela igualdade, dos sem-terra, do movimento negro, etc. Embora a autonomia e independência dos movimentos populares frente aos partidos políticos era colocado como necessário para dar a característica própria ao movimento, uma relação diferenciada com o Partido dos Trabalhadores (PT) estabeleceu-se, pois o próprio partido nasce a partir das demandas de trabalhadores, e porque os “movimentos sociais existem organicamente vinculados ao PT. Outros mantém com o PT alianças não-oficiais muito fortes, sobretudo no caso dos movimentos populares” (BRANDÃO, 2002, p. 268).

A década de 90 é permeada pelas frentes de luta, compondo uma rede que congrega aliados. Este trânsito entre causa e lutas sociais, partidos políticos e organizações não-governamentais (ONG’S), são explicados por Brandão (2002), através da analogia feita à tessitura, como descreve:

[...] tudo se passa como se estivéssemos dentro de tessitura complexa de várias qualidades de fios, tramas, cores e direções de linhas. O PT, a CUT, o MST, A Comunidade Eclesial de Base [...]. De outro lado, mas interagindo com esta primeira teia de convergências, “os responsáveis pela questão ambiental “no PT”, “no MST”, o “Instituto Socioambiental”[...] (Ibidem, 2002, p.272).

Esta configuração ampliada de interação dos movimentos sociais envolvendo os movimentos populares, ong’s, partidos políticos e organizações de classes, aponta para alianças sem deixar tampouco de haver distinções e especificidades. Desta forma esta tendência de atuação através de rede interrelacional imprimiu “a direção política da ação social [...] concentrada num eixo de unidades de ação social [...]” (Ibidem, 2002,p.274) dando margem à abertura de discussões entre partidos políticos de esquerda, que assumiam o governo e os movimentos sociais e populares.

Caracterizada como uma forma peculiar de organização estabelecida pelos movimentos sociais a partir da década de 90, conta com a coletividade amparada na diversidade de sujeitos que se unem em prol do mesmo fim embora mantendo na luta pela garantia social o seu eixo. Melucci afirma que nas sociedades complexas os movimentos sociais têm uma ação coletiva que “[...] impede que o sistema se feche, produz inovação e intercâmbio das *elites*, faz entrar na área do decidível aquilo que está excluído, denuncia as zonas de sombra e de

silêncio que a complexidade cria” (MELUCCI, 2001, p.134) e que serve como garantia para que a democracia aconteça. O termo *espaço público de representação*, cunhado por Melucci, remete ao conceito de representação nas sociedades complexas e relaciona-se contra o autoritarismo, oportunizando o direito dos sujeitos de pertencimento ou de redução do pertencimento; direito de expressar-se ou de atribuí-la a uma representação da mesma, sendo para o autor esta a condição efetiva de uma democracia, tendo assim “autonomia de um espaço político” (Idem, 2001, p.138).

Na contemporaneidade, esta forma de ação dos movimentos sociais assume uma outra roupagem, tendo outra visibilidade que é fruto de uma articulada identidade coletiva, porém mutável. Têm como característica operar para a mudança imediata, assumindo caráter deflagrador, “a mobilização radica numa identidade particular, numa diferença, que se torna ponto de apoio para um apelo mais geral, instrumento para tornar visíveis problemas e lugares em jogo que ultrapassam o grupo na sua especificidade” (Idem, 2001, p.123).

Atualmente, participação é significada como *tomar parte*, envolvendo-se e agindo e ao mesmo tempo é *fazer parte*, quando se reconhece como pertencente a um sistema, identificada com as necessidades da comunidade e “essa ambivalência insuperável do ‘político’ não é uma ameaça, mas a condição para a ação criativa” (Idem, 2001, p.138). Num movimento dialético, as mudanças impulsionadas pelas formas de organização que emergiram dos movimentos sociais produziram modificações na cultura política, que incluíram a cultura organizativa e de representação por parte dos atores políticos.

No âmbito do atendimento à infância, no início da década de 70, as lideranças femininas das periferias uniram-se em prol de melhores condições para o atendimento das crianças dos bairros populares.

Juntamente com os movimentos sociais ora mencionados, igrejas, associações de moradores e as sociedades amigos de bairros (SAB) exerceram importante influência na luta por creches comunitárias, mesmo que, por vezes, tendo um papel de intermediação na relação entre a população e os políticos. Algumas lideranças comunitárias, envolvidas nas Associações e nas SABs, aproveitaram a necessidade emergente de demanda por creches comunitárias e encontram campo profícuo para sua ascensão (individual) política. Ao intermediar o desejo por criação de creches com os políticos, (o que na realidade serviu mais de trampolim político do que representatividade popular), fizeram por vezes mascarar a reivindicação de direito, transformando-a em clientelismo.

Encontramos no trabalho realizado por Maria da Glória Gohn (1994) importante reflexão sobre os movimentos sociais, fazendo uma retrospectiva histórica da constituição e surgimento dos mesmos. Afirma que são as associações mais antigas, já existentes desde as primeiras décadas do século XX, encontrando mais expressão a partir de 1945, com o regime populista, caracterizando-se pelo cunho político-clientelista. Outro elemento importante na origem das SABs, foi a participação da esquerda compondo seus quadros, sua luta inicial era por infra-estrutura, criando, inclusive, uma Confederação Geral (década de 60), fechada em 1964. No decorrer dos anos organizaram-se e formularam estatutos e regimentos internos, contando com diretoria e conselho fiscal. Nas primeiras SABs, os dirigentes “governavam” por anos a fio, sendo “uma espécie de chefetes políticos locais”(GOHN, 1994, p.24). Após 1970, passa a ser por processo eletivo com vigência de dois anos, sujeito à reeleição. A autora ainda aponta, em linhas gerais, que as SABs, possuem quatro fases de desenvolvimento, quais sejam: a primeira de 1930 a 1964, como fase reivindicativa; a segunda, de 1964 a 1974, como fase assistencialista e de resistência; a terceira, de 1974 a 1982, de resgate da função política a nível local, sendo “(...) canal de mobilização popular nas eleições de 1974”(idem, 1994, p.24); na quarta fase recupera o papel de agente político intermediário, surgem novas lideranças articuladas aos partidos políticos novos como o PT.

Interessa-nos, aqui, o modo como a organização popular tem se estruturado e como constituem aprendizagens, “existe um aprendizado que não é mensurável, mas é observável nas lideranças: aprendem a falar corretamente em público, aprendem a redigir qualquer tipo de carta, desenvolvem o senso crítico sobre quem os ajuda e quem os engana, quem devem ser os aliados e quais os inimigos [...]” (idem, 1994, p.30). Apesar destas aprendizagens serem notórias, mesmo assim, não se observam uma consciência crítica de reivindicação de direito. O jogo da boa vizinhança ainda está impregnado pelo velho clientelismo; assim, centra-se mais no pedir do que no exigir e reivindicar. Por fim, as associações de moradores ainda servem de intermediárias entre a população e os órgãos públicos.

Fúlvia Rosenberg (1989) cita como um dos movimentos reivindicatórios por creches, o ocorrido em São Paulo no ano de 1975, quando do primeiro ato público de mulheres³⁸. Na carta programática lia-se que “é necessário mulheres, representantes das sociedades amigos de bairro, clube de mães e interessados em geral, desenvolvam juntas um programa que venha resolver o problema de creches na cidade de São Paulo” (Brasil Mulher, 1976, apud

³⁸Encontro para Diagnóstico da Mulher Paulista, sob patrocínio do Centro de Informações da ONU e da Cúria Metropolitana.

ROSEMBERG, 1989, p.96). Este movimento teve como resultado, em 1979, o surgimento oficial do *Movimento por Creche*.

Os movimentos populares surgiram como uma forma de pressionar o poder público para o suprimento de suas necessidades básicas. O cunho assistencialista empregado fez com que parecesse suficiente aos filhos dos pobres este atendimento paliativo, representativo de carências. Mas, apesar de haver interesses escusos por parte de uma minoria interessada na promoção pessoal, os referidos movimentos representaram marcadamente sua importância nesta reivindicação.

A criação de creches comunitárias remete a um sistema de Educação Infantil de caráter “compensatório de ‘carências’ de populações pobres e apoiada em recursos da comunidade, visando despende poucas verbas do Estado para sua expansão” (ROSEMBERG, 2003, p.33). De 1970 a 1988, surgiram, a partir deste viés, o aumento das matrículas em Educação Infantil, a criação de creches comunitárias, a municipalização deste nível de ensino, bem como o parco recurso pago às educadoras leigas, entre outras ocorrências.

Mais especificamente em Porto Alegre, muitas creches iniciaram seus trabalhos com apoio dos movimentos eclesiais de base e contavam com a atuação de educadores populares militantes e leigos e com a cooperação da comunidade, mantendo-se geralmente com o apoio do voluntariado. Experiências correlatas também ocorreram no Estado do Pará³⁹, Rio de Janeiro⁴⁰ e Minas Gerais com a criação das Escolas Comunitárias, em resposta ao descaso do poder público com a educação. Alguns fatores impulsionaram as comunidades a buscar acesso à pré-escola para seus filhos. Alguns dos motivos relatados na pesquisa realizada por Tiriba (1992) apontam para o alto índice de repetência e evasão das crianças de classe popular nas primeiras séries do ensino fundamental; impossibilidade econômica em arcar com os custos escolares e regulamentos e normas disciplinares escolares distintos da realidade de classe popular.

³⁹ As primeiras escolas comunitárias de Belém nasceram na periferia urbana, na década de 70, em locais onde concentrava-se grande número de famílias de classe popular.

⁴⁰ Surgiram na favela da Rocinha. Sobre surgimento de escolas comunitárias ver TIRIBA (1992).

4.3 A LUTA PELO DIREITO À CRECHE: A EXPERIÊNCIA DO CONVÊNIO CRECHE PMPA

Em 1989, o PT⁴¹ assumiu a PMPA, tendo como base do projeto de governo os preceitos de gestão democrática, pautada na participação popular. Foram criados diversos canais de comunicação com a sociedade civil. Como instâncias de participação popular a PMPA implementou o Orçamento Participativo (O.P.)⁴², experiência inédita de gestão pública que até hoje configura-se como referência para diversos países⁴³.

Ao assumir a PMPA, o governo, através da SMED, implementou uma política de atendimento à Infância, prestando atendimento educativo à crianças de zero a seis anos, inicialmente nas Creches Municipais já existentes, nas Casas da Criança e Centro Infantis, este último vinculado à Secretaria Municipal da Saúde e Serviço Social de Porto Alegre (SMSS).

A concepção de creche passa a ter uma conotação educativa e através do Programa Municipal de Educação Infantil (PMEI) - Lei Municipal 6978/1991 reconhece-se a criança como tendo direito à educação e cuidado inovando ao “integrar o sistema municipal de educação como componente da educação básica, atendendo crianças na faixa etária de 0 a 6 anos.”(PMEI, 1991, p.59), o que é desencadeado em 1992 com o início do atendimento nas primeiras E.M.E.I.’s. Mesmo o Município tendo como objetivo oferecer atendimento em Escolas Municipais Infantis às crianças de zero a seis anos, o número de vagas oferecidas ainda era insuficiente perante a demanda. O governo municipal contava com três modalidades de atendimento educativo às crianças de zero a seis anos, as E.M.E.I.’s⁴⁴, os Jardins de Praça (JP) e as turmas de Jardim das Escolas Municipais de primeiro grau⁴⁵. Segundo dados obtidos por Maria Otilia Kroeff Susin (2005), o atendimento prestado pelas creches comunitárias conveniadas desde 1993 a 2003 foi significativo. O número de vagas ofertado pelos espaços públicos municipais de Educação Infantil neste período atingiu um percentual de 10,9%,

⁴¹ Em 1989, Olívio Dutra assumiu o cargo de prefeito da cidade, como candidato eleito pelo PT.

⁴² Em 1989, a PMPA, conjuntamente com o movimento popular, instituiu um sistema de elaboração e deliberação do orçamento municipal denominado de OP, em que a participação dos cidadãos e cidadãs definem a aplicação dos investimentos que serão realizados pela PMPA na cidade de Porto Alegre. Neste processo a própria população define as prioridades através dos delegados regionais (indicados pela própria população) elegendo prioridades no investimento dos recursos públicos. Sobre OP Cidade, ver: *Orçamento participativo Porto Alegre: você é quem faz uma cidade de verdade*. 2. ed. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Secretaria Municipal da Cultura. Coordenação de Comunicação Social-PMPA, Ed. Unidade Editorial Porto.

⁴³ Sobre Histórico do O.P. acessar<http://www2.portoalegre.rs.gov.br/op/default.php?p_secao=1>.

⁴⁴ Escolas Municipais Infantis atendiam crianças de zero a seis anos; Jardins de Praça dos quatro aos seis anos e os Jardins das Escolas Municipais de cinco a seis anos de idade.

⁴⁵ Termo utilizado para designar o ensino fundamental atual.

enquanto a rede conveniada abarcou 41,75% das matrículas. Estes percentuais deflagram que em 1993 as creches atendiam 2.000 crianças e em 2003 chegou a 8.399, o que descortina a carência de vagas no poder público que ficam a mercê do atendimento de instituições comunitárias.

Com a extinção da LBA,⁴⁶ a situação das Creches Comunitárias fica ainda mais crítica, pois não recebem mais o recurso financeiro outrora repassado pelo governo federal. Este fato originou um movimento das organizações comunitárias iniciado pela Região Oeste que se difundiu às demais áreas da cidade, reivindicando em prol do atendimento às crianças.

Esta luta encaminhada junto ao Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) foi encampada por este órgão que, a partir de discussões com a comunidade, organizou princípios e parâmetros para o atendimento na cidade, contendo as normas básicas para a efetivação de convênios, expressos na Resolução 030/93.

A forma de participação contemporânea nos movimentos sociais apontadas por Melucci (2001), no contexto de uma nova cultura política de atores sociais, foi experienciada pelo movimento por creches em Porto Alegre, quando reivindicaram junto ao governo os direitos sociais emanados dos próprios membros desta sociedade. É fundamental ressaltar que o convênio foi realizado por iniciativa e união de movimentos populares, do Movimento das Creches, conjuntamente com lideranças comunitárias da Região Oeste da Cidade⁴⁷. Esta passagem histórica de luta é registrada por Venzon⁴⁸, conforme segue:

Em meados de 1993 tem início na Microrregião 5 do Conselho Tutelar (Cruzeiro-Glória-Cristal) o Movimento Pró-Creche, lutando para evitar o fechamento das creches comunitárias, criadas pela LBA [...]. O Movimento espalhou-se por toda a cidade e foi apoiado pelo Fórum e pelo Conselho Municipal, dando origem ao recebimento de recursos do Orçamento Municipal através do Convênio [...] (VENZON, 1997, p.59)

Desta forma, o contexto e a situação social instaurados fizeram com que o Município⁴⁹ assumisse compromisso junto às Creches Comunitárias, objetivando ampliar o atendimento às

⁴⁶ A LBA foi criada no ano de 1942 por iniciativa da esposa do presidente, Darcy Vargas, tendo como objetivo coordenar os serviços sociais envolvidos com o governo.

⁴⁷ Compreende os bairros Glória, Cruzeiro do Sul e Cristal.

⁴⁸ Haidée Venzon presidia o CMDCA no ano de 1993.

⁴⁹ É através do Fórum das Políticas Sociais, coordenado por Raul Pont (vice-prefeito na época) que a sociedade civil organizada-creches iniciam o diálogo.

crianças na faixa etária de zero a seis anos de idade. Devido a isto, a PMPA⁵⁰ em julho de 1993, estabeleceu o *Programa Convênio Creches Comunitárias*⁵¹.

A gestão co-participativa entre governo e instituições da sociedade civil organizada instaura um espaço inaugural de parceria entre público e privado. Sendo importante ressaltar que a responsabilidade de atendimento é responsabilidade do poder público municipal, o qual sem ter condições de abarcar com o atendimento frente à demanda, une-se à sociedade civil organizada como uma alternativa paliativa.

Para atender a estas reivindicações “[...] a Administração Popular, comprometida com essa demanda da população de Porto Alegre, firmou inicialmente convênio com 40 Creches Comunitárias” (SMED, 1999, p.9), ampliando e qualificando o atendimento prestado. No início do Convênio as 40 creches ofereciam atendimento a 2000 crianças, número que ampliou-se a cada ano com o estabelecimento de convênios com novas Creches Comunitárias, conforme demonstrado na tabela a seguir:

Tabela3
Dados Convênio Creches Comunitárias - PMPA

Ano	N. Creches Conveniadas	N. Crianças atendidas
1993	40	2000
1994	60	3186
1995	70	4113
1996	80	5125
1997	90	5865
1998	100	6521
1999	110	7156
2000	118	7835
2001	119	8254
2002	120	8350
2003	126	8399
2004	131	8914
2005	133	9270

Fonte: Pesquisas e Informações Educacionais PIE/SMED 2005 e Censo escolar Inep/MEC.

Obs.:Data referência dos dados março de cada ano.

No princípio, a indicação de Creches Comunitárias para conveniamento dava-se a partir do diagnóstico da realidade local conjuntamente com o CMDCA e pelo Conselho do

⁵⁰ As discussões iniciais surgem no segundo mandato do PT no período de 1993-1996 no governo do Prefeito Tarso Genro.

⁵¹ Sobre Conveniamento das Creches Comunitárias de Porto Alegre, ver documento de premiação recebido através da Fundação Getúlio Vargas (FGV/EAESP): BELTRÃO, Ricardo Ernesto Vasquez. Convênio Creches Comunitárias de Porto Alegre. In: FUJIWARA, Luis Mario; ALESSIO, Nelson Luiz Nouvel; FARAH, Marta Ferreira Santos (orgs.). **20 Experiências de Gestão Pública e Cidadania**. Programa Gestão Pública e Cidadania, 1999-240 p.

Orçamento Participativo (COP). A partir de 1996 passa a ser decidido pela demanda da comunidade através do O.P., o que mantém e confere-lhe um caráter de participação popular no processo.

O convênio firmado entre as creches e a SMED previa repasse mensal de recursos financeiros, o que é feito através da Assessoria de Prestação de Contas e acompanhamento pedagógico, realizado pela Assessoria Técnico Pedagógica. Cabe elucidar que mesmo recebendo repasse de recursos públicos, as Creches Comunitárias não são vinculadas à Rede Municipal de Ensino, como no caso das E.M.E.I.'s.

O implemto financeiro juntamente com o aporte pedagógico contribuiu sobremaneira na qualificação e adequação dos espaços institucionais das creches, oportunizando mudanças significativas e dando um caráter educacional ao atendimento oferecido às crianças.

A Assessoria Técnico Pedagógica busca realizar um trabalho pedagógico coletivamente construído, sem, portanto, desconstituir os saberes baseados na prática cotidiana das educadoras e lideranças comunitárias. Quando do conveniamento não havia uma exigência mínima de escolaridade das educadoras que trabalham nas Creches Comunitárias, a formação em serviço desta forma era o veículo possível e imediato de assessoramento.

O atendimento nas creches, assim como nas E.M.I.'s baseava-se no acompanhamento sistemático direto nas instituições e nas formações realizadas mensalmente. A construção coletiva e o entendimento de uma Educação para a infância é proposta pela SMED com a aproximação das instituições que atendem a criança, seja ela escola infantil, creche, jardim de praça ou jardim de escola regular. Sendo concretizada através de “uma política de formação permanente na Educação Infantil, que busca a *integração* entre as diferentes tipologias de atendimento [...], na perspectiva de construir uma linha comum de trabalho para cidade” (SMED, 1999, p.54).

Pautada numa concepção de formação que respeite a diversidade e contemple o coletivo de trabalhadores, todos os envolvidos no atendimento à criança são considerados profissionais da educação infantil, portanto, participam coletivamente nos espaços de formação.

As formações são organizadas pela SMED através da Assessoria Técnico Pedagógica conjuntamente com a Coordenadora Pedagógica de cada Creche. Estes encontros têm

periodicidade mensal e ocorre nas próprias instituições, tendo caráter formativo utilizado para estudos, troca de experiências e discussões. Além desta modalidade de formação continuada estabelecida, também são realizados Seminários de abrangência Municipal, Nacional e Internacional; atividades culturais junto a outras secretarias como a de Cultura e de Esporte, Lazer e Recreação, bem como curso de recreacionista desenvolvido pela OMEP⁵² para a capacitação dos agentes envolvidos no atendimento às crianças. Atendendo ao que apregoa a LDBEN em seu artigo 87, § 3º, III, quanto a “realizar programa de capacitação para todos os professores em exercício”.

Na perspectiva da SMED, a formação continuada propõe-se a “romper com as relações de poder que atribui valores diferenciados entre o trabalho intelectual e o trabalho manual” (SMED, 1999, p.55), buscando com o trabalho coletivo, valorizar e realizar a troca de saberes e experiências entre os profissionais que atuam nos espaços educativos junto às crianças.

Em julho de 2003 foi assinado um novo documento de convênio entre creches e SMED mais representativo das necessidades atuais. A qualificação das instituições de Educação Infantil inclui desde a atenção ao espaço físico, higiene, alimentação adequada, lisura na gestão/administração, bem como a presença de profissional habilitado em curso de ensino médio modalidade Normal, oportunizando um olhar pedagógico no trabalho com as crianças.

A preocupação para com a habilitação inicial e continuada das educadoras e coordenadoras de Creches Comunitárias Conveniadas são exigências do Conselho Municipal de Educação (artigos 4º e 5º da Resolução CME nº 005/2002) em cumprimento e consonância com a LDBEN. Esta questão passa a tornar-se uma preocupação por parte das instituições que tem profissionais sem a titulação exigida para exercer a função.

⁵² A SMED manteve convênio com a OMEP, que ofereceu curso básico de capacitação para trabalhar em Educação Infantil com certificação de 1996 a 2003. Foram capacitados 1370 educadoras das creches comunitárias. Sobre Histórico das Creches Comunitárias acessar: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=62.

4.4 CURSO NORMAL EMÍLIO MEYER: EXPERIÊNCIA INOVADORA DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL PARA EDUCADORAS LEIGAS

Todos nós temos memórias bem vividas de lugares favoritos de nossa infância. Quando visitamos nossa escola ou a casa onde crescemos, geralmente sentimos nostalgia e então vêm à nossa lembrança várias experiências significativas de nossa vida, acompanhadas por um sentimento profundo de ligação afetiva a determinados lugares e espaços (PROSHANSKY & FABIAN, 1987 apud OLIVEIRA, 1996, p. 109)

Toda escola é constituída por um ambiente formado pela estrutura física estrutural e pelas relações que nela estabelecem-se. Este espaço físico não é composto apenas por materiais concretos como paredes, classes, quadros e giz, diz mais que isto, o ambiente fala, transmite uma energia, comunica-nos algo. As relações estabelecidas, a história construída pelos que por ele passaram e pelos que agora o ocupam, fazem parte da cultura organizacional da escola, devendo ser encarada como história viva e constitutiva da mesma. Nesta perspectiva, cabe brevemente historiar o contexto da escola pesquisada, para que compreendamos através de sua história registrada e também oral, como é a E.M.E.M.Emílio Meyer.

A escola Emilio Meyer teve sua história cingida pela marca da inovação desde sua inauguração. Sendo precursor na implantação da idéia, até então inédita, de instalação para funcionamento de ginásios⁵³ gratuitos noturnos, nos prédios onde funcionavam os Grupos Escolares com cursos primários no diurno, administrados pelo Governo Estadual. Esta foi a gênese da idéia de otimização dos espaços escolares ociosos⁵⁴, implementada na escola. Desta forma, foi indicado o prédio do então Grupo Escolar Venezuela, no bairro Medianeira, para funcionar o curso de grau médio, mantido pelo Município, em 09 de janeiro de 1953. O fato desta escola ter nascido como ginásio⁵⁵, como consta no histórico da escola, “representou uma experiência de certo modo ousada”, pois o Município não possuía sede para o ginásio, nem condições para manter o ensino secundário. O então Ginásio Municipal, em 1954, recebe as primeiras matrículas e em 11 de maio de 1956 recebe a denominação de Ginásio Municipal

⁵³ Termo utilizado na legislação da época para designar o que corresponde hoje ao Ensino Fundamental da 5ª a 8ª série.

⁵⁴ Em 1948 foi elaborada a Lei Orgânica do Município de Porto Alegre com duas emendas de projeto, objetivando a imediata construção de ginásios municipais gratuitos, as emendas foram rejeitadas, embora a idéia tenha permanecido, o que levou a Câmara Municipal de Porto Alegre em 23 de abril de 1952 a indicação de instalação dos referidos ginásios nos prédios dos Grupos Escolares em parceria com Governo do Estado. (Fonte: Livro Comemorativo dos 25 anos da Escola-março, 1979- acervo da escola).

⁵⁵ Promulgada em Lei em 1º de dezembro de 1953.

Emílio Meyer⁵⁶, em 1957 passou a designar-se Colégio Municipal Emílio Meyer, contando com o Segundo Ciclo do curso secundário⁵⁷ para, em 1960, formar a primeira turma no estudo secundário e, em 1969, mudar-se e contar com sede própria onde permanece até hoje.

Os dados históricos oportunizam fazer uma visitação pela trajetória percorrida por esta escola. Em função do convênio estabelecido, onde o Município designava o terreno e construía o prédio e o Estado ficava responsável pela lotação dos professores e manutenção das escolas, atualmente a escola mantém funcionamento misto, onde no diurno há atendimento do ensino fundamental tendo como mantenedor o governo do Estado sendo nomeada como Escola Estadual de Ensino Fundamental Costa e Silva e no noturno o ensino médio, tendo como mantenedora a Prefeitura Municipal de Porto Alegre, designada por E.M.E.M.Emílio Meyer mantendo atendimento híbrido como em outrora.

Enfocaremos para fins desta pesquisa, o ensino médio oferecido pelo Município e em especial o Curso Normal que conta para alunos egressos do ensino fundamental, com o curso de quatro anos, oferecendo Habilitação para Professor de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou Professor do Ensino Fundamental - Anos Iniciais para Crianças Jovens e Adultos e para alunos egressos do ensino médio, o curso tem a duração de dois anos e oferece Habilitação de Educação Infantil. A escola tem tradição, ofertando desde longa data, como referido anteriormente, Curso de Ensino Médio Técnico em Contabilidade.

A história que interessa-nos contar não é apenas a relatada nos registros oficiais, embora este seja fonte inestimável de informações, a que enfocaremos é aquela permeada por sentimento, luta e participação e que nem sempre é registrada e conhecida, salvo pelas pessoas que dela participaram.

A história do Curso Normal na E.M.E.M.Emílio Meyer inicia em virtude de atender a uma demanda social de educadores que trabalham nas creches comunitárias, nas turmas de Movimento de Alfabetização (MOVA) para educação de Jovens e Adultos e de Serviço de Atendimento Sócio Educativo (SASE)⁵⁸. Estes serviços prestados em instituições de cunho comunitário e/ou beneficente contam, em sua grande maioria, com educadoras/trabalhadoras leigas que, em grande parte, não possuem formação mínima ou específica para atuar nas

⁵⁶ Recebe a denominação pela Lei nº 1.586, de 11 de maio de 1956, pelo prefeito Leonel Brizola.

⁵⁷ Autorizado pelo Decreto Municipal nº 1.349, de 7 de outubro de 1957.

⁵⁸ A PMPA, por intermédio da SMED mantém duas tipologias de convênio voltadas ao ensino: um na Educação Infantil com creches comunitárias prestando atendimento à crianças de zero a seis anos de idade, outro com MOVA para educação de Jovens e Adultos. Também contava com convênio com a Fundação de Assistência Social e Comunitária (FASC) que oferecia o SASE, chamado de extra-classe para atender crianças de sete a quatorze anos no turno inverso à escola.

funções que exercem, principalmente no caso do MOVA e das creches comunitárias. Estas instituições localizam-se, basicamente, na periferia da cidade, atendendo uma demanda prioritariamente de classe popular⁵⁹.

Ao ser promulgada a LDBEN, a busca por formação em escolas que complementassem os estudos e habilitassem para a continuação do desempenho da função foi grande por parte das coordenadoras e dirigentes das creches comunitárias conveniadas. O processo de pensar alternativas para qualificação profissional das educadoras leigas teve início em torno do ano de 1997/1998, segundo relato oral de assessora pedagógica que participou na época deste processo e que atualmente desempenha função de professora na escola pesquisada, “foi em 1999 que a coordenadora e a dirigente da Creche [...] preocupando-se com a qualificação de suas educadoras, tentam buscar alternativas para que possam adequar-se às novas exigências. As alternativas pensadas inicialmente foram: organização de uma Cooperativa de professores, ou cursos de formação continuada oferecidos pela assessoria pedagógica da SMED”. Foi a partir da necessidade de formação que “algumas educadoras do Centro de Educação e Atendimento de Meninos e Meninas 1º de Maio (CENEAMM) foram à procura de escolas que oferecessem o curso normal [...]” (CME/POA, Parecer n.008/2000 p.1).

A partir da realização deste levantamento preliminar, concluíram que as escolas com curso Normal não ofereciam atendimento noturno, tinham modelos curriculares tradicionais que não contemplavam as demandas da classe popular, bem como inexistia a modalidade específica em Educação Infantil. Desta forma, houve o desencadeamento de um movimento organizado composto pela dirigente, coordenação e educadoras da Creche CENEAMM, aliadas à comunidade e representantes de lideranças comunitárias da região Glória-Cruzeiro-Cristal que encaminharam junto ao Orçamento Participativo da Região Glória a proposta de criação de curso normal com Habilitação em Educação Infantil e Anos Iniciais, na Escola Emílio Meyer. Cabe salientar que esta demanda foi acolhida pelos delegados representantes da Escola Emílio Meyer no Orçamento Participativo da Região.

⁵⁹ Segundo Surian, “classes populares são os grupos de pessoas economicamente exploradas pelo capital (ou excluídas por ele), politicamente alijadas do exercício do poder e das decisões sobre seu destino coletivo (negação da cidadania), culturalmente submetidas e que, por isso mesmo, criam uma cultura alternativa à dominante, ou simplesmente a reproduzem, [...], etnicamente discriminadas pela cor da pele e pela cultura diferente e sexualmente consideradas inferiores ou transgressoras de uma conduta sexual imposta com ‘normal’ ” (SURIAN, 1996, p.27).

Em decorrência desta mobilização, criou-se para fortalecer o movimento de luta pela qualificação das profissionais de creche, a Associação de Educadores Populares de Porto Alegre (AEPPA).

O levantamento realizado na época apontou que apenas cinco escolas públicas de ensino médio ofereciam o curso Normal. Em agosto de 2005, diferentemente, conforme apontam os dados do Censo Escolar realizado em 2004 houve diminuição de escolas com oferta desta modalidade, contando com a existência de apenas quatro cursos em escolas públicas na zona urbana, a saber: Escola Estadual Normal 1º de Maio; Instituto Estadual de Educação Paulo da Gama, Instituto Estadual Educação General Flores da Cunha e Instituto Estadual Dom Diogo de Souza. Na rede de ensino privada urbana consta oferta de quatro cursos, quais sejam: Colégio Nossa Senhora da Glória, Colégio Santa Dorotéia, Colégio Santa Teresa de Jesus e Instituto de Educação São Francisco⁶⁰ (INEP, 2004).

A trajetória de luta e de união de forças para instauração do curso novamente contou com a mobilização da sociedade civil organizada, como outrora, na defesa para garantia do atendimento às crianças nas creches, contando para isto com o Movimento da Creche CENEAMM e demais Creches Comunitárias Conveniadas, lideranças comunitárias, dirigentes, coordenadoras pedagógicas, assessoria pedagógica e institucional da SMED, diretor de escola, educadoras leigas trabalhadoras nas creches comunitárias e membros do poder público representados pela SMED na figura da Coordenação do Núcleo de Ação Interdisciplinar da Região Glória, Cruzeiro do Sul e Cristal (NAI-5), Assessoria Comunitária e Coordenação de Aspectos Legais⁶¹.

O curso apresenta um diferencial dos demais cursos que oferecem a Modalidade Normal, pois, nasceu da vontade e luta de um coletivo de pessoas que o desejaram fervorosamente,

Sem dúvida, os agentes constroem a realidade social; sem dúvida, entram em lutas e relações visando a impor sua visão, mas eles fazem sempre com pontos de vista, interesses e referenciais determinados pela posição que ocupam no mesmo mundo que pretendem transformar ou conservar (BOURDIEU, 1989, p. 8).

⁶⁰ Dados INEP/Cadastro das Escolas do Censo Escolar-2004, acesso em 26/04/05 site: <http://www.cadastroescolas.inep.gov.br/resultadod.jsp>

⁶¹ O poder público quando da implementação do curso era ocupado pelo PT.

A história inicial é contada em prosa e verso pelos atores que fizeram parte desta história. Pode-se dizer que esta foi a concretização inicial de um desejo socialmente gestado, por isso “[...] não é um conto de fadas, mas uma história real em que a troca de saberes, popular e científico, concretizam o sonho de acreditar na transformação e inclusão social, buscando um mundo melhor” (MAZONI, s.d.), onde cidadãos e cidadãs reais, do cotidiano, pessoas representantes de diferentes esferas da sociedade mobilizaram-se coletivamente, organizando-se em torno de uma reivindicação comum que resultou na realização de um movimento para a criação e efetivação do curso. Fato este retratado a partir da poesia elaborada pela professora Miriam de Vasconcellos Mazoni⁶² em parceria com Sr. Nestor Felix de Vasconcellos, seu pai, para registrar a história percorrida, como vemos a seguir:

HISTÓRIA DO CURSO NORMAL

Em julho de 1999, Jocelaine e Miriam
Iniciaram sua reunião
Falaram em Educador e Criança
Pra iniciar a questão
Pensando em fazer mudança
Marcaram outra sessão

Jocelaine sozinha refletia
E continuava aborrecida
Pois passou no Bom Conselho
E vieram os reveses da vida
Ela não podendo resolver
Se sentia deprimida

Jocelaine pensava
E pensando no que decidia
Percebeu que as educadoras tinham a prática
Mas não tinham a teoria
Aí falou com Miriam
Pra ver o que fazia

Jocelaine e Miriam
Aproveitaram a ocasião
Ver curso de educadores
Para melhorar a situação
Foi quando elas começaram
A elaborar a questão

Jocelaine saiu a luta
Para fazer levantamento
Era um Deus nos acuda
Não tinha escola no momento
Está difícil a coisa
Para ficar cem por cento

Quando tinha escola
A coisa não concluía
Ou não havia dinheiro
Ou o horário não coincidia
Jocelaine parou no tempo
Para ver o que fazia

Aí apareceu a Justina
Em toda esta confusão
Deu idéia diferente
A toda programação
Aí partiram as três
E fizeram outra reunião

Nas reuniões que faziam
Era só café com bolacha
Entre as três se perguntavam

E tu, o que é que acha?
Era o mesmo que gaúcho
Quando perde a bombacha

Nesta altura elas estavam
Com as idéias a mil
Pensando em educadores
E também no seu perfil
Teria que ser um curso
De Educação Infantil

No Congresso da Cidade
Como era natural
Miriam encontrou a Nara
E esta falou do principal
Ela disse que no Emílio Meyer
Queriam um curso Normal

⁶² A publicação do nome foi autorizado pela entrevistada, por tratar-se de obra de sua autoria.

A seguir partiu Letícia e Nice
Para o O.P. da Glória
Foram falar com o diretor Sidnei
Se não me falha a memória
Elas queriam que este curso
Ficasse para sempre na história

Justina e Nice
Continuaram a missão
Falar com representantes
Da Comissão de Educação
Do Conselho Popular da Glória
Para fechar a questão

Depois a luta continuou
E a comunidade da Glória
Chamou a SMED
Para continuar a trajetória
E como era natural
Demandaram o Curso Normal

Vera Ferreira ao saber do caso
O pedido para a Secretária
Encaminhou
O Secretário José Clóvis
Tudo isto confirmou
Aí o caso na SMED solucionado ficou

Nomearam Jussara Loch
Para a comissão coordenar
Falaram com a colega Vera
E esta aceitou digitar
Enquanto Ligia revia as leis
Para na proposta poder aplicar

Participaram Denise, Miriam, Maria Edi
E toda quarta tinha reunião
Judite, Lupi, Adriana e Letícia
Também integraram a comissão
E todas juntas nestes encontros
Repensavam a educação

Jussara idealizou o curso
Com o grupo deu prosseguimento
Nem ela nem o grupo
Pararam um só momento
Continuaram se reunindo
Para elaborar o documento

Durante a escrita da proposta
O grupo fazia sua reflexão
Eram tantas perguntas sem resposta
Mas o grupo unido e resoluto
Emitia a sua opinião
E iniciou a transformação

Depois de tudo isso
O trabalho continuou
A Comissão da SMED fez a montagem
E o Prefeito Raul Pont aprovou
Aí meus amigos,
Foi que a luta começou!!!

(MAZONI & VASCONCELLOS, s.d.)

A trajetória percorrida para que este curso ocorresse demonstra em grande parte que a mobilização de movimentos sociais articulados, como visto em capítulos anteriores, impulsionam tanto as Políticas, quanto programas de governo. A sociedade civil organizada passa a envolver-se de maneira mais ativa, no que antes era visto como seara exclusiva do poder público.

Este processo não foi propriamente um movimento de vontade hegemônica, mas permeado de contra sentidos, interesses individuais e políticos, momento onde houve muita disputa e debates acirrados, mas que resultaram em um caminho viável para a formação das educadoras leigas das creches comunitárias conveniadas.

O curso de Ensino Médio modalidade Normal é efetivamente iniciado no ano de 2001⁶³, tendo uma trajetória recente de implementação, que nasce marcado por características peculiares, destinando-se a atender alunas que já possuem saberes e práticas vivenciadas em instituições de atendimento a crianças de zero a seis anos, diferencialmente dos Cursos das demais Escolas Normais “tradicionais” onde a discente matricula-se no curso e posteriormente inicia o contato com a prática docente. Bem como acompanha a tendência atual de formação profissional, onde o ensino é “centrado nos contextos de trabalho” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p.7). Sendo assim, é um curso que aposta no novo e constrói-se no caminhar, numa relação dialógica com seus participantes. Desta forma, o interesse não recai sobre uma análise do curso em si, mas sobre as alunas que dele participam, obviamente expressando muito do que o curso tem oportunizado enquanto trabalho de formação de professores.

O viés diferencial do mesmo confere-lhe além deste dado, outros de igual diferenciação, tendo como proposta dar conta prioritariamente da formação das educadoras leigas em exercício docente em creches comunitárias, respeitando o conhecimento construído na prática de sala de aula pelas mesmas e contar com a participação efetiva da comunidade por meio de representação no Centro de Pesquisa, Aplicação e Formação de Educadores Populares⁶⁴.

⁶³ Parecer Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre/RS (CME/POA) n°. 008/2000, de 21 de dezembro de 2000 autoriza o funcionamento do Curso de Ensino Médio - modalidade Normal.

⁶⁴ Centro de Pesquisa, Aplicação e Formação de Educadores Populares - criado quando da criação do Curso Normal (Parecer CME n°. 008/2000, aprovado em 21 de dezembro de 2000) tendo como objetivo “desenvolver uma educação que tenha como ‘pano de fundo’ uma produção de conhecimentos propulsores de movimentação e organização das classes populares na rota de construção das transformações sociais possíveis”, visando à produção do conhecimento pautado na perspectiva do professor / aluno-pesquisador a partir da investigação de sua própria experiência, no meio sócio-cultural de inserção. (CME/POA, Parecer n°. 003/2001).

Sua Proposta Político-Pedagógica pauta-se na perspectiva da Escola Cidadã⁶⁵ tendo três eixos básicos, Educação Popular, Interdisciplinaridade e Avaliação Emancipatória. Para sua efetivação, é proposta uma base curricular (ANEXO A) estruturada em blocos de áreas do conhecimento, enfoques ou temáticas, constituídas como descrito a seguir:

Enfoques ou temáticas:

- **Conhecimentos expressivos de comunicação** (Língua Portuguesa, Literatura, Artes e Educação, Língua Estrangeira, Informática, Lingüística e Educação Física);
- **Conhecimentos físicos, químicos e biológicos** (Física, Química e Biologia);
- **Conhecimentos sócio-históricos** (História e Geografia);
- **Conhecimentos filosóficos, sociológicos e psicológicos** (Filosofia, Sociologia e Psicologia);
- **Educação e Conhecimento – Base Filosófica, Psicopedagógica e Sócio-antropológica** (Psicologia da Educação e da Aprendizagem, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, História da Educação, Desenvolvimento cognitivo, Desenvolvimento neuro-motor, Antropologia, Educação Especial);
- **Conhecimento específico da Educação Infantil e do Ensino Fundamental** (conhecimentos didáticos e metodológicos nos diferentes níveis, modalidades e campos do conhecimento);
- **Pesquisa** com ênfase nos métodos qualitativos;
- **Planejamento e organização do ensino** alicerçados nas fontes sócio-antropológica, filosófica, sócio-psicopedagógica e epistemológica;
- **Estágio;**

⁶⁵ É o resultado do processo de discussão junto às escolas da Rede Municipal de Ensino que resultou no Congresso Constituinte Escolar em 1995, na ocasião definiram-se os princípios norteadores da Rede, como concepção de escola, de conhecimento, Projeto Político-Pedagógico, organização curricular e de espaços e tempos pautada em Ciclos de Formação, entre outros, sistematizado em Princípios e Diretrizes norteadoras do Projeto Político-Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, expressos em publicação: Ciclos de Formação Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã. Cadernos Pedagógicos nº. 9 Dez. 1996, versão revisada em abril de 1999.

Seminários integrados⁶⁶.

O curso conta com regime anual e possui duas bases curriculares, conforme a escolaridade do aluno egresso, se advindo do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio.

Os critérios de seleção elencados entre escola/comunidade/SMED para ingresso no curso quando foi instituído, dava preferência aos educadores e coordenadores de creches comunitárias conveniadas com a Prefeitura Municipal de Porto Alegre, a seguir educadores e coordenadores do SASE, educadores do MOVA, por serem caracterizados como educadores leigos atuantes diretamente com crianças, jovens e adultos. Atualmente é permitida a inscrição para concorrer à vaga por educadoras leigas (monitoras) das E.M.E.I.'s, creches privadas bem como pelos dirigentes de instituições e lideranças comunitárias.

⁶⁶ Integram as diferentes áreas do conhecimento de maneira interdisciplinar, estabelecendo relação entre teoria e prática. A carga horária integra o cômputo das horas de práticas pedagógicas previstas nas Bases Curriculares.

5. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

*Conhecer não é desmontar nem explicar.
É chegar até a visão.
Mas, para ver, é preciso, antes de mais nada, participar.
Isso é uma dura realidade.
Antoine de Saint-Exupéry*

Tendo em vista o arcabouço construído nos capítulos anteriores, nos quais foram tecidas as questões legais, de identidade, de profissionalização bem como a contextualização da realidade em Porto Alegre aliadas à experiência profissional da autora, propomos a seguinte questão de pesquisa:

Como a trajetória no curso de ensino médio Normal-noturno na EMEM Emílio Meyer incidiu no processo de construção identitária profissional das educadoras leigas?

Para responder a tal questão, coloca-se como objetivo geral analisar se o ingresso e a frequência ao Curso de Ensino Médio Normal Magistério contribuíram na ressignificação do fazer pedagógico e na constituição identitária enquanto professora das educadoras leigas atuantes nas Creches Comunitárias Conveniadas com a PMPA. Tal objetivo é desmembrado em objetivos específicos, quais sejam:

- Identificar, a partir da fala das educadoras, a constituição de identidade de professora com formação específica.
- Verificar se o processo de profissionalização realizado pela frequência ao curso normal interferiu na prática pedagógica cotidiana das educadoras, a partir da fala das mesmas e dos seus interlocutores.

Para dar conta da complexidade das questões que envolveram o universo de pesquisa estudado, o presente trabalho empírico apoiou-se prioritariamente em **pesquisa de natureza qualitativa**, tendo lançado mão da **pesquisa quantitativa** apenas na fase exploratória da mesma. O método de estudos de caso oportunizou a co-relação de abordagens tanto quantitativas como qualitativas e o uso de diversificadas técnicas de observação, coleta de dados e de análise (YIN, 2001; BECKER, 1997).

A metodologia empregada encontra sustentação no **estudo de caso**, baseado em Robert Yin (2001) e Menga Lüdke (1986), que sustentam que “como esforço de pesquisa, o

estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” (YIN, 2001, p. 21), o que oportunizou engendrar em questões peculiares e ao mesmo tempo socializadas. Assim, foi feita análise tanto das questões sociais, pessoais, culturais e escolares das alunas. Assim como pretendeu-se desvelar as questões centrais referente a construção da docência para as alunas, respeitando a característica principal do estudo de caso que “incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.”(LÜDKE, 1986, p.17).

Optando-se pelo **estudo de caso**, os sujeitos principais da pesquisa foram as trabalhadoras das creches comunitárias conveniadas com o município de Porto Alegre/RS que atuavam com crianças de zero a seis anos em sala de aula, sem a formação mínima exigida pela legislação, denominadas como educadoras leigas. Dentre as educadoras leigas, escolheram-se as que estavam buscando formação, desta forma, como *locus* de estudo foi escolhida uma Escola de Ensino Médio com oferta de Curso Normal e Habilitação em Educação Infantil e Anos Iniciais, de funcionamento noturno.

Ao realizar a pesquisa com o intuito de compreender e analisar os fenômenos sociais que permeiam a vida e as escolhas profissionais das alunas, a escolha do estudo de caso, permitiu uma investigação onde se pode “preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real” (YIN, 2001, p.21), sem buscar com isto almejar generalizações, mas sim buscar generalidades, que auxiliassem no entendimento do caso em questão.

A opção pelo estudo de caso oportunizou vivenciar o cotidiano das alunas, tanto nas creches onde atuam como na escola onde estudam; estar nestes contextos permitiu “[...] apreender a vida, tal qual ela é cotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos atores sociais nos seus contextos de ação” (SARMENTO, 2003, p.153) e formação. O estudo de caso com a abordagem etnográfica possibilitou ir além da constatação e inserir-se na investigação, da formação de professores/as. Conforme Sarmento,

[...] a investigação etnográfica das escolas pode constituir-se no dispositivo da mudança das práticas, nomeadamente porque, ao incidir sobre as representações e interpretações da ação pedagógica e organizacional, favorece a apropriação pelos (as) professores (as) e pelos outros membros da organização escolar dos sentidos da ação, permitindo a promoção de formas de intervenção mais reflexivas e críticas (SARMENTO, 2003, p.154).

A pesquisa foi um estudo na área da educação que teve como suporte algumas contribuições da pesquisa etnográfica, sendo assim, as atividades em campo variaram de acordo com a necessidade de apropriação do contexto em estudo.

O período de realização da pesquisa ocorreu de **março de 2004 a fevereiro de 2005**, sendo que a imersão no contexto iniciou-se antes mesmo de se estabelecer um ‘acordo formal’ com a escola. A coleta de materiais e o estabelecimento de diálogo com educadoras, coordenadoras pedagógicas nas creches e com os professores da escola já vinham acontecendo informalmente, de maneira a coletar informações relevantes para poder configurar o estudo.

Por ser a escola pioneira na oferta de formação em Educação Infantil para educadoras leigas e ter um currículo pautado na educação popular, estas peculiaridades suscitaram o interesse de vários pesquisadores em realizar estudos nesta instituição, o que levou a mesma a estabelecer alguns critérios para a aceitação da realização de pesquisas. Este fato de certa forma protelou minha inserção ‘oficial’ no campo da pesquisa, propriamente dito, pois para haver autorização era preciso seguir alguns trâmites, que foram: encaminhar a solicitação à direção da escola, à supervisora escolar, às alunas e ao Centro de Pesquisa.

Para isto as idas à escola foram inúmeras, até que fosse autorizada a dita inserção. Relato este fato por ter sido significativo e de certa forma aproximar-me das alunas, professores e do contexto escolar a ser pesquisado. Entendendo que todo o contato e principalmente a observação participante serve para o pesquisador impregnar-se pelo e no contexto, a oportunidade de transitar pelos meandros da escola, de realizar conversas informais, de presenciar fatos e compreender as relações serviram para constituir e delinear o reconhecimento do campo de estudo. Estes elementos constitutivos da observação reafirmaram-se pelo próprio envolvimento com os sujeitos da pesquisa, muito embora, havendo sempre consciência de que era preciso observar a familiaridade, mas não perder de vista o estranhamento evitando assim não incorrer na falta de distância crítica e controlada frente aos fatos observados, o que exigiu um esforço teórico e metodológico intenso.

Sendo assim, realizaram-se reuniões com coordenação pedagógica (supervisora e orientadora escolar), com professor responsável pelo Centro de Pesquisa, bem como com professores do curso, para apresentação do projeto de pesquisa, posteriormente foram agendados encontros com as alunas propriamente dito. O encontro com professores foi de suma importância, pois além de poder conhecer o corpo docente que trabalha como formadores das alunas pesquisadas, também colaboraram de maneira singular na organização

do instrumento de coleta de dados com sugestões e na contextualização da história da escola e das alunas. Os encontros foram marcados pela escola, para que conversasse com todas as alunas de estágio durante os períodos de aula objetivando apresentar e discutir o projeto de pesquisa. Quando da apresentação, houve uma série de questionamentos procedentes por parte de algumas alunas, ficando claro que este ‘cuidado no aceite’ serve como uma forma de romper com o uso utilitário, equivocadamente utilizado por alguns pesquisadores, que expropriam e apropriam-se de informações e dos sujeitos sem propor uma devolução.

Uma fala ficou marcada e retrata a questão em foco, quando uma aluna, resistindo inicialmente a participar perguntou quais as intenções com a pesquisa, após responder-lhe, a mesma colocou que “nós já estamos cansadas, tanto aqui como na vila de dar entrevista e falar para as pessoas e elas ainda usarem o que a gente diz e publicarem livros, e nunca mais aparecer” (Aluna).

Esta forma equivocada de investigação, que por muito tempo, imperou no meio acadêmico, respondia aos preceitos da racionalidade técnica⁶⁷ e ao distanciamento entre pesquisador e pesquisado, o que levava o pesquisador não ter um compromisso ético com os sujeitos da pesquisa e por vezes coisificar os sujeitos a seu bel propósito. Sobre o uso dos cientistas sobre a realidade social das classes populares, Brandão (1999) infere que:

Na verdade [...] este tem sido o trabalho científico que divide o mundo sobre o qual realiza a prática de “conhecer para agir” em dois lados opostos: o lado “popular” dos que são pesquisados para serem conhecidos e dirigidos, *versus* o lado “científico”, “técnico” ou “profissional” de quem produz o conhecimento, determina os seus usos e dirige “o povo”, em seu próprio nome ou, com mais frequência, no nome de para quem trabalha (Ibidem, 1999, p.10)

A proposta de pesquisa aqui apresentada partiu da crítica veemente a esta forma de pesquisar a realidade, propondo-se a “ter no *agente* que pesquisa uma espécie de *gente* que serve. Uma gente aliada, armada dos conhecimentos científicos que foram sempre negados ao povo [...]”, onde haja um “trabalho comum, ainda que com situações e tarefas diferentes” (idem,1999, p.11). Desta forma, buscou-se compreender as questões sociais e culturais a partir da fala de seus próprios agentes, aqui denominados educadoras/alunas.

⁶⁷ Conforme Habermas (1980), o conceito de racionalidade técnica inicialmente introduzido por Max Weber, após analisar o agir racional-com-respeito-a-fins (o trabalho, que envolve ações instrumentais e escolhas estratégicas) do empresário capitalista, do trabalhador industrial assalariado, da pessoa jurídica abstrata e do funcionário administrativo moderno, ligados aos critérios tanto da ciência quanto da técnica.

Outro fator relevante a ser considerado foi a familiaridade com algumas alunas e professores do curso que, por conhecerem minha trajetória profissional com a Educação Infantil enquanto assessora pedagógica através do trabalho desenvolvido com as E.M.E.I's e Creches Comunitárias, deram, de certa forma, uma credencial de confiabilidade quanto à inserção e realização da pesquisa.

Apesar de conhecer previamente algumas pessoas, a inserção no espaço escolar era inaugural e, como aponta Lüdke (1986), é na fase exploratória do estudo de caso que estabelecesse o contato inicial para o pesquisador entrar em campo. A necessidade de vigilância pessoal na busca de isenção foi uma constante, para que pudesse enquanto pesquisadora, realizar um trabalho que realmente deixasse emergir as questões relevantes sobre o tema, sem inferir juízos de valor pré-concebidos.

Sendo assim, o *tempo*⁶⁸ da investigação etnográfica considerou o tempo institucional do calendário escolar, mas não se atrelou somente aos momentos formais, indo além das atividades rotineiras, evitando-se com isto “a focalização exclusiva nos acontecimentos ‘especiais’[...]” (SARMENTO, 2003, p.156).

5.1 VIVENCIANDO A PESQUISA

“Ser o ‘autor’ de um texto tem vínculos com ser o autor de uma ação.[...] Escrever alguma coisa ou fazer alguma coisa implica um agir, em reflexividade e em emaranhar-se em intenções com projetos de longa duração. [...] Na fala e na ação cotidiana, não conferimos o controle final ao indivíduo sobre o significado do que ele ou ela diz ou faz; mas, de fato, conferimos ao falante ou ao agente privilégios especiais de explicação.” (GIDDENS, 1998, pp.18-19)

Para além do uso do estudo de caso como descrição da cultura da escola, a intenção de seu uso voltou-se para compreender as vivências e concepções das alunas na participação e construção do cotidiano escolar e de trabalho. Além de oportunizar o contato direto, através da inserção social da pesquisadora, esta abordagem caracterizou-se pela descrição de um

⁶⁸ O autor elucida que “o tempo deve ser suficientemente amplo para permitir o estudo em profundidade, mediante múltiplos contactos diferidos ao longo do processo de planejamento, realização e avaliação das ações organizacionais e educacionais realizadas” (SARMENTO, 2003, p.156), também informa que o tempo cronológico não configura-se obrigatoriamente em uma medida de organização da pesquisa, pois os acontecimentos extra-curriculares também são conteúdo de análise.

sistema de significados culturais de um determinado grupo, aqui, representado pelas educadoras leigas matriculadas no Curso Normal. Este enfoque no contexto educacional foi crucial para a compreensão da dinâmica das relações estabelecidas entre os sujeitos, segundo André (2001), um estudo do cotidiano escolar envolve pelo menos três dimensões inter-relacionadas, a saber: o clima institucional, o processo de interação de sala de aula e a história de cada sujeito.

O clima institucional que age como mediação entre a práxis social e o que acontece no interior da escola. [...] o processo de interação de sala de aula que envolve mais diretamente professores e alunos, mas que incorpora a dinâmica escolar em toda a sua totalidade e dimensão [...]. A história de cada sujeito manifesta no cotidiano escolar, pelas suas formas concretas de representação social, através das quais ele age, se posiciona, se aliena ao longo do processo educacional. (Ibidem, 2001, p.40)

Estas três dimensões apontadas por André (2001) permitiram realizar um apanhado das questões relacionais, subjetivas, interacionais e sociais no âmbito escolar e profissional das alunas, entendendo-as como uma unidade composta de várias relações que possibilitaram a compreensão das questões sociais que ocorrem no cotidiano “num enfoque dialético homem-sociedade nos diversos momentos dessa relação. A identificação e explicação desse movimento permite captar a direção do que acontece dentro da escola sem desvinculá-la da práxis social mais ampla”. (ANDRÉ, 2001, p.40)

Enquanto unidades múltiplas, trabalhou-se na fase exploratória da pesquisa com as três dimensões, objetivando compreender o clima institucional, o processo de interação e a história de cada sujeito, para tanto foram realizadas: análise de documentos do histórico de abertura do curso, a grade curricular do mesmo, observações dentro e fora de sala de aula, momentos informais como a hora de entrada, intervalo e saída, relação professor-aluno; aluno-aluno; observação do espaço físico bem como entrevistas com professoras e alunas. Pesquisar o cotidiano de vida das alunas, tanto no ambiente escolar como profissional, foi investigar na sua forma mais pura, como as questões pessoais, educacionais e profissionais são significadas por elas em suas vidas.

Cabe salientar que a análise documental e as observações foram organizadas como instrumentos complementares que trouxeram informações adicionais à pesquisa e oportunizaram a organização de um rico material empírico para a compreensão dos diferentes

contextos. Como o material empírico era vasto, optou-se por delimitar a análise a partir dos questionários e das entrevistas individuais e coletiva.

Segundo Yin (2001, p.34) “pode-se basear o estudo de caso em qualquer mescla de provas quantitativas e qualitativas”, apesar de alguns teóricos posicionarem-se que as crenças filosóficas que norteiam uma e outra sejam antagônicas, é possível perceber que existe “uma grande e importante área comum entre as duas” (YIN, 1994 apud YIN, 2001, p.34). A abertura para novos elementos na pesquisa, a partir da inserção no campo foi oportuno, pois, ao trabalhar com estudo de caso, contou-se com um referencial teórico inicial, com espaço para a descoberta, oportunizando assim a possibilidade de inserção de outras questões, como ocorreu com a inclusão do questionário, pois, “novos elementos ou dimensões poderão ser acrescentados, na medida em que o estudo avance” (LÜDKE, 1986, p.18). A utilização do método quantitativo com o uso de questionário incorporou-se à pesquisa e mostrou-se um recurso adicional, surgido posteriormente ao projeto inicial, para obter um panorama geral das duas turmas e do perfil das alunas estagiárias como um todo e, em específico, daquelas que efetivamente optaram pela Habilitação em Educação Infantil, objeto de estudo desta pesquisa.

Para a escolha dos participantes da pesquisa e, também, para conhecer melhor as características do grupo, foi utilizado um questionário preliminar adaptado a partir de uma pesquisa realizada com educadoras de creche em diferentes cidades italianas⁶⁹. Este questionário⁷⁰ foi estruturado e apresentado em reunião aos professores para reformulações e complementações, como citado anteriormente. Após as contribuições dos professores o questionário final ficou estruturado com 52 questões objetivas e 2 dissertativas (ANEXO B) que foram agrupados a partir de momentos apontados por Tardif (2002) como constituintes dos saberes que os futuros professores constroem ao longo de sua história e que estão presentes na atuação como professores, merecendo assim serem conhecidos no contexto pesquisado. Conforme apontado pelo autor, foi investigado no referido questionário o perfil geral das alunas incluindo: Dados Pessoais, Trajetória Profissional, Trajetória Escolar e Formação das alunas.

A aplicação foi realizada com 56 alunas, contando tanto com a turma de egressos do Ensino Fundamental como com a de egressos do Ensino Médio para vislumbrar o percentual total de alunas de creches comunitárias realizando formação docente nesta escola.

⁶⁹ Pesquisa realizada por Bárbara Ongari e Paola Molina, publicada no livro: A educadora de creche: Construindo suas identidades.

⁷⁰ O questionário contou com um total de 52 questões, sendo 50 fechadas e 02 abertas, aplicado com 56 alunas do curso, que se encontravam no último semestre, realizando estágio curricular final.

Os blocos de questões enfocaram desde a etnia, renda familiar, estado civil e número de filhos. Na trajetória profissional interessou-nos saber um pouco mais sobre a idade que começaram a trabalhar, função exercida, situação de empregabilidade atual, motivo pela opção de trabalhar com crianças, função exercida, tempo de atuação. Na seção da trajetória escolar, pretendeu-se acompanhar como foi o percurso escolar, o tempo de conclusão e modalidade de ensino (Ensino Fundamental, Supletivo, EJA ou misto). Na formação, o interesse voltou-se para a participação ou não das estagiárias em cursos de atualização profissional, satisfação no trabalho que desempenha, expectativas futuras, como são realizadas as aprendizagens fora do contexto escolar, busca pela formação em curso Normal, expectativas quanto ao curso, dificuldades encontradas durante o curso, fatores que contribuem para a permanência no curso, relação dos assuntos tratados no curso e a promoção de mudança na prática profissional e pessoal, visão de futuro quanto a trabalho, horários de estudo, significado do curso para si, formas de aprender melhor e opções nas três ênfases oferecidas no curso.

Após a tabulação dos dados, houve novo contato com as alunas para a escolha efetiva dos sujeitos da pesquisa. Sendo uma pesquisa que desde o princípio objetivou contar com a participação ativa dos sujeitos, decididamente incluíram-se como critérios conjunto, o desejo e disponibilidade das alunas em participar da pesquisa.

Cabe salientar que nem todas as selecionadas em potencial demonstraram interesse na participação, algumas por timidez, outras por encontrarem dificuldade de tempo, entre outras questões argumentativas apresentadas. Após ser apresentada a proposta de pesquisa às alunas e verificado o aceite por parte das mesmas, foi realizada a leitura e a assinatura do **consentimento informado** (ANEXO C); para posteriormente serem agendados os encontros para a realização de entrevistas nas creches e observações em sala de aula na escola.

5.2 PARTICIPANTES

A amostra deu-se então pelo critério de acessibilidade, em que a pesquisadora escolheu os sujeitos da pesquisa, “admitindo que estes possam de alguma forma, representar o universo” (GIL, 1999, p.104). Desta forma, os critérios basilares escolhidos para seleção dos sujeitos da pesquisa foram os seguintes:

- * Ter preenchido o questionário aplicado pela pesquisadora;
- * Estar regularmente matriculada e freqüente⁷¹ ao curso de ensino médio, modalidade Normal-magistério na EMEM Emílio Meyer, noturno;
- * Ser educadora leiga⁷² atuante em creche comunitária;
- * Oriunda de classe popular⁷³;
- * Estar na modalidade de curso médio ou pós-médio em Educação Infantil;
- * Estar realizando estágio curricular.

Embora algumas alunas incluídas nos critérios acima mencionados, não tivessem demonstrado interesse em participar, ainda assim, contamos com **oito alunas** que enquadravam-se e que apesar de extrapolar o número estimado no projeto inicial de pesquisa, foi aceito por contar com a solicitação de participação advinda delas e de incorporar outros sujeitos que enriqueceriam o trabalho. Segundo Triviños,

A pesquisa qualitativa não se apóia na estatística para fixar o tamanho da amostra[...] [...] Em geral, depende do pesquisador determinar o número de sujeitos que participará na amostra[...]A escolha dos sujeitos na amostra própria da pesquisa qualitativa se realiza através de critérios. Um critério é uma idéia ou um conjunto de idéias, emanada dos objetivos da investigação, que orienta a seleção dos sujeitos que participarão na pesquisa. (TRIVIÑOS, 2001, p.83-84).

Ao estudar o processo de formação de professores em uma Escola Normal, interessou-nos, focar o contexto escolar formal nas suas diferentes nuances os conteúdos, a influência que os professores do curso exercem sobre a constituição identitária de professora das alunas e as características individuais e coletivas, bem como a atuação das alunas enquanto educadoras no fazer cotidiano da creche, pois, “para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das

⁷¹ Incluiu-se este critério por entender que o envolvimento, participação e freqüência são componentes importantes ao pontuar se o curso oportunizou alguma ressignificação.

⁷² Quando denominamos educadora leiga, referimo-nos aquelas profissionais que atuam com turma de crianças de zero a seis anos de idade e que exercem atividade educativa. Entendendo que todos os profissionais da creche também desempenham função educativa no seu fazer cotidiano, estabeleceremos um diferencial para efeito desta pesquisa, referindo-se a trabalhadores de creche para nomear coordenador pedagógico, dirigente, serviços gerais, cozinha, etc. Foi considerado educadora leiga aquelas pessoas que não possuíam escolaridade mínima para o exercício da função docente, segundo LDBEN 9.394/96

⁷³ Considerou-se de classe popular a pessoa que percebe até três salários mínimos mensais.

peças devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas” (LÜDKE, 1986, p. 18). A partir deste prisma, as coordenadoras pedagógicas das creches onde as alunas trabalham e as professoras orientadoras de estágio na escola de formação, foram elencadas como participantes para viabilizar o entrelaçamento de olhares previsto na pesquisa. Ouvir as muitas vozes participantes do processo das educadoras/alunas na construção da docência foi de suma importância para o cruzamento de informações.

5.3 INSTRUMENTOS

Pesquisar o cotidiano de vida destas alunas no ambiente escolar e profissional foi investigar, como as questões do processo de profissionalização foram significadas em suas vidas. Para tanto, a pesquisa privilegiou técnicas qualitativas de análise que oportunizaram examinar em profundidade os diferentes aspectos do objeto de estudo em questão. Sustentado na observação participante, apontada por Gil (1999) e Yin (2001), na entrevista semi-estruturada respaldada por Triviños (2001) e no olhar atento do pesquisador é que se delineou o plano de trabalho investigativo.

As entrevistas semi-estruturadas como sendo um dos instrumentos mais utilizados nas ciências humanas e sociais, estabeleceram maior interação social entre pesquisadora e entrevistadas, permitindo uma relação mais próxima.

Para conseguir contemplar a gama de relações e subjetivações da realidade cotidiana dos sujeitos, o modo de investigação utilizado contou com:

- * *análise documental* serviu para conhecer a história da fundação da escola, plano de ensino e organização geral do curso.

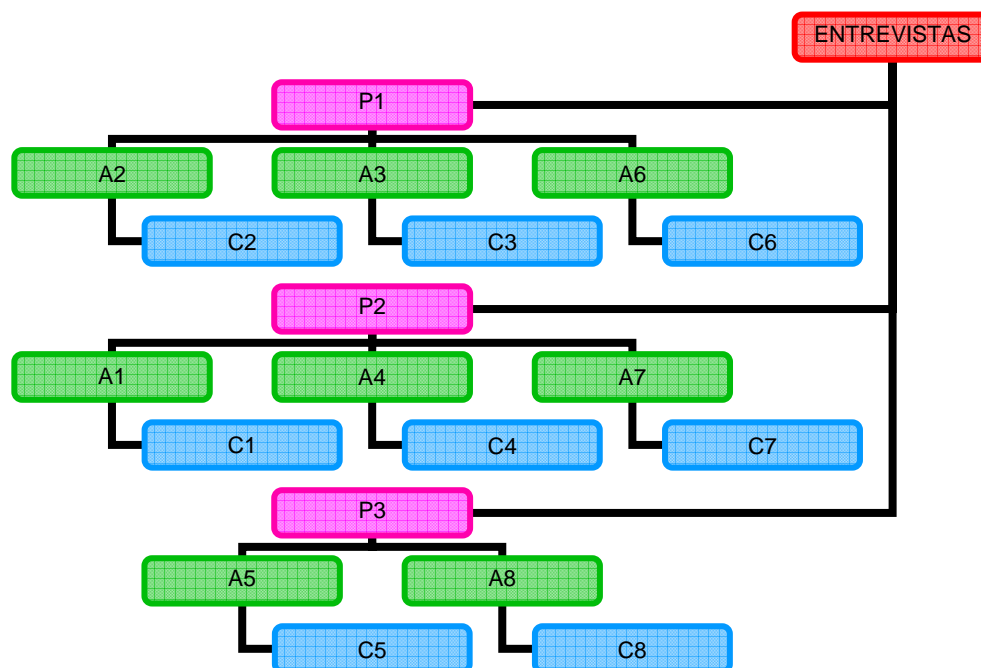
- * *observação participante* com as alunas “*in loco*” na escola, registradas em caderno de campo;

- * *entrevistas semi-estruturadas e depoimentos* das alunas⁷⁴ (ANEXO D) na creche onde as mesmas trabalhavam como educadoras leigas e com as coordenadoras Pedagógicas

⁷⁴ As entrevistas foram transcritas respeitando a fala das participantes, sem sofrer alterações ou correções.

das referidas creches (ANEXO E). As professoras orientadoras de estágio curricular (ANEXO F) foram entrevistadas na própria escola em momentos agendados previamente. Abaixo encontra-se o diagrama das entrevistas realizadas.

Diagrama entrevistas:



Legenda:

P1 = Professora 1
P2 = Professora 2
P3 = Professora 3

A1 = Aluna 1
A2 = Aluna 2
A3 = Aluna 3
A4 = Aluna 4
A5 = Aluna 5
A6 = Aluna 6
A7 = Aluna 7
A8 = Aluna 8

C1 = Coordenadora Pedagógica da Creche da Aluna 1
C2 = Coordenadora Pedagógica da Creche da Aluna 2
C3 = Coordenadora Pedagógica da Creche da Aluna 3
C4 = Coordenadora Pedagógica da Creche da Aluna 4
C5 = Coordenadora Pedagógica da Creche da Aluna 5
C6 = Coordenadora Pedagógica da Creche da Aluna 6
C7 = Coordenadora Pedagógica da Creche da Aluna 7
C8 = Coordenadora Pedagógica da Creche da Aluna 8

A efetivação das entrevistas e observações foram organizadas e realizadas em diferentes instâncias, como em atividades extra-curriculares realizadas pelas alunas no *Seminário Integrado* “A pesquisa na educação: Uma prática reflexiva sobre o contexto profissional”, momento onde as alunas apresentaram seminário da produção realizada a partir de pesquisa de campo sobre temas de estudo; *lançamento do livro de poesia* produzido pelas alunas junto às professoras do curso, trabalho realizado sobre a identidade feminina das alunas, que culminou em um sarau e coquetel na escola; *Fórum das práticas* apresentado no final do curso pelas alunas, momento em que as formandas expuseram através de um espaço interativo de visitação ao público sua trajetória de estágio (Filmagem); bem como no momento da *Formatura*.

Entrevistas individuais:

- Com as 08 alunas do curso selecionadas, tendo como local escolhido a própria creche onde trabalham. Desta forma a visita às creches oportunizou um conhecimento da diversidade e disparidade dos locais de trabalho.
- Com as 08 coordenadoras pedagógicas das creches onde as alunas trabalham como educadoras.
- Com as 03 professoras da escola que acompanham o estágio curricular de cada aluna.

Entrevista coletiva:

Realizada com o coletivo de alunas que participaram das entrevistas individuais, registrado em filmagem.

Análise documental:

- Análise das produções escolares das alunas relacionadas à docência.
- Fitas de vídeo produzido pelas professoras com relato de trabalhos de conclusão de estágio das alunas.

5.4 ANÁLISE DOS DADOS

O controle da subjetividade e a validade da investigação qualitativa pressupõem o cruzamento das informações colhidas a partir das observações, das entrevistas realizadas e do levantamento dos documentos, a fim de realizar a triangulação dos dados. A triangulação “operacionaliza-se no ato metodológico que visa esclarecer um determinado fato, acontecimento ou interpretação, a partir de três (ou mais) fontes, três tipos de dados ou três métodos diferentes.” (SARMENTO, 2003, p.156). Assim o cruzamento dos dados oportunizou confirmar o que converge, mas também, perceber pontos de tensão e contradição.

Para fins de estudo, realizou-se análise de conteúdo do *corpus* da pesquisa como proposto por Bardin (1991), que a define como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1991, p. 42).

Foi utilizada a **análise de conteúdo** (BARDIN, 1994) na organização e análise dos materiais e entrevistas. Os dados foram manuseados utilizando-se essa técnica, para melhor emergir as recorrências e aspectos significativos, destacando assim as dimensões das categorias de estudo. As etapas básicas gerais foram seguidas de acordo com a seguinte ordem: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados ou inferência e interpretação (BARDIN, 1991).

Procurou-se dar andamento à análise da pesquisa em questão e a manipulação dos dados levantados procedendo-se da seguinte maneira:

- Tabulação dos questionários aplicados a 56 alunas respondentes e transformação da tabulação em tabelas e gráficos;
- Transcrição das entrevistas gravadas em fita K7; sendo 08 de alunas; 08 de coordenadoras pedagógicas das creches e 03 com professoras orientadoras de estágio curricular (cada professora foi entrevistada e solicitada a falar sobre cada aluna que acompanhou no estágio)
- Preparação das informações recolhidas com leitura prévia dos materiais na íntegra,
- Marcação e escolha de temas que representassem um conjunto de informações e que tivessem um significado completo em si: desejo de ser professora, inserção escolar e profissional; formação contínua, saberes necessários à professora de Educação Infantil e mudança.
- Identificação dos temas de acordo com os objetivos da pesquisa, a partir da delimitação das características de cada unidade de registro, identificando blocos de temas a partir da fala dos sujeitos da pesquisa.

- Categorização, a partir do agrupamento dos dados, considerando a parte comum existente entre eles. Classificando por semelhança, tanto as entrevistas realizadas pelas alunas, professoras do curso e coordenadoras das creches, já que este é um passo importante de redução de dados. Foi utilizado o critério da homogeneidade, segundo o qual as entrevistas foram organizadas a partir de uma única dimensão de análise, a fim de assegurar a classificação de cada elemento em apenas uma categoria;
- Descrição a partir, da organização de quadros, nesse momento, procurou-se expressar os significados captados nas mensagens analisadas;

A interpretação foi o momento da compreensão mais profunda do conteúdo, bem como o momento da inferência a partir do referencial teórico, quando os dados foram passíveis de generalização e capazes de apontar a contribuição do curso na ressignificação, construção de conceitos e práticas voltadas à formação profissional.

Cabe ressaltar, que existem diferentes modos de conduzir a análise de conteúdo, nesta pesquisa, optou-se pela forma descrita acima por compreender ser a forma mais fidedigna e abrangente de análise.

A partir desta perspectiva, pretendeu-se identificar no percurso de formação de professora destas educadoras, quais elementos constituintes da formação identitária profissional foram apontadas por elas e como estas questões implementaram alterações no modo de atuação pedagógica em sala de aula.

6 CONHECENDO AS EDUCADORAS DO CURSO NORMAL

Para compreender como é constituída a docência para as educadoras que já exercem ação prática educativa, pareceu fundamental investigar sobre a trajetória de vida de todas as alunas que estavam no último semestre do curso. Para tanto, optou-se por incluir na pesquisa as alunas do ensino médio e as do pós-médio, independente da ênfase escolhida, ou seja, opção por estágio em Educação Infantil, Ensino Fundamental ou EJA.

Esta investigação com as alunas que estavam realizando o estágio supervisionado oportunizou traçar um perfil das alunas do último ano de curso e analisar como estas se vêem nesta trajetória. Desta forma, apoiado nas teorias de Paulo Freire sobre educação popular, António Nóvoa sobre formação de professores e de Maurice Tardif sobre os saberes docentes e formação profissional, buscou-se relacionar à luz da teoria questões-chaves relacionadas à vida das alunas.

De acordo com os estudos de Tardif (2000), a construção de um educador se faz através da temporalidade dos saberes profissionais dos professores, ou seja, muito do que os professores sabem sobre como ensinar e sobre o ensino advém de sua própria história de vida, bem como da vida escolar.

A trajetória profissional e a formação das alunas foram averiguadas, pois, segundo Tardif (2000) é justamente nos primeiros anos de prática profissional que se dá o sentimento de competência e o estabelecimento de rotinas de trabalho. No caso das educadoras em específico foi fundamental saber como as experiências prévias compuseram o mosaico de saberes práticos que desenvolviam nas creches comunitárias.

As perspectivas de trabalho futuro foram investigadas para tecer um paralelo entre o que as alunas realizavam em seu trabalho de educadora leiga e o que pretendem a partir da realização do curso. Tardif (2000) enfoca que os saberes profissionais são desenvolvidos no próprio âmbito da profissão, onde se dá a socialização profissional e a vivência como professor na escola/creche.

6.1 TRAÇANDO O PERFIL DAS ALUNAS DA ESCOLA

Os dados dos questionários serviram para dar um panorama geral do perfil das alunas estagiárias nas duas modalidades oferecidas no curso⁷⁵. Após a aplicação do questionário, os dados foram tabulados e organizados da seguinte maneira:

- a) Dados Pessoais,
- b) Trajetória Escolar,
- c) Trajetória Profissional,
- d) Formação,
- e) Perspectivas de trabalho futuro

a) DADOS PESSOAIS:

Os dados analisados apontam que o último semestre do curso é composto apenas por mulheres, em número de 61, não contando com nenhum aluno do sexo masculino, demonstrando que o magistério continua sendo uma profissão constituída por mulheres, principalmente as que se habilitam para atuar com crianças pequenas.

No tocante à faixa etária, estas alunas encontram-se distribuídas nas faixas dos 25 aos 30 anos (19,64%), seguido por 30 a 35 anos (17,85%). Destaca-se que 35,71% da amostra encontram-se na faixa etária de 40 a 55 anos. Recebem salário médio em torno de 3 salários mínimos e trabalham para auxiliar no sustento da família. (ANEXO G - Gráfico 1).

Com relação à etnia, 47% das respondentes alegaram ser negras, 43% brancas, sendo que as outras categorias tiveram percentual desprezível (ANEXO H - Gráfico 2). Esta característica de maior percentual de mulheres negras frequentando a escola Normal demonstra uma ruptura de um ciclo de professoras brancas e de classe média ocupando os cursos de magistério. Esta demanda de educadoras negras que anteriormente não contavam como número expressivo nas matriculadas em escolas de formação de professores, passa agora a ter visibilidade nas estatísticas no curso.

⁷⁵ Modalidade que certifica em ensino médio com diploma de professor de Educação Infantil e de Ensino Fundamental Anos Iniciais, bem como o que habilita para professor de Educação Infantil (pós-médio).

Um fato importante observado para que esta inserção seja efetivada, refere-se aos critérios de ingresso estipulados pela escola, onde privilegia as educadoras já atuantes em creches comunitárias, escolas municipais infantis e demais profissionais leigos, que não conseguiram concluir os estudos e/ou não cursaram no ensino médio formação específica em Educação Infantil, normalmente as mulheres negras e/ou brancas de classes populares.

Também é importante salientar que o curso, sendo pensado para educadoras populares e ser realizado à noite, estabelece um diferencial que imprime uma marca forte no curso. O fato de ser noturno permite às alunas trabalharem durante o dia e dar continuidade aos estudos conjuntamente. Ser e estar no mesmo contexto que as demais educadoras leigas e de classe popular constitui uma identidade inicial que faz com que as alunas sintam-se à vontade na escola.

Quanto à situação financeira, observa-se (ANEXO I - Gráfico 3) que as alunas que se encontram na situação entre 0 e 1 salário mínimo, dependem em média, até duas pessoas desta renda para sustento; seguidas das de até dois salários com dois dependentes financeiros; e com três salários mínimos três dependentes. Observa-se que há uma correlação entre situação econômica e quantidade de dependentes e um visível declínio a partir de quatro salários mínimos em diante. Salienta-se que mulheres acima de 40 anos têm em média de 3 a 4 filhos.

Podemos sintetizar dizendo que um contingente expressivo de alunas se configuram como mulheres, negras, trabalhadoras e de origem popular.

b) TRAJETÓRIA ESCOLAR

Na trajetória escolar, 80% dos sujeitos da pesquisa estudaram em escola de ensino fundamental pública, sendo o mais representativo com relação às outras opções. Um percentual de 8% afirma ter realizado curso em modalidade “mista”, ou seja, estudou em mais de uma modalidade para concluir o ensino fundamental, quer seja escola regular, supletivo e/ou EJA. Sendo que 6% realizaram cursou supletivo e 3% realizou tanto EJA e/ou não opinou (ANEXO J - Gráfico 4 e 5)

Das alunas pesquisadas, 77% cursou o ensino fundamental em Escola regular. Das que concluíram o ensino fundamental em 8 anos 44% eram educadoras e 45% de situação profissional diferente. No total das 56 mulheres analisadas, 45% terminou o ensino fundamental em 8 anos (ANEXO K – Tabela 4). Esta informação contradiz a idéia das estatísticas nacionais quanto ao tempo de realização do ensino fundamental.

É importante destacar que 53% da amostra são alunas do curso de 2 anos Ed. Infantil (ANEXO L - Gráfico 6). Das educadoras, 17 são alunas do curso de 2 anos, 10 do curso de 4 anos e 1 não respondeu a pesquisa. Já as mulheres que estão atuando em outra profissão, 13 são do curso de 4 anos, 6 do curso de 2 anos e uma não respondeu a pesquisa.

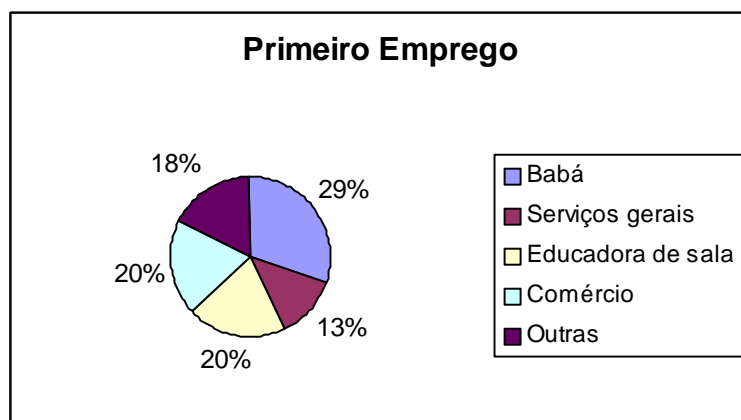
Das alunas do curso de 2 anos, conforme Tabela (ANEXO M – Tabela 5), 23% das alunas de 2 anos cursaram o ensino médio em escola de ensino médio regular em 3 anos, demonstrando que o restante realizou em mais tempo, pode-se perceber a partir dos dados que as demais alunas realizaram cursos como supletivo, que comumente trabalham uma gama imensa de conteúdos em pouco tempo, de maneira aligeirada. Poderíamos relacionar a dificuldade na escrita citada por professoras e alunas, a uma escolaridade deficitária.

c) TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

As formas construídas pelas alunas nas suas trajetórias apresentam aspectos comuns. Por exemplo, no início da vida profissional, atuavam, no âmbito do trabalho, em casas de família no cuidado de crianças pequenas e em creches. Isso demonstra que tiveram inserções profissionais que desempenhavam sem a exigência de formação, bem como sem preocupação com idade mínima exigida por lei, configurando, em certas situações, exploração do trabalho infantil.

A reprodução do cuidado com os irmãos em casa no âmbito privado repercute na busca por emprego semelhante ao que já estão acostumadas a fazer, transferindo esses saberes adquiridos para o âmbito extra-familiar.

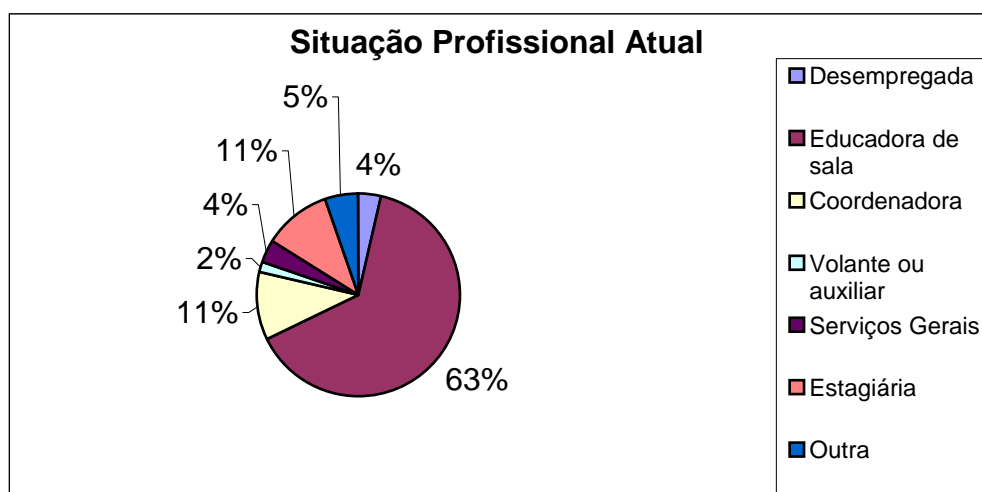
Gráfico 7
Primeiro emprego



Fonte: dados da pesquisa.
Gráfico elaborado por Denise Arina Francisco Valduga

A trajetória profissional, analisada a partir do primeiro emprego, conforme especificado no Gráfico 4, demonstra que, em sua grande maioria, as atuais alunas tiveram como primeira experiência profissional trabalhos ligados à educação informal. Quase a metade (49%) iniciou a experiência profissional como educadora de sala de aula (20%) e como babá (29%), as demais estão vinculadas a empregos em áreas distintas como comércio (20%); serviços gerais (13%), muitas incluídas na categoria outros (18%) estão relacionados a áreas como faxina e serviços domésticos. O que demonstra que a experiência anterior de cuidar de crianças no âmbito privado volta-se à busca por uma profissão também de cuidado, porém agora institucionalizado.

Gráfico 8
Situação Profissional Atual



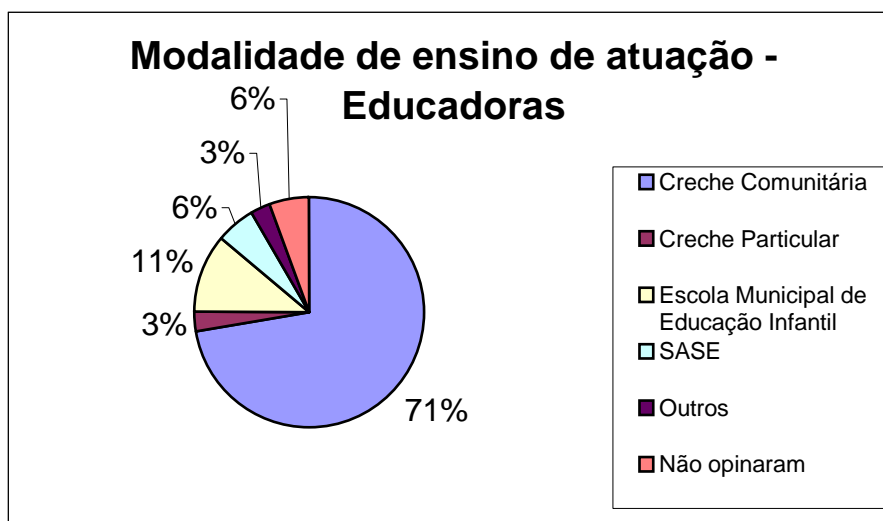
Fonte: dados da pesquisa.
Gráfico elaborado por Denise Arina Francisco Valduga

No gráfico 8, salienta-se ainda que das 36 mulheres que trabalham como educadoras de sala:

- 4 trabalham na sua instituição há menos de um ano, com idade média de 33 anos;
- 2 trabalham na sua instituição há um ano, com idade média de 27 anos;
- 7 trabalham na sua instituição de um a 3 anos, com idade média de 29 anos;
- 8 trabalham na sua instituição de 3 a 5 anos, com idade média de 31 anos;
- 9 trabalham na sua instituição de 5 a 10 anos, com idade média de 35 anos;
- 4 trabalham na sua instituição mais de 10 anos, com idade média de 49 anos;
- 2 não opinaram.

Demonstrando que 15 delas, já possuem experiência com crianças a mais de 03 anos.

Gráfico 9
Modalidade de ensino de atuação - Educadoras

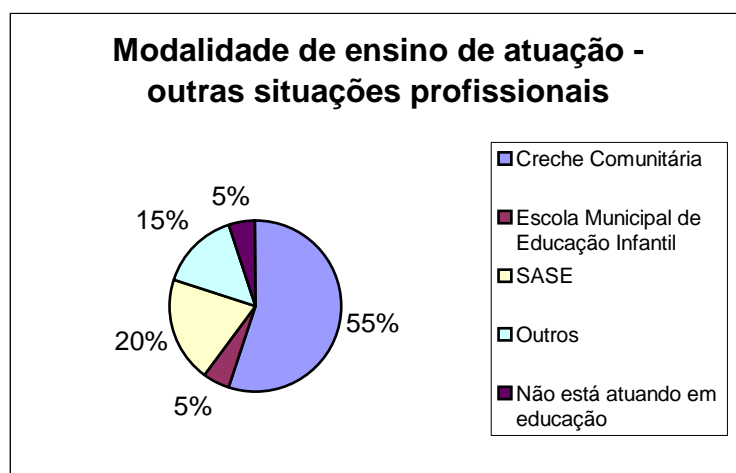


Fonte: dados da pesquisa.

Gráfico elaborado por Denise Arina Francisco Valduga

Das alunas do Curso Normal, 71% já estão realizando atividades relacionadas à docência. Esta é a modalidade mais freqüente e denota grande ênfase de educadoras em creches.

Gráfico 10
Modalidade de ensino de atuação – Outras situações profissionais



Fonte: dados da pesquisa.
 Gráfico elaborado por Denise Arina Francisco Valduga

Quanto à tipologia de instituições de ensino que as participantes da pesquisa que não são educadoras atuam também são, prioritariamente (55%), em creche comunitária com crianças em idade de zero a seis anos, sendo 20% em SASE, 15% em outros, 5% em Escola Municipal de Educação Infantil como monitora e serviços gerais e 5% não está atuando em educação.

Tabela 6
Principal motivo que levou a optar pelo atual trabalho - Educadora de sala

Motivo	Frequência
Gostar de trabalhar com crianças	20
Gostar de trabalhar com adolescentes	1
Gostar de trabalhar com adultos	0
Desejo de ser educadora	3
Por experiência com os filhos	0
Foi o único trabalho que teve acesso	6
Proximidade de casa	0
Por solicitação da família	0
Outros	4
Não opinaram	2
Σ	36

Fonte: dados da pesquisa.
 Tabela elaborada por Denise Arina Francisco Valduga

Quanto aos motivos alegados pelas alunas pela opção pelo atual trabalho, as educadoras de sala (responsáveis por 63% da amostra) selecionaram “gostar de trabalhar com crianças” como motivo principal pelo trabalho (20%), seguido por “foi o único trabalho que

teve acesso” (6%), outros (4%), “desejo de ser educadora” (3%) e “gostar de trabalhar com adolescentes” (1%). Sendo assim, 56% das mulheres optaram pelo seu atual trabalho (educadora de sala) porque gostam de trabalhar com crianças. Este dado aponta para uma escolha voltada para uma profissão tida basicamente como naturalizada, onde o gostar é apontado como elemento primordial em detrimento à escolha profissional. Salienta-se que 50% das mulheres que têm situação profissional diferente de educadora de sala, também afirmam que gostam de trabalhar com crianças.

Tabela 7
Opinião em relação à satisfação pessoal com o trabalho

Situação de satisfação	Educadoras	Outra situação profissional
Muito	15	8
Suficiente	9	5
Nem satisfeita nem insatisfeita	5	6
Pouco	5	0
Não opinaram	2	1
Σ	36	20

Fonte: dados da pesquisa.

Tabela elaborada por Denise Arina Francisco Valduga

De modo geral, pode-se observar que há uma grande satisfação pessoal quanto ao trabalho desempenhado pelas educadoras. Das 56 mulheres, 41% estão muito satisfeitas ou muito satisfeitas com o trabalho que exercem e 25% estão suficientemente, sendo que, das educadoras, apenas 14% estão pouco satisfeitas com o trabalho que exercem.

Tabela 8
Itens em relação à satisfação pessoal com o trabalho - Educadoras

Itens	Satisfeita	Indiferente	Insatisfeita	Não opinaram
Relacionamento com colegas	27	6	1	2
Relacionamento e reconhecimento das famílias e comunidades	24	3	7	2
Reconhecimento e valorização da mantenedora	16	7	9	4
Condições de trabalho	11	5	19	1
Horário para planejamento	13	3	16	4
Formação Continuada	22	2	6	6

Fonte: dados da pesquisa.

Tabela elaborada por Denise Arina Francisco Valduga

Dos itens apresentados, condições de trabalho e horário de planejamento são os que mais apresentam insatisfação, tanto das educadoras (19; 16) quanto àquelas que exercem outra profissão (9; 6). O índice de maior satisfação foi o relacionamento com colegas de trabalho, totalizando 82% das mulheres pesquisadas; ficando em segundo lugar o relacionamento familiar, com 59% (ANEXO N – Tabela 9). A condição de trabalho aparece como ponto alto, vinculando o desempenho na carreira com as relações e “a cultura profissional da equipe de trabalho e do estabelecimento.[...] Torna-se um membro familiarizado com a cultura de sua profissão” (TARDIF 2002, p. 101).

As precárias condições de trabalho oferecidas pelas instituições refletem diretamente no profissional, gerando insatisfação. Salários baixos, número de horas trabalhadas diretamente com as crianças tendo curto intervalo de tempo para descanso, escassos recursos pedagógicos e lúdicos, bem como a falta de recursos humanos aliados às questões de ordem pedagógica, propriamente dita, avolumam-se para que a qualidade do trabalho em creches volte-se mais às atividades de limpeza do ambiente da creche e higiene das crianças, restando pouco tempo para a reflexão, planejamento e discussões coletivas por parte de toda a equipe. A indefinição da profissão de educadora leiga e descaracterização das creches como instituições de ensino deslegitimam seus fazeres. Há um movimento de profissionalização crescente no âmbito nacional e internacional que privilegia os saberes especializados e um desprezo por profissões dos chamados ‘práticos’, “essa formação é sancionada por um diploma que possibilita o acesso a um título profissional, título esse que protege um determinado território profissional contra a invasão dos não-diplomados e dos outros profissionais”. (TARDIF, 2002, p. 247)

Não há como desempenhar com qualidade um trabalho relacional, como a educação de crianças, sem que os fatores apontados pelas educadoras pesem no trabalho e na satisfação cotidiana. Além destes, apontam-se também os fatores considerados mais importantes para as educadoras no crescimento profissional. A tabela seguinte demonstra que a estrutura física e organizacional da instituição impulsiona ou mantém estagnados a prática pedagógica e o crescimento profissional.

Tabela 10
Fatores mais importantes que interferem na prática e no crescimento profissional

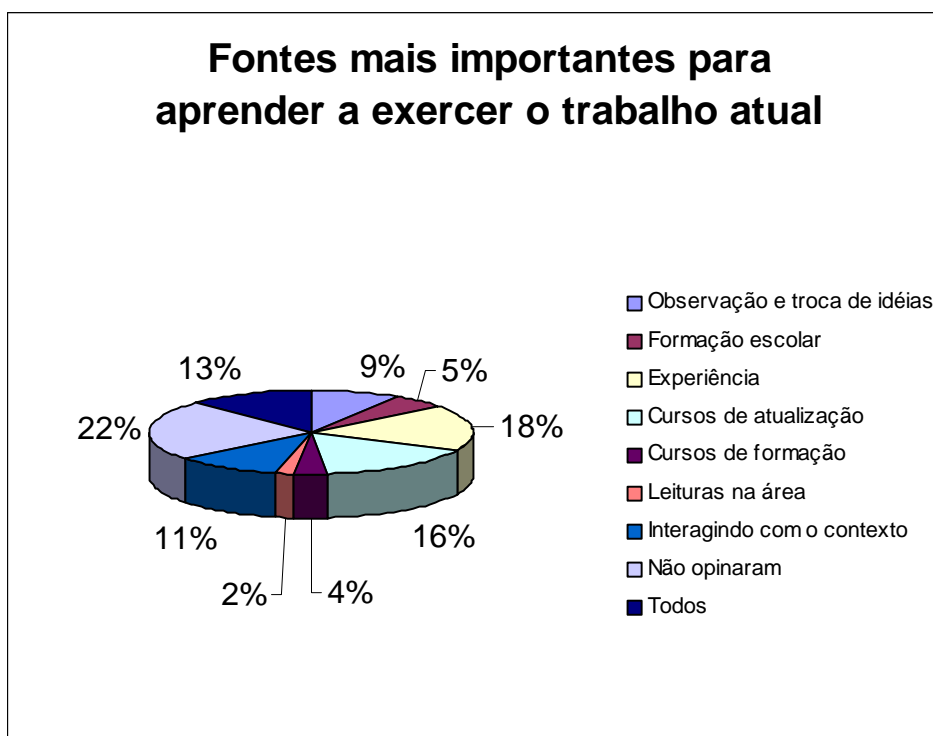
Fatores	Educadoras	Outra situação profissional
Lacunas na formação	7	2
Estrutura da instituição	11	5
Falta de apoio familiar	4	3
Desejo de trocar de profissão	2	1
Outros	3	4
Não opinaram	9	5

Fonte: dados da pesquisa.

Tabela elaborada por Denise Arina Francisco Valduga

Os principais fatores que interferem na prática e no crescimento profissional apontados pelas alunas foram as lacunas na formação; estrutura da instituição onde atuam; falta de apoio familiar e o desejo de trocar de profissão.

Gráfico 11
Fontes mais importantes para aprender a exercer o trabalho atual



Fonte: dados da pesquisa.

Gráfico elaborado por Denise Arina Francisco Valduga

O fator mais importante para aprender a exercer o trabalho atual foi a experiência construída na prática (18% das mulheres pesquisadas), demonstrando que a prática é fator determinante, devendo ser considerada pelos cursos de formação como ponto de partida para o estabelecimento teórico sobre as ações já desenvolvidas. Tardif (2000) refere que é

justamente nesta prática inicial de trabalho que se estabelecem rotinas, marcas que se tornam constantes ao longo do exercício profissional. A formação inicial formal para quem já tem uma experiência anterior precisa considerar que a experiência para ser ressignificada necessita estar relacionada com situações referência que lhe façam sentido.

Assim, podemos sintetizar dizendo que, embora não formadas, as educadoras possuem um saber prático advindo da sua experiência ao longo da profissão, mas que esta prática isoladamente, sem o aporte de uma teoria interligada não lhe oportunizam modificar sua prática rotineira.

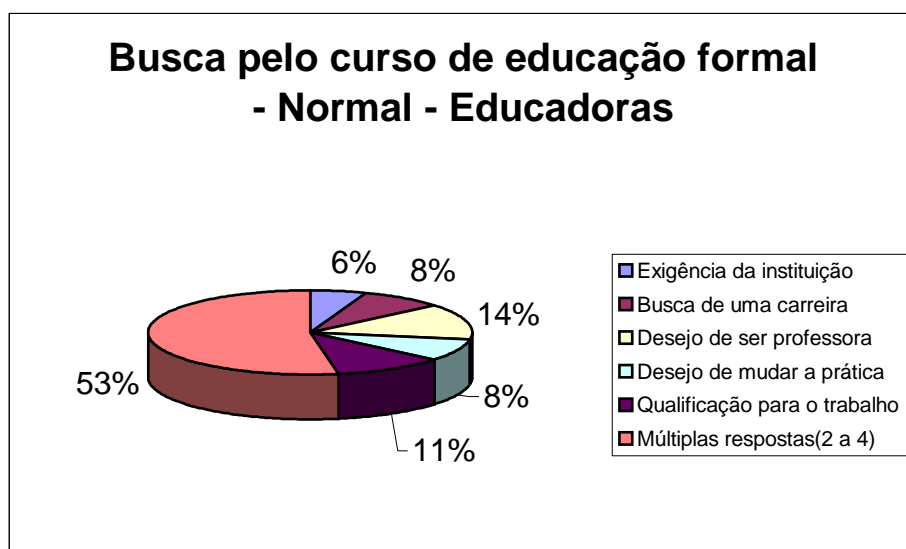
d) FORMAÇÃO

A preocupação com a formação foi manifestada pelas participantes da pesquisa, sendo que 70% das profissionais entrevistadas foram buscar formação com o objetivo de qualificar a prática cotidiana. Estes dados expressam que a maioria das educadoras (53% e 17% respectivamente) buscou realizar o curso Normal para qualificar a prática cotidiana já exercida, aliando ao embasamento teórico, bem como trocando experiências com colegas. No caso das educadoras, vemos no gráfico seguinte os principais indicadores pela procura.

Pode-se inferir que a preocupação por parte das profissionais de creches com a qualidade no trabalho vem acentuando-se a partir da promulgação da LDBEN que reconfigura o caráter meramente assistencialista no trato com crianças de zero a seis anos, seja nas creches como escolas infantis. A expectativa ao iniciar o curso que lhe dará titulação de professora não conta como anulação dos saberes, mas busca respaldo para analisar o que fazem ou deixam de fazer para que seu trabalho esteja qualitativamente melhorado.

Ser professora é um desejo expresso por 14% das respondentes, que reitera a vontade de ser reconhecida como uma profissional titulada e qualificada para exercer a função docente. Este desejo que surge como um sonho de criança, ou um gosto adquirido através do convívio com professores na escola, materializa-se no momento em que a oportunidade de estudar surge. A qualificação para o desempenho do trabalho (11%) também encontra referenciais na história de vida “portanto, eles não são somente representações cognitivas, mas possuem também dimensões afetivas, normativas e existenciais” (TARDIF, 2002, p.323).

Gráfico 12
Busca pelo curso de educação formal – Normal - Educadoras



Fonte: dados da pesquisa.

Gráfico elaborado por Denise Arina Francisco Valduga

A desvalorização social e financeira do magistério não chega a influenciar na opção das alunas e ainda hoje, a profissão é tida como possibilidade de ascensão social para as camadas populares, sendo que 8% optou pela busca por uma carreira.

Gráfico 13
Expectativa inicial ao ingressar no curso



Fonte: dados da pesquisa.

Gráfico elaborado por Denise Arina Francisco Valduga

A expectativa inicial das educadoras ao ingressar em um curso que as habilitaria a exercer a docência sustentou-se na qualificação da prática, ou seja, melhorar o que já desenvolvem cotidianamente, agora com uma sustentação e embasamento teórico que respalde suas ações.

No aproveitamento do curso, as principais dificuldades apontadas foram: o cansaço após um dia de trabalho e conciliar trabalho, casa e estudo, seguido da preocupação com questões financeiras. Com o advento da revolução industrial que impulsionou a inserção da mulher no mundo do trabalho, atualmente, participar no sustento familiar vem tornando-se prática corrente. A mulher agregou o trabalho a suas atividades cotidianas, sem deixar de cumpri-las, o que só sobrecarregou sua carga de responsabilidades. Verbos como trabalhar, estudar, cuidar, amar tem sido conjugado paralelamente pelas mulheres entrevistadas.

Tabela 11
Dificuldades encontradas no decorrer do curso.

Dificuldades	Educadoras	Outra situação profissional	fr%
Deslocamento noturno	14	6	36
Localização da escola	4	3	13
A falta de segurança	12	7	34
A falta de apoio familiar	2	4	11
Lacunas da escolaridade	1	3	7
Cansaço após trabalho	29	17	82
Falta de tempo	20	10	54
Conciliar trabalho-casa-estudo	21	13	61
Compreensão dos conteúdos	6	4	18
Fatores financeiros	13	11	43
Distância da casa até a escola	6	2	14
Não ter com quem deixar os filhos	9	4	23
Outros	1	1	4
Não opinaram	0	1	2

Fonte: dados da pesquisa.

Tabela elaborada por Denise Arina Francisco Valduga

Quanto aos fatores mais importantes alegados para a permanência e persistência em concluir o curso, 18% acredita que seja a própria satisfação pessoal, ficando em segundo lugar a realização profissional (14%). O apoio por parte dos professores configurou como mais importante para as profissionais que não são de sala de aula do que para as educadoras. Dentre as alunas com situação profissional diferente de educadoras de sala foram citados: realização pessoal (4); apoio dos professores (3); adequação da proposta (2), realização profissional (2); apoio das colegas (2); troca de função (1); apoio familiar (1); não opinaram (5). Ao passo que

dentre as alunas educadoras foram eleitos: realização pessoal (6); realização profissional (6); todos (5); apoio familiar (5); adequação da proposta (3); auto-estima (1); apoio das colegas (1); apoio dos professores (1); incentivo da creche (1) não opinaram (7);.

Tabela 12
Principais fatores que contribuem para permanência das alunas no curso.

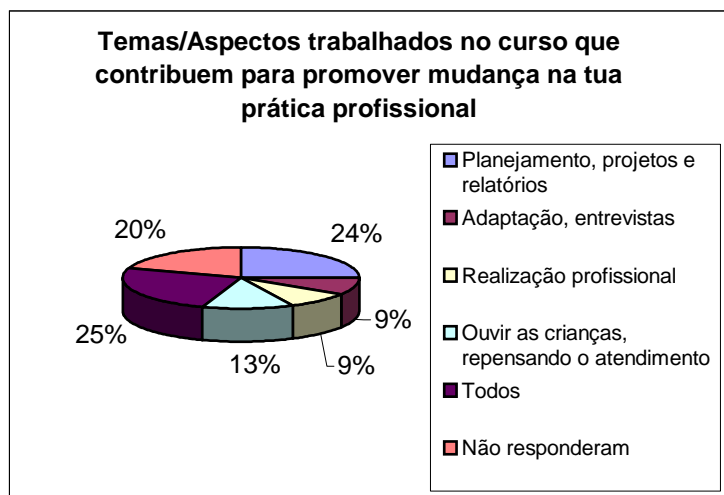
Fatores	Educadoras	Outra situação profissional	fr%
Realização pessoal	23	14	66
Realização profissional	29	15	79
Apoio dos colegas	22	10	57
Incentivo da creche	13	3	29
Incentivo da SMED	2	4	11
Apoio da família	20	8	50
Elevação da auto-estima	17	14	55
A possibilidade de aumento salarial	6	3	16
Possibilidade de troca de função	2	3	9
Apoio do(s) professor(es) do curso	19	15	61
Estrutura e funcionamento da escola	4	4	14
Adequação da proposta pedagógica	20	11	86
Outros	0	1	2
Não opinaram	0	1	2

Fonte: dados da pesquisa.

Tabela elaborada por Denise Arina Francisco Valduga

A permanência das alunas no curso depende em grande parte (86%) do mesmo ter uma Proposta Pedagógica adequada a sua condição de educadora leiga, detentoras de um saber que não pode ser desconsiderado. A proposta pedagógica da escola está voltada para as necessidades e peculiaridades tanto da Educação Infantil e Anos Iniciais respectivamente, como para seu público alvo, normalmente educadoras leigas atuantes em creches comunitárias. Desempenhar a função de educadora é possuir uma *prática praticada* (TARDIF, 2002), mesmo que não seja acompanhada de reflexão e consciência das questões pedagógicas mais amplas que envolvem o trabalho com crianças pequenas em instituições de educação infantil. Do total, 20% das participantes da pesquisa não responderam a questão referente à relação entre a realização do curso e mudança profissional, sendo que 80% afirmaram que o curso promoveu mudanças na prática, através de algum tema ou aspecto, conforme demonstrado no gráfico.

Gráfico 14
Temas/Aspectos trabalhados no curso que contribuem para promover mudança na tua prática profissional



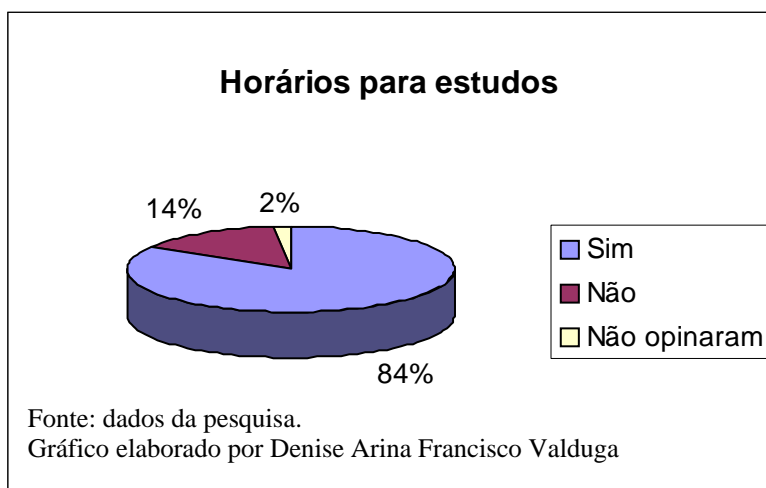
Fonte: dados da pesquisa.

Gráfico elaborado por Denise Arina Francisco Valduga

Os dados demonstram que é significativamente relevante para as alunas ter disciplinas que apresentem temas referentes às questões didático-pedagógicas específicas da profissão, sendo que Tardif (2002) afirma que os saberes de base são compostos por um sincretismo e que a institucionalização da carreira está relacionada à realidade social e coletiva, desta forma para pertencer à categoria de professor é preciso dominar algumas ferramentas específicas que lhe conferem este pertencimento.

Quanto ao tempo destinado ao estudo, leituras e realização de trabalhos extra classe indicaram que por parte das educadoras, 30 estudam além do horário de sala de aula, 5 não conseguem organizarem-se para estudar e 1 não respondeu a pesquisa. Já para as que estão em outra situação profissional, 17 reservam horário fora da sala de aula para estudar e 3 não.

Gráfico 15 – Horários para estudos

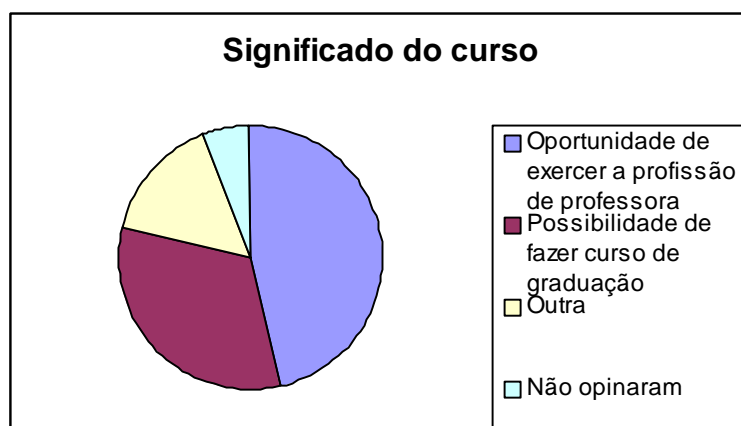


Fonte: dados da pesquisa.

Gráfico elaborado por Denise Arina Francisco Valduga

Por parte daquelas que reservam horários do seu dia para estudo, o principal horário é no final de semana (64%), em segundo e terceiro lugares estão à noite após a aula e no intervalo de almoço com 31% e 28%, respectivamente. (ANEXO O – Gráfico 16). Sendo que, das 20 mulheres pesquisadas, 13 estudam nos finais de semana; 8 aproveitam o intervalo de almoço; 7 estudam no trajeto entre serviço e escola; 7 estudam à noite após a aula e 1 num outro horário, observando-se que algumas usam mais que um horário para estudos (ANEXO P – Gráfico 17). Tais dados reforçam o esforço despendido pelas alunas para realizarem o curso, sendo que disponibilizam outros tempos, para além do da sala de aula, que seriam utilizados para outras atividades como lazer, família e outros. Pode-se relacionar tais dados com a alegação das alunas que o curso contribui para promover mudanças tanto na vida pessoal (47% afirmou sim para a afirmativa de que o curso contribui para promover mudanças na vida pessoal e 9% não respondeu, sendo que não houve nenhuma resposta negativa neste item). A abertura de expectativas de ascensão social é trazida quando as alunas afirmam ter interesse em continuar seus estudos e conseguir melhor renda.

Gráfico 18
Significado do curso



Fonte: dados da pesquisa.

Gráfico elaborado por Denise Arina Francisco Valduga

Tabela 13
Significado do curso para as alunas

Significado	Educadoras	Outras situações profissionais
Oportunidade de ser professora	21	11
Graduação	13	9
Outra	7	4
Não opinaram	3	1

Fonte: dados da pesquisa.

Tabela elaborada por Denise Arina Francisco Valduga

Realizar um curso de ensino médio e pós-médio representa para as alunas estar habilitada para ser professora. Assim, 57% das mulheres pesquisadas respondeu que o curso representa oportunidade de exercer a profissão de professora e 39% apontam o desejo de poder fazer a graduação. Há indicativo expresso em continuar os estudos, provavelmente por sentirem-se tituladas e habilitadas a ingressar num campo social até então visto como distante para sua situação de educadora leiga.

Tabela 14
Melhores formas de aprender.

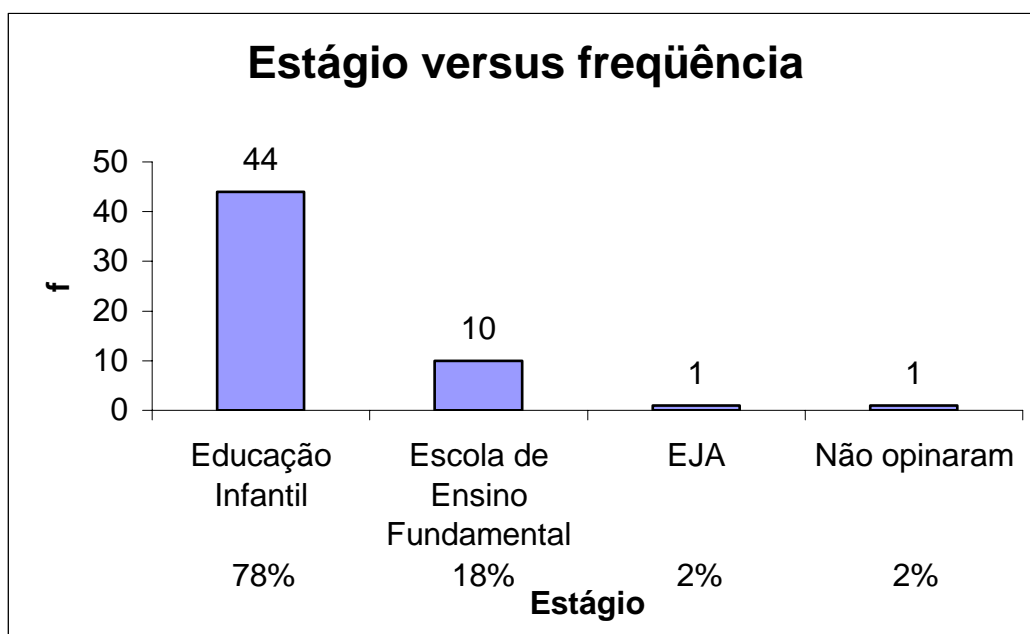
Formas de aprender	Educadoras	Outras situações profissionais
Lendo	18	12
Ouvindo a professora	27	13
Troca com as colegas	28	14
Copiando/Escrevendo	10	5
Com relatos de experiências	19	13
Questionando/perguntando	13	10
Com trabalhos individuais	9	8
Com trabalhos em grupos	19	11
Com apresentação oral	11	9
Todas	3	3
Não opinaram	2	-

Fonte: dados da pesquisa.

Tabela elaborada por Denise Arina Francisco Valduga

Das 56 mulheres pesquisadas, 75% aprendem melhor trocando com as colegas; 71% ouvindo a explicação da professora; 57% com relatos de experiências; 54% lendo e 54% com trabalhos em grupo, sendo que mais de uma forma de aprendizado foi assinalada para uma mesma pessoa. Os dados demonstram que as aprendizagens se dão mais facilmente quando acontece entre os pares, em uma linguagem similar a sua. Este dado encontra relação com o início da carreira dos professores que não tem prática alguma em sala de aula, fazendo um paralelo, pode-se dizer que é no momento que ocorre a experiência prática que os professores costumam julgar sua formação (TARDIF 2002) e, no caso das leigas, é neste momento de formação que há o reforço ou a possibilidade de modificação por parte das novas aprendizagens, há então um confronto entre o realizado e o teórico.

Gráfico 19
Estágio versus frequência



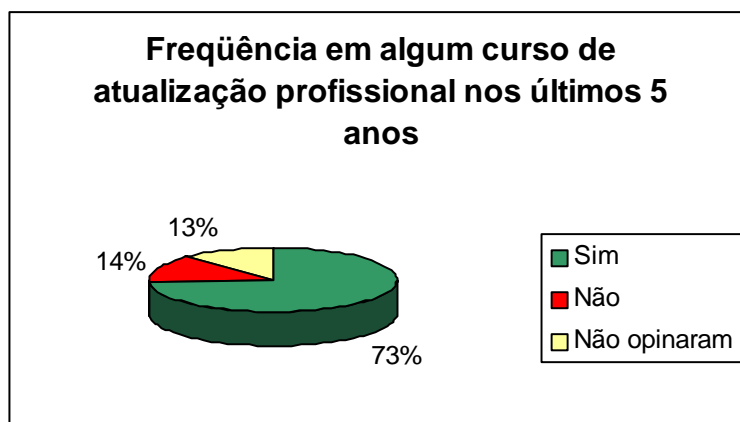
Fonte: dados da pesquisa.
Gráfico elaborado por Denise Arina Francisco Valduga

O gráfico demonstra que há uma demanda maior por formação em Educação Infantil, seguido da escolha pelo Ensino Fundamental e EJA. Este dado deflagra a atual necessidade sentida por parte das alunas atuantes com esta faixa etária em buscar qualificação ao seu trabalho.

e) PERSPECTIVAS DE TRABALHO FUTURO

Constata-se que as alunas procuram estar atualizadas profissionalmente, pois 73% alegam ter feito cursos de atualização, sendo que apenas 14% afirmam não participar de cursos e 13% não opinou.

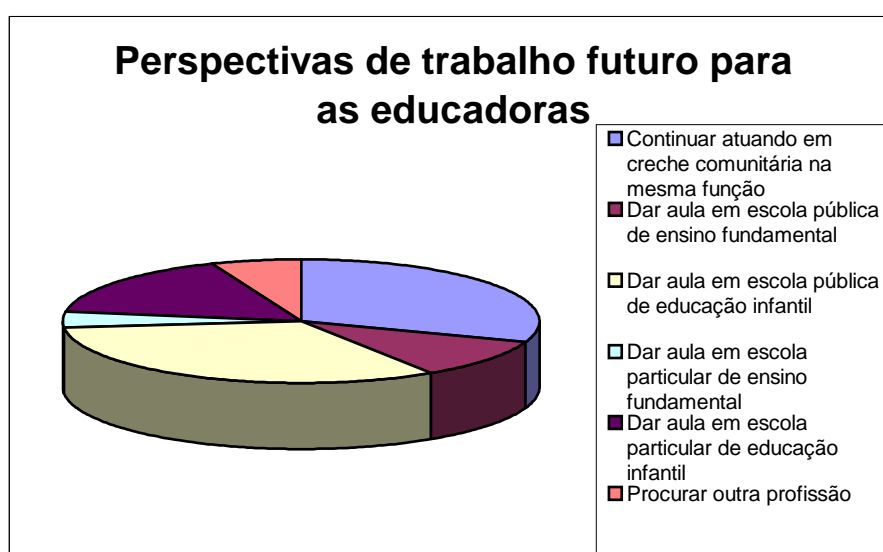
Gráfico 20
Frequência em algum curso de atualização profissional nos últimos 5 anos



Fonte: dados da pesquisa.
 Gráfico elaborado por Denise Arina Francisco Valduga

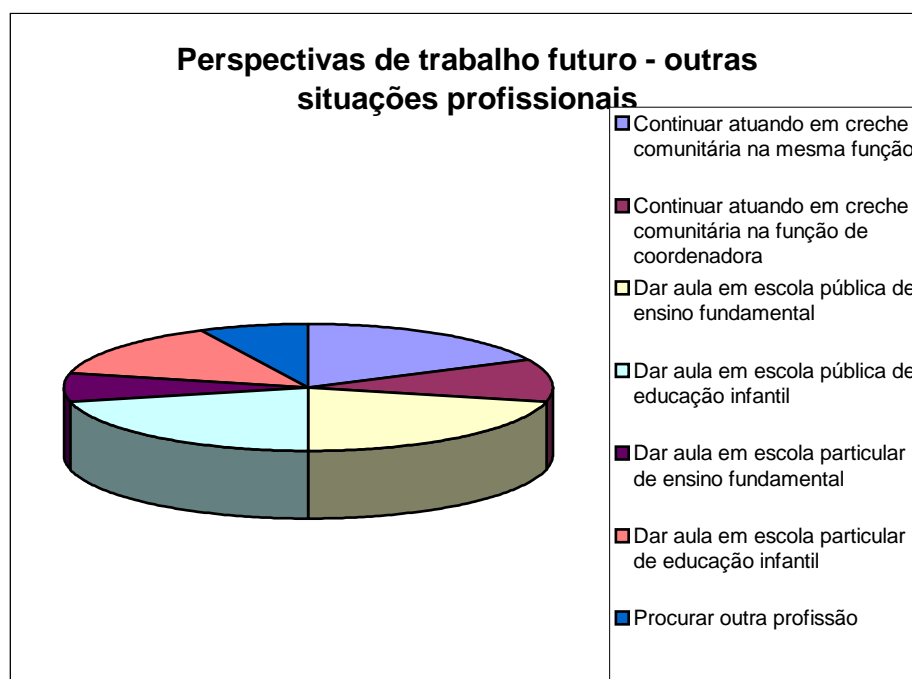
Das 36 educadoras, 42% desejam continuar atuando em creches comunitárias na mesma função; 44% desejam dar aula em escola pública de educação infantil e 8% querem procurar outra profissão (Gráfico 21). Quanto às trabalhadoras em outras funções, das 20 mulheres analisadas, 30% desejam dar aula em escola pública de educação infantil, 30% em ensino fundamental, 25% querem continuar na creche com a mesma função e 10% desejam procurar outra profissão (Gráfico 22). Tais dados apontam para o êxito na formação proposta pelo curso e pela identificação das alunas com a atuação em educação infantil.

Gráfico 21
Perspectivas de trabalho futuro para as educadoras



Fonte: dados do pesquisador.
 Gráfico elaborado por Denise Arina Francisco Valduga

Gráfico 22
Perspectivas de trabalho futuro – outras situações profissionais



Fonte: dados da pesquisa.

Gráfico elaborado por Denise Arina Francisco Valduga

Em síntese, pode-se afirmar que estas são características gerais apresentadas pelas alunas do curso e que as mesmas permitiram conhecer as situações favoráveis e desfavoráveis pelas quais passam. Quanto ao objetivo específico de verificar se o processo de profissionalização interferiu na prática pedagógica cotidiana das educadoras e analisar se a frequência ao curso constitui um processo de ressignificação na prática pedagógica das alunas/educadoras, pode-se afirmar, a partir dos depoimentos das alunas de que o curso contribui tanto para mudanças na prática profissional como também na vida pessoal.

A seguir trabalharemos com as entrevistas individuais realizadas com as alunas que optaram pelo estágio em Educação Infantil, adentrando em questões marcantes na construção da docência.

7 SABERES PESSOAIS DAS EDUCADORAS: UM PASSEIO PELAS TRAJETÓRIAS DE VIDA

A partir das entrevistas com as 08 alunas que optaram pelo estágio em Educação Infantil, foram construídas categorias de análise relacionadas ao processo de construção e ressignificação de identidade social e pessoal das educadoras, tendo como marco importante a trajetória de vida apontada pelas mesmas, por suas coordenadoras pedagógicas e professoras orientadoras de estágio. Os dados serão apresentados a partir das categorias:

- **Experiências de Infância entre o brincar e cuidar: Todos os meus irmãos mais novos fui eu que cuidei;**
- **Saberes escolares na infância e juventude: Cresci dizendo que queria ser professora;**
- **Saberes constituídos na própria experiência: Antes só tinha o interesse de cuidar bem cuidado, manter limpinho e alimentado.**

Tais categorias serão articuladas com referenciais teóricos que subsidiam a leitura dos dados, em especial com a proposta de Tardif (2002) sobre os saberes responsáveis pela formação profissional.

Os saberes dos professores não se resumem apenas aos saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional onde os professores e alunos são apenas receptores ou transmissores e não possuem ingerência de escolha e seleção. É através da experiência ou da prática vivenciada no âmbito da profissão docente que os professores estabelecem e formam seu modo de ser e fazer-se professor.

Pesquisa realizada por Tardif (2002) indica que “para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira” (TARDIF, 2002, p.48). Estes saberes denominados de experienciais ou práticos, não são saberes fundamentados, nem apoiados em teorias ou doutrinas, mas saberes de ordem prática, que passam a constituir “a cultura docente em ação” (Idem, 2002, p.49)

Poderíamos dizer que estes saberes apresentam-se a partir das situações concretas do trabalho do professor, sendo incorporados no seu modo de atuação docente, bem como em

marcas das características profissionais, “através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano” (TARDIF, 2002, p.49).

Partindo do princípio de que os saberes relacionados ao trabalho são sempre temporais, aprendidos durante certo tempo e que neste tempo imprime modificações na própria identidade pessoal; a atuação como educadora leiga marcou significativamente a vida das alunas no e pelo trabalho. Para Dubar (1992) a socialização profissional, especialmente no período de inserção no contexto de trabalho, apóia-se no estabelecimento de formas identitárias para si e para o outro.

Como dito anteriormente, não é somente a partir da formação inicial oficial que se forma o professor, mas sim pelo urdir dos diferentes saberes, construídos pelas experiências anteriores à escolha ou atuação profissional. Desta forma, interessou-nos investigar como as fontes sociais de aquisição de conhecimento como a família, irmãos, ambiente de vida, tempo de infância colaboraram para o estabelecimento dos saberes que fizeram com que as atuais alunas optassem por escolher a profissão de professor de Educação Infantil.

Pontos marcantes apareceram nos relatos, tais como: a vivência familiar de infância; assumir compromissos domésticos e de maternagem desde tenra idade; o brincar como válvula de escape para elaborar situações de vida, bem como o tempo de escolaridade. Trabalhou-se com os saberes que vem da infância, da experiência escolar e da prática de educadora leiga para compreender a tessitura e a trajetória docente percorrida pelas alunas. As experiências da juventude na escola e no trabalho envolvendo os saberes constituídos na prática de educadora leiga também constituíram a urdidura de vida da alunas entrevistadas.

7.1 EXPERIÊNCIAS DE INFÂNCIA ENTRE O BRINCAR E O CUIDAR. “TODOS OS MEUS IRMÃOS MAIS NOVOS FUI EU QUE CUIDEI”

A infância aparece como uma época onde as marcas e vivências tornaram-se elementos constituidores dos *Saberes da experiência de vida* (TARDIF, 2002), compostos pelas experiências familiares e escolares na socialização pré-profissional que as depoentes trazem em sua bagagem enquanto educadoras leigas. Para tanto se buscou compreender o contexto familiar e social, cenário onde as infâncias foram vividas.

Ao abordarmos o tema infância, é preciso inferir que este não é um termo unívoco, mas um constructo histórico e social onde estão imbricadas várias questões que a constituíram ao longo dos tempos. É preciso, pois, que a infância não seja tratada no singular, como sendo portadora de uma representação homogênea, devendo, sim, ser compreendida de maneira plural, onde diferentes infâncias apresentam-se sendo vivenciadas por crianças em diferentes situações de vida, desde a infância idealizada, romântica até a infância marginalizada.

Nas entrevistas encontrou-se uma pluralidade de infâncias, desde a criança que era responsável pelo gerenciamento da casa e por cuidar dos irmãos mais novos; por aquelas que sofreram maus tratos; outras órfãs de mãe criadas por familiares; pela criança que passou fome e não tinha acesso a brinquedos, como aquela que tinha uma situação financeira favorável e próxima à padronizada atualmente. Esta diversidade no modo de vivenciar a infância aproxima-se do que os autores questionam enquanto compreensão de infância no singular. O respeito à concepção mais abrangente de infância pareceu ser considerada pelas alunas quando pensavam em propostas pedagógicas plurais, dando conta de perceber as diferentes vivências e realidades trazidas pelas crianças na creche.

A etimologia da palavra *infans* advém do latim e significa incapacidade de falar (KUHLMANN JR., 2001), concepção que vigorou por muito tempo e que carrega um sentido de menosprezo para com esta fase da vida. Comumente vê-se nos discursos propagados pela mídia, de cunho assistencialista, uma correlação entre a criança pobre e a inexistência de infância, fato que remete a uma negação da situação das crianças, como que tendo que urdi-las a uma malha social idealizada enquanto forma de compreender a infância e não as infâncias⁷⁶. Ao ouvir as educadoras sobre suas infâncias encontra-se na expressão de uma entrevistada, apesar da família enfrentar dificuldades financeiras a infância era vivenciada,

⁷⁶ A atual tendência difundida principalmente no meio político, de que a educação deva ser realizada no meio privado familiar, por um lado descompromissa o Estado de assegurar atendimento às crianças e por outro sobrecarrega e oprime a família. A defesa ao compromisso do Estado em assegurar atendimento educacional às crianças não pode em hipótese alguma ser repassada ao âmbito familiar privado. As responsabilidades de cada instância exercem papéis e compromissos diferenciados. Não cabe às instituições de atendimento responsabilizar as famílias em especial as mulheres pobres e mal instruídas por incompetência em realizar a educação dos filhos, nem tampouco substituí-las. Ignorar a participação da família na creche leva a uma reprodução de que apenas um corpo técnico especializado pode dar conta das questões infantis, afastando e descaracterizando o papel fundante da família nas questões afetivas e formativas. Por outro lado, é preciso que o Estado potencialize recursos para a qualificação e ampliação no atendimento desta demanda que está longe de ser coberta. Referente a esta polêmica, Didonet (2001) defende que haja a obrigação do poder público em garantir os direitos da criança oferecendo às famílias oportunidade de contar com instituições de atendimento que alie cuidado e educação a seus filhos. Esta questão deve ser analisada, sem a expropriação de nenhuma das partes. Mas não deveria obstacularizar a intenção de fazer a pedagogia infantil avançar no sentido de articular raízes culturais e familiares com horizontes científicos e culturais mais abertos; de juntar os valores de vínculo e do apego ao sentimento de fraternidade universal e ao compromisso solidário com todas as pessoas de qualquer parte deste planeta. (DIDONET, 2001, p.18). É mister haver um reconhecimento, responsabilização e entendimento dos papéis na relação família-creche.

“mas foi uma infância, foi meio difícil [...] No tempo da mãe, antigamente, era mais precária as coisas né não tinha brinquedo, não tinha isso, a gente brincava de latinha, era de potezinho de margarina sabe, ou de bolita, era sempre nessa brincadeira de faz-de-conta, de casinha” (A2).

A família desponta como referência importante para as alunas que trabalham com crianças, denotando que as inscrições na formação da base da personalidade contam atualmente para compreender como estrutura-se o pensamento e a vida afetiva a partir da história familiar vivida.

As alunas entrevistadas recordaram, cada uma a seu modo, suas infâncias e representaram o que desta fase importante da vida marcou-lhes mais, nas histórias apareceram a infância pobre financeiramente, com privação de brinquedos e fome; a infância órfã; a infância com responsabilidade de cuidadora dos irmãos; a infância permeada pela imaginação e o lúdico, demonstrando que a seu modo, cada sujeito vivencia sua infância de acordo com o contexto social, familiar, econômico e cultural em que está inserido e que o que são hoje encontra matriz fundante neste período importante da vida.

A infância pobre povoada de dificuldades financeiras surge como uma contingência social recheada de lembranças, onde a imaginação e a fantasia faziam parte das estratégias de elaboração do mundo adulto e do contexto de dificuldades pelas quais passaram. O significado dado ao lúdico infere uma maneira característica da criança em compreender o mundo e as situações vividas, através do uso de elaborações simbólicas.

Algumas alunas relataram ter problemas por pertencer a culturas familiares onde o respeito à criança não era valorizado, registraram lembranças marcadas pela austeridade do pai para com os filhos. Em sua fala a forma de manter o equilíbrio saudável era utilizar-se da criatividade e imaginação no brincar.

“Eu tive coisas boas na minha infância, mas eu tive um lado meio sofrido na infância. Não fui mimada, mas a minha mãe sempre tentou ser uma boa mãe, o meu pai na época era muito rígido e o que ele teve ele passava para nós, a maneira como ele foi criado, ele nunca conversou com um filho, ele sempre gritou, nunca soube explicar as coisas para os filhos sem ser gritando. Dificilmente, eu acho que nunca, nunca ouvi né elogio, ele sempre criticava, então eu cresci muito complexada por causa disso e teve o lado positivo, eu brinquei bastante, eu criava, eu imaginava. Ah! A minha mãe às vezes

brincava com a gente de assustar, de correr, de fazer cópias, várias coisas né, no pouco tempo que ela tinha”(A3).

A relação estabelecida entre a história de vida das educadoras reflete em sua concepção de infância atual como uma oportunidade de compensação das carências para com as crianças, também em situação de carência financeira. Pesquisa realizada por Emília Cipriano Sanches (2003) revela certa similaridade, ao averiguar que as ADIS no Município de São Paulo, também educadoras leigas, demonstram que “em suas histórias de vida a infância, marcada por dificuldades, traumas, desrespeito, punições, rejeições. Ressaltam a importância de respeitar as crianças, frágeis, desprotegidas, com maiores dificuldades que outras crianças”.(SANCHES, 2003, p.176).

Nesta pesquisa as educadoras vêm no estudo uma oportunidade de oferecer um atendimento de qualidade a estas crianças pertencentes às comunidades da periferia, com realidade similar à história de vida na infância que tiveram. O depoimento retrata como é significativo para as alunas poder estar contribuindo para a garantia de uma infância de direitos, “[...] **é a gente trazer qualidade para estas crianças, para esse público que a gente atende, acho que o Emílio [escola] faz com que a gente traga qualidade, e acreditando no potencial dessas crianças, por se tratar de crianças pobres, de bairros pobres que já tem seus carimbos da vida, né” (A4).**

A defesa de brincar na infância deve ser um compromisso político-social por parte das educadoras com as classes populares, sendo que esta questão foi apontada unanimemente pelas alunas como sendo fator indicativo de importância para que a criança vivencie sua infância de maneira saudável, “**eu acho que a infância que é mais prejudicada é aquela em que a criança só trabalha, que ela não tem momento para brincar, que assim a infância acabou, porque como a gente vê o trabalho com crianças no farol, então eu acho que aí que a criança não tem momentos de brincar, de viver aquele período da infância”(A5).**

Foi possível observar que as alunas na sua infância apontaram que o brincar e o lúdico estiveram presentes, sendo algo pontuado como essencial para lidar com as situações adversas que enfrentaram, seja por dificuldades financeiras ou afetivas, como vivenciado pelas mesmas.

Outra característica marcadamente representada que se constituiu como relevante nos saberes da experiência de vida adquirido, foi ter tido responsabilidade no cuidado e trato dos irmãos mais novos, ora por ser menina, ora por ser irmã mais velha, ou mesmo por ter de

trabalhar. Esta questão relacionada via de regra às meninas, impôs às entrevistadas um modo de entender a profissão de educadora como condição inerente ao gênero feminino.

A naturalização do feminino e do cuidado, prática cultural antiga nas culturas não ocidentais e de classe média são repetidas nos relatos das entrevistadas. Quanto ao cuidar e trabalhar com crianças desde pequena, o relato a seguir evidencia que a experiência inicia-se tenramente e repercute nas escolhas profissionais futuras. **“Trabalho sempre com criança, desde os 12 anos ajudava a minha mãe a cuidar dos filhos das patroas, ia para a praia nas férias para ajudar a cuidar deles, quando retornavam também, no período das escolas, eu ia para lá levar as crianças pra praça, né, porque eles moravam em apartamento, então para ter uma brincadeira eu ia para acompanhar eles na praça” (C4).**

A forma como é significado o trabalho na infância e pré-adolescência, varia de acordo com cada cultura. O cuidar dos irmãos menores e/ou auxiliar a mãe no trabalho fora do lar são características assumidas sem problemas para as educadoras, pois retratam a necessidade econômica. As formas de participação das crianças e jovens no trabalho doméstico modificam-se ao longo dos tempos, tendo assumido atualmente, no contexto brasileiro de classe média, um caráter de exploração. Para as crianças com privação econômica, o trabalho quando criança é prática corrente.

A socialização dos irmãos é tida como normal em algumas culturas não ocidentais como nas comunidades da África (ROGOFF, 2005). O tipo de trabalho onde as crianças auxiliam como membro de uma comunidade, diferencia-se por ter familiares adultos responsáveis por sua tutela,

As crianças que ajudam como membros de uma unidade familiar social e econômica trabalham em conjunto com pessoas cujas vidas compartilham. O trabalho não está separado da vida social familiar; as crianças compartilham do produto daquilo que fazem e geralmente podem ver seu papel no processo geral (diferentemente de estarem limitadas a uma peça repetitiva e pequena na linha de montagem) (ROGOFF, 2005, p.120).

Mas também há diferenciação entre o trabalho vinculado às pequenas atividades de participação da criança junto aos familiares, daquelas de responsabilidade e periculosidade, como os realizados em fábricas, por exemplo. “O trabalho infantil na indústria foi considera-

do ética e economicamente valioso durante a maior parte do século XIX, mas, entre as décadas de 1890 e 1930, surgiram proibições do trabalho infantil em resposta às condições insalubres da indústria [...]” (ROGOFF, 2005, p.119).

O cuidado com os irmãos vislumbra como experiência social das classes populares, adquirido no contexto familiar pela necessidade do irmão um pouco mais velho resguardar os mais novos, na ausência de familiares adultos.

“A gente tinha que cuidar uma da outra, cuidar da casa. Se a mãe chegasse e nós não tivesse em casa tinha briga. A vó morava na frente e nós atrás, a menor tinha cinco ou seis anos, a mãe teve que batalhar fora porque não teve ajuda do meu pai e tal, só da vó. A vó sempre ajudava e a gente sempre foi uma cuidando da outra, então tinha mais responsabilidades mas tinha momentos de brincadeira e lazer” (A5).

Em pesquisa realizada por Bárbara Rogoff (2005), intitulado “A educação de crianças em famílias e comunidades” é abordada a natureza cultural do desenvolvimento humano. A autora crê que a educação e o cuidado das crianças pequenas é algo fortemente relacionado às práticas culturais vivenciadas historicamente pelas comunidades, relacionados aos riscos enfrentados. Nas regiões onde há índice elevado de mortalidade infantil relacionados a doenças, as práticas vinculadas aos cuidados das crianças destinam-se à sobrevivência e saúde, ao passo que em regiões onde esta questão está resolvida, a preocupação com a educação volta-se para a capacitação futura na vida adulta.

Os padrões de educação dos filhos de comunidades agrícolas da África, acometidos pela mortalidade de bebês, faz com que a preocupação dos pais neste período da vida destine-se à sobrevivência física da criança, empenhando-se em ter uma dedicação especial com cuidados relativos à amamentação, proximidade corporal com a mãe, cuidados no zelo e saúde. Assim como para os pais o futuro econômico também é uma necessidade, a quantidade de filhos é grande para garantir a subsistência futura. Ocorre que após o desmame da criança, esta “se junta ao grupo responsável e obediente de crianças mais velhas, e a mãe dedica-se ao próximo bebê e a seu trabalho agrícola” (LE VINE, 1980, apud ROGOFF, 2005, p. 97).

Nestas comunidades o modo de criação e educação das crianças pequenas na família tem o caráter de tutela de criança cuidando de criança, ao passo que em outros países onde a questão da mortalidade infantil é mínima, as crianças não são responsabilizadas pela criação dos irmãos, nem participam na economia familiar. As estratégias de cada cultura na educação dos filhos são marcadas por fórmulas culturais historicamente constituídas em que os

antepassados realizaram com certo êxito e que os pais utilizam-se na solução dos problemas enfrentados. No contexto das periferias, onde se situam as creches comunitárias em Porto Alegre, a condição de criança cuidadora é comumente encontrada, como relatado pelas entrevistadas.

A coordenadora entrevistada (C4) traz em sua lembrança o trabalho não remunerado de cuidar de outras crianças, dando continuidade ao trabalhar como educadora de sala de aula e como coordenadora pedagógica. A complexidade que constitui os saberes advindos das *fontes pré-profissionais* (TARDIF, 2002) tornam-se aparentes também quando interrelacionam vários elementos que compreende as experiências familiares.

O desempenho futuro dos professores depende fortemente das representações desenvolvidas no contexto social e cultural em que viveram, para Tardif

A idéia base é que esses ‘saberes’ (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias, etc.) não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializadores (famílias, grupos, amigos, escola, etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social. (TARDIF, 2002, p.71).

Quando questionada sobre sua opção por trabalhar com crianças em creche comunitária, a aluna afirma que **“Foi um monte de coisa junto, várias coisas juntas, eu a princípio, eu cresci assim, gostei muito de crianças, eu era uma criança que gostava de outras crianças né. E até cuidava bem, cuidar, cuidava bem, né. E todos meus irmãos mais novos fui eu que cuidei, mas eu sabia que não bastava, né, então assim, eu sempre cresci dizendo que queria ser professora”** (A3).

A constituição identitária da profissional de creche atrelou fatores intervenientes de proximidade relacional entre os cuidados realizados no lar com os praticados na creche, assim como uma ambivalência entre atividade profissional com a função doméstica exercida pelas mulheres no trato com as crianças. Reconhecer-se como educadora de creche remete a cuidados que perpassam da higiene à maternagem social, como apontado por Cerisara (1996) para expressar a importância destes saberes e práticas apreendidos ao longo da experiência de educadora leiga. Estas atribuições por vezes influenciam na escolha futura da profissão, pois aparentemente basta cuidar de criança para exercer tal função, assim, muitas das educadoras chegam à profissão por já terem alguma experiência no trato com as crianças como babás, ou

cansaram da atividade profissional doméstica. Há uma passagem direta da aprendizagem familiar e privada para o exercício do cuidado no espaço público e notadamente uma influência do tempo de infância na vida profissional,

As experiências feitas durante a infância projectam-se na relação com as crianças. É significativo ouvir educadoras explicitar as marcas das suas experiências de crianças nas suas relações educativas. Estas explicitações tornam menos opacas zonas obscuras dos percursos e das práticas. (MOITA, 2000, p.138)

7.2 SABERES ESCOLARES NA INFÂNCIA E JUVENTUDE “CRESCI DIZENDO QUE QUERIA SER PROFESSORA”

As alunas entrevistadas apontaram que as primeiras experiências escolares na infância e juventude ficaram marcadas em suas vidas e muitas vezes percebem resquícios em sua atuação prática em sala de aula. Conforme elucida Tardif (2002, p. 68) “[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos”. Esta experiência vivencial, no ambiente escolar é povoada por longos anos de conhecimentos, de representações, concepções e experiências sobre a prática docente.

Na pesquisa, estas marcas foram apontadas como vivências carregadas de significação, onde o estilo de cada professor ficou registrado como modelo a ser seguido ou abandonado. **“Eu acho que minha vida escolar foi um caos, não foi entrar e fazer a 1ª, 2ª, 3ª série, eu comecei, eu tive que esperar um ano para estudar para entrar com a minha irmã, eu acho isto um absurdo. Mas eu acho que eu tirei proveito dessas situações. Eu tenho boas lembranças da minha 1ª série, uma professora maravilhosa, aquela que ousava trazer uma roupa, fazer bolinhas nas unhas, tá sempre em contato com as crianças, abraçando as crianças e ao mesmo tempo em que eu a tenho assim que eu consigo lembrar da sala, que era uma sala bem festiva, bastante alegre eu lembro de uma professora da 3ª série furiosa, braba e como eu era aquela que sempre busquei saber o que ainda não estava na sala de aula, mas o que eu queria saber eu buscava, em alguns momentos eu perguntava alguma coisa que não estávamos aprendendo, então por algumas vezes me**

mandaram ficar quieta. Eu não era aquela que agitava, mas eu perguntava e isso incomodava [...]” (A4-EC)⁷⁷.

Vê-se no excerto da fala acima que a aluna manteve um efeito cumulativo, mas também seletivo das experiências vividas anteriormente com a vivenciada profissionalmente, pois “[...] o que foi retido das experiências familiares ou escolares dimensiona, ou pelo menos orienta, os investimentos e as ações durante a formação inicial [...]” (TARDIF, 2002, p.69).

Os momentos vivenciados na trajetória escolar apontam para uma educação predominantemente empirista, onde o professor assume a posição de detentor e transmissor do conhecimento, utilizando-se de métodos de persuasão em suas aulas. Fatos como a rigidez, o autoritarismo e controle através da avaliação estão presentes nos depoimentos das entrevistadas, como resquícios de uma aprendizagem voltada para a obediência e submissão.

“Eu estudei no estado [escola estadual] e era muito cobrado, tu tinha que decorar as coisas sabe, não é aquela aprendizagem assim como agora, que tu vai brincando e tu vai aprendendo. Tu tava lá se esforçando, estudando para a prova que vai ter no outro dia e era aquilo que tu tinha que saber e era uma coisa assim que eu lembro muito, né. A cobrança que tu tem que saber ter isto na ponta da língua é o necessário, não dá oportunidade de tu dizer assim, eu não sei, tu fazia a prova, tu tirava 10, mas não se importava se a pessoa sabia alguma coisa ou se decorava, a questão era passar de ano e acho que isso eu levei muito comigo e evito muito”(A2).

As memórias retratam uma trajetória escolar predominantemente marcada por lembranças de uma atuação pedagógica tradicional, as quais as alunas não pretendem reproduzir em sua atuação docente, há certa consciência da importância de realizar uma prática diferenciada da recebida, para que as marcas deixadas não se transformem em frustrações e traumas para as crianças com quem trabalham. Como vemos no depoimento, onde a aluna realiza uma reflexão sobre a forma excludente de atuação docente pela qual foi vitimada: **“uma falha gritante eu acho que é eu cresci um pouco complexada nesta área aí de desenhar. Eu achava errado a concorrência, o melhor desenho vai ganhar brinde, vai ser exposto e aquela criança que na visão da professora não desenhava bem, os desenhos eram deixados de lado. Nem procuravam saber o que tinha por trás do desenho, o que a criança estava querendo expressar para fazer aquele desenho[...]”(A3).**

⁷⁷ A sigla EC refere-se a excertos de transcrições da filmagem realizada na entrevista coletiva com as alunas.

Além das características pessoais, atitudinais, metodológicas e de concepção de educação das professoras da infância, outros fatores explicitados como significativos são as experiências sensoriais e afetivas, como os “odores de escola” e a amizade dos colegas. Estas são relatadas como lembranças que afloram na atuação com as crianças na creche, **“eu me lembro muito do cheiro da merenda, sabe, até agora, o tempo passa e se tu pega a mochila de uma criança na creche, às vezes, vem aquele cheiro de quando eu estava na escola, da minha pasta, vem aquele cheiro e a lembrança dos meus colegas que eu estudei eu acho da 1ª até a 8ª série, tava sempre com os mesmos”** (A1).

Na totalidade das entrevistas foi apontado que as experiências negativas devem servir para que ocorra uma reflexão sobre as possíveis conseqüências das ações docentes frente às crianças, ao mesmo tempo em que remetem a uma relação com o conhecimento atual, **“muita coisa eu levo e reflito agora no colégio. No colégio que eu aprendi que tem muitas coisas que poderiam ser melhores do que antes. Só que eu fico triste, agora que vou me formar, que tenham existido professores assim, que não se dedicam aos seus alunos, acha que o aluno tem que saber aquilo e deu, isto que eu levei muito para mim”** (A2).

Os professores que marcaram tanto positiva quanto negativamente a vida escolar das entrevistadas assumem, hoje, uma forte referência nas opções profissionais e pessoais. As experiências pelas quais viveram não são reproduzidas de maneira idêntica, mas ressignificadas ao longo da atuação e passam a compor um quadro do que é ser professora. **“A gente é o profissional, a gente traz sim o que a gente teve na infância, só que a gente tem que pensar se eu vou trazer igual ou se eu posso trazer com mudanças positivas.”** (A4). Conforme Moita (2000, p.138), “o ‘papel’ da profissão em relação aos outros espaços de vida pode ter múltiplos aspectos. Pode ter um caráter compensatório ou equilibrante.”

Constitui-se nas representações e na fala das alunas entrevistadas, que ser professora é uma profissão merecedora de um invólucro de confiabilidade, muito valorizado pelas educadoras leigas, como expresso: **“eu sempre admirei as professoras. Eu acho que enquanto leiga tu valoriza muito esta posição, né, tu destaca ela, essa pessoa é muito importante. Percebo que nas outras pessoas que elas tem um mesmo olhar que eu tinha para as professoras, né. Eu lembro desta magia de ser professora, então quando tu vai procurar uma professora, é porque tu acha que ela tem as soluções para algumas coisas ou que pelo menos te apóie e te indique um caminho”**(A4).

A confiança depositada na profissão docente ainda está muito ligada há um tempo voltado ao sacerdócio e a detenção do saber absoluto. O sentido da escolha da profissão está

intimamente relacionada à representação de professores que as alunas retiveram em sua memória e vivência, marcado por uma “origem infantil de sua paixão e de sua opção pelo ofício de professor” (TARDIF, 2002, p.75) que podem influenciar as práticas pedagógicas das mesmas quando professoras. Esta idéia atualmente ultrapassada do ponto de vista teórico é fortemente marcada na construção identitária como uma profissão de missão e sacerdócio.

A visão inicial da profissão que as alunas tinham vai sendo ao longo do curso questionada e percebe-se na fala delas que muito desta visão romantizada modificou-se, seja pelo trabalho crítico desenvolvido no curso, seja pela apropriação de uma cultura mais ampla, também oriunda da inserção na escola. Esta mesma aluna refere posteriormente que muito da concepção inicial que tinha sobre a profissão foi modificando-se e hoje percebe que para ser professora é preciso dedicação e estudo aprofundado, para ela, **“o Emílio [escola] me deu bem aquilo que eu queria, que eu fui buscar, né, eu acreditava que o Emílio ia reforçar algumas coisas que eu acreditava, ele ia reformar algumas coisas em mim, a boa vontade, ou tu gostar de crianças é meio caminho andado, mas tem também a maneira certa de fazer, o jeito certo de chegar, a gente precisa de leituras, a gente precisa ter contato com outras pessoas, a gente precisa ter exemplos do que deu certo, do que deu errado e eu acho que isso o Emílio fez acontecer várias vezes. [...] Quem quer fazer sua vida profissional com qualidade, não pode fazer por fazer né” (A4).**

As situações criadas pela escola oportunizaram abertura para que as alunas pudessem refletir e recordar sobre sua própria história de vida, como em atividade onde as alunas representaram seu percurso, desde o início do curso até o momento de estágio final, materializado em forma de desenhos pintados em tecido, que compuseram um mosaico⁷⁸.

Mesmo que a história de vida não tivesse sido a opção metodológica inicial, inteirou-se esta etapa da vida das alunas para compreender de maneira integral, as significações atuais quanto ao seu processo de formação. Algumas alunas por vezes fazem um paralelo de como estão percebendo-se no momento atual e como eram suas ações, concepções e crenças, por vezes ocorrem algumas surpresas no decorrer da própria fala, quando, por exemplo, uma aluna ao relatar o porquê de gostar de literatura e de criar histórias infantis, depara-se com a história de sua própria vida em suas criações. Quando indagada sobre as fontes de inspiração para escrever, relata **“eu acho que é muito de inspiração, já tive algumas coisas das crianças, de situações que aconteceram na rua, mas eu acho que a gente coloca sempre tem um pouco de mim. Mas eu acho que o personagem já é um ser do universo. Aquilo**

⁷⁸ Os desenhos foram fotografados e compõem a capa da dissertação.

que a gente vê ou ouve, ou inspira é algo em comum com esse personagem, que tem vontades. Não tem nada a ver comigo, pensando bem acho que é a minha história” (A4).

Ao ser contado, recordado e revivido, fatos importantes para as entrevistadas são trazidos à tona e colocados em paralelo como que fazendo uma análise do processo de vida que passaram desde a infância, passando pelos tempos escolares até chegar ao momento presente. Em estudo realizado por Maria da Conceição Moita (2000) no contexto português sobre percursos de formação e de trans-formação, investigou a história de vida de educadoras de infância afirmando que na identidade pessoal e profissional há interrelações.

Há nessas relações uma actividade de autocriação e de transformação vividas entre a tensão e a harmonia, a distância e a proximidade, a integração e a desintegração. A pessoa é o elemento central, procurando a unificação possível e sendo atravessada por múltiplas contradições e ambigüidades. (MOITA, 2000, p.139).

Vê-se que não há como dissociar mente, corpo e emoção na trajetória identitária percorrida pelas alunas entrevistadas.

Por vezes os procedimentos vividos, os conflitos de valores pessoais e a experiência entram em cena e são reproduzidos, se não ainda pelas alunas que não se formaram, por outras que após formadas continuam com uma prática semelhante a que tiveram como exemplo vivenciado nos bancos escolares. Cabe pensar se é possível ressignificar tão facilmente questões tão profundas como o modo de ser e de agir de uma pessoa. Uma aluna ao relatar sua preocupação em não reproduzir atitudes tidas como negativas na sua vivência escolar, infere, **“será que eu vou mudar? Porque no nosso serviço tanta colega minha que mudaram em relação a isso sabe? Que depois que terminou o colégio é aquilo ali sabe: ‘ah! tá bom!’, sabe e eu não sei sabe eu fico me perguntando ah! eu não quero ser assim. Eu acho que não vai ser assim porque quando faço as coisas assim faço com vontade, com prazer sabe!’ Vou rezar pra mim não mudar, eu fico muito triste de saber que colega fazem isso sabe depois que terminam o curso. Tá ali, tá trabalhando, tem serviço mesmo, daí parece que só o que importa é o dinheiro e deu, sabe. Eu vejo que com as minhas colegas não acontece isso sabe depois de terminar o curso ficam: ‘ah! eu vou trabalhar, é meu dinheiro, meu dinheiro tá lá!’ ‘Ah! se eu faltar eu coloco um atestado e deu!’ sabe eu já vi várias conversas que me choca sabe, que eu fico me perguntando: ‘ah! Meu Deus! Tomara que eu não mude porque eu fico chocada de ver isso” (A2).** Esta

preocupação é fundamental por parte da aluna e indica que o curso de formação oportunizou momentos de reflexão sobre ser professora, mas esta postura futura passará por questões pessoais, de trabalho e também de formação continuada.

A profissionalização assume diferentes aspectos e “pode ser um recurso; pode ter um lugar central na vida e vir mesmo a ser o seu ‘motor’. A profissão é por vezes um meio de afirmação pessoal e social [...]” (MOITA, 2000, p.138-139) para aqueles que tem uma rede de sustentação tanto na escola como na creche. Falar uma linguagem articulada, tendo os mesmos princípios básicos quanto a concepção de criança como cidadã de direitos, possibilitaria às educadoras alterarem tanto a fala, quanto a postura através do trabalho coletivo.

A socialização pré-profissional pela qual passaram as alunas anteriormente à preparação profissional para o ensino formal, apresentou por vezes rupturas e em algumas situações manteve uma forma de atuação docente semelhante aquelas de sua história de vida familiar e escolar. Isto por que,

Os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor são, portanto, fortemente marcados por referenciais de ordem temporal. [...] a temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional, e constitui o meio privilegiado de chegar a isso.(TARDIF, 2002, p.67).

7.3 SABERES CONSTITUÍDOS NA PRÓPRIA EXPERIÊNCIA: “ANTES SÓ TINHA O INTERESSE DE CUIDAR BEM CUIDADO, MANTER LIMPINHO E ALIMENTADO”

“Eu quero continuar fazendo cursos, o que aparecer eu quero, não quero parar, eu quero sempre estar continuando, não quero nunca ficar parada. Eu dô o exemplo de ti e da profª Miriam, ah vocês já sabem tanto e tão sempre estudando e se atualizando, a gente se sente um grãozinho, semente, perto de vocês, né, tu já imagina parar, tem que estar sempre aprendendo. Vocês são exemplo pra mim”(A1).

Os saberes *experienciais ou práticos* são desenvolvidos no exercício da função e na prática da profissão, onde se desenvolvem saberes específicos, a partir do trabalho diário, bem como no conhecimento do meio em que atua. Assim, os saberes experienciais desenvolvido pelas alunas nas creches, assumem uma importância relevante, pois estes saberes passam a ser

incorporados “à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus*⁷⁹ e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser”.(TARDIF, 2002, p.39). Não consideraremos este saber experiencial como relativo ao saber de professor, por enquanto, trataremos como saber experiencial de educadora leiga.

A iniciação no trabalho com crianças em creches comunitárias mostrou-se ocorrer de maneira casuística, sem que houvesse uma busca intencional por exercer a função de educadora, fato que modifica-se após a inserção na creche e a atuação com as crianças. Conforme relatado pelas próprias educadoras, sua inserção na creche ocorreu por necessidade financeira; indicação de alguma pessoa conhecida; por não ser exigida formação escolar específica, ou ainda pela situação de desemprego, os relatos seguintes evidenciam esta assertiva:

“Primeiro por necessidade, eu tava precisando de trabalho depois aos poucos eu fui gostando muito da profissão e agora não largo”(A7).

“Eu comecei aqui na creche como cozinheira. Na verdade acho que eu sempre fui educadora, não importa o que eu faço, eu sempre fiz o meu melhor [...]” (A4).

“Eu tinha uma amiga que trabalhava numa creche, e daí eu perguntei para ela assim se eu não tinha como trabalhar na creche, né? Naquele tempo para começar o trabalho na creche não precisava ter curso, era só mais cuidar, ficar com as crianças na creche e tudo e também porque me criei na creche” (A2).

Diferentemente da pesquisa realizada por Lessard & Tardif (1996) e Tardif & Lessard (2000) em que as professoras expressavam em seus depoimentos que a opção pela profissão teve uma forte influência na origem familiar e/ou por vir de uma família de tradição de professores, denominando por eles de ‘mentalidade de serviço’, comum a algumas ocupações femininas. As alunas do Curso Normal tiveram outra experiência de vida.

“Bem, na época eu tava desempregada e meu marido também, então a gente tava num caos” (A3).

⁷⁹ Conceito empregado por Pierre Bourdieu para designar a interiorização e reprodução de práticas sociais. (BOURDIEU, 1989).

“Primeiro por necessidade, eu tava precisando de trabalho, depois aos poucos eu fui gostando muito da profissão e agora não largo. Meu primeiro emprego foi aqui e estou até agora” (A7).

“Eu comecei numa creche particular, por acaso, eu digo por acaso assim porque a dona era psicóloga, se aposentou e resolveu montar uma creche e aí a minha mãe ficou como cozinheira [...] elas não tinham tia e eu estudava à tarde e ela me fez uma proposta, eu tinha 15 anos, né. Ela disse: tu trabalha e eu te pago o curso de atendente de creche no SENAC” (A6).

Tanto por parte das educadoras quanto das coordenações pedagógicas, a experiência inicial volta-se para o contato maternal/paternal afetivo desenvolvido no trato com os irmãos e/ou com filhos, como condição inicial que os levaram a atuar na função. Como pode ser observado no relato deste coordenador, **“Eu tive a experiência, eu sou pai, tenho duas filhas e sempre acompanhei o trabalho da creche, pois a minha família tá aqui desde a fundação né da creche, então sempre tive na volta [...]” (C7).** Desta forma a experiência anteriormente realizada na família e a proximidade com a creche, servem como condição facilitadora para conseguir emprego em creche comunitária. Muitas vezes esta forma de admissão na creche compeço um quadro familiar privilegia o nepotismo e afasta a possibilidade de uma gestão efetivamente democrática e regida pela comunidade. A indicação de familiares e compadrios sem critérios de seleção pública oportuniza o ingresso e atuação de pessoas não habilitadas a assumirem cargos de direção e coordenação nas creches comunitárias. Em estudo realizado por Susin (2005) sobre a “Educação Infantil em Porto Alegre: Um estudo das Creches Comunitárias” pontua que a questão do cumprimento da exigência legal⁸⁰ quanto à habilitação mínima para o exercício do cargo de coordenador, não foi vista com bons olhos por alguns dirigentes, alegando estarem perdendo a autonomia na gestão. Conforme o referido estudo, a inserção de profissional habilitado traria uma visão pedagógica e educativa, mas o fato foi “visto pelos dirigentes das associações mantenedoras das creches como uma intromissão. Sentiam sua autonomia/autoridade cerceada com esta presença” (SUSIN, 2005, p. 52).

O elemento fundamental para aprender a exercer a função de educadora leiga, ou de coordenação é apontado pela experiência de trabalho na creche, onde o experienciar foi o

⁸⁰ Resolução CME nº 003/2001, art. 14, prevê na composição da direção da instituição de educação infantil, constar um professor com, no mínimo, o ensino médio modalidade normal.

ponto desencadeador para o conhecimento e apropriação deste universo, até então desconhecido.

“Aqui na creche quando eu ingressei, a pessoa falou pra mim: Ah vem trabalhar conosco! Com a comunidade. Nós não temos muito a te oferecer, mas tu vai começar a pegar experiência. Eu acho que foi uma coisa de paixão de início, aí comecei a trabalhar sem ter experiência de curso nenhum [...]” (C3).

Atuar como voluntária também aparece como sendo uma condição para a direção da creche observar se a aspirante ao cargo tem capacidade para atuar com as crianças, trabalho este que assume condição multifuncional no contexto de atendimento da creche, passando por serviços gerais, cozinha, sala de aula, atividades comunitárias, entre outras funções. A educadora inicia como uma pessoa que deve exercer diferentes tarefas na creche e com a comunidade.

“Sempre trabalhei como educadora, na realidade eu fiz uma experiência, assim, eu trabalhei no berçário, eu trabalhei com maternal I e II, jardim, substitui a pessoa na cozinha quando estava doente, trabalhei como servente, aí eu fui escolhida como coordenadora” (C3).

As experiências de ensaio e erro, a imitação, estar junto ao profissional mais competente, foram relacionadas como uma maneira de apropriar-se e de conhecer o trabalho laboral de educadora, contíguo à observação e imitação da maneira de agir das demais colegas de creche. Situação semelhante ao que é descrita nas entrevistas, também apareceram nos questionários respondidos pelas demais alunas, onde para as entrevistadas a experiência contou como fator importante para aprender a exercer a profissão também referendando que a interação com o contexto apresentava-lhes possibilidades de experimentar o trabalho, através da observação e da troca de experiência com algumas colegas de creche.

“Eu apanhei muito até aprender né! E a princípio, eu entrei na creche para fazer tudo o que me diziam...tudo que tinha que fazer eu fazia... se me ensinavam que eu tinha que ser autoritária com as crianças eu ia ser autoritária... A moça que trabalhava me disse, uma coisa tu tem que ter em mente, tu tem que mostrar para eles que quem manda é tu! [...] e eu fui tentar fazer isso , só que eu me frustrei muito com isso, a minha relação com as crianças ficou muito complicada[...]Virou uma baderna. Daí eu comecei a pensar melhor, nem todas colegas trabalham da mesma maneira...Puxa! Uma grita,

outra não grita, uma faz isso, outra não faz, eu me dei conta sabe, que tenho que trabalhar do meu jeito[...]”(A3).

Expresso na fala da educadora, encontramos um percurso que vai desde a aceitação da experiência de colegas com mais tempo de prática, à criação de um jeito próprio, no qual seja possível vincular questões pessoais à sua concepção do que seja o trabalho de educadora de creche comunitária conveniada. Para as educadoras, a aprendizagem pela observação da atuação de outras colegas constituiu-se como uma forma inicial de aprender a exercer a profissão, modificando-se com o passar do tempo pela experiência exercida, **“Quando eu comecei a trabalhar na creche em 1996 [...] não precisava ter curso era só mais cuidar, ficar com as crianças na creche e tudo e também me criei na creche sabe? [...] comecei tipo voluntário né, daí eu fui e comecei a trabalhar lá, daí eu não tinha ninguém, não sabia nada, eu chegava lá cuidava, brincava ia pra casa, [...] primeira turma que eu peguei tinha 25 crianças fiquei sozinha no pátio com eles, me apavorei né, daí comecei a trabalhar” (A2).**

Outro saber vinculado à experiência prática de educadora advém do contato direto com as crianças, o que nomeadamente infere em gostar de estar trabalhando junto às crianças, **“Ah eu gosto assim do jeito deles, de trabalhar, dar atividades [...] parece que tu tem um retorno e o carinho e o afeto que eles demonstram com a gente, sabe, é muito gratificante, eu gosto muito” (A1).** A vinculação com as questões afetivas serve como parâmetro de como está sendo a atuação da educadora, se o trabalho que desenvolve está atingindo as expectativas dos pequenos, exercendo assim a função de diagnóstico de parâmetros de satisfação quanto à sua ação em sala.

Aprender a ser educadora aparece como uma vivência construída no exercício diário envolvendo disposição por parte de quem pretende continuar atuando nesta área. As experiências exitosas ou frustrantes, integram-se às experiências culturais das educadoras, Paulo Freire comentou em uma entrevista, sobre a importância destes saberes, para ele “[...] o respeito intenso à experiência e à identidade cultural dos educandos. Isso implica uma identidade de classe dos educandos. E um grande respeito, também, pelo saber ‘só de experiências feito’, como diz Camões, que é exatamente o saber do senso comum.” (FREIRE, 1995, p.5-6).

A vivência do senso comum, sem uma relação dialógica com o conhecimento científico, é referendada pelas coordenadoras como uma dificuldade no trabalho com educadoras leigas. Apontam esta dificuldade ao tentar desenvolver um trabalho onde haja

compreensão das questões pedagógicas, para além do cuidado e guarda como registrado por esta coordenadora pedagógica: **“ah, eu acho que a falta de experiência é um dos motivos, porque assim ó, às vezes tu não tem tempo pra sentar pra planejar direitinho, [...] vamos fazer isso, aquilo. A questão assim do conhecimento pessoal também. A gente conversava com elas a respeito de planejamento, projetos às vezes elas não entendiam, não sabia fazer, é uma das coisas que dificulta também”** (C1). A aproximação entre os saberes do senso comum com os do conhecimento científico são necessários e de maneira alguma podem ser considerados excludentes, incorrendo-se no risco de não favorecer mudanças. Este foi um preceito defendido e difundido por Freire (1995),

Discordo dos pensadores que menosprezam o senso comum, como se o mundo tivesse partido da rigorosidade do conhecimento científico. De jeito nenhum! A rigorosidade chegou depois. A gente começa com uma curiosidade indiscutível diante do mundo e vai transformando essa curiosidade no que chamo de curiosidade epistemológica. Ao inventar a curiosidade epistemológica, obviamente são inventados métodos rigorosos de aproximação do sujeito ao objeto que ele busca conhecer (FREIRE, 1995, p.5-6).

A dependência por parte das educadoras leigas, frente à coordenação denota certa dificuldade e insegurança em desempenhar um trabalho pedagógico autônomo, **“eu sentia que ela era muito insegura, ela aceitava tudo que vinha pronto [...] como ela não dava opinião e não se colocava, às vezes vinha tudo pronto e ela aceitava e fazia. [...] fazia muito as coisas sem noção sabe, sem a noção exata do porque”** (C1). A falta de autonomia e de reflexão sobre a prática fulgura como um ativismo pedagógico, onde a insegurança frente às questões relacionadas a planejamento, características e interesse das crianças, registro de atividades deflagram o desconhecimento formal “científico” sobre estes temas. O atuar com as crianças na creche apresenta-se mais como prática de acúmulo de experiências adquiridas no decorrer do trabalho, do que propriamente uma aprendizagem reflexiva e mediada com seus pares, apresentando-se como uma forma antiga de formação profissional.

A necessidade que temos os educadores e educadoras de ‘assumir’ a ingenuidade dos educandos para poder, com eles, superá-la. Estando num lado da rua ninguém estará, em seguida, no outro, a não ser atravessando a rua. Se estou no lado de cá, não posso chegar ao lado de lá, partindo de lá, mas de cá. Assim também ocorre com a compreensão menos rigorosa, menos certa, da realidade, por parte dos grupos populares (FREIRE, 1982, s.n.).

Questões como o gostar de atuar em creche comunitária surge como uma experiência que envolve questões práticas e relacionais, para além da formação **“Eu prefiro continuar numa creche conveniada, eu acho que a creche particular é muito fechada e a gente não aprende o que a gente aprende nas creches conveniadas” (A8).**

“A gente tem muita dificuldade em material, desde financeiro mesmo, isso é dificuldade na comunitária, mas ao mesmo tempo o trabalho é bem mais gratificante, porque uma coisa por mais simples que seja que a gente traga pra eles, tudo é maravilhoso, tudo é festa e isso é gratificante. [...] Um simples abraço e um beijo e parece que eles ganharam o dia e a gente ganha mais ainda [...]” (C5).

“No caso, a gente tem uma realidade bem diferente, a gente trabalha diretamente com a ‘mão na massa’, então tem muitas que tem formação hoje em dia, ou uma estrutura financeira melhor e não entende a criança como deveria ser entendida, que ela está pedindo às vezes, né. Tu sabe quando uma criança está te pedindo socorro e tu dá aquele acolhimento e tu vê pessoas que tem uma grande estrutura financeira, formação específica e escanteia aquela criança”(C3). A formação é tida como importante, mas não condição *sine qua non* para o trabalho empírico voltado aos cuidados com as crianças. **“Eu acho importante que a educadora acredite em si mesma, saber os obstáculos que ela vai ter que encontrar na creche comunitária [...] tu tem que saber qual o objetivo, se tu gosta de trabalhar com a criança [...] tu tem que amar, tu tem que ter uma paixão naquilo que tu faz, a partir daí as pessoas, acredito, que devem ter uma qualificação a longo prazo. Elas tem que ter uma qualificação para acreditarem naquilo que elas estão fazendo, só que em forma de registro [...] . Os registros, no caso eu como coordenadora observo, dou orientação para elas, mas aquilo que eu digo não é sistematizado, aí elas tem que estudar, buscar subsídios para trabalhar com a criança, né, eu acho que na formação específica” (C3).**

O registro escrito não se configura como um hábito, principalmente pela dificuldade na leitura e escrita. Tanto as alunas como coordenadoras, percebem que as lacunas nas áreas de leitura e escrita colocam uma barreira no desenvolvimento de situações mais ricas e reflexivas em aula. **“Ela tem muita dificuldade na própria escrita assim sabe, em como formular as coisas, ela sabe dizer, mas na hora de colocar no papel não. É uma dificuldade dela né, de vocabulário, de linguagem, até de interpretação”(C6).**

As professoras do curso relatam encontrar dificuldade quanto à produção escrita das alunas, configurando-se uma questão preocupante, dado o fato das alunas estarem se

formando para serem professoras e necessitarem ter uma postura reflexiva e crítica perante as questões apresentadas. Há uma resistência por parte das alunas em realizar um exame crítico e analítico que requer leitura e autoria, sendo mantida uma atitude de reprodução, uma professora relata:

“É concatenação de idéias mesmo e organização, é como a gente diz, é uma questão de Português, entende? De língua mesmo. A forma como elas elaboram as frases, sabe, o que não tem, a gente vai reformulando, dá muito mais trabalho. [...] Eu tive três alunas que eu tive que sentar e escrever junto com elas, porque assim ó, elas escrevem folhas e folhas e tu lê e tu não compreende o que ta ali escrito”(P3). Muitas vezes a opção das alunas por aula expositiva prevalece sobre aquelas em que é exigida uma postura frente reflexiva e crítica na elaboração dos saberes.

“Mas é um trabalho angustiante porque sempre tem uma coisa diferente para ler delas e como são alunas que não tem o hábito de ler e escrever, então tu corrige desde as questões pedagógicas, até questão de pontuação, de construção de um sumário, elas não sabem fazer. Estas são coisas que a gente tem trabalhado com elas. Elas vão sair daqui e estão no mundo como professora, então elas tem que ter estas coisas básicas.” (P3).

Os saberes da experiência de infância são evidenciados nas atividades realizadas pelas educadoras quando se utilizam do brincar como recurso. A coordenadora exemplifica que a dificuldade demonstrada na questão teórica de registro, não inviabiliza que a ação concretize-se, **“ela senta, brinca com eles, realmente aquela tia que assim que tá junto mesmo.” (C5).**

A pesquisa demonstra que as aprendizagens enquanto educadora leiga acontece pelo entrelaçamento das questões afetivas, relacionais, de cuidado e cognitivas. A formação continuada em serviço foi citada como oportunizadora de aprendizagens que extrapolam meramente os cuidados para adentrar em um universo mais amplo sobre o desenvolvimento infantil, a instituição e seus profissionais que atendem a etapa da infância.

“[...] Eu nem to pensando no financeiro, to pensando no conhecimento né, eu acho que aqui na creche tu consegue ter muito mais conhecimento [...] que nem nas formações, eu acho tão importante as formações, que a gente aprende tanto, algumas dúvidas assim que a gente tem né, a gente esclarece, eu penso mais como seria uma creche sem formação?” (A1).

A formação profissional pressupõe um *continuum* e as fontes desta formação não se restringe à formação inicial formal no curso Normal, mas a todo movimento que ocorre antes, durante e no decorrer da atuação. A profissionalização na área do ensino “exige um vínculo muito mais estreito entre a formação contínua e a profissão, baseando-se nas necessidades e situações vividas pelos práticos.” (TARDIF, 2002, p.292)

“Eu tive formação aqui na creche, da SMED” (A2).

O fato da formação em serviço ocorrer na própria instituição a partir das necessidades encontradas e apontadas pelas educadoras e coordenadoras pedagógicas faz com que haja mais tranquilidade e menos timidez em discutir os problemas e dúvidas encontrados no trabalho cotidiano com as crianças, embora pautar-se nas questões práticas não seja condição suficiente para que ocorra uma transformação reflexiva por parte das educadoras.

Nóvoa (1997) em texto intitulado ‘Formação de professores e profissão docente’, defende que a formação de professores deve envolver o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), profissional (produzir a profissão docente) e também organizacional (produzir a escola), portanto formação alguma terá êxito se descolada destas premissas básicas. Para trabalhar com a faixa etária de zero a seis anos, as educadoras e coordenadoras alegam que o mais importante é o olhar específico para as questões relacionadas à Educação Infantil, **“O que ajuda bastante é a questão das formações que é direcionado completamente [para área da educação infantil] por isso eu digo, que nas creches particulares não tem as formações não tem toda essa visão, todo esse trabalho direcionado para educação infantil. A formação pra nós é muito boa, para as gurias, para mim, muito daquilo que eu aprendi assim e que hoje eu converso com as gurias foi ouvindo nas formações, reuniões na SMED, senão tu fica obsoleta” (C1).**

Convém que a troca de experiências seja oportunizada para que tanto coordenações pedagógicas, quanto educadoras possam socializar e colocarem-se numa postura de ensinantes/aprendentes. É necessário haver uma importante valorização da experiência e do trabalho vinculado à pessoa do educador, onde as formações devem congregam estas duas questões, “pois uma das fontes mais importantes de *stress* é o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional” (NÓVOA, 1997, p.26).

A atuação inicial enquanto educadora leiga foi apontada como sendo adquirida na vivência prática, sem que a reflexão sobre a ação exercida fosse ponto de articulação e ressignificação, assim vemos nos relatos que muitas das educadoras ingressaram sem ter

noção do que vem a ser um trabalho pedagógico que alia cuidados e educação. **“Quando eu fui trabalhar na educação infantil eu já frequentava uma creche comunitária, ia na colônia de férias [como participante da comunidade], a gente fazia bordado. Foi com as irmãs, onde eu tô agora, só que depois no decorrer assim, quando eu comecei a trabalhar, perguntaram se eu queria como voluntária para ajudar e daí fui indo, comecei, fui indo, me aperfeiçoando, gostando e daí comecei a trabalhar na creche. Não sabia nada, fui aprendendo com eles também que o negócio era mais cantar, brincar, fazia isso, não era aquela aprendizagem sabe. A questão era só atuar, sabe?”(A2-EC).**

“Eu ensinava assim do meu jeito, em brincadeiras, jogos, montagem, meu jeito, né? Bem coisa que hoje eu não faria, porque hoje eu já tenho outro sentido. Tu faz do jeito que tu acha que tá certo, no curso tu vai aprender e modificando teu jeito de pensar e de fazer, né?”(A8-EC).

“Eu fazia as coisas assim, tri leiga, eu fazia as coisas assim do meu jeito, as crianças aprendiam assim, tudo copiado, estereotipado, que hoje eu não posso nem lembrar” (A6-EC).

É possível perceber o reconhecimento e o crescimento atingido tanto nas questões pessoais como profissionais, ter consciência do seu papel e do seu fazer confere título de reconhecimento sobre a ação exercida. As concomitantes reflexões de como eram e como visualizam-se na profissão atualmente, acompanha a trajetória de formação tanto pessoal como escolar, pois “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1997, p.25).

“Eu fazia as coisas assim, que agora eu fico apavorada, né. Desenhos tudo copiado, fila, musiquinha aquelas, sabe, bah, horrível! Também na relação com as famílias, eu brincava com certas coisas que assim, eu relevo, estou mais compreensível, agora eu entendo porque tem que ser assim”. (A1-EC).

Se pudéssemos falar em uma formação ideal que atingisse os objetivos de alterar as concepções predefinidas que os sujeitos trazem arraigados, diríamos que não seria uma formação pautada em acúmulo de conhecimentos e técnicas, mas naquela em que saiba aliar o pensar-se e o conscientizar-se da necessidade de mudança “urge com isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores

apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (NÓVOA, 1997, p.25).

As condições de trabalho, a precariedade de materiais e equipamentos e a rotina aparecem como elementos estressantes no trabalho em creche, o desempenho de funções como alimentação, higiene física das crianças e do local de trabalho são apontados como questões que exigem atenção constante, gerando cansaço e perda de energia. A diversidade e complexidade das ações de rotina pela qual passa a educadora poderia ser minimizada com o cumprimento da legislação em vigor que orienta quanto a participação de mais de uma profissional para atender na mesma sala, dividindo o trabalho. Cabe salientar que não estamos, de forma saudosa querendo reviver o tempo em que existia em sala uma professora e uma auxiliar, a intenção é que possa haver pessoas com habilitação e mesma qualificação para desenvolver um trabalho conjunto e adequado com as crianças.

As atividades de cuidado e educação são intrínsecas e interrelacionadas na atuação com crianças, pois a relação humana por si só é educativa e aqui em especial precisa ser intencional e planejada.

Na explanação de um dia de trabalho, relatado pela educadora, fica visível o grau de empenho destinado e a estafante jornada de trabalho que desempenha. Vemos que em um dia de trabalho o tempo é dividido em cuidados e no desenvolvimento de trabalho pedagógico. Pouca interação relacional qualificada se estabelece entre criança e educadora nos momentos de cuidado e higiene, devido à falta de recursos humanos para o auxílio neste momento tão importante. O registro de um dia de trabalho em creche demonstra o que expomos anteriormente sobre cuidado e educação.

“Eu chego na creche entre 7h:30min e 8h:30min depende do dia, daí geralmente eu cuido das crianças e tudo né, eu deixo as crianças brincando, sentadas, convido eles para sentarem e tudo, explico para eles que é a hora do lanche. Tem uns que tiram do lugar quando termina o lanche, chegam pro lado para eu varrer, então faço a agenda das crianças pro lanche, enquanto isso eu dou um livro para eles irem olhando. Usam brinquedos às vezes. Tem que fazer a higiene e limpeza e tal porque eles rolam no chão, de vez em quando eu lavo também os brinquedos, dou brinquedos devidamente limpos para as crianças e ficam brincando até ser servido o lanche. Depois a gente limpa a sala juntos, geralmente a gente limpa juntos, um pega a lixeira, outro pega a pазinha, outro pega o paninho, aí a gente vai e limpa a sala e tudo, é que não tem uma pessoa que fique com eles, para retirar eles da sala, limpo a sala, aí eles ficam brincando até a troca de

fralda. Depois de tudo isso eu convido eles para guardarem os brinquedos que estão esparramados pelo chão, até mesmo para eles não tropeçarem em algum e caírem, toda esta questão né. [...] Quando eu vou propor atividades eu construo com eles, essa semana mesmo a gente usou tinta, foi um lambuzo, tem coisa que tem que dar banho na criança e tal, que é um lambuzo.[...] É trabalhoso mas é gratificante, né, eu gosto. De tarde não é diferente, depois que eles acordam proponho alguma coisa, eles brincam livre [...] a gente propõe alguma coisa tanto de manhã quanto de tarde, aí chega de tarde como tem a questão de arrumar as crianças também para irem embora, mandar arrumadinhos, não mandar criança suja e escabelada, com roupa suja, trocar, fazer toda aquela troca, ainda mais com os pequenos, aí eu fico esbaforida, fico bem cansada, aí vou pra casa pela 18h, quando nenhuma mãe atrasa pra buscar a criança”(A3).

Nos diferentes momentos o acúmulo de funções assumidas por parte das educadoras abarcando tarefas como a de limpeza da sala, higiene das crianças, alimentação ocupam quase que a totalidade dos espaços e tempos, restando pouco tempo entre uma rotina de cuidado e outra. Para Maria Carmem Silveira Barbosa (2000), é preciso que se reflita sobre as rotinas institucionalizadas, planejando as atividades cotidianas, para que a professora possa perceber o que há de educativo, socializador e de aprendizagem no trabalho desenvolvido com as crianças.

As precárias condições de trabalho oferecidas às educadoras, por algumas creches, fazem refletir na atuação diária onde há sobreposição de funções.

“Eu acho que trabalhar oito horas na creche é bastante cansativo, eu posso ta falando isso em função de que eu estou bastante cansada, de estudar e trabalhar, mas eu não quero, eu não quero ficar sempre na creche trabalhando oito horas numa mesma sala. Eu comento isso com as gurias, perde um pouco a validade do trabalho da gente, eu acho que as crianças também, se elas tivessem trocas de turno, eu acho que para elas seria mais proveitoso, teria mais qualidade” (A4).

O longo horário de trabalho (8h com intervalo em média de 1h a 1h: 30min) direto com o atendimento de crianças, o número elevado de crianças por adulto e a falta de recursos humanos para auxiliar nas questões de higiene e limpeza, transformam o trabalho da educadora em uma rotina voltada basicamente ao cuidado, higiene e alimentação. Desta forma o tempo de trabalho das educadoras é destinado à execução de tarefas pré determinadas por outrem, como o seguimento de rotinas e de horários institucionais, sem oportunidade e tempo para desenvolver um trabalho profissional autônomo onde sintam-se autoras de sua própria

prática. Podemos relacionar a ação desenvolvida pelas educadoras leigas com a desempenhada pelos professores, pois estes têm encontrado dificuldades similares, seja pela degradação salarial, como da sobrecarga de horas de trabalho, “[...] por um lado, a tendência para separar a concepção da execução [...]. Por outro lado, a tendência no sentido da intensificação do trabalho dos professores, com uma inflação de tarefas e uma sobrecarga permanente de actividades” (NÓVOA, 1997, p.24), gerando uma diminuição na qualidade do trabalho centrando os esforços apenas na realização de tarefas essenciais.

As coordenadoras pedagógicas percebem o ritmo acelerado pelo qual suas educadoras passam quando estudam e trabalham simultaneamente, algumas reconhecem esta dificuldade e redistribuem o trabalho da educadora que estuda a fim de adequar às necessidades exigidas para poder realizar trabalhos, pesquisar e estudar.

“Uma dificuldade é a questão de tempo das gurias. Cobram tanto a questão ‘ah! a lei tá aí! Tem que se qualificar e tudo!’, eu sinto que tem, mas que elas sentem um desgaste porque trabalhar bastante turno, elas trabalham de segunda à sexta, a nossa creche trabalha das 7:30 h às 18:00 h, sendo que elas tem uma hora de almoço né, no caso assim eu sinto que elas tem uma dificuldade de se distribuir, saber se separar da creche, estudam à noite, ser mãe, ter a família, aquela questão do tempo. Elas vem falar da questão do tempo, e isso às vezes eu me sinto até um pouco má cobrando delas assim, mas não é a questão só de cobrança, sei que tenho que apoiar elas para que elas não se sintam desacolhidas né e aí, a partir daí, elas não ficam tão tensas. Mas elas tem dificuldades né de tempo, tempo para pesquisa, tempo para muitas coisas assim quanto à parte pedagógica”(C3).

A legislação parece ter avançado em relação às exigências mínimas para a atuação com crianças, mas as garantias enquanto categoria, ainda estão muito aquém de garantir condições dignas de trabalho, o que inclui a questão salarial. Além disto do ponto de vista sindical o fato de existirem diferentes sindicatos dificulta uma luta coesa da categoria.

“Às vezes é complicado, o que as gurias alegam: falta de tempo, a turma é grande pra uma só educadora, então às vezes complica, né” (C1).

A educadora leiga constrói seu fazer no cotidiano, embora de maneira não sistemática, estes saberes são reconhecidos pelas professoras do curso como importantes. Ao serem questionadas quanto às aprendizagens que as alunas trazem consigo, a professora comenta que a prática e os cursos de formação em serviço qualificam as alunas, trazendo condições de

estabelecimento de diálogo a partir de uma concepção mais voltada ao entendimento da criança como cidadã de direitos e creche como lugar de aprendizagem. **“A sua prática diária, já que são educadoras atuando na educação infantil e os conhecimentos que adquiriram através dos encontros de formação nas suas instituições com as assessoras da SMED, em cursos proporcionados pela OMEP, PROEPRE, SMED, entre outros”(P1).**

Sendo assim, a importância dada aos saberes das educadoras leigas não deve ser desconsiderado, mas, problematizado, “o de que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica” (FREIRE, 1998, p.43).

8 ROMPER COM AS CERTEZAS

“É importante, é super importante sempre fazer reflexão, não só com as crianças, para vida particular, né. Tu aprende a lidar com a família, com os amigos, com as crianças” (A5).

Os saberes docentes estão intimamente relacionados à trajetória que os indivíduos percorrem em suas vidas, sendo assim são mutáveis e constantemente reconstituídos. A formação de professores precisa considerar as vivências anteriores dos sujeitos e edificar na mesma construção um novo alicerce, sem que os demais andares sejam demolidos. Parece óbvio, mas a formação de professores nem sempre partiu desta premissa, valorizar os saberes da experiência de vida inaugura uma etapa recente de aproximadamente duas décadas.

Relacionar as vivências pessoais às da formação inicial formal auxilia na conjugação do eu pessoal com o eu profissional. Embora Nóvoa (2000) parta da trajetória de vida de professores que não atuavam profissionalmente em seu *locus* de trabalho, como as educadoras leigas desta pesquisa, pode-se transpor para esta dada situação um processo semelhante, pois a identidade das atuais educadoras que estão como alunas no curso Normal, também enfrentam uma redefinição tanto pessoal como na forma profissional de encarar o trabalho. Assim, cursar o Normal não é condição suficiente para haver mudança de postura frente ao modo de perceber-se professora, caso não seja oportunizado momentos de reflexão a partir da caminhada individual e coletiva das educadoras leigas.

No decorrer da aprendizagem do trabalho docente estabelecem-se inscrições na própria pessoa, que ao longo do tempo passa a ser incorporada como sua.

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional (TARDIF, 2002, p.56).

Desta maneira, a educadora leiga detém uma experiência vivida no contexto da creche que lhe legitima um modo próprio de ser educadora e provoca um “efeito de rigidez” (NÓVOA, 2000, p.16). Este modo de agir na organização do trabalho, nas relações

interpessoais com alunos e instituição, na utilização dos recursos pedagógicos, na forma de conceber a relação família-creche, faz com que constitua “[...] uma espécie de *segunda pele profissional*” (NÓVOA, 2000, p.16). Portanto instalam-se algumas certezas que a própria prática incumbiu-se de instaurar.

Lidar com estas certezas concebidas exige que o curso insira sobre a identidade individual que também é coletiva, das educadoras. Portanto, conhecer o modo de cada aluna realizar esta transição pareceu-nos fundamental. Trataremos de elencar a disposição de itens escolhidos para que os momentos marcantes de resignificação tornem-se visíveis. Analisaremos para tanto como se deu o desafio de reinserção à escola, bem como as dificuldades enfrentadas e os novos prazeres descobertos a partir desta experiência.

A análise a partir das entrevistas realizadas com as alunas demonstrou que a necessidade e busca por formação inicial deu-se de maneira gradual, surgindo a partir da conscientização quanto à necessidade de aperfeiçoamento. Outra característica marcante foi o fato das alunas terem contato com formação continuada em serviço, a partir das formações pedagógicas mensais realizadas pela SMED, tendo ainda surgido como indicativo a opção em realizar o curso por exigências legais advindas a partir da promulgação da LDBEN, partindo da própria instituição. A relação que os professores estabelecem com os saberes advém de inúmeras fontes, sendo que um deles é “transmitido pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)” (TARDIF, 2002, p.36), denominados pelo autor como saberes da formação profissional, ou saberes profissionais, que destinam-se à “formação científica ou erudita dos professores” (Idem, 2002, p.37). Sendo que os professores entram em contato com as ciências da educação propriamente dito no decorrer de sua formação.

O desconhecimento quanto às oportunidades de formação e à falta de clareza, muitas vezes fazem com que a educadora leiga fique estagnada no grau de formação que possui, como observamos a seguir: **“Quando eu comecei aqui [creche comunitária] eu não sabia né, a outra creche que eu trabalhei era particular e acho que creche particular é muito fechada assim, não tem tanto como a creche comunitária, que tem cursos e daí quando eu entrei aqui foi comentado que tinha esse curso, e aí eu pah, eu vou fazer, tudo que vier assim pra fazer eu vou fazer, foi onde eu comecei”** (A1).

O direito à formação está garantido nas Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil (MEC 2005), quando é citado que “as professoras e professores e os outros profissionais que atuam na Educação Infantil exercem um papel socioeducativo, devendo ser

qualificados especialmente para o desempenho de suas funções com as crianças de 0 a 6 anos” (MEC, 2005, p.18). Embora em vigor, ainda é pouco veiculadas informações, deixando à margem deste processo muitas educadoras leigas.

O desejo em continuar os estudos e ter um diploma que nomeadamente legitimasse seu trabalho cotidiano de educadora leiga surge como um objetivo de vida, como uma determinação, que muitas vezes encontra desafios para concretizar-se, como para esta educadora. **“Nossa, como eu queria entrar no Emílio! Eu queria, eu queria de qualquer jeito e eu tinha que ir a algumas reuniões e a preferência era para educador, e não para outros funcionários da instituição e aí dava uma agonia, um desespero, porque eu tava vendo que eu não ia conseguir entrar, em algumas reuniões eu até me posicionei de: por que não? Porque eu não poderia? [...] Fazer o Emílio era uma coisa assim que parecia que nunca ia acontecer. Mas eu tava decidida que naquele ano eu ia estudar [...]”** (A4). É importante lembrar que o curso iniciou por uma reivindicação popular em defesa da formação para as educadoras leigas, como já citado anteriormente.

A solicitação de profissionais capacitados conforme a exigência legal (LDBEN) também impulsionou as instituições a cobrar formação de suas educadoras que não possuíam formação mínima para tal, **“também foi por indicação deles (creche), que eles tavam me pedindo, assim, que a gente se formasse e depois por escolha minha, que eu quis me formar, me qualificar mais”** (A7). Apesar da indicação e por vezes pressão das instituições onde as educadoras trabalham, também comentam que quem permanece no curso é porque tem de alguma forma o desejo de continuar estudando, não o fazendo por questões familiares, conjugais e financeiras.

Nas entrevistas, a oportunidade de formar-se e ter um diploma fazem parte de uma realização antiga, **“cresci dizendo que queria ser professora e nunca saiu da minha cabeça. Na época enfrentei dificuldades financeiras, eu não tinha dinheiro para comprar material e também porque o curso era de dia, se fosse de noite como esse, né eu iria trabalhar de dia e estudar a noite.”** (A3). O desejo expressa uma vontade latente adormecida em querer ser professora.

Outra situação apresentada diz respeito à condição de descrédito frente ao trabalho de educadora leiga, **“quando eu entrei pra o Normal, eu esperava que o curso me desse aquilo, que quando eu falasse me acreditassem. Porque às vezes tu sabe como fazer uma determinada coisa, só que tu é a educadora, a cozinheira da creche, vamos dizer, ou tu é a mãe de uma criança, ninguém te dá crédito. Aí eu pensei, agora eu vou me formar**

professora, vão me ouvir, porque eu digo as coisas, tem gente que não me entende”(A4).

A desvalorização do trabalho é vinculada pela falta de uma titulação que dê conta de certificar que as ações de uma educadora também merecem ser consideradas. O trabalho das educadoras leigas é visto como de segunda ordem, sem valor em si, possivelmente pela falta de uma aprendizagem sistematizada que lhe dá condições de fundamentar suas ações.

A disputa por uma vaga na escola torna-se uma preocupação para aquelas educadoras que realmente almejam continuar os estudos e qualificar seu trabalho na Educação Infantil, **“Quando eu me inscrevi lá no colégio eu pensei que nem ia passar porque era um monte de candidatos, eu morava longe e a coordenadora pedia só gente ali de redondeza, né. Pensei, eu me inscrevo se der certo dá se não der é como eu digo, eu to sempre tentando, tentar não é ta roubando nem matando, pode fazer qualquer coisa. E aí a coordenadora ligou lá pra casa dizendo que eu fui contemplada, né. Daí eu digo “bah” daí eu vou né” (A6).**

A dificuldade de ingresso configura-se como o início de uma longa jornada de luta, para que o sonho de estar formada realize-se. Após ser contemplada na seleção do curso, inicia-se uma difícil jornada para conseguir conciliar trabalho, família e escola.

A investigação baseou-se em alguns indicadores que desvelaram questões relevantes para a compreensão da trajetória das alunas, trabalhou-se desta forma com:

- 8.1 Dificuldades enfrentadas: Só eu sei essas noites a fio e todo um monte de problema que passei
- 8.1.1 Investimento pessoal para estudar
- 8.2 Ser Educadora popular e leiga: Nós que moramos em vila, temos que aprender desde pequeno o que é melhor pra gente e pra comunidade
- 8.2.1 Saberes solidários e de luta
- 8.3 Saberes aprendidos no curso
- 8.3.1 Especificidades do curso: A professora não tem nós só como alunas, ela conhece a realidade das creches
- 8.3.2 Escritas de si e do mundo

- 8.3.3 Saberes fundamentais para professores da infância: Repensar o óbvio
- 8.3.4 Saberes infantis, comunitários e pedagógicos: Eu acho que o diploma de professora se tu não colocar na prática é só um diploma, só mais um
- 8.3.5 Mudança na vida pessoal e na prática pedagógica: Hoje eu tenho um olhar diferente
- 8.3.6 Saberes que continuam sendo construídos: Estou diferente, agora sei opinar, to mais crítica, agora exerço minha cidadania

8.1 DIFICULDADES ENFRENTADAS: “SÓ EU SEI ESSAS NOITES A FIO E TODO UM MONTE DE PROBLEMAS QUE PASSEI”

8.1.1 Investimento pessoal para estudar

“Hoje contando parece um conto de fadas, mas não foi assim” (A4).

Os incentivos, ou a falta deles, surgiram de diferentes âmbitos da vivência das educadoras leigas. A família, a creche e a assessoria pedagógica da SMED são apontadas como mote de impulsão para a realização da inscrição no pleito por uma vaga no curso. **“Tava trabalhando de faxina, aí eu vim trazer minha filha aqui na creche e perguntaram, tu quer vir trabalhar aqui? Daí eu aceitei, logo em seguida eu já tive formação aqui na creche, da SMED. Fazia um ou dois meses que eu tava aqui, daí tava a assessora e disse: tu tem que fazer esse curso, tu vai ver que tu vai melhorar cada vez mais e não sei o quê. Daí pensei comigo: seja o que Deus quiser, daí fui fazer o curso, me inscrevi lá para o curso, daí fui chamada, daí fui que fui, né” (A2).**

O acúmulo de funções no âmbito familiar, como cuidar dos filhos, atender o marido/companheiro e organizar a casa, contribui para que as educadoras tenham uma rotina diária com um elevado nível de desgaste físico e mental.

Uma educadora relata que para conseguir dar atenção ao marido e manter a casa em ordem desdobra-se para conseguir realizar tudo o que crê ser sua parte como esposa. **“Saio da creche normalmente às 18h, quando nenhuma mãe atrasa [...] Daí eu vou em casa, mesmo indo de ônibus eu tenho que descer e caminhar um pouco, daí eu chego em casa e tenho um marido que ajuda bastante, apóia muito, em todos os sentidos, então eu tomo um cafezinho e arrumo as coisas e vou para o colégio.[...] Mesmo chegando tarde eu janto, pra fica junto com meu marido, então eu janto com ele, porque sábado eu faço trabalho extra, profissional, faço faxina. [...] Chego em casa e às vezes não tem jeito nem de lavar as minhas roupas. Meu marido como está desempregado,né, lava e passa. Mas não é como eu né, organiza diferente, mas não dá pra reclamar, além dele ajudar. Às vezes as minhas coisas estão tão desorganizadas que eu digo: Bah!Meu Deus, tem que dar um jeito, às vezes as minhas roupas estão caindo do guarda-roupa, aí eu tiro um tempinho, nem que seja depois que eu cheguei no sábado da faxina, dou um jeitinho e arrumo” (A3).**

As educadoras relatam que não sabem exatamente como conseguem conciliar as diversas responsabilidades assumidas, inclusive referindo **“eu acho que sou meio mágica” (A4)**, ao parar e refletir sobre sua atuação cotidiana. Reconhecem ser uma tarefa hercúlea ter de desdobrar-se para manter minimamente a contento as tarefas familiares e do lar, requerendo uma vontade grande e um manejo para conduzir a situação,**“Se eu vou dizer que é fácil, não é, é bastante difícil. Tem gente que diz: eu faço cem coisas e todas com qualidade. Eu não acredito nisso, porque às vezes a minha casa ta bem bagunçada, às vezes a minha pasta ta bem bagunçada, às vezes a minha sala ta bem bagunçada. Porque é muito difícil tu atender filhos, atender marido, atender compras, atender, atender. E querendo dar qualidade pra todas elas, né. [...] Essas noites a fio e todo um monte de problemas que aconteceu, de saúde, de noites frias, de filho doente, e tu ter que escolher entre uma coisa e outra e tocar adiante”(A4).**

A tripla jornada de trabalho desempenhada exige muita disposição física e emocional, tendo que manter um equilíbrio para conseguir conciliá-las. A determinação e a clareza quanto à opção feita por estudar, leva a assumir uma postura frente às situações adversas que se apresentam. As decisões, algumas de ordem sentimental, fazem com que haja um posicionamento e uma ação por parte da aluna para que consiga sobrepô-los e alcançar o objetivo, neste excerto de entrevista, podemos observar o empenho feito por esta aluna para chegar até o momento de estágio:

“No começo do curso tive muitas dificuldades, até me separei por causa do curso, me separei e tudo, não tinha passagem, eu ia a pé. Foi um pouco difícil assim começar a estudar, tinha que deixar o dinheiro do pão, sabe, ia de a pé, voltava aí vinha pra creche, chegava tinha que fazer janta, sabe. Tu tem que gostar daquilo que tu faz, agora se tu não gostar, se tu não acreditar que é o que tu quer mesmo, não vale a pena e até agora to indo no colégio, espero que consiga me formar, né, bah! Mas foi uma dificuldade, bah! Mas valeu a pena” (A2).

Para quem não está casada, a necessidade de fazer escolhas e priorizar os estudos também apareceu como uma constante por parte das educadoras, **“o namorado fica de lado, vem primeiro os estudos, depois o namorado” (A8).**

“Alguma coisa tem que ficar de lado e meu namorado me cobra muito, às vezes ele diz: quando não é colégio é creche, quando não é creche é colégio. Mas tem que entender né, ou senão, mesmo não querendo, quando eu to conversando o assunto é só colégio e creche, né” (A 1).

O apoio afetivo e financeiro por parte das famílias contribui, segundo as educadoras, para que consigam, apesar das dificuldades, prosseguirem os estudos, **“A família fica um pouco de lado, ainda bem que a minha família dá o maior apoio, entende, né. Antes eu tava sempre presente e ultimamente meio distante, mas eles entendem, é por um tempo” (A1).**

A participação dos familiares está sustentada em concepções sociais e culturais, tanto no caso dos familiares que dão suporte afetivo e financeiro, vindo na escola uma oportunidade de ascensão social, como por aqueles que acham que esta mesma ascensão pode gerar superioridade na relação afetiva, de gênero e social. O relato de uma educadora expressa a tomada de posição enfrentada por ela para que continuasse o curso, **“Ele não auxiliava, ele tinha que ficar com os filhos pra mim, então era assim, foi um pouco por causa do serviço, ele chegava, claro homem é um pouco mais difícil, quando ele chegava eu tava saindo, eu deixava só a janta pronta e já ia para o colégio e ele que ficava, tinha que dar banho sabe, e daí às vezes tinha discussão, sabe” (A2).**

O trabalho doméstico, historicamente em nossa sociedade tido como função essencialmente feminina, serve como justificativa para que mesmo realizando os serviços domésticos, trabalhando fora e estudando, justifique inicialmente a falta de comprometimento do marido. Quando o marido alega que: **“ah! tu só quer se dedicar pro serviço e pra**

creche!’, sabe ele falava isso”(A2), expressa uma questão social muito forte, ligada a gênero, principalmente nas classes populares, onde o homem ocupa-se do trabalho em locais públicos e à mulher cabe o privado.

A tomada de decisão por parte desta aluna rompeu com o legado de que a mulher deve resignar-se a cuidar dos filhos e marido, “[...] **Aí quando eu me separei disse ‘chega não dá’. Eu falei assim pra ele: eu quero uma pessoa do meu lado para uma coisa que eu quero, sabe por que ele não tem uma cabeça que ‘tu tem que lutar por aquilo que tu quer’, sabe” (A2).**

Na sociedade brasileira, com características preponderantemente machistas, aceitar que a esposa possa ter maior instrução que o marido, pareceu inaceitável. **“Ele dizia: ‘ah! agora sim, tu vai se formar professora, tu não vai mais poder ficar comigo’ ele não tava aceitando de eu poder estudar, de eu poder aprende, então na cabeça dele ‘ah! ela vai ter uma profissão maior do que a minha’, sabe então eu acho que tudo isso pesou e daí a gente se separou”(A2).** Por outro lado, esta posição não é hegemônica, vide o caso da aluna que tem o marido desempregado.

Conforme Rios (2001) e Tardif (2002), a identidade é construída na interface com outros, no convívio, na constatação das desigualdades e na superação destas. As relações entre o estudo, o trabalho e a família podem ser lidos enquanto arena de construção de identidade das educadoras leigas e na sua transformação em educadora formada. Os inúmeros contratempos que surgem configuram-se como dificultadores na assiduidade das alunas às aulas. Nas entrevistas, as dificuldades sinalizaram para a questão financeira e os perigos encontrados à noite, **“precisa arrumar dinheiro assim pra passagem, nem sempre eu tenho condições” (A1)**, em outros momentos chegar à escola e retornar em segurança para casa exigia vencer o medo, **“eu entrei no ônibus, sentei perto da roleta e vi uma discussão entre o cobrador e um rapaz, pensei que fosse uma mera discussão, daí de repente em meio aquela discussão percebi aquela arma, né e aí o cobrador se rendeu, não quis mais discutir e a gente viu que era um assalto [...]”(A3).** Embora tenham que lidar com o gerenciamento da falta de recursos financeiros e do enfrentamento das questões de violência que se apresentam cotidianamente, em nenhum relato observou-se que as alunas interromperam seu sonho, mostrando que a superação destas situações requereu empenho e esforços para continuar.

Trabalhar em creches que reconhecem o direito da educadora de estudar e qualificar-se, configura-se como uma questão relevante e central, pois se torna menos desgastante

quando a instituição colabora e compreende a situação. Tardif (2002) ao referir-se à experiência de trabalho, diz que “entretanto, é preciso compreender que a estabilização e a consolidação não ocorrem naturalmente, apenas em função do tempo cronológico decorrido desde o início da carreira, mas em função também dos acontecimentos constitutivos que marcam a trajetória profissional, incluindo as condições de exercício da profissão” (TARDIF, 2002, p.85).

A flexibilização de horários de entrada e/ou saída auxiliam para que as educadoras possam conciliar trabalho e estudo, **“Eu tenho três horários na creche, né. Tem dias que eu chego mais tarde, às 8h: 30 min, daí já levanto um pouco mais tarde, né”**(A3).

Realizar negociações com a instituição e contar com a compreensão dos pais no horário de buscar as crianças na creche também é visto como fator importante, **“às vezes eu converso, né, até porque eu estudo e a creche não tem condições de pagar hora extra, essa questão geralmente eu falo, né, converso com os pais para verem uma outra pessoa pra buscar, para eu poder ir em casa, porque eu tenho aula”** (A3).

Os horários de intervalo na instituição são divididos entre realizar a refeição e as atividades propostas na escola, **“às vezes eu tenho que preparar algumas coisas tanto do colégio como do serviço, às vezes se torna meio cansativo, mas tem que conseguir um jeitinho quando dá um tempinho aqui [na creche]”** (A1).

“A gente tem que aproveitar essa uma hora [hora do intervalo de almoço] que a gente tem aqui e trocar idéias, que é o horário que tu tem melhor, né?” (A6).

O reconhecimento das dificuldades enfrentadas pelas educadoras que estudam e a compreensão por parte do coletivo da creche são fatores importantes para a continuidade e frequência das alunas às aulas, as coordenadoras que já passaram pela situação de estudo e trabalho observam o quão importante é o acolhimento e auxílio na instituição, **“eu sinto que elas sentem um desgaste porque trabalhar bastante turno, elas trabalham de segunda à sexta, a nossa creche trabalha das 7h:30min às 18:00h, sendo que elas tem uma hora de almoço, né, no caso assim, eu sinto que elas tem uma dificuldade de se distribuir, saber se separar da creche, estudam à noite, ser mãe, ter família, aquela questão do tempo. [...] às vezes eu me sinto mal cobrando delas, mas não é a questão só de cobrança, sei que tenho que apoiar elas para que não se sintam desacolhidas que a partir daí elas não fiquem tão tensas. Mas elas tem dificuldade de tempo, tempo para pesquisa, tempo para muitas coisas assim quanto à parte pedagógica”**(C3).

As coordenadoras pedagógicas quando compreendem e reconhecem o trabalho e as dificuldades enfrentadas por suas educadoras, modificam seu modo de tratamento, não deixando de solicitar um trabalho adequado, mas tornam-se mais compreensivas.

“Eu acho que a creche também pode dar uma mãozinha, faz a parte disponível de algum horário alternativo, de ela poder ir em uma biblioteca, por exemplo, retirar um livro, poder ir na escola, né. Acho que a creche pode ser flexível, no caso dispor de horários diversificados para o educador, não só à noite para ela ir estudar, que eu possa investir nela em cursos e ela participar, ou num horário assim extra também. Eu acho que a creche tem que ajudar o professor, o educador numa forma que ele não se saia prejudicado, que se a gente der uma forcinha ‘x’ ele vai se sentir acolhido e vai sobrar mais um tempinho para ele poder sentar isoladamente, poder ler um livro, para poder executar seu trabalho, no caso dela, finalizando, a questão do estágio, notei que ela ficou super apreensiva quando veio a questão da observação do professor no seu estágio. Eu incentivei ela bastante, ‘fica calma’(C3).

O apoio por parte da família, mas também por parte das pessoas que compõem o ambiente de trabalho é tido como fator relevante, **“Nós coordenadores, dirigentes, os próprios educadores a apoiar ela, na parte da escola” (C8)**, serve como um aporte emocional à profissional que está estudando.

É proposta do curso Normal da Escola Emílio Meyer, realizar reunião com as coordenadoras de creche que tenham educadoras matriculadas no curso. Nesta reunião é apresentada a dinâmica, bem como a necessária participação das coordenadoras no acompanhamento destas alunas. A fala da coordenadora demonstra que há incentivo para que haja continuidade nos estudos, **“Perguntava constantemente: ‘ e aí como é que foi o primeiro dia de aula?’ que nem mãe, assim. ‘E as tuas colegas são legais?’ Elas se sentem que tão vivendo uma experiência de vida nova, que é uma realidade diferente”(C3).**

Conforme Júlia Oliveira-Formosinho & João Formosinho (2002), a participação de todos os envolvidos no processo de formação profissional extrapola os muros escolares e engendra-se nas instituições de trabalho.

comunidade total de aprendizagem, é uma instituição cívica que permite que todos os profissionais aprendam, se qualifiquem e tenham, assim, impacto nas crianças e famílias (OLIVEIRA-FORMOSINHO & FORMOSINHO, 2002, p.35).

Juntamente a preocupação com uma formação e capacitação reflexivo-técnica por parte das coordenadoras, existe uma marca familiar, vinculada ao amor materno que se mistura nas relações com as trabalhadoras/alunas. Essa mescla, construída sócio-historicamente ainda existe nas creches, tonalizando as relações com afeto, cuidado e estudo.

Evidenciou-se que a formação em serviço é tida como um momento importante de aprendizagem e que esta envolve inúmeras formas, sendo que o fator preponderante refere-se a conhecer e buscar o conhecimento através de diversas fontes para que a educadora possa conhecer as crianças e a partir disto construir o seu próprio modo de aprender e ensinar. **“O curso Normal ele dá bastante base, assim, porque já ta ligado diretamente com essa criança que a gente atende, mas eu acho que esses outros cursos que tem também, de atendente, os cursos que a SMED oferece, palestras que mostram também como a gente pode lidar com a criança, isso também é importante. [...] A gente dá polígrafos para ler, a gente explica, essas trocas entre uma educadora e outra, isso também é uma formação, né, porque a gente também ta adquirindo conhecimento” (C4).** A fala expressa o que para Tardif é tratado como saber plural, conjugado por vários saberes, denominando de *saberes da formação profissional* aquele que “no plano institucional, a articulação entre essas ciências [da educação e da ideologia pedagógica] e a prática docente se estabelece, concretamente através da formação inicial ou contínua dos professores.” (TARDIF, 2002, p.37).

Conciliar trabalho, estudo e vida pessoal é um exercício vivenciado pelas alunas, onde precisam desdobrar-se para conseguir desempenhar os diferentes papéis de educadora, aluna e filha/mãe/esposa. O tempo dedicado aos estudos fica reduzido aos finais de semana e nos intervalos de almoço na creche, seguido do horário de chegada em casa ao término das aulas.

“É difícil, é difícil, mas no fim de semana e às vezes à noite, mesmo chegando tarde bem tarde né, às vezes eu tenho que preparar algumas coisas tanto do colégio como do serviço, às vezes se torna meio cansativo, mas tem que conseguir arrumar um jeitinho fim de semana, né Quando eu chego da aula e não to muito cansada, ou eu chego cedo da aula, onze e meia, meia-noite mais ou menos ainda faço alguma coisa. Também no fim de semana, feriado, ou aqui na creche quando dá tempo (risos), mas o maior mesmo é no fim de semana, aí faço tudo, do colégio e da casa” (A1).

O desânimo provocado pelo cansaço e pelas dificuldades em acompanhar os estudos, por vezes, afetaram a frequência às aulas, **“às vezes dava vontade de desistir, dava mesmo, dava vontade de chegar e ficar em casa. Daí disse: Não! Vou e eu sou muito de ir à luta eu gosto de estudar, eu gosto de trabalhar”** (A2). Ultrapassar o desânimo e continuar os estudos foi apresentado como um exercício diário ao longo da realização do curso.

“Embora canse às vezes né, às vezes, tem que tentar ficar acordada para conseguir prestar atenção, né. Embora todas as dificuldades financeiras como eu já tive também né, embora tudo isso, é bem compensador, tá valendo a pena” (A8).

“Chego por volta das 11 horas, 11 e dez [23h, 23h:30min] às vezes um pouco antes das 11 h, depende do horário do ônibus que eu consigo, né. Ah! depois ainda vou fazer trabalho né, vou fazer relatório. Então vou dormir entre 1h e 2 h, é muito relativo, às vezes 3 h. Aí no outro dia aquela função de novo”(A3).

Assumir diferentes frentes de trabalho para auxiliar no sustento da família ocupa o tempo de descanso nos finais de semana, como relatado por esta aluna:

“E aí sábado acordo cedo de novo, que é para poder fazer faxina em casa de família aí eu chego entre 3 h, é o horário que eu chego em casa. Ah! Às vezes não tem jeito nem de lavar as minhas roupas. Meu marido como está desempregado lava e passa, mas não é como eu né, organiza diferente, mas não dá para reclamar além dele ajudar” (A3).

8.2 SER EDUCADORA POPULAR E LEIGA: “NÓS QUE MORAMOS EM VILA, TEMOS QUE APRENDER DESDE PEQUENO O QUE É MELHOR PRA GENTE E PRA COMUNIDADE”

8.2.1 Saberes solidários e de luta

“Eu me vejo como educadora, ainda não como professora, mas não leiga, porque a minha prática mudou muito depois do curso, bastante. Mesmo com esses pequenos defeitos, esses problemas assim que a gente pode estar buscando, mas eu me vejo como educadora” (A5).

Por vezes, os saberes adquiridos pelas educadoras na prática imprimem marcas importantes em sua forma de ver e entender a educação, fato que muitas vezes se reflete na concepção de infância, educação e profissionalização. Há vários atravessamentos na constituição destas educadoras populares que fazem com que seja incorporado muito do seu modo de vida às questões profissionais, pois nenhum ser humano consegue desatrelar-se ou fragmentar-se em partes, daquilo que suas vivências familiares, culturais e profissionais lhe proporcionaram.

“A impressão que eu tenho é que a creche era muito assim, as crianças vinham para cá, tinham que ficar aqui e a educadora tinha que trabalhar aqui, cuidar aquelas 8 horas. A gente não via acontecer pesquisa com os alunos [...] não tinha tanto envolvimento com os pais, não era solicitado a presença dos pais, de materiais para a construção, não tinha esse prazer da casa-creche, esse contato de um contribuir com o outro”(A4).

As educadoras populares trazem em sua bagagem muito da luta dos movimentos sociais para alcançar a garantia de direitos, sejam eles profissionais ou até mesmo de cidadania.

As aprendizagens a partir das dificuldades impellem para uma articulação em busca de um objetivo comum, **“eu me encontro uma líder comunitária sem querer, porque a gente abraça uma causa, quem trabalha na comunidade carente sempre vai defender uma causa, seja uma causa da família, uma causa da criança, uma causa de maus-tratos que tu tem que te envolver, eu acho que a gente tem sempre uma causa única que é a criança, independente da idade que for” (C3).**

As aprendizagens que ocorrem no contato com a comunidade ‘ensinam’ educadoras e coordenadoras a desenvolver a solidariedade. A articulação e mobilização são ensinamentos oportunizados pelas comunidades carentes como forma de expressão e superação de dificuldades coletivas, como diz esta coordenadora **“E o engraçado é como a gente fica independente nessa questão de trabalhar com a comunidade assim, o povo da comunidade é muito acolhedor também, eles fazem tu te sentir acolhida com eles e também de poder acolher os outros né, porque aí eles acham ‘ah! a creche é aconchegante’ tem toda aquela questão, eles que nos ensinam as coisas né, não é a gente que vai querer ensinar eles, eles que nos ensinam muito a realidade” (C3).**

“Quando tu mora na vila, né, e a gente traz essa qualidade pra cá, eu acho que se tratando de aluna de Emílio, educadora popular, como eu sou, e não adiante que eu não vou mudar meu jeito de ser, eu teria dificuldades em trabalhar em outra realidade”(A4).

O fato do curso estar voltado às educadoras populares que atuam nas creches comunitárias cria uma identidade coletiva forte entre as alunas. O envolvimento nas questões político-sociais-comunitárias estão presentes, temos como exemplo a constituição do Fórum Coletivo instituído pela comunidade por intermédio de organizações sociais mobilizadas para a implementação do curso e do Centro de Pesquisa, Aplicação e Formação de Educadores Populares, como referido em capítulo anterior.

No processo de formação dos movimentos sociais, torna-se fundamental reconhecermos o papel das lideranças comunitárias, que junto com povo se engajam na luta pela sua transformação. Freire (1987, p. 53), diz que a “ação política junto com os oprimidos tem de ser, no fundo, ‘ação cultural’ para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles”.

As lideranças que emergem das massas populares tem de emergir da práxis, a partir de uma autêntica relação dialógica, alguém que insatisfeito com as condições de opressão, lute junto aos demais oprimidos por uma relação mais justa. Esta liderança deve ser representativa do grupo e não autônoma, deve representar e não subjugar, pois, “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Ibidem, 1987, p. 52).

Este caráter reivindicatório e de organização, característico dos movimentos sociais, foi fundamental na conscientização por parte de algumas representantes das creches e lideranças locais em busca de formação para as educadoras populares que atendiam nas creches em comunidades carentes.

Não há conscientização se, de sua prática não resulta a ação consciente dos oprimidos, como classe social explorada, na luta por sua libertação. Por outro lado, ninguém conscientiza ninguém. O educador e o povo se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subsequente ação no processo daquela luta. (FREIRE, 1982, pp.109-110)

A união de forças, a conscientização e a atuação por parte da sociedade civil, resultou na constituição do curso Normal impondo uma ruptura no sistema rotineiro de cursos de formação para professores, “A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da

situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho” (FREIRE, 2000, p.81).

8.3 SABERES APRENDIDOS NO CURSO: “O BOM PROFESSOR TEM QUE APRENDER A PENSAR E A REPENSAR”

“Eu acho que o Emílio me deu bem aquilo que eu queria que eu fui buscar, né, eu acreditava que o Emílio ia reforçar algumas coisas que eu acreditava, ele ia reformar algumas coisas em mim, a boa vontade, ou tu gostar de crianças é meio caminho andado, mas tem também a maneira de fazer, o jeito certo de chegar, a gente precisa de leituras, a gente precisa ter contato com outras pessoas, a gente precisa ter exemplos do que deu certo, do que deu errado e eu acho que isso o Emílio fez acontecer várias vezes [...]” (A4).

É condição necessária articular os saberes práticos das alunas, aos saberes historicamente constituídos e incorporados pela escola para que o trabalho de formação de professores ocorra de maneira transformadora e que a ênfase curricular se pautem em diferentes experiências

[...] que estimulem a iniciativa e a autonomia intelectual dos professores em formação e ofereçam-lhes oportunidade de desenvolver habilidades e de construir conhecimentos e valores em circunstâncias reais. Tais experiências devem partir da vivência concreta e promover o fortalecimento do pensamento crítico, do raciocínio argumentativo, da sensibilidade pessoal e da capacidade para trabalhar em equipe. (OLIVEIRA, 2003, p.9)

Como em todo coletivo de professores, nem sempre há concordância em determinadas questões e no Emílio Meyer não seria diferente, as relações entre os docentes e as alunas, por vezes passam por algumas dificuldades, relacionadas às mais diversas questões, como a adequação do currículo, pragmatismo, dificuldades em conseguir dinheiro para transporte e deslocamento, problemas enfrentados na creche, com a família, a falta de ‘receitas prontas’, a inclinação a uma pedagogia voltada para conhecimentos utilitários. Segundo TARDIF & LESSARD (2005), os alunos na atualidade estão mais pragmáticos e utilitaristas frente aos conhecimentos oportunizados pela escola.

A fragilização das bases escolares e a compreensão de quais conhecimentos e aprendizagens são relevantes desestabilizam escola e professores. Este momento

paradigmático (SANTOS, 2000) exige cada vez mais um envolvimento pessoal e uma mudança de postura por parte dos professores.

É neste contexto, permeado pelos mais diferentes intervenientes sociais, morais e culturais, que se compõem o *'métier'* do professor, pois “[...] a relação com os alunos não se resume a uma questão de tempo passado com eles. Ela também é formada por todas as tensões e as alegrias dessa profissão, bem como da identidade profissional daqueles e daquelas que a realizam” (TARDIF & LESSARD, 2005, p.151).

O tipo de trabalho desenvolvido pelos professores é fortemente carregado de envolvimento afetivo, entendendo-se o conceito de afetividade como não sendo apenas “[...] da ordem das coisas sentidas subjetivamente” (Ibidem, 2005 p.159), mas perpassada por fenômenos objetivos não afetivos como “a pobreza, a dificuldade dos grupos, a idade dos alunos” (Ibidem, 2005 p.159).

Um dificultador revestido por estas questões intervenientes fez com que alguns professores ficassem preocupados com a evasão dos alunos, principalmente no curso de quatro anos, levando o corpo docente da escola a mobilizar-se frente à questão.

O fato de ingressar um número grande de alunos e no decorrer dos dois primeiros anos, haver um esvaziamento fez com que os professores buscassem alternativas para amenizar o problema; a investigação levou os professores a perceber que este esvaziamento era resultado de dificuldades salariais, familiares, entre outros, mas que este desinteresse no âmbito especificamente escolar estava relacionado a quebra da expectativa por parte das alunas.

Havia a expectativa por parte das alunas em ter alguma disciplina mais voltada para as questões específicas da Educação Infantil já no início do curso, conforme relatado por uma professora, isto ocorria **“porque essas gurias vêm com muitas expectativas e elas chegam aqui e não é correspondido. Porque o primeiro e o segundo ano é o ensino médio e elas querem algo que tenha a ver com a realidade delas. Então, este ano, no primeiro semestre, de tanto a gente incomodar, na turma de dois, de quatro anos, do segundo ano, no primeiro semestre do segundo ano, colocaram literatura infantil [...]. Fez a diferença. Fez a diferença, mesmo. Elas se engajaram, elas fizeram teatro, fizeram a festa, escolheram as histórias do Monteiro Lobato, o Sítio do Pica-Pau Amarelo e representaram”(P2).**

A forma encontrada por alguns professores foi realizar um trabalho interdisciplinar para que as aprendizagens tivessem significado para as alunas, atrelando assim saber popular e saber científico. Esta busca partiu de uma necessidade sentida pelos próprios professores, segundo Nóvoa (1999) a verdadeira mudança ocorre quando há uma necessidade a ser suprida que tenha partido da própria necessidade do grupo, surgindo várias alternativas criativas de mudança que resultaram na participação e envolvimento do corpo docente e discente.

“É porque a gente achava que tava faltando, que havia um esvaziamento, que isso aí era falta de alguma coisa que puxasse pelas gurias, que tivesse significado prá elas. Então nós, por conta, resolvemos fazer isso. Nos unimos e fizemos isso [...]. Começou como um desejo nosso, sentimos a necessidade e resolvemos apostar nesse investimento. Achamos que isso ia fazer diferença, [...] as gurias vêm com outros olhos e prá elas tem outro significado” (P2).

Segundo depoimento da professora, este trabalho reverte em uma vivência interdisciplinar que faz com que as alunas possam passar pela experiência de relacionar conhecimentos de maneira articulada, conforme vemos a seguir:

“A professora de Química, então trabalha a questão da mistura, então ela ia trabalhar o petróleo. A professora de Geografia trabalhou o solo, que tipo de solo. E o professor de História veio com a questão da época, justamente, do Monteiro Lobato. Então, assim, ó, nós conseguimos fazer a famosa e tão propalada interdisciplinaridade de uma maneira muito prazerosa. E aí entrou a Literatura, entrou a Química, entrou a Geografia, entrou a História, entro o Teatro” (P2).

Fica explícito na fala da depoente que o trabalho realizado a partir de um trabalho articulado envolvendo as diferentes linguagens, faz com que as alunas valorem o saber, transpondo para sua prática com as crianças na creche, **“Isso é importante porque começa a atingir as crianças. Elas vão lá trabalhar as crianças, né? Trabalham a têmpera, a argila, a coordenação motora, né? Tudo o que a gente fazia com elas, elas iam lá e faziam com as crianças. E isso tudo pude observar, principalmente nas entradas, nas creches, nas salas, né? tu observas isso, que o teu trabalho aqui ta chegando lá na sala” (P2).**

Por parte das professoras o diferencial do corpo docente do curso Normal deve-se ao comprometimento, engajamento e trabalho coletivo, **“os professores deste curso são muito**

comprometidos com o seu trabalho, críticos, sensíveis às dificuldades das alunas e exigentes” (P1).

8.3.1 Especificidades do curso: “A professora não tem nós só como alunas, ela conhece a realidade das creches” (A1)

A possibilidade de estar em uma escola que é voltada para a educação popular e partilhar suas dificuldades e ansiedades num contexto similar ao seu, faz com que as alunas reconheçam-se como colegas aprendentes, “[...] **porque dentro de sala tu acaba conversando, a gente se identifica com a mesma situação da outra colega aí tu vê como é que ela resolveu, e aí tu pensa: Eu ia de um outro jeito, ou tu diz, olha, me deu uma boa idéia, porque eu também to com esse problema”**(A4).

Na escola, as professoras vêem que para atuar com as alunas de classe popular, que já detém experiência nas comunidades carentes da cidade, é fundamental haver um reconhecimento deste fazer, nem sempre conhecido pelas professoras formadoras. **“Olha, eu vejo educação popular como uma coisa que toca, né? Eu acho que eles vêm com uma bagagem, uma história de vida, com a vida que eles já viveram, que é a escola da vida deles, e mais, né?, o casamento, porque a escola tem muito com a teoria, né?, e a gente tem que tentar unir a prática de vida dessas pessoas, né?, é e unir com essa teoria e utilizar, casar, né?, a questão da vivência que essas pessoas têm, que elas têm. Uma vivência, uma experiência de vida e a gente tem que inserir essa teoria de uma forma prazerosa, que se torne prática, que tenha uma utilidade pra eles. Sem ela não tem significado nenhum”**(P2).

Há diferenciação em lecionar para uma turma de alunas sem vivência com a educação popular e educação infantil, para uma com experiência de vida e profissional neste contexto, lidar com este universo diferenciado apresentou-se como um desafio tanto para as alunas como para as professoras do curso. Para os (as) professores (as), ressignificar seu modo de lecionar, tradicionalmente partindo da teoria para a prática e inverter o *modus operandis* pautado na racionalidade técnica, fez com que houvesse uma mudança de postura frente a estas questões. O contato e a inserção no ambiente de trabalho das alunas é apontado como elemento favorecedor de mudança de postura por parte das professoras, assim o depoimento ilustra que esta convivência é significativa: **“E mais a lida nas sedes comunitárias, a**

convivência. Porque quando tu fica só aqui na escola, tu lida mais com a questão teórica. Quando tu passa a conhecer, tu diz ‘ôpa, não é bem assim, isso tá num outro nível’. Elas estão lidando com crianças que estão num outro patamar. A vivência, a experiência, é outra. Então tem que facilitar e adequar. Então lidar com coisas que têm um significado, que vai ser possível trabalhar com as crianças.”(P2)

Realizar um trabalho que parta dos saberes das alunas para relacionar a uma teoria de base, faz com que professoras e alunas passem por momentos de desconforto, expresso quando a professora relata na entrevista, que a procura inicial das alunas é por questões mais práticas e objetivas, **“prático e imediato! Porque, assim, quando elas vêm fazer o curso, elas vêm com uma visão assim, ó, elas querem atividade por atividade” (P2)**. Esta busca mágica de solução para os problemas reside na formação bancária e empirista que deu a base de sustentação às aprendizagens das alunas quando estudantes. Encontrar receitas por parte dos professores e/ou de livros faz parte do imaginário coletivo de ensinar-aprender pelos quais as educadoras, agora novamente alunas, foram sujeitadas.

“Quando eu iniciei aqui nesse curso, eu percebi que era um curso diferente. Bem diferente daquele curso Normal, magistério tradicional que eu fiz. Por exemplo, né, eu entrei adolescente prum curso Normal, né?, sem experiência alguma, e vi muita coisa teoricamente, então, eu fiz a minha prática naquela semana de prática e depois naquele estágio de quatro meses, que tu ficas lá largada com as crianças, que é a experiência, né? Com essas gurias é diferente. Elas vêm com uma experiência e uma prática. Às vezes equivocada, às vezes inadequada, né?, despreparada, mas elas têm uma prática. Elas ficam só no cuidar, e às vezes não tão bem quanto deveria ser, mas elas têm aquela vontade, aquela coisa de querer. E ai elas vêm pro curso. E ai nós trazemos muito a coisa teórica prá elas. E no início, a gente vê assim, ó, como é difícil a questão da teoria, né?, com a questão da prática que elas têm, que é bem distante, a teoria bem distante da prática que elas vivem. E quando a gente vai no espaço delas e consegue ver o que é a prática delas, a gente percebe que a teoria tá bem distante da prática e ai a gente busca o casamento, né?, adequar, né? aquilo que se pode fazer naquele ambiente onde elas trabalham com a questão teórica, né?, que a gente traz. E ai eu vejo a diferença, porque tem que haver esse casamento, essa união, dessa prática distante, dessa teoria, às vezes diferente, que elas estão vendo, que elas nunca viram, e que às vezes tá distante demais da realidade delas, né? E ai eu acho que entra, assim, essa coisa, assim, do material de sucata que entra as experiências que elas têm, as coisas que elas já sabem fazer, né?,

juntar com a questão teórica, né? Mas o teórico ajuda muito elas, porque elas não sabem muitas das coisas, que aí começa a ter entendimento, né?” (P2).

A busca por mudança, mesmo partindo da concepção equivocada, de escola como transmissora do saber indica um rompimento com o ativismo pedagógico que assola as instituições rotineiramente, **“elas tão cansadas daquele mesmo dia-a-dia delas e elas querem fazer coisas diferentes” (P2)**. Esta busca desenfreada configura-se numa aprendizagem a ser reconstruída tanto por professores como por alunas, para que esta ansiedade inicial seja transformada, torna-se necessário um trabalho coletivo incansável de ambas as partes.

“Só que elas não têm noção de que não dá pra simplesmente fazer atividades diferentes com as crianças. Aí, elas começam naquele ativismo de atividades. ‘Ah, mas eu quero fazer coisas diferentes. Ah, porque eu quero!’ (P2). Não basta apenas atender às necessidades prementes, é necessário fazer um trabalho voltado a descortinar que a atividade é apenas uma parte do ‘ofício de mestre’ como infere Arroyo (2000), não sua essência. **“Eu tenho que ter objetivos naquilo que eu faço, eu tenho que ter uma proposta, eu tenho que ter visão pra isso. Quando elas vêm, elas não têm ainda isso claro na cabeça delas, tá tudo confuso e misturado” (P2)**. Aí, elas começam a se contactar, a se aperceber que a atividade por atividade não dá. E elas passam a se incomodar com a gente. A gente começa: **‘Tem que ler. Tem que ler. Tem que ler. Vamos na biblioteca. Olha aqui esse livro, né?’ Tem que procurar embasamento. Tem que procurar um pouco a teoria pra poder entender as coisas” (P2)**.

Em todas as relações interpessoais há muito de envolvimento e nesta escola percebe-se haver um envolvimento visceral quanto a constituição deste curso, pensado especialmente para dar conta da escolarização das educadoras leigas.

Por ter sido conquista de uma reivindicação, alguns membros discentes consideram-se potencialmente donos do curso, interferindo em questões pedagógicas curriculares. No início do curso as educadoras participaram da construção do programa do curso contribuindo com questões que consideravam fundamentais serem contempladas para quem atua com infância nas classes populares. A confusão de papéis ocorre por haver disputas político-partidárias por parte de lideranças comunitárias, que muitas vezes são complicadores de um trabalho mais articulado.

Por outro lado, a identidade coletiva expressa pelas alunas, dá coesão e articula uma corrente de apoio, pois a similaridade de condições sociais, culturais e de trabalho as aproxima,

“A gente é muito unida, né. Até os próprios professores comentam que a turma mais unida que tem no colégio é a nossa turma. Eu acho que é porque um tem uma dificuldade na vida como a outra, a gente ta no mesmo barco, pra gente aprender, então eu acho que isso une nós. Então cada uma ajuda com seus relatos também, com a sua prática uma aprende com a outra e a nossa união também , eu acho que a gente é unida por causa das dificuldades cada uma tem e uma entende a outra, se uma não vai, é porque alguma coisa muito grave aconteceu, se tem um trabalho a gente pega ou alguma folha a gente pega. Então a gente nunca: Ah não vô pega, ela que se dane, não! Se a pessoa não foi é porque aconteceu alguma coisa e não pode vim, mas não porque não veio e ficou em casa, então eu acho que isso é que aproxima nós,né. Em relação as dificuldades tá todo mundo na mesma dificuldades, ta todo mundo na mesma realidade, todo mundo trabalha o dia todo, ta lá de noite pra aprende”(A1).

A busca por educação por parte de membros das comunidades, juntamente aos órgãos públicos é especialmente importante, pois a educação assume papel relevante no “processo de denúncia da realidade perversa como do anúncio da realidade diferente a nascer da transformação da realidade denunciada” (FREIRE, 2000, p. 90).

O ser humano enquanto inacabado, está em constante processo de construção e reconstrução de seus saberes, cultura e modos de ver o mundo e a educação realmente libertadora, deve contribuir para a transformação, pois, “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (Ibidem, 2000, p.67). A concretização do desejo por um curso pautado numa pedagogia da prática social e na história de vida destas mulheres, afirma um direito negado a elas historicamente, o direito de reconhecerem-se como sujeitos de sua história.

Ser de classe popular e enfrentar dificuldades semelhantes configura-se como elemento diferenciador, onde a colaboração e o auxílio mútuo figuram como movimento dialético entre aprendizagem e cooperação, o que Sanches (2005), aponta como elemento fundante para uma prática diferenciada, pautada na Pedagogia das relações, onde a cooperação é o mote de mudança.

Este elo faz com que a situação de uma reflita a realidade da outra gerando parceria e ajuda mútua. A situação sócio-econômica aproxima tanto as alunas na escola, quanto das crianças na creche, fazendo com que o conhecimento da realidade auxilie na compreensão das questões apresentadas pelas crianças cotidianamente na creche.

“Acho que a realidade ali [escola] é que todo mundo trabalha em creche conveniada em vila, sabe, assim que nem eu digo ah, são crianças carentes, mas tem educadoras que tem a mesma realidade das crianças, né então sabe entender a criança porque tem a mesma realidade da criança, então não tem porque ah aquele é mais pobrezinho, não porque a educadora ta no mesmo nível da criança. E lá também, lá no colégio, todas na mesma realidade, todo mundo trabalha com crianças carentes e todas moramos em vila também, uma acaba entendendo a outra” (A1).

A formação de uma identidade de grupo faz com que as alunas sintam-se acolhidas por colegas que compreendem e vivenciam questões semelhantes, o grupo é colocado como um apoio para vencer as adversidades que se apresenta neste sentido, o grupo é visto como quem proporciona força e conforto.

“O que dá força também, é nossa união. Tem umas que não vão uma semana e a gente tem assim, uma caderneta ali na sala, todo mundo tem o telefone uma da outra, faltou dois dias já tá ligando, quando vê já tá ligando uma pra outra pra saber porque que não foi , e daí quando o professor diz: fulana não ta vindo, a gente já sabia. Além da gente ta informado, o professor também fica informado porque não ta indo, né. Então é isso que dá força, quando uma ta querendo meio desistir a outra, diz, não, tem que ir, agora tu ta aqui vamo até o fim, chegamos até aqui juntas vamos até o fim juntas,né, isso que dá bastante força pra gente”(A1).

As coordenadoras pedagógicas, por sua vez, não desvalorizam as iniciativas das educadoras, mas percebem que é necessária uma proposta de escolarização que trabalhe as questões pessoais, de auto-estima e valorização para que as educadoras vejam seu próprio trabalho como importante, tanto para as crianças como para a comunidade. **“Ela era muito tímida, não que ela tenha perdido essa timidez, mas a formação fez com que ela se sentisse um pouco mais segura também nas relações interpessoais, nas relações com as famílias, fora os outros desempenhos dela, a própria escrita, né” (C2).**

8.3.2 Escrita de si e do mundo

Cada um lê com os olhos que tem.
E interpreta a partir de onde os pés pisam
(Leonardo Boff, 1997)

Há nítida preocupação por parte de educadoras, coordenadoras e professoras com a questão da leitura e do registro escrito. A dificuldade em representar o trabalho realizado através da prática atrapalha a produção formal por parte das alunas. Pode-se relacionar esta dificuldade com as vivências anteriores de escola, onde a leitura e escrita eram tratadas como cópia e repetição, sem significado, tampouco correlação com a vida. Freire (1987) argumenta que há dicotomia entre ler as palavras e ler o mundo.

Minha impressão é que a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. [...] A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciada sem seus textos críticos próprios. (FREIRE, 1987, p.164)

Uma das dificuldades iniciais relatada pelas alunas e pelas professoras entrevistadas voltou-se à leitura e escrita, sendo unânimes no apontamento desta questão. Salvo uma aluna, leitora assídua e escritora de contos infantis, para ela sua facilidade em expressar-se por meio da escrita e oralidade, **“é porque eu leio muita história, leio muitos livros e aí fica um monte de idéias. Isso é uma coisa que eu tenho facilidade, eu gosto também”** (A4). As demais colegas declararam que desde o ensino fundamental não liam com frequência, tampouco utilizavam-se da produção escrita como uma necessidade constante para sua vida diária. Fatos como inibição de ler na presença de outras colegas e professoras e o medo de expor-se perante o público foi um desafio a ser trabalhado pelas professoras com as alunas. Elas próprias lembram de como foi reverter esta questão, **“Porque eu não gostava de escrever, tenho pouco tempo para ler e às vezes até me irrita. Em relação à literatura me incentivou muito sabe a leitura até pros trabalhos, nas apresentações, sabe. Também por que puxava um pouquinho do meu cotidiano aqui da creche, acho que português que era junto de literatura, então não era muito de ler”** (A2).

Fato que é evidenciado no excerto da entrevista com uma professora do curso que percebe que as alunas realizam uma prática pedagógica qualificada, mas falta retratar o mundo da vida, vivido na sala de aula, através da própria palavra escrita. O registro torna-se documento, inclusive da caminhada processual de cada educadora, que pode contar desta caminhada de educadora leiga. Freire critica o que ele denomina de ‘compreensão mágica da palavra escrita’ onde ler quantidades de livros corresponde a saber mais, ou escrever um número grande de páginas represente dominar o assunto, para ele,

[...] Tanto os estudantes quanto nós, os professores, temos de ler mesmo; temos de ler seriamente, mas ler, isto é, temos de nos adentrar nos textos, compreendendo-os na sua relação dialética com os seus contextos e o nosso contexto. O contexto do escritor e o contexto do leitor, quando eu leio um texto. (FREIRE, 1982, p.3-4)

“E ai tu começa a se dar conta assim, ó, que nem, por exemplo, a gente aponta no conselho de classe: ‘Ah, tal aluna ta deficitária’. Porque, no início, até oficinas de aprendizagem a gente começou a fazer. Mas agora não tem mais tempo. Então, elas vêm com muita deficiência na escrita. É a organização do pensamento lógico. Elas não conseguem botar no papel. Elas têm uma prática legal, por exemplo, essas gurias do estágio. Muitas delas tiveram um estágio muito bom. A prática é boa. Mas na hora delas pôr no papel aquela prática, elas não conseguem. Elas não conseguem organizar o pensamento lógico. Que que eu fiz com muitas delas? Sentei do lado: ‘O que que tu fizestes? Isso, isso, isso. Então, vamos organizar e vamos botar no papel’. Passo a passo. A questão da construção dos objetivos. Elas não conseguem fazer os objetivos. ‘Vamos fazer a listagem das tuas atividades.’ Elas listam tudo. ‘Agora, vamos construir os teus objetivos específicos em cima do que tu já usaste.’ ‘Ah, professora, mas eu não pensei que fosse tão fácil!’ ‘É, é bem fácil.’ Mas é a questão, assim, ó, ficou faltando trabalhar isso com elas. E, às vezes, elas precisam que tu sentes do lado. Porque, no coletivo, elas não conseguem. Referência bibliográfica. Tu estava na aula em que eu trabalhei a questão da referência. Nós demos 3 polígrafos diferentes prá cada uma. Mas elas não conseguem listar no papel, Denise. Aí, eu expliquei, eu e outra professora demos uma aula explicando como é que se faz, passo a passo. Nem assim, algumas não pegaram. Umás pegaram que foi uma beleza, ficaram ajudando umas as outras”(P2).

Este referencial a ser ‘dominado’ no qual se referiu a professora, mostra que as alunas estão acostumadas com a leitura de gênero primário que aproxima-se da comunicação oral, e

não tem intimidade com textos secundários relacionados à comunicação social mais complexa e vinculada à escrita. O uso da leitura e escrita normalmente volta-se a leituras breves, com mensagens simples, como veiculado nos jornais e revista de entretenimento de baixo custo e de grande circulação. As alunas não se utilizam de leituras e escrita formal nas esferas sociais de convívio, fazendo com que este universo seja considerado difícil e quase inatingível devido ao reconhecimento do significado das palavras.

“A professora trabalha muito isso com a gente, da gente criar, fazer tudo diferente né, e botar pro papel o que contar. Eu tenho muita dificuldade de escrever, falar é fácil, muito bom, porque eu não fui acostumada a escrever, a gente não escrevia [...] Então agora a gente começa a escrever e não sabe como escrever, como é que se expõem. Ontem as minhas colegas também disseram: a gente tá com muita dificuldade de passar pro papel. Comprei até 3 livros para ler bastante, porque agora é através da leitura que a gente vai conseguir, né, senão a gente não vai conseguir e a minha dificuldade mesmo é essa” (A6).

O ADI Magistério, experiência similar de formação para educadores leigos⁸¹, que tem Zilma Ramos de Oliveira como gerente técnico-pedagógica, enfrentou dificuldade semelhante com suas alunas, conforme Zilma, “no início, percebemos que elas eram muito travadas para ler e escrever, mas depois de quatro meses já estavam publicando um livro com os textos produzidos na oficina literária” (BADEJO, 2003, p.44). Este fato, que encontra similaridade nos cursos de formação para educadoras leigas, pode estar relacionado ao fato do longo período longe dos estudos, associado às questões que as próprias alunas apontam.

As entrevistadas apontaram como provável causa da dificuldade as falhas na formação nos níveis de escolaridade anteriores e o fato de não perceberem em seu cotidiano uma relação prazerosa com estes temas. Embora encontrem dificuldades, as alunas consideram importante a leitura para quem está preparando-se para ser professora e demonstram que o auxílio dos professores, a vontade própria e a necessidade interferiram na construção de hábito regular de leitura e escrita.

Sempre é importante lembrar que a leitura não significa apenas decodificação, mas exige que o sujeito compreenda a si e as questões de mundo onde está inserido, pois “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2001, p. 20). Neste sentido, autorizar-se a escrever, registrando

⁸¹ Com diferencial de ser destinado somente às ADIs que atuam nas creches sob administração direta do município de São Paulo.

suas experiências não somente do contexto escolar, mas seu enquanto pessoa marca as alunas, pois exige uma retratação de tudo o que foram e são e do que passaram até o presente momento. Questões que historicamente foram rechaçadas pela escola tradicional e que geram bloqueios nas discentes.

Ao ler as palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as 'palavras da escola', e não as 'palavras da realidade'. O outro mundo, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas estão aí), não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam. Você pode pensar nessa dicotomia como uma espécie de 'cultura do silêncio' imposta aos estudantes. (FREIRE, 1987, p.164).

“Sem querer generalizar, né, são alunas trabalhadoras que chegam exaustas. Não tem o hábito de ler e tem muita dificuldade de compreensão. Então assim, a gente usa textos didáticos básicos e lêem, relêem e é um início. [...] Eu não abro mão dos textos, eu acho que o texto é fundamental e acho que a gente tem essa tarefa também, né de introduzi-las no mundo letrado, assim, elas têm que se dar conta que elas são professoras, elas têm que estudar né. Mas eu sempre busco relacionar tudo com questões bem práticas do dia-a-dia e eu sempre tive uma boa avaliação das minhas alunas, eu consigo fazer essa ponte assim, até porque eu fiquei muito tempo em sala de aula. Essa coisa de ficar contando como as coisas acontecem, de estar dividindo as dificuldades da gente, tentar criar junto soluções para as situações do dia-a-dia eu acho que prende bastante as alunas, sabe, é uma coisa que ajuda a fazer a ponte, né de tudo que elas estão vendo no texto e o que elas tem que fazer porque não adianta elas lerem no texto, fazerem um trabalho direitinho e voltar para a creche e fazer tudo igual, né, não adianta” (P3).

Este trabalho, realizado por um coletivo de professores, abordou desde o trato com as questões subjetivas, que envolvia o medo, vergonha e a não apreciação pela leitura; quanto com a importância deste saber organizado para quem está formando-se para atuar como professora.

A declaração de uma professora elucida as várias intervenientes relacionadas com esta questão e as estratégias utilizadas pela professora para reverter o desgosto pela leitura e sua conseqüente falta de aprofundamento teórico, que levou posteriormente a compreender a

importância de ler histórias com e para as crianças. Um excerto do diálogo demonstra como a professora buscou relacionar teoria e prática a partir do contato vivencial das alunas com a literatura.

“Como é que a gente vai fazer? Não tem diversão das crianças e delas. As crianças não vão se mobilizar com nada se aquilo não tiver valor prá elas. Aí eu comecei com as sessões de leitura das histórias infantis, partindo dos contos originais. Ah, mas eu não sabia, ah, que horror que é. É horrível, sim. Mas não era contado pras crianças. Pra quem isso era contado? Em que época isso foi contado? Quem é que contava? Isso é popular. Isso é folclore. O povo contava. E alguém pôs no papel. E aí começamos na sala de leitura. Aí tiveram que ler. Ah, mas é legal! E aí elas recontavam. Elas liam contos diferentes e depois a gente fazia uma roda, elas iam recontando, iam contando as histórias que elas tinham lido. Eu queria que elas se aprofundassem, mas que elas tivessem oportunidades diferentes. [...] Aí estudamos a biografia desses escritores, a época em que eles viveram, né? Pra aí elas partirem pra confecção da caixa de história. [...] E daí elas tinham que ter uma proposta”(P2).

Fica exposto no depoimento das alunas que a noção inicial ao ingressarem no curso Normal, era preparatória para ser professora, como se a vivência experiencial prática que detinham não fosse significativa e acontecesse como mágica uma transformação de leiga em professora.

As disciplinas que têm mais apelo para as alunas são disciplinas que abordam a prática, ou seja, as que partem e atuam na mesma linguagem das alunas e também fazem reflexão sobre a mesma. As professoras partilham da mesma percepção, trazendo, entretanto, a idéia de que este aspecto tem um elemento negativo para a aprendizagem e a mudança da prática, pois as alunas ficam aferoadas a sua prática construída, sendo difícil efetuarem leituras e mudarem suas concepções anteriores.

“Tem que procurar embasamento. Tem que procurar um pouco a teoria prá poder entender as coisas. Aí vem a professora de Psicologia, tem a professora de Artes, tem professora de Educação Física. Todo mundo começa a mexer, a dar um puxado na sua área. Elas começam a se sentirem incomodadas. Começa a incomodar. Então, elas não sabem aplicar aquilo ali tudo que elas estão vendo. E aí a gente indo na realidade onde elas trabalham no ambiente onde elas trabalham e vendo a contextualização das coisas, aí a gente começa a conversar com elas e a perguntar, a questionar: ‘E aí? O que tu pretendes trabalhar? Qual é o teu objetivo? Porque tu fizeste isso? Que relação tem

com as crianças ?’ Aí, elas começam a se perguntar e começam a ver que a coisa não tá casada, não tá relacionada. Elas ficam muito incomodadas. ‘Mas e como é que eu vou fazer?’ ‘Eu não vou te dizer como é que tu vai fazer. Só tu podes fazer, porque o ambiente de trabalho é teu, as crianças, quem lida com elas é tu. Eu só tô aqui prá te apontar as coisas, prá tu ver que pode ser diferente, mas isso aí vai depender da tua atuação’ (P2).

Não há como negar que no processo de construção do conhecimento sobre o aprender a ensinar, estão presentes de forma holística, conhecimentos voltados à teorização, reflexão, que em determinado momento também é prático, “tais como o conhecimento teórico, o autoconhecimento, o conhecimento de técnicas e regras de acção e os próprios valores” (CAETANO, 2004, p.43) constituem o conjunto a concepção sobre aprender a ser professor.

Os conhecimentos práticos não são reproduções autômatas, mas construção de um conhecimento instrumental voltado à prática, que se constrói a partir da acumulação de imagens, modelagem, confronto de imagens dissonantes e adaptação destes às diversas situações mediados por processos metacognitivos (CALDERHEAD,1998).

Segundo CALDERHEAD (1998) a mediação por processos metacognitivos sobre os próprios pensamentos e ações que diferenciam os professores reflexivos dos demais. No processo metacognitivo estariam envolvidos, o conhecimento de si; das matérias; dos alunos; curriculares e de métodos de ensino.

8.3.3 Saberes fundamentais para professores da infância: “Repensar o óbvio” (A5)

Se elencássemos quais aprendizagens, ou saberes são constitutivos da prática docente do professor, poderíamos inferir que para ser um bom profissional, o mesmo deveria “conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (TARDIF, 2002, p.39). A articulação apresentada entre a prática docente e os saberes exigem do professor capacidade de articulação, domínio e mobilização dos saberes como condição para a prática.

Conhecer e respeitar a criança a partir de um entendimento da infância como uma construção histórico-social, faz com que a forma de compreender e tratar o universo infantil sejam revisto. Quando perguntou-se o que tem que saber uma pessoa que trabalha com crianças? As aprendizagens do curso foram expressas, **“Eu acho que tem que tá informada, ler bastante sobre a faixa etária, ver quais as características da faixa etária, como trabalhar em geral assim, no brincar, no brincar, na atividade, em tudo né, porque às vezes, até fiz isso de não valorizar nem o risquinho que eles fazem e agora não, tem que explorar aquilo né” (A4).**

Compreender a infância a partir de um outro prisma, aliando o conhecimento adquirido na vivência de educadora leiga com aqueles oportunizados na escola, fez emergir uma postura diferenciada frente ao trato com a criança. Descentrar-se da postura adultocêntrica e colocar-se no lugar da criança é uma atitude de respeito e consciência, **“eu me coloco no lugar do aluno, tipo de manhã cedo, quando chega na porta, se eu fosse uma criança de 4 ou 5 anos, e to chorando [...]” (A4).** Compreender os porquês, só é possível quando há conhecimento, afetividade e um movimento na busca de entender o universo infantil e todas as suas necessidades. O conhecimento do desenvolvimento infantil e das diversas etapas pelas quais as crianças passam encontram um respaldo na teoria, que por sua vez é implementada pelas educadoras.

Os momentos de investigação e pesquisa aproximam e auxiliam as educadoras no estabelecimento de sentidos e na compreensão do imaginário infantil. Perguntar-se sobre os porquês, colocando-se no lugar da criança é um passo importante que indica maturidade e real atenção para com sua situação de educadora de crianças. A fala a seguir denota o exercício de descentração pelo qual a educadora submeteu-se;

“Por que que eu tenho que vir para a creche se a minha cama tava quentinha? Alguém vai lá e me tira um monte de roupa, eu nem escolho que roupa eu vou botar, largam na porta da creche e vão embora. Aí a tia ta de mau humor, pega e põe para a sala, e a confusão na minha cabeça, por que que eu to aqui? O adulto sabe, porque ele tem o compromisso dele e sabe porque deixou, mas e a criança, o que passa com ela? [...] E assim, várias situações, né e se fosse eu a criança porque que eu estaria agindo assim e aí a gente consegue, às vezes, mudar as atitudes da gente”(A4).

Vê-se que aconteceu um processo de compreensão do mundo infantil pelas alunas, devido ao acesso ao conhecimento, não apenas um conhecimento transmitido, mas construído no diálogo com as diferentes áreas como sociologia, pedagogia, psicologia e antropologia.

Estes saberes articulados no curso ampliou o entendimento sobre as diferentes formas de ver as infâncias.

Teóricos da linha antropológica que estudam a criança ressaltam que não é adequado tratar a infância como única, mas é fundamental ampliar este conceito para entender a criança em seu contexto sociocultural. Desta forma seria mais adequado falar em *culturas infantis*, pois assim facilita o entendimento dos “fenômenos sociais em seu contexto” (COHN, 2005, p.36).

Quando as alunas percebem a relevância de colocar-se no lugar da criança para entender o mundo a partir do ponto de vista infantil a forma de relacionamento com as crianças também altera-se. É importante cuidar para “não incompatibilizar o que as crianças fazem e pensam com aquilo que outros que compartilham com ela uma cultura, mas não são crianças, fazem e pensam.” (Ibidem, 2005, p.36)

Outra questão que apareceu fortemente nos relatos foi o fato do educador da infância perceber o cuidado como indissociável, tendo por isto a necessidade de inclusão nos currículos dos cursos de formação de professores da infância. A aluna expressa que antes de fazer o curso Normal ela entendia que devia exercer o papel de cuidadora, mas não entendia que este cuidar estava aliado a um educar, **“e como eu recém estava iniciando a gente não fazia esse tipo de coisa, né. Então era aquele cuidar de casa, é diferente agora, agora sim, agora para mim está sendo um aprendizado novo, como os projetos realmente com os interesses das crianças, então tu vê o outro lado da moeda, né. Antes só tinha o interesse de cuidar bem cuidado, mandar limpinho, bem alimentado, mas não tinha o interesse como agora de tu ensinar; tu cuida mas tu ensina, já faz o lado mais profissional do educador, né e antigamente não, a gente só cuidava” (A6).**

É importante estabelecer diretrizes para formação de professores de Educação Infantil que contemple o cuidar e educar que seja planejado intencionalmente e desvincule da concepção antiga em que cuidar era oportunizar “condições de sobrevivência às populações desprivilegiadas” (OLIVEIRA, 2003, p.8) e educar voltava-se ao desenvolvimento intelectual principalmente dos grupos de maior poder aquisitivo. Busca-se hoje na formação de professores, trabalhar no sentido de instrumentalizar o professor para se um pesquisador a partir de sua própria prática exercendo” um trabalho pedagógico em que cuidar e educar são aspectos integrados . [...] realizado pela criação de um ambiente em que a criança sinta-se segura e acolhida em sua maneira de ser, em que ela possa trabalhar adequadamente suas emoções, construir hipóteses sobre o mundo e elaborar sua identidade”(Ibidem, 2003, p. 8).

“Pesquisar mais para trabalhar, para colocar um projeto para eles, não pesquisava tanto como eu pesquiso agora tem bastante participação deles, incentivar bastante eles” (A7).

“Aprende a observar, argumentar, refletir sobre o seu trabalho, escutar, saber procurar, buscar meios para qualificar o seu trabalho através de leituras de livros, revistas, participar de encontros, palestras, enfim, estar sempre atualizado. Aprender a pesquisar, conhecer a sua realidade, a relacionar a teoria com a prática. Aprender a trabalhar coletivamente, saber trocar, ter como meta a transformação de uma sociedade, tornando-a mais humana, sensível, discutindo os valores atuais e ter conhecimentos básicos de todas as áreas do conhecimento sobre Educação Infantil”(P1).

8.3.4 Saberes infantis, comunitários e pedagógicos: “Eu acho que o diploma de professora se tu não colocar na prática é só um diploma, só mais um” (A5)

“No curso é só pensando em cima da prática, porque no curso eu chegava e pensava assim: ‘Bah! Eu fiz isso, né, podia ter feito de outro jeito a atividade, feito um tratamento diferenciado com eles, podia ter agido de outra forma’. Tudo isso faz a repensar e a refletir, eu acho que é uma coisa que eu não tinha o hábito de fazer”. (A5).

Para as alunas, conhecer a realidade através da pesquisa trabalhada nas disciplinas do curso foi enfatizado como um saber voltado às questões relacionadas à cidadania. Investigar o contexto em que a creche está inserida e desvelar questões até então não pesquisadas oportunizou as alunas vivenciar momentos de pesquisa em seu próprio local de trabalho e/ou comunidade.

“A pesquisa foi algo que a princípio eu achei que eu teria dificuldade, de fazer pesquisa e a minha pesquisa não foi algo tão deslumbrante assim, eu trabalhei a relação creche-família, a ausência dos pais nas reuniões. Mas ela modificou a minha relação com as minhas colegas, com as crianças, com os pais, com a vizinhança, né. De alguma maneira eu tava refletindo tudo aquilo que eu tava fazendo pra tentar descobrir porque acontecia assim. Eu acho que a pesquisa foi o máximo” (A4).

A postura de profissional reflexivo é evidenciada quando as alunas pesquisam sua própria prática, refletem sobre a mesma e ressignificam seu modo de compreender as questões

de mundo; o que para Nóvoa (1997) trata-se de investigar a própria prática a partir da sua realidade.

Há um interesse peculiar nas disciplinas que abordam as questões específicas e peculiares à infância, aparece como assuntos importantes, a relação indissociável entre o cuidar e educar; conhecimento sobre desenvolvimento infantil; relação creche- família; e a formação voltada para os conhecimentos pedagógicos propriamente dito.

A professora do curso que acompanhou as alunas desde o princípio do curso até o momento de estágio afirma que:

“Elas aprenderam a argumentar, posicionarem-se frente ao grupo de colegas da aula, da sua instituição, dos pais de suas crianças. Aprenderam a defender o que acreditam que seja o adequado no cuidar e educar crianças pequenas, a exigir mais recursos para qualificar a sua prática com as crianças [...]” (P1).

O acesso aos saberes científicos relacionados à infância proporcionou um olhar crítico que extrapolou o campo escolar, fazendo com que as alunas assumissem uma postura investigativa, crítica e de luta frente às questões de injustiça na infância.

A metodologia empregada por alguns professores (as) e a compreensão no trato das dificuldades apresentadas pelas alunas configurou como um diferencial quando as alunas elencaram os professores (as) e disciplinas que mais marcaram em sua trajetória no curso Emílio Meyer e que contribuiram para a prática pedagógica com as crianças, como vemos a seguir:

“A única que não gostei foi a disciplina que eu não fiquei com nada, até porque até agora nem sei falar, não entendi nada. Acho que tanto português, matemática, estudos sociais, ciências, Educação Infantil quase todas né os professores tinham um jeitinho especial de colocar para a gente sabe, acho que todas as disciplinas forma muito boas” (A2).

Após ultrapassar a barreira da falta de crédito em seu trabalho (baixa auto-estima), da ansiedade, do casuísmo e ativismo pedagógico, as alunas iniciaram uma relação mais aberta com o saber formal. Reconheceram seu saber de leiga como importante e conseguiram relacionar teoria e prática, como lados de uma mesma moeda. Esta incursão no mundo do saber historicamente construído investe as alunas em um momento de constatações e descobertas importantes para a construção de uma identidade de professora.

A superação das barreiras e dificuldades, são coroadas com aprendizagens significativas, que são ‘incorporadas’ no modo de ser e entender a educação de crianças. As alunas relataram que algumas aprendizagens fizeram com que mudassem a forma de entender o porquê das cobranças quanto ao entendimento das especificidades infantis, relevância de um trabalho inter-relacionado entre cuidar e educar muitas vezes feito anteriormente por coordenadoras, professoras e assessoria pedagógica da SMED.

A realização de um curso a longo prazo contou como um fator importante para atingir um nível mais elevado de compreensão das questões pedagógicas que envolvem a educação de crianças de zero a seis anos de idade. A duração do curso e a periodicidade fizeram associação com sua vivência e ressignificação das mesmas.

Nestas aprendizagens foram apontados itens que balizaram a análise de quais conhecimentos as educadoras consideram relevantes para sua formação como professora. Apresentamos os temas recorrentes, sendo agrupados em: Planejamento, elaboração de projeto pedagógico e relatório; reflexão sobre a prática (repensar o óbvio); relação creche-família; conhecimento das características de desenvolvimento das crianças nas diferentes faixas etárias; cuidado e educação como indissociáveis; pesquisa a partir da realidade; construção do conhecimento em interação com as crianças, adaptação e ludicidade.

“Tudo o que eu to aprendendo eu to tentando levar né. Eu tenho falado para colegas de trabalho, para professoras também, tenho conversado muito que a mudança não é as coisas que as professoras estão nos trazendo e não é para nos assustar, não é para nos meter medo e também não é para nos julgar, mas para gente pensar e refletir. Então pensar sobre a nossa postura como educadoras né, tenho tudo isso como muito proveitoso. São coisas que eu não preciso, a maioria das coisas, tem coisas que eu já agia de tal forma, mas tem coisas que são novas, a grande maioria são novas para mim né e benéficas pro meu trabalho, para as crianças, então como nada é perdido é válido, tudo é válido, to aprendendo bastante” (A3).

Pensar e repensar a própria prática foram aprendizagens realizadas no decorrer do curso; para as alunas fica claro que é preciso partir de uma consciência de si para compreender as questões mais amplas, assim, ser um bom profissional passa por conhecer-se e aprender a repensar sua ação diária com as crianças.

“Porque o bom professor ele tem que conhecer sobre tudo porque tu precisa pensar em todos os teus atos, em todas as tuas condutas, o que tu ta fazendo, o que é

certo e o que é errado. Eu vejo na professora do curso que foi quem nos ensinou bastante a pensar, a ver o outro, né, a ver as tuas atitudes e buscar. Eu acho que é importante tu repensar, acho que se tu repensar e pensar dentro das tuas atitudes o que tu tá fazendo acho que tu já consegue mudar e ser um bom profissional, porque eu to repensando , eu errei antes, mas agora eu vou tentar melhorar” (A5).

Na concepção freiriana, a consciência reflexiva, “torna possível aos homens a reflexão crítica sobre seus próprios atos” (GADOTTI, 1996, p. 716).

Na ação cotidiana relacionada aos momentos de rotina como no momento do almoço, o conhecimento sobre as características infantis auxiliou na tomada de consciência e nas ações das educadoras para com as crianças, pode ser citado como exemplo, a compreensão da teoria aliada à ação quando a educadora reage de maneira diferenciada da costumeira, frente às ações das crianças, **“e isso a escola ajudou porque daí tu tá a par de tudo em relação ao desenvolvimento da criança né. Tinha coisas que sempre mandava parar, agora não, a criança tá descobrindo, deixa sabe! Até a me relacionar com os meus filhos né porque às vezes, eu mesma não sabia, ah! não faz isso! [quando a criança comia sozinha e sujava-se] deixa se sujar! ah! porque tem que se sujar? Ele tem que se sujar, porque ele tá conhecendo, tá sentindo o cheiro da comida, deixa ele se sujar!”**(A2).

O planejamento especialmente no momento do estágio passa a ser uma exigência feita pelas professoras gerando sentimentos de ansiedade, incertezas e dúvidas nas alunas. Nesta época, a necessidade de pensar antes de atuar espontaneamente desperta sentimentos de impotência, gerando insegurança, pois é o momento em que se deparam efetivamente com a sistematização dos saberes curriculares, tanto os que o curso vem trabalhando como aqueles desempenhados por elas cotidianamente, denominados de saberes pedagógicos, agora redefinido. Perante o fato de ter de lidar com a autoria, as alunas por vezes registram que é um momento de ebulição de idéias e enfrentamento de problemas em suas vidas, **“[...] na hora de colocar no papel sabe, de transformar num projeto, eu to montando um projeto, ele tá quase montado, mas parece que no decorrer do projeto tá surgindo outras coisas e tu fica em dúvida sabe e tu fica pensando ‘será que é comigo que acontece isso?’, sabe e cada vez mais vai surgindo mais coisa, e aí tu lê e tu fica, daí tu coloca uma coisa no papel, mas não é isso que tu quer colocar é de como colocar sabe é isso que tá me dando uma agonia. É fácil nas atividades, mas parece que não é isso, parece que tem que ser mais coisa! [...] Meu Deus do céu agora não sei o que vou fazer! [...]. Teve um dia que olha eu tava tri ruim, eu fiquei até as 3:00 h lendo, lendo, e sabe que eu escrevi, escrevia**

e parava daí eu cheguei de manhã desci lá na Mãe ‘Mãe! não sei o que está acontecendo comigo! Eu tô me sentindo tão gozada, ansiosa, uma coisa, sabe parece que nada dá certo’ e ela disse: ‘Calma, é porque tu tá nervosa, é final de ano, tem projeto para fazer então é uma coisa diferente para ti é uma coisa que tá acontecendo contigo’. Ela conversou comigo daí aliviou e dor de cabeça, dor de cabeça, dor de cabeça. Sabe, achei que tava ficando louca, porque cada vez tava surgindo isso e tu fala uma coisa e vai surgindo outra coisa e essa coisa não tava no projeto e como é que tu vai colocar, entendeu? Acho que é só essa dificuldade que estou tendo assim sabe a noção de como colocar no papel né tá sendo meio difícil porque eu tenho várias idéias, eu chego em casa e tá tudo aqui na minha cabeça sabe e eu procuro muito assim né ver o que eles sabem né procurar saber deles o que eles querem né e to tendo várias idéias e pior que dá para ver direitinho a carinha deles sabe. Ah! Não vejo à hora de terminar isso aqui de uma vez”(A2).

A reflexão sobre a ação do que elas já realizavam aliado aos conhecimentos desenvolvidos no curso foram sendo incluídos no fazer pedagógico das alunas em seu trabalho nas instituições em que atuam. Estes saberes denominados por Tardif (2002) como saberes curriculares, ou seja, estão relacionados aos “discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (p.38).

Experimentar elaborar projetos em coletivo e durante as aulas foi fazendo com que a obrigatoriedade passasse a ser sentida como uma necessidade por parte das alunas. **“Nós fazíamos muitos projetos, sabe, projetos de ciências, de literatura, que dava para trabalhar vários aspectos, coisa que também tu vai aprendendo, sabe. Às vezes tu tem que fazer alguma atividade com as crianças e então já sabe”** (A2).

A partilha com as crianças no planejamento dos projetos a serem desenvolvidos, faz com que educadoras e crianças vivenciem momentos de participação, mesmo quando estão atuando com turmas de crianças em idade de berçário, o que no senso comum era tido apenas como cuidado e guarda, conforme esta aluna, a participação dela com as crianças e a adequação dos materiais à faixa etária faz com que a atividade seja significativa e revestida de intenções pedagógicas, “Daí quando eu vou propor atividades, daí proponho atividades para eles geralmente levo material para eles manusear e jogar e tal. Uma coisa assim que aprendi

no curso, eu construo com eles né. Essa semana mesmo a gente foi que é um lambuzo né, tem coisa que tem que dar banho na criança e tal né, que é um lambuzo” (A3).

Reconhecer que a participação e vivência das crianças na organização dos espaços e tempos são primordiais, faz com que o planejamento assuma dimensão significativa, tanto para educadoras, quanto para as crianças, “[...] o modo de organizar os materiais e colocá-los em locais ‘convidativos e acolhedores’ no espaço da sala de aula incita as crianças à interação, motivando o protagonismo infantil nas ações que se desenvolvem na sala de aula” (HORN, 2004, p.85). Bem como, é um indicador das concepções pedagógicas que embasam o trabalho.

“[...] e hoje eu tenho crianças dentro da sala que eu sempre digo, que são meus parceiros dentro do trabalho, que me ajudam a construir projetos e a planejar. Tanto que hoje um aluno meu disse assim, o que a gente vai fazer pro Natal? Tu já pensou o que a gente vai fazer, se é uma peça de teatro? A tempos atrás ia dizer, escuta aqui, fica quieto a gente nem chegou nisso ainda”(A4).

O conhecimento passa a ser não linear e estanque, desatrelado de uma ordem rígida e seqüencial de fatos, dando tranqüilidade à educadora para lidar com situações trazidas pelas crianças.

No relato das alunas, professoras e coordenadoras a questão da valorização própria aparece fortemente como condição primeira para a valorização humana e formação de identidade pessoal e docente. Existir disciplinas que abordem este aspecto, de maneira interdisciplinar foi considerado pelas alunas como significativo para sua postura de professora. O investimento pessoal, segurança e auto-confiança impulsionou para que as alunas passassem gradativamente de uma postura contemplativa à uma postura pró-ativa.

“Eu acho que antes de começar o curso eu, como eu posso te dizer, eu não era muito segura assim sabe, eu tinha dúvidas. Eu não procurava saber minhas dúvidas, se eu achava que uma coisa tava certa ou tava errada eu ficava para mim sabe, não me abria, não conversava e eu acho que depois lá que estou fazendo o curso sou mais diferente sabe” (A2).

O fato de ser mulher, de classe popular e trabalhadora em creche comunitária, passa a assumir outro sentido em suas vidas, agora mais amplo e crítico, pois tiveram oportunidade de

questionar-se e conhecerem-se. O acesso a informações corroborou para que fosse desvinculado o legado de mulher pobre cuidadora de criança.

“Bem legal essa valorização de mulher enquanto educadora, né. Se a gente tá com a auto-estima legal, tu tem uma outra conduta dentro da sala, tu te arrisca a botar uma dinâmica com as crianças, porque tu tem um alto-astrol, mas se tu não tiver bem, não tem nem porque tu começar alguma coisa. Eu acho que a gente aprendeu a se gostar como a gente é. Eles [professores do curso] modificaram o jeito da gente ser” (A4).

As alunas do curso demonstram uma melhora na auto-estima, o que é explicitado tanto na postura, como nas entrevistas e nas produções escolares. No excerto da poesia abaixo, produzida por uma aluna, vemos como a mesma se posiciona atualmente frente à vida⁸².

“[...] As mulheres são de todos os tamanhos e cores, ricas e pobres, não importa, qualquer que seja todas são indispensáveis.

O coração de mulher é que faz o mundo continuar girando!

Elas trazem alegria e esperança tem compaixão e idéias, eu para chegar onde estou já passei por Amélia (a mulher de verdade) que sonhava com igualdade, até que decidi. Não dá mais! Quero a minha dignidade, tenho meus ideais e fui à luta. Hoje não sou mais a esposa ou filha mas sim o pai, a mãe, arrimo de família, trabalha, batalha atua na área a que me disponho. Ao mundo peço licença para atuar onde quiser, pois meu nome é Mulher!”(CARDOSO, 2004, s/pág.).

Reconhecer-se sujeito de sua própria história partindo da valorização do seu próprio eu foi fundamental para uma conscientização das potencialidades e capacidades próprias de cada uma. A história de vida é revisitada e mostra a importância de um trabalho pautado na trajetória vivida pela pessoa, podendo dizer que “[...] nestes percursos de mulheres o factor de formação que emerge de todas estas “gestões” e “negociações” é a autonomização progressiva” (MOITA, 2000, p.136).

“Outra coisa que eu acho legal [que o curso trabalha] é que a gente não tem a oportunidade de falar para outras pessoas, mas quando eu trabalho com essas crianças que são das vilas aqui, da importância da gente dar qualidade para estas crianças,

⁸² Trabalho realizado por uma professora do curso que resultou na publicação xerográfica das poesias produzidas pelas alunas sobre o tema: Ser Mulher. Ocorreu sessão de autógrafos acompanhada pela autora da presente dissertação, na biblioteca da escola.

porque eu me vejo muitas vezes nas crianças, enquanto criança que não acreditava que um dia, eu poderia fazer alguma coisa, que eu poderia fazer a diferença, porque eu era sem pai, sem mãe, sabe, então por isso que eu levei tanto tempo para erguer a cabeça e acreditar em mim e ir buscar as coisas. Muito tempo valeu em mim, o que os outros acreditavam que eu ia fazer” (A4).

Romper com a crença de que para trabalhar em educação infantil é suficiente o fato de gostar de criança consegue ser pontuado como uma mudança de pensamento. Para que a profissão docente seja reconhecida como uma ciência da educação, é necessário ultrapassar o estigma histórico que por muito fundamentou a profissão professor, ou seja, o sacerdócio docente. Ir além do gostar ou estar acostumada a lidar no âmbito privado familiar com crianças, já sinaliza um avanço e uma compreensão de que o trabalho docente na Educação Infantil requer estudo, empenho e ampliação da visão de mundo, homem e sociedade.

8.3.5 Mudança na vida pessoal e na prática pedagógica: “Hoje eu tenho um olhar diferente”

“Modifica a vida estruturalmente, ela se sente mais segura, apesar que muitas abrem mão de muitas coisas, são mães, são esposas, trabalhadoras em casa, mas acho que hoje em dia é muito importante[educadora estudar] porque a sociedade cobra isso, né e nós estamos trabalhando com uma parte também de globalização, cada vez vai mudando, cada vez vai modificando a questão de ensino assim, vai exigindo mais.” (C3).

A formação quando centrada na pessoa e na experiência que esta detém abre possibilidades de revisitação das questões pessoais e profissionais e impulsiona a “Tá buscando informações e aprendendo sempre” (C8). A formação necessita estar imbricada na própria história de vida dos professores e “os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um *produz a ‘sua’ vida*, o que no caso dos professores é também *produzir a ‘sua’ profissão*”.(NÓVOA, 1997, p.26). Ao ser questionada sobre como se percebia atualmente, tanto pessoal quanto profissionalmente, a aluna respondeu que uma série de mudanças ocorreram em sua vida a que ela atribui ao estudo.

“Eu acho que mudou bastante coisa, o pensar assim, algumas coisas que pensava de um jeito, agora penso de outro jeito, assim de Educação Infantil também, eu tenho um irmão mais novo do que eu, é de criação, eu fico lembrando bah! se naquele tempo eu tivesse estudado e tivesse o pensamento que eu to tendo agora eu acho que seria tudo diferente. Porque na época que ele era pequeno eu não estudei tratava ele daquele jeito por não saber né. Até assim, quando a minha mãe morreu ele tinha três anos e ficou com nós né e porque que essa oportunidade não apareceu naquele tempo pra eu saber como tratar ele, porque ele ta meio revoltado. Aí eu digo assim, a única que entende ele sou eu, porque daí qualquer coisinha que acontece ele vem a mim, porque eu sei como conversar com ele, já as minhas irmãs já não tem aquele paciência, por não saber né. Eu disse pra ele, agora eu te entendo. Eu acho que isso mudou bastante, meu jeito de pensar, pensava de um jeito agora já penso diferente, foi muito bom, tanto na vida profissional quanto pessoal, bom mesmo”(A1).

Para Nóvoa (1997, p.28) “a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação [...]”, o que vemos nas entrevistas é que as alunas já conseguem analisar o quanto deste esforço de inovação também alterou o modo de ser na relação familiar e institucional. É fundamental perceber através dos depoimentos que as transformações são paulatinas e começam a serem percebidas quando há uma parada para reflexão sobre estas questões.

“[...] daí sabe o curso me ajudou bastante sabe tá sabendo sabe a característica de cada um e uma coisa assim que eu disse para o meu marido que meu filho tava, ele tem oito anos né, ele tava fazendo umas coisinhas da ‘fase dele’ e eu acho que se eu não tivesse estudado já tinha brigado com ele de primeira sabe e eu conversei com ele aí ele disse: ‘Ah! Mãe eu senti isso!’ Aí eu disse: ‘Ah! Tá, mas tem que fazer isso quando tiver sozinho’ descobrindo, conversando pô! Se não tivesse estudado de repente até teria rido né, eu já ia brigar com ele por ser um comportamento errado ‘sem vergonha’, ‘tarado’, já teria dito isso sabe, mas acho que com o estudo mudei muito sabe, até meu pensamento em relação à criança sabe” (A2).

A formação do educador da infância precisa abarcar certas peculiaridades específicas da infância, para que o mesmo, por falta de cientificidade própria, busque como referencial o ensino fundamental, Euclides Redin (1998) afirma que não é condição suficiente estar junto à criança, é preciso que o educador possua conhecimentos específicos da faixa etária de zero a seis. É preciso, pois, que tenha

Um domínio dos conhecimentos científicos básicos, tanto quanto conhecimentos necessários para o trabalho com a criança pequena (conhecimentos de saúde, higiene, psicologia, antropologia e história, linguagem, brinquedo e das múltiplas formas de expressão humana, de desenvolvimento físico e das questões de atendimento em situações de necessidades especiais). (REDIN, 1998, p.51)

Estes saberes são percebidos pelas alunas e coordenadoras pedagógicas quanto reconhecem que há diferença entre o fazer espontâneo e o fazer intencional, como expresso na entrevista com a coordenadora C7.

“Olha! As que têm formação elas demonstram ter um pouco mais de interesse, mas, não que elas não façam seu trabalho logicamente, elas fazem o trabalho, mas com a formação elas têm mais interesse aparece com as crianças, elas tem mais trabalho, tem mais diálogo também né, então? até mais fácil para elas trabalhar com as crianças” (C7).

Além dos saberes pedagógicos pertinentes à formação do professor da infância, é necessário que estes saberes adentrem as questões pessoais, pois é preciso “ter elaborado, maduramente, a questão de seus valores, cultura, classe social, história de vida, etnia, religião e sexo” (REDIN, 1998, p.51).

“Eu sei opinar, eu sei dizer ‘olha tá certo ou tá errado’ sabe, tenho até mais facilidade das minhas idéias, de conversar e antes eu tinha muita dificuldade. Achava aqui comigo quando não estudava: ‘ah! não sei se vou falar, vai que não tá certo!’sabe ‘ah não! se vou abrir a boca para falar besteira então nem vou abrir!’. Te posicionar é uma coisa que tu vai aprendendo, tu vai soltando aquilo sabe e o estudo é muito bom mesmo, bah! Me ajudou muito, até se fosse daqui para trás eu não tava nem fazendo a entrevista”(A2).

Nóvoa (2000) questionando como cada um se tornou o professor que é hoje e como a maneira da ação pedagógica é afetada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional do professor, relacionou em forma de três AAA’s a relação entre o processo identitário dos professores com a profissão, sendo eles: *A de adesão; A de Acção e A de Autoconsciência.*

A *Adesão* é relacionada à adesão e adoção de princípios, valores e a projetos na crença das potencialidades dos alunos; a *Acção* remete a escolhas realizadas na maneira de agir, onde contracenam “decisões do foro profissional e do foro pessoal” (p.16); e a *Autoconsciência*, quando o professor reflete sobre sua própria ação, “é uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo” (NÓVOA, 2000, p.16).

Faremos uma analogia aos três AAA’s propostos por Nóvoa (2000) realizando algumas adequações ao estudar o caso das profissionais que não têm titulação, mas já exercem a função. Para acompanhar as diferentes nuances desta constituição analisaremos como as depoentes percebem estas questões a partir de sua própria fala.

Mexer com o efeito de rigidez é um trabalho conjunto entre escola de formação e instituição de trabalho, que somente aliadas oportunizarão flexibilização nos modos de pensar e agir das educadoras. A coordenadora pedagógica nota que as educadoras que estão realizando o curso estão mais abertas às questões educacionais, como a realização de planejamento, por exemplo, por sentirem-se mais seguras no trato com a questão. Este saber relacionado com a prática é disseminado na creche facilitando o trabalho das coordenadoras pedagógicas e incidindo na qualidade do trabalho.

“É aquilo chato de cobrar sabe e que elas não gostam, sempre assim, dentro do contexto, até porque uma coisa tem que tá desencadeando a outra né e aí assim, às vezes por aí que vem a dificuldade ‘Ah! como é que eu faço isso?’, ‘Ah! Eu não sei isso então não vou fazer!’ eu digo: ‘não! Para aí que nós vamos juntas achar um jeitinho!’ Isso que eu percebo assim que as gurias do curso vem, não com mais facilidade, entende, de estar engajando as coisas e o que eu percebo legal nelas é que elas estão puxando as outras sabe e essa é uma coisa assim um benefício é uma coisa’, ‘eu fiz assim e deu certo!’, sabe. Então elas estão todas assim uma puxando a outra e isso é bom”(A5).

Partindo do princípio de que o modismo encontra espaço profícuo na educação, cabe ressaltar que não é suficiente demonstrar que **‘eu fiz assim e deu certo!’**, porque aderir ao que o outro faz ou à moda pedagógica do momento “[...] representa uma ‘fuga para frente’, uma opção preguiçosa que nos dispersa *de tentar compreender.*” (Ibidem, 2000, p.16) as questões a partir de parâmetros basilares.

“Olha! As que têm formação elas demonstram ter um pouco mais de interesse, até porque faz pouco tempo que eu to na comissão da comunidade. Não que elas não

façam seu trabalho, logicamente, elas fazem o trabalho, mas com a formação elas têm mais interesse parece com as crianças, elas tem mais trabalho, tem mais diálogo também né. Então fica até mais fácil para elas trabalhar com as crianças”(C7). O A de Adesão está expresso na atuação pedagógica da aluna ao investir na adoção de projetos que atuem positivamente nas potencialidades das crianças.

Este relato demonstra que a facilidade encontrada no trabalho apresenta-se quando “o processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa actividade, pelo sentimento de que controlamos nosso trabalho” (NÓVOA, 2000, p.17).

A *Ação* sobre a seleção de como trabalhar, que métodos e técnicas utilizar vincula-se às escolhas utilizadas em sala de aula e estão urdidas ao processo identitário das alunas no trabalho realizado na creche. As opções de como agir em sala de aula envolvem tanto decisões pessoais como profissionais e estas ações são escolhas que fecham com a maneira de ser e entender a educação.

“Ela tem se desenvolvido muito bem e as novidades que ela traz para a turma, ela investe dentro da turma, o que ela trabalha lá ela traz para nós, traz para a turma, os relatórios são maravilhosos assim, o que tem aparecido adoro ver eles mexendo em argila, em culinária, coisas assim que eu gosto de ver eles sujinhos, mexendo com a mão na massa assim e ela bota, desenvolve super bem” (C3).

A *Autoconsciência* é outra faceta que sustenta o processo de construção identitária dos professores, sendo justamente o momento de reflexão sobre o que está sendo realizado que lhe confere a distinção da questão improvisada. Conhecer e atuar a partir do que sabe, sendo responsável pelas escolhas e ações que implementa, confere ao professorado a condição distintiva de outros profissionais sem formação.

Ela não fazia antes ela até inventava, mas no caso assim não sabia porque que tava fazendo aquilo ali, o que desenvolve na criança aquilo ali que tava um pouco apagado, agora o que desenvolve uma criança nessa faixa etária tem isso, isso e isso, então é tudo o que ela está tendo lá na escola né” (A8).

É na complexa apropriação de sua prática cotidiana com o saber formal oportunizado no curso, que emergem os conflitos. Questão esta nada simples de lidar, pois romper com a ação pela ação exige assumir uma postura reflexiva, tarefa nada fácil de realizar. “A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto [...] É um

lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 2000, p.16) Vemos no relato abaixo o quanto exige ter uma postura crítica perante os fatos.

“Tão mais seguras assim, eu percebo elas mais questionadoras, mais alertas para as coisas sabe, dando conta, enxergando mais, sabe. Tem características muitas vezes elas mesmas dizem é até engraçado ela diz: ‘Tu viu o que aconteceu, antes eu não me dava conta disso!’ Ela mesma fala, por isso eu citei porque é muito legal ‘Tu viu o que o fulaninho fez, antes se ele fizesse eu nem me dava conta!’ E eu digo: ‘Que bom que tu tá vendo, tá sabendo o porquê né das coisas, tá sabendo como agir!’ Então isso a gente nota principalmente a criticidade, estão bem críticas, buscando mais coisas, a gente vê bem característico, às vezes até elas brincam: ‘Ah! agora tenho que perguntar né, to entendendo agora tenho que perguntar, não é qualquer coisa que eu aceito e eu digo ‘que bom gurias!’. Bem legal isso”(A5).

É necessário valorizar o saber emergente da experiência pedagógica das educadoras fazendo com que as mesmas se apropriem de seus saberes e relacionem de maneira teórica e conceitual. Sem este aporte não haverá experiência reflexionante e a progressão de um estado de leiga para formada não se efetivará.

“A minha prática muda. Muda por causa que quando eu peguei um livrinho ali para ler desse ‘feijãozinho’ [coleção de livros de baixo custo, carregado de cunho moral]quando terminei o livro eu analisei: para as crianças o que interessa para eles? O feijão era amarrado numa árvore porque ele não gostava de ir pra escola, quer dizer, porque eles também não gostam de ir para a escola, não está incentivando, está desincentivando, né então tu vê coisas que não dá. Antes eu achava esses livrinhos maravilhosos. Hoje eu tenho um olhar diferente”(A6)

A criticidade advinda da formação, aliada à reflexão sobre os fazeres anteriormente exercidos, oportunizaram a aluna compreender que a educação infantil é “um espaço e um tempo pedagógico, tem ela uma função educativa explícita, organizada, que exige ação de profissionais especificamente preparados” (REDIN, 1998, p.50).

“A gente percebe assim, a pessoa que tem a formação tem essa facilidade de estar descobrindo as coisas de estarem engajando uma coisa na outra sabe e a facilidade assim na percepção, até na fala das crianças, a gente percebe aquelas que não tem o curso é bem notável assim né. Então muitas vezes as crianças estão gritando o que querem sabe,

estão gritando os projetos e elas [educadoras sem formação] não se dão conta e aí a outra lá da outra turma ‘tu viu o que eles tão brincando! Tu viu o sinal que eles tão trazendo! Quem sabe tu trabalha isso?’ Aí eu digo: ‘não adianta dizer né’ e ela ‘ah! não tinha visto, nem tinha me dado conta!’ e eu sempre brinco: ‘Viu gurias! Como é importante vocês estarem estudando né, estarem se dando conta das coisas?’ só que aí assim volta a resistência, porque parece que é antipático a coordenadora tá puxando, sempre tem essa resistência que é delas”(A6).

A formação associada ao trabalho exercido passa a ter outra conotação, não é apenas um exercício autômato, mas uma ação intencional. Para Dubar (1997) o trabalho contribui para a construção da identidade, segundo ele,

O trabalho está no centro do processo de construção, destruição e reconstrução das formas identitárias, porque é no e pelo trabalho que os indivíduos, nas sociedades salariais, adquirem o reconhecimento financeiro e simbólico da sua actividade. É também apropriando-se do seu trabalho, conferindo-lhe um ‘sentido’, isto é, dando-lhe, ao mesmo tempo, uma significação subjectiva e uma direcção objectiva, que os indivíduos acedem à autonomia e à cidadania. (DUBAR, 1997, p.51).

As alterações ocorridas são percebidas pelas alunas e também pelas coordenadoras pedagógicas que evidenciam no trabalho exercido mudanças qualitativamente melhores, conforme relata a coordenadora C7:

“No trabalho sim, tanto que até fui conversar com elas hoje a respeito do trabalho que elas estão fazendo em sala de aula. E a gente nota né que o trabalho delas é puxado dentro do que elas aprendem, elas aprendem e largam dentro da sala aula, com certeza. [...] Eu pretendo também fazer o curso né, vou fazer minha inscrição” (C7).

Esta qualificação ocorre pela apropriação dos conhecimentos historicamente adquiridos os quais as alunas tiveram oportunidade de apropriarem-se com significado. As disciplinas por si só não implementam mobilização quando trabalhadas de forma desarticulada do conhecimento inicial que as alunas trazem. A estratégia interdisciplinar utilizada por alguns professores, serviu como veículo para o estabelecimento de um ensino com significado para as alunas, oportunizando o conhecimento em rede.

“Saber de psicologia, de matemática, literatura ajuda bastante. Eu não dava importância, não sabia a riqueza que era essa parte psicológica na literatura. Eu não

sabia que através do livro há toda uma construção da criança, lia por ler, a gente não especificava a faixa etária, pegava um livro de adulto e achava que dava, dava pouca importância para o que eles entendiam ou não. Por mim era aquilo ali e pronto. Não dava assim aquela importância para a literatura, né” (A 6). Estes saberes referidos pela aluna como a matemática, literatura, história, entre outros, indicam os chamados *saberes disciplinares*, que abordam os campos do conhecimento, sendo que “Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (TARDIF, 2002, p.38) não sendo produzidos e elencados a partir dos *saberes sociais* das classes populares. Haja visto que estes saberes tidos como eruditos, emergem dos grupos sociais dominantes, sobre os demais. Poderíamos relacioná-los como os conteúdos programáticos selecionados nos Parâmetros Curriculares Nacionais em sua base comum, por exemplo.

Percebe-se que nas alunas houve inicialmente uma tomada de consciência⁸³, seguida de conscientização frente à sua visão de mundo e suas práticas pedagógicas, pois não ficaram apenas na constatação e contemplação dos fatos, mas assumiram-se como sujeitos autônomos, concretizando o que para Freire significava conscientização “uma relação particular entre o pensar e o atuar” (GADOTTI, 1996, p.717). A observação do trabalho e da pessoa da educadora é comentada pela coordenadora no texto abaixo, onde relatou perceber diferenças no modo de ser e agir.

Mudou a prática, e o olhar também assim. Ela começou a ver a turma de outra forma assim, tipo pensar que o berçário pode trabalhar pouca coisa né dá para trabalhar bastante coisa naquela faixa etária ali, mas depende de que forma e como tu vai fazer. E ela se estruturou, ela começou a se organizar também, não que ela fosse desorganizada, mas ela antecipa as coisas para quando chegar aquele dia tá tudo organizadinho, bonitinho para exercer com as crianças e os pais notaram essa diferença os pais notaram que a parte pedagógica dos filhos tava mudando, tava muito boa. Ela trouxe as famílias para trabalhar com ela, fez teatro com a família” (C3).

“O que eu percebo é assim né, que ela têm muitos subsídios através do curso. Muitas coisas que ela traz tanto em material didático quanto até em função do próprio desenvolvimento infantil né. As próprias experiências, ela traz, ela comenta até para as nossas reuniões ela têm trazido soluções de lá, então tem sido assim uma troca muito boa”(C5).

⁸³ A tomada de consciência não implica necessariamente em ação.

Desta forma a mudança consciente da prática pedagógica implica em uma mudança de postura perante as questões sociais, educacionais e humanas, segundo Horn (2004)

Não existe um único fator determinante na modificação da prática pedagógica do educador. Isso é decorrência, reafirmo, do entrelaçamento dos fios de uma trama, composta pela ação refletida dos professores, pelo protagonismo das crianças e pelas intervenções daqueles que coordenam, em um trabalho contínuo de formação (HORN, 2004, p.115).

8.3.6 Saberes que continuam sendo construídos: “Estou diferente, agora eu sei opinar, me posicionar, tô mais crítica, exerço minha cidadania” (A2)

Na pesquisa realizada não se buscou encontrar mudanças radicais nos modos de pensar e agir das alunas, mas compreender como o curso contribuiu ou não para que as alunas tivessem condições de realizar uma prática reflexiva de seu trabalho cotidiano com as crianças. Como em toda a pesquisa, fatores não previstos emergiram e aqui de maneira surpreendente, pois as ressignificações foram percebidas tanto no âmbito profissional, como pessoal e social. Para investigar como estas alterações ocorreram, foram investigados as aprendizagens oportunizadas no decorrer do curso, para tanto, não trataremos das disciplinas em específico, mas do que para as alunas foi apontado como condição de ruptura para alcançar uma visão crítica e conseqüentemente uma mudança de postura.

No âmbito das aprendizagens tanto alunas como coordenadoras pedagógicas e professoras percebem que a caminhada realizada pelas alunas permitiu que as mesmas tivessem oportunidade de desmistificar o medo frente aos saberes curriculares, até então tidos como de difícil entendimento, sentindo-se capazes de interagir com o saber formal, compreendendo que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p.69). Assim percebem que todos têm saberes diferentes, sem que sejam saberes superiores ou inferiores.

Os saberes que configuraram como os mais relevantes foram aqueles em que o professor (a) formador possuía experiência e/ou conhecimentos específicos em Educação Infantil, seguido daqueles que conseguiam estabelecer uma relação teórico-prática-vivencial. Este conhecimento da realidade vincula professores e alunas, pois demonstrou que o

reconhecimento de uma dada realidade, faz com que o professor aproximasse sua área de conhecimento à vivência que essas alunas possuem.

Compreender a realidade em que as alunas vivem e/ou trabalham é fundamental para compreensão de como se dá a aprendizagem e como este contexto pode ser trabalhado. Vemos que não somente para os professores o conhecimento da realidade foi importante, mas também para as alunas que muitas vezes não haviam realizado nenhum estudo a partir de sua própria realidade. A reflexão crítica a partir de si mesmo e do contexto vivido é de fundamental importância para Freire (1997), segundo ele,

[...] Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando a prática de hoje ou de ontem, que se pode pensar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 1997, p. 43-44).

A passagem de uma práxis ativista inicial, para uma consciência reflexiva nas educadoras professoras ao final do curso, indica que apropriaram-se e desvelaram a realidade estando no caminho da “ vocação ontológica e histórica de humanizar-se [...]” através da tomada de consciência crítica.(GADOTTI, 1996, p. 716).

“Eu acho que é só um diploma, porque tudo de mim, se eu não quiser mudar não adiante eu ter um diploma só para ter na parede ou mostrar para dizer ‘ah! Eu sou professora, né’ eu vou mudar a minha prática, eu vou buscar, eu vou construir mais. È preciso querer mudar” (A5).

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS: “Depois desse curso eu sinto a necessidade de estudar, de dar continuidade, não quero parar nunca, eu mudei pra melhor”

“Eu acho que a gente aprendeu a se gostar como a gente é” (A8).

O presente estudo sobre formação de professores em educação infantil buscou, por meio da pesquisa, analisar como para educadoras leigas, profissionais que já possuem experiência em creche, a formação específica mobilizou questões internas que se expressam no fazer cotidiano. O que levou este tema a tornar-se importante nas discussões nos meios sociais e educacionais?

Por um longo tempo a criança pequena, bem como quem trabalhava com ela não foram valorizados no meio educacional. A partir da Constituição Federal de 1988, muito da concepção de infância encontrou respaldo em pilares mais humanos e justos, estabelecendo o marco da criança como cidadã de direitos. Direitos estes que incluem entre outras questões a educação. Inicia-se o debate sobre o que vem a ser uma educação de qualidade, a quem destina-se e em quais concepções epistemológicas devem sustentarem-se.

Com este advento, há também uma forte mobilização social, principalmente das mulheres que lutavam pelo direito à creche como forma de cumprimento legal. As discussões acirradas entre sociedade civil e governantes, mobilizam e retomam dilemas antigos sobre o atendimento à infância, que também remeteram à questão da formação dos profissionais que atuam com esta etapa da vida.

A creche que historicamente atendeu a crianças de meios economicamente menos favorecidos e que se manteve com poucos recursos dos governos e/ou com donativos, começa a repensar sua situação de pauperidade, tanto no atendimento, quanto na sua concepção.

Pode-se dizer que outro momento marcante foi a promulgação da nova LDBEN 9.394/96, que embora sancionada com atraso de no mínimo dez anos, colaborou para legitimar políticas educacionais mais próximas das necessidades contemporâneas.

Considerando que a lei por si só não implementa mudanças, nem garante efetivamente direitos, é preciso reconhecer que a mesma foi um princípio gerador de discussões sobre temas pouco discutidos. A partir disto, a formação de professores com ênfase específica para

atuação com crianças na faixa etária de zero a seis anos tornou-se um assunto polêmico. Até então as escolas normais formavam professores para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, que ao concluírem o curso trabalhavam tanto em educação infantil como nas primeiras séries ou ciclos do ensino fundamental.

Com a mudança na LDBEN, passando a incluir a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, oferecida por creches e pré-escolas, a exigência no nível de formação começou a perturbar tanto as instituições de educação infantil como as escolas formadoras de professores, forçando a mudanças significativas nestes segmentos.

Nesta dissertação fez-se um mapeamento da situação legislativa sobre formação de professores em Educação Infantil para compreender qual o delineamento feito nas políticas públicas de formação para as educadoras leigas.

Observou-se na pesquisa bibliográfica realizada que a atenção específica com a formação de educadoras leigas é recente e ainda incipiente, contando com experiências pontuais e isoladas de alguns municípios. O governo federal no presente ano iniciou programas de formação inicial à distância, questão que cabe ser pesquisada e discutida por outras pesquisas.

É sabido que a incumbência de oferta de escolas de ensino médio é responsabilidade dos governos de Estado, pelo que se observou na capital gaúcha, no período entre 2003 e 2005, as escolas de formação de professores em Educação Infantil, continuavam com atendimento diurno, desfavorecendo as educadoras de creches que trabalham durante o dia. As duas escolas municipais de ensino médio, ao oferecer curso noturno, contribuíram para que estas trabalhadoras tivessem condições de acesso à escola e ao conhecimento.

Este trabalho insere-se nesta temática por meio de análise do processo de formação identitária das educadoras leigas atuantes em creches comunitárias que retornaram aos bancos escolares. Para a maioria das educadoras, a oportunidade de voltar a estudar, ou formar-se para atuar especificamente com educação infantil significou uma nova etapa em suas vidas.

O diferencial percebido neste curso está voltado ao fato de ter “nascido” fruto da integração entre sociedade civil e governo, compondo uma ação efetiva e constituinte de cidadania. A lei, neste caso, foi articulada em prol da comunidade, cumprindo uma dívida histórica para com as classes menos favorecidas.

O curso, de modo geral, estabeleceu relação entre os saberes populares, trazidos pelas alunas ao longo de suas trajetórias de vida, pessoal e comunitária, com os saberes científicos, oportunizando a construção de um saber próprio, cingido no âmago de discussões dialéticas calorosas e nada tranqüilas. Característica dos saberes construídos coletivamente com o outro e não sobre o outro. Conforme Sanches “valorizar o vivido, o experienciado das pessoas, que, embora sem formação e titulação, são responsáveis pela ação concreta junto a crianças” (SANCHES, 2003, p. 202).

Constatou-se que o protagonismo da comunidade, no processo de discussão e implementação do curso e nos princípios da proposta pedagógica norteadora propiciaram com que o curso e todos que dele participaram assumissem uma identidade coletiva própria e fizessem parte desta história, “este não é um conto de fadas, mas uma história real em que a troca de saberes, popular e científico, concretizam o sonho de acreditar na transformação e inclusão social, buscando um mundo melhor” (MAZONI, s.d.)

Ficou explícito nas entrevistas, que o empreendedorismo do feito desafiou e mexeu com os medos e certezas tanto das discentes, quanto dos docentes. Quanto aos objetivos específicos que nortearam a pesquisa, pode-se dizer que as alunas, agora professoras, perceberam que ser professora não é apenas possuir uma titulação, mas significa estar em constante processo investigativo reflexivo de si e do mundo. Ter realizado o curso exerceu impactos expressivos na valorização das alunas enquanto mulheres e trabalhadoras, passando a perceber o valor de si e de suas ações.

As transformações percebidas foram muitas, indo das questões de ordem pessoal às relacionadas ao trabalho exercido na creche. Como mudanças pessoais, foram apontados os seguintes dados: conhecimento e valorização de si, novas formas de entender o relacionamento com marido, filhos e demais familiares, posicionamento frente às questões sociais, confiança na própria capacidade, criticidade e cidadania. Quanto à profissionalização, pontuaram que agora percebem em suas ações a indissociabilidade entre cuidar e educar compreendendo às questões pedagógicas, como fundamentais para exercer a profissão com qualidade.

A partir das aproximações empíricas foi possível elencar algumas considerações sobre o processo de construção identitária das alunas, bem como refletir acerca da modalidade de formação oportunizada às mesmas. Percebeu-se, a partir das falas das depoentes, que foi preciso tempo para que ocorresse conscientização, ressignificação e finalmente modificação

efetiva na prática pedagógica. Estes importantes fenômenos apontados por Tardif (2002), são mobilizados quando as educadoras retomam os bancos escolares na busca de formação.

Sabendo-se que o processo de formação se inicia desde tenra idade com as experiências pessoais no seio da família e cultura, aglutinam-se aos saberes da formação escolar e aos demais saberes da experiência do ofício de educadoras leigas, percebe-se que as alunas chegam ao curso com um cabedal de conhecimentos adquiridos na e pela prática cotidiana, composta por marcas subjetivas que ficam visceralmente marcadas nos sujeitos. Estas são questões de fundamental importância para os cursos de formação em geral e em específico os que se destinam a educadoras leigas, pois é preciso haver uma postura reflexiva sobre estas experiências para que o profissional consiga criticamente resignificar sua concepção e conseqüentemente sua prática. As professoras do curso, várias vezes sentiram-se desacomodadas e desafiadas a lecionar para um grupo de alunas com características tão peculiares e distintas do modo convencional, assim, o curso serviu de aprendizagem também para o corpo docente, numa relação dialética entre ensinar e aprender. Um fator positivo apontado pelas alunas referiu-se à qualificação do corpo docente da escola, bem como ao conhecimento e formação específicos relacionados à área da Educação Infantil, não encontrado em outros cursos Normal.

Podemos inferir que foi importante haver uma imersão dos professores que lecionam no curso Normal no contexto das creches comunitárias para que o conhecimento da conjuntura social, estrutural e social das instituições onde as alunas atuam, se torne familiar. Não basta alguns professores conhecerem e impregnarem-se destas questões, é crucial que seja uma proposta interdisciplinar enquanto curso. A programação de estudos, colóquios, seminários e palestras realizados pelos próprios professores do curso em parceria com as representações comunitárias poderiam ser uma via de formação continuada, nos moldes apontados por Nóvoa (1997).

Conclui-se que o fato das alunas já exercerem o trabalho e realizarem formação continuada em serviço familiarizou, em parte, a compreensão de alguns temas referentes ao trabalho com a infância. O fator tempo constituiu-se como fator fundamental na oportunização de conhecimentos balizados por uma sustentação teórica mais densa.

Sobre a proposta pedagógica e as principais disciplinas que mobilizaram aprendizagens significativas, as mais citadas foram aquelas que trataram especificamente sobre educação infantil, conhecimentos pedagógicos e psicológicos, pesquisa, língua portuguesa e literatura, não necessariamente nesta ordem. Há por parte das alunas uma busca por

aprendizagens rápidas e pragmáticas que não requeiram muito tempo, nem leituras complexas e aprofundadas, causando frustrações quando os professores não lhes apresentavam “receitas prontas” para dar conta das questões difíceis cotidianas. Romper com esta expectativa inicial pré-concebida do curso gerou angústias, desconfortos e enfrentamentos, que foram superados com o empenho de alguns professores em oportunizar vivências fundamentadas na teoria. Houve um processo de encantamento com a leitura, que passa a ser uma necessidade prazerosa para as alunas, ressignificando o que outrora era obrigação. Repensar a prática, trabalhar o vínculo creche-família e aliar cuidado e educação foram referendados como momentos de real ruptura com o instituído.

Apona-se que a escolha metodológica oportunizou realizar um trabalho conjunto onde a voz das alunas e seus interlocutores fizeram-se ouvir, propiciando o alcance dos objetivos específicos do trabalho.

O trabalho constitui-se como central no processo de construção e reconstrução identitárias, pois é através do mesmo que as alunas adquiriram o reconhecimento de sua atividade laboral. A partir da formação no curso, apropriaram-se do trabalho com confiança, atribuindo significado e dando uma direção em busca da autonomia e de sua própria cidadania.

Certamente nesta pesquisa não será possível contemplar toda a riqueza dos momentos de troca que ocorreram durante as entrevistas, observações em aula, entrada nas creches, conversas com as alunas, professoras e coordenadoras pedagógicas, que com tanto empenho dedicam-se à educação fraternal e responsável de professoras e crianças. Mas como seres inacabados que somos, certamente esta pesquisa deixará pistas e abrirá caminhos para que a formação de professores que atuam em Educação Infantil, seja tratada como uma questão política, social e cultural de fundamental importância, para que realmente tenhamos um mundo mais decente e digno. Finalizo, com a certeza da incompletude, buscando aliar-me com outros na busca, ao mesmo tempo, utópica e concreta de um mundo mais humano,

Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na *problematização* do futuro e recuse sua inexorabilidade (FREIRE, 1998, p.58).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Hélio R. Roda dos expostos. **Porto & Vírgula**, Porto Alegre/RS, ano IV, n. 27, pp. 56-59, julho de 1996.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ROMANOWSKI, Joana Paulin. O tema formação de professores nas dissertações e teses (1990-1996). In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)** Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento, ISSN 1676-0565, n. 6).
- _____. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 9 Biblioteca da Educação; Série I, Escola; v. 11.
- ANTUNES, Helenise Sangoi. **Ser aluna, ser professora: uma aproximação das significações sociais instituídas e instituintes construídas ao longo da carreira sobre a prática docente**. 2000. 97f. Projeto de tese de Doutorado em Educação-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- ARRUDA, Marina Patrício de. O papel social do professor universitário. In: GUIMARÃES, Gleny Terezinha Duro. (Org.). **Aspectos da teoria do cotidiano: Agnes Heller em perspectiva**. Porto Alegre/RS: EDIPUCRS, 2002. p. 61-81.
- Associação das Mulheres, 1979:6-7. In: ROSEMBERG, Fúlvia. **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989. (Coleção temas em destaque; 1), p. 96
- BADEJO, Maria Lúcia. De volta às aulas. **Pátio: Educação Infantil**, ano 1, nº2, ago/nov 2003, p. 43-45.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo** - Lisboa: Edições 70, 1994.
- _____. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1991.
- BECKER, Howard S.. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: HUCITEC, 1997.
- BELTRÃO, Ricardo Ernesto Vasquez. Convênio Creches Comunitárias de Porto Alegre. In: FUJIWARA, Luis Mario; ALESSIO, Nelson Luiz Nouvel; FARAH, Marta Ferreira Santos (orgs.). **20 Experiências de Gestão Pública e Cidadania**. Programa Gestão Pública e Cidadania, 1999-240 p.
- BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004, 320p.

BOURDIEU, Pierre. **La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1989.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____. **Pesquisa participante** (Org.) São Paulo: Brasiliense, 1999.

_____. **Em campo aberto: escritos sobre a educação e a cultura popular**. São Paulo: Cortez, 1995.

BRASIL MEC/INEP/SEEC. Censo 2001 Funções docentes.

BRASIL, MEC INEP, 2004b Disponível em < http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news04_51.htm > Veiculado em 07 de dezembro de 2004>. Acesso em 30/04/05.

BRASIL, MEC. Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior maio/2000,p. 38- Disponível em<http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/curdiretriz/ed_basica/ed_basdire.doc> Acesso em 07/05/05).

BRASIL. Constituição da República Federativa. 1988.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 5. 452, de 1º de maio de 1943. “Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho”.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 8. 530/46. Lei Orgânica do Ensino do Ensino Normal

BRASIL. Instrução normativa stn nº 01, de 15 de janeiro de 1997 - Celebração de Convênios. “Disciplina a celebração de convênios de natureza financeira que tenham por objeto a execução de projetos ou realização de eventos e dá outras providências”.

BRASIL. Lei complementar nº 101, de 4 de maio de 2000. “Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências”.

BRASIL. Lei n.º 8. 069, de 13 de julho de 1990. “Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências”.

BRASIL. Lei n.º 5. 692/71. Revogada pela Lei nº 9. 394, de 20. 12. 1996 “Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências”.

BRASIL. Lei n.º 8. 666, de 21 de junho de 1993. “Regulamenta o artigo 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitação e contratos da Administração Pública e dá outras providências”.

BRASIL. Lei nº. 9. 394, de 23 de dezembro de 1996. “Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”.

BRASIL. Lei nº. 10. 172 de 09 de janeiro de 2001, “Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências”.

BRASIL. Lei nº 10. 524, de 25 de julho de 2002. “Dispõe sobre as diretrizes para a elaboração da lei orçamentária de 2003 e dá outras providências”.

BRASIL. MEC. Secretaria da Educação Básica. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação, 2005.

BRASIL. MEC/ INEP. Programa de Formação Inicial dos Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil). 2004a Disponível em < http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news04_44.htm>. Acesso em 30 de abril de 2005.

BRASIL. Parecer Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, n. 15/98, de 01 de junho de 1998. “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Apresenta propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio”.

BRASIL. Parecer Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, n. 01/99, de 29 de janeiro de 1999. “Institui as Diretrizes Curriculares para formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio”.

BRASIL. Parecer Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, n 022/98, de 17 de dezembro de 1998. “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”.

BRASIL. Resolução Câmara de Educação Básica, nº 1/99, de 7 de abril de 1999. “Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”.

BRASIL. Resolução Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, nº 02/99, de 19 de abril de 1999 “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade normal”.

CAETANO, Ana Paula. **A complexidade dos processos de formação e a mudança dos professores: um estudo comparativo entre situações de formação pela investigação-ação**. Porto-Portugal: Porto Editora, 2004. Coleção Ciências da Educação Século XXI.

CALDERHEAD, J. **Teachers Professional Learning**. London: The Falmer Press, 1998.

CAMPOS, Maria Malta. Formação e carreira do magistério. In: **Simpósio Educação Infantil: construindo o presente**. Anais. Brasília: UNESCO Brasil, 2003.

_____. **A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios**. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate**. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dez/99.

CARDOSO, Karen Lopes. **Criação da Mulher**. Porto Alegre, Coletânea de textos produzidos pelas alunas da E.M.E.M. Emílio Meyer, 2004, s/p./ Mimeografado/

CARDOSO, Ruth Corrêa Leite. Movimentos sociais na América Latina. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n. 3, vol. 1, fev,1987, p. 27-37.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

CASAGRANDE, Ana Paula Guaranha. **Modernização e tradição no ensino da escola normal (1930-1937)**. Porto Alegre: PUCRS, 1998. 148 p. Dissertação (Mestrado)-Curso de

Pós-Graduação em História do Brasil, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1998.

CERIZARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? In: **Perspectiva**. Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 11-21, jul. /dez. 1999.

_____. **A construção da identidade das profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: USP/Faculdade de Educação, 1996. Tese de Doutorado.

CNE. Resolução CEB 1/99. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. ,2005. Coleção Passo-a-passo.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CRAIDY, Carmem Maria. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. (orgs.) **Educação Infantil: pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. **O educador de todos os dias: convivendo com crianças de 0 a 6 anos**. Porto Alegre: Mediação. Cadernos de Educação Infantil, v. 5, 1998, p. 5-6.

_____. **A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9. 394) – O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Lei 9. 424/96): a Educação Infantil**. Porto Alegre/digitado, 1997.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Decreto-Lei nº 8. 530/46. Lei Orgânica do Ensino Normal. Art. 1º. In: NÓBREGA, Vandick Londres da. **Enciclopédia da legislação do ensino**. Rio de Janeiro: Gráfica da Revista dos Tribunais, 1952. v. 1. 712p. p. 300.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. **Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Cortez, nº 86, p. 5-14, ago. 1993.

_____. **Magistério primário no contexto da 1ª República**. (Relatório de Pesquisa) São Paulo: Fundação Carlos Chagas/CERU, 1991.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio. . . para onde vai. . **Em aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-27, jul. 2001.

DUBAR, Claude. Formes identitaires er socialisation professionnelle. **Revue Française de Sociologie**, XXXIII (4), 1992 p. 505-529.

_____. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANÁRIO, Rui. **Formação e situações de trabalho**. Lisboa: Porto Editora, 1997, p. 51.

FALK, Judit. “Lóczy” e sua história. In: FALK, Judit. (Org.) **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Tradução de Suely Amaral Mello-revisão de tradução de Jaqueline Moll. 1ª edição Araraquara: JM Editora, 2004, 88p.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

FERNANDES, Florestan. **A formação política e o trabalho do professor** In CATANI, Denise Bárbara. Universidade. Escola e Formação de Professores. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. **Conversando com educadoras e educadores de Berçário: relações de gênero & de classe na Educação Infantil**. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação).

Folder de divulgação produzido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Frei BETTO. Movimentos populares e partido político. In: **Cadernos de Fé e Política**, n. 13. Petrópolis, agosto, 1995, p. 63-71.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 42 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.) **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

_____. **Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários a prática educativa**. São Paulo, Brasil: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1997.

_____. Respeito ao saber do senso comum. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, não 1, n. 1, jan. /fev. 1995, pp. 5-6.

_____; & SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 .5 ed. 1995, 224 p.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. **Carta aberta aos educadores e educadoras**. São Paulo, abril 1982.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

FUJIWARA, Luis Mario; ALESSIO, Nelson Luiz Nouvel; FARAH, Marta Ferreira Santos (Orgs.). **20 Experiências de Gestão Pública e Cidadania**. Programa Gestão Pública e Cidadania, 1999-240 p.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, Departamento de Pesquisas Educacionais. **Regulamentação da qualificação profissional do educador infantil: A experiência de Belo Horizonte**. Textos FCC 14/97. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire: Brasília, DF; UNESCO, 1996.

GIDDENS, Anthony. As cadeias globais da assistência e mais-valia emocional. In: HUTTON, Will & GIDDENS, Anthony. **No limite da racionalidade. Convivendo com o capitalismo global**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

_____. **As conseqüências da modernidade**. Lisboa: Celta Editora, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos sociais e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994. (Questões da nossa época; v. 5)

GONÇALVES, Carlos Luiz; PIMENTA, Selma Garrido. **Reverendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1992. 2. ed. ver. (Coleção magistério 2º Grau.).

HABERMAS, J. "Técnica e ciência enquanto 'ideologia'". In: BENJAMIN, W.; HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. e HABERMAS, J. **Textos escolhidos**. São Paulo, Abril Cultural, 1980 (Os Pensadores), p. 313-343.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Cadastro das Escolas do Censo Escolar-2004, acesso em 26/04/05 site: <http://www.cadastroescolas.inep.gov.br/resultadod.jsp>

KRAMER, Sônia. **Formação de profissionais da educação infantil no Estado do Rio de Janeiro**. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro: PUC, 2001.

_____. (Org.). **Infância e educação infantil**. Campinas, S. Paulo: Papyrus, 1996.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001, p. 195-209.

_____. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart & PALHARES, M. S. (orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas/São Carlos/Florianópolis, Autores Associados-FE/Unicamp/Editora da UFSCar/Editora da UFSC, 1999, p. 51-65. (Col. Polêmicas do Nosso Tempo)

LESSARD, C. & TARDIF, M. **La profession enseignante au Québec (1945-1990) – Histoire, système et structures**. Montréal: Presses de l'Université de Montréal. , 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. Congressos, encontros, seminários de educação: espaços de desenvolvimento profissional ou mercado de entusiasmo?. In: **Revista de Educação AEC**, Ano 27 - nº 109. AEC do Brasil www. aecbrasil. Org. br . Out/Dez 1998.

LIPIANSKY, E. M. . Introduction à la problématique de l'identité. In: **Stratégies identitaires** [Camilleri et al.]. Paris: PUF, pp. 7-26

Livro Comemorativo dos 25 anos da Escola-março, 1979 - acervo da E.M.E.M.Emílio Meyer.

LOURO, Guacira Lopes. **Prendas e antiprendas: uma história da educação feminina no Rio Grande do Sul**. Campinas: UNICAMP, 1986. Tese de Doutorado.

LÜDKE, Menga. BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. In: **Educação & Sociedade**: Revista de Ciência da Educação. Centro de Estudos Educação e Sociedade – Vol. 25, n. 89, p. 1097-1100, set. /Dez. 2004.

LÜDKE, Menga. (Coord.). **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papirus, 2001.

_____; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil** (Org.) São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Formação profissional para educação infantil**. Subsídios para ideologização e implementação de projetos. Tese de Doutorado. Psicologia da Educação. PUC/São Paulo, 1998.

MAIA, Eny. **Programa Especial de Formação Inicial em Serviço Nível Médio para Auxiliares de Desenvolvimento Infantil**. Folder informativo. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 2002.

MARANHÃO, Damaris G. **O cuidado como elo entre saúde e educação**. Cadernos de Pesquisa, n. 111, p. 115-133, dezembro/2000.

MAZONI, Miriam Cristina de Vasconcellos. **Curso Normal**. Apresentado no Fórum Mundial de Educação, Porto Alegre, 2001.

_____; VASCONCELLOS, Nestor Felix de. **História do Curso Normal**, Mimeografado, s.d.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MINAS GERAIS. Resolução nº 404/96. “Resolve que fica instituído o Curso de Educador Infantil, em nível de ensino fundamental, destinado à formação de profissionais para atendimento de crianças de zero a três anos, em creches ou instituições similares”.

MIRANDA, Glauro Vasques de. A educação infantil finalmente reconhecida. In: **Simpósio Educação Infantil: construindo o presente**. Anais. Brasília: UNESCO Brasil, 2003.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto. Portugal: Porto Editora, 2000.

MONCORVO Filho, A. **Histórico da proteção à infância no Brasil, 1500-1922**. Rio de Janeiro, Emp. Graphica Ed. , 1926.

NASCIMENTO, Maria Evelyn Pompeu do. Os profissionais de Educação Infantil e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart. PALHARES, Marina Silveira. (Orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

NICOLAU, M. , GARCIA, W. , THERRIEN, J. , AMARAL, M. T. **Professor Leigo: Institucionalizar ou Erradicar?** Ministério da Educação, Secretaria Nacional de Educação Básica, Cadernos SENEb, Brasília, 1991.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto. Portugal: Porto Editora, 2000. 214p.

_____. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, António (Coord.) **As organizações escolares em análise**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

_____. Relação escola – sociedade: “novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO, Raquel Volpato (Org.). **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

_____. Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. 3. ed. .

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Ed. , 1995. 191 p.

NUNES, C. M. F. **Saberes docentes e formação de professores**: um breve panorama da pesquisa brasileira. Revista Educação & Sociedade, vol. 22, nº 74, p. 27-42, abril 2001.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Identidade, Etnia e Estrutura Social** . Pioneira Editora, São Paulo, 1976.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Diretrizes para a formação de professores de educação infantil. In: **Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre, RS: Artmed Editora S. A. , ano 1, nº 2 ago./nov./2003.

_____. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002. Coleção Docência em Formação.

_____. (Org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO , Júlia.; FORMOSINHO, João. A formação em contexto a perspectiva da Associação Criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (orgs.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Orgs.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

ONGARI, Bárbara.; MOLINA, Paola. **A educadora de creche: construindo suas identidades**. São Paulo: Cortez, 2003.

Orçamento Participativo Porto Alegre: você é quem faz uma cidade de verdade. 2. ed. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Secretaria Municipal da Cultura. Coordenação de Comunicação Social-PMPA, Ed. Unidade Editorial Porto.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PLACCO, Vera. Análise das representações sociais de gestores do Sistema de Ensino Público sobre os processos de expansão da Formação de professores. **Anais do IX ENDIPE**, V. 1 /2, Águas de Lindóia, S. Paulo , 1998.

POLLAK, Michel. **Memória e Identidade social**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, v. 5,n. 10(1992) p. 200-215.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PORTO ALEGRE . Parecer nº. 003/2001 CME-POA. Processo nº. 01. 035221. 01. 1. Responde consulta sobre a implementação do Centro de Pesquisa, Aplicação e Formação de Educadores Populares e o funcionamento do Curso de Ensino Médio – modalidade Normal na Escola Municipal de Ensino Médio Emílio Meyer. Ratifica Parecer CME-POA n. 008/2000. Determina providências.

PORTO ALEGRE. CME/POA, Parecer n. 008/2000 - Justificativo de abertura do Curso elaborado pelo Centro de Pesquisa, Aplicação e Formação Proposta Pedagógica para o curso Normal da Escola Municipal de Ensino Médio Emílio Meyer - documento enviado ao Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre/CME/POA.

PORTO ALEGRE. Ofício nº. 097/93, de 01 de dezembro de 1993, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente – CMDCA.

PORTO ALEGRE. PREFEITURA MUNICIPAL. Lei Municipal 6978/1991. Cria o Programa Municipal de Educação Infantil. Porto Alegre, 1991. (PMEI)

PORTO ALEGRE. Resolução nº. 005, de 25 de julho de 2002, Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre, “Fixa normas para o credenciamento, autorização e supervisão das instituições de Educação Básica e suas modalidades, para autorização de funcionamento de cursos ofertados e regula procedimentos correlatos no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre”.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE/RS - Histórico do Orçamento Participativo <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/op/default.php?p_secao=1>. Acesso em 29/10/05.

PROSHANSKY, H. M. & FABIAN, A. K. The development of place identity in the child. In: WEINSTEIN, C. S. & DAVID, T. G. (EDS.). Spaces for Children – The Built Environment and Child Development. New York, Plenum, 1987, p. 21-40. In: OLIVEIRA, Zilma M. R. (Org.) **Educação Infantil: muitos olhares**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca!**. Porto Alegre: Mediação, 1998. (Cadernos Educação Infantil, v. 6)

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

ROGOFF, Bárbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.

ROSEMBERG, Fulvia. Panorama da Educação Infantil brasileira contemporânea. In: **Simpósio Educação Infantil: construindo o presente**. Anais. -Brasília: UNESCO Brasil, 2003.

_____. **Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação Infantil**. Revista Brasileira de Educação. Jan/fev/mar/abr 2001, nº 16, p. 21.

_____. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____; SAPAROLLI, Eliana. **O homem como educador infantil**. XX REUNIÃO DA ANPOCS, Caxambu: ANPOCS, out. 1996.

ROSEMBERG, Fúlvia, CAMPOS, Maria Malta. **Projeto capacitação profissional do educador infantil de Belo Horizonte**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1993. (mimeo).

_____. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da Creche-1984. In: ROSEMBERG, Fulvia. (Org.). **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989. (Coleção temas em destaque; 1).

SANCHES, Emília Cipriano. **Metodologia de trabalho com Projetos na Educação**. Palestra proferida, dia 10 de setembro de 2005, no 2º Congresso Internacional sobre Projetos na Educação. De 08 a 10 de setembro de 2005. Porto Alegre/RS-PUC-RS. Realização Futuro Congressos e Eventos.

_____. **Creche: realidade e ambigüidades**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SÃO PAULO. Parecer n. 05/02, do Conselho Municipal de Educação.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em Educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa. Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, Regina Leite; FILHO, Aristeo (Orgs.) **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SCHON, Donald A. **Educating the Reflective Practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass. 1990.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Proposta Pedagógica da Educação Infantil. **Cadernos Pedagógicos n. 15**. Porto Alegre, Dez. 1999. 2 ed. Revisada e Ampliada.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Ciclos de Formação. Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã. **Cadernos Pedagógicos nº. 9**. Dez. 1996, versão revisada em Abr. 1999.

SOUZA, Jane Felipe de. **Governando mulheres e crianças: jardim de infância em Porto Alegre na primeira metade do século XX**. Porto Alegre. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2000. Tese de Doutorado.

SURIAN, Francisco Emílio e outros. **A mística do animador popular**. São Paulo: Ática, 1996.

SUSIN, Maria Otília Kroeff. **A Educação Infantil em Porto Alegre: Um estudo das Creches Comunitárias**. Porto Alegre. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2005. Dissertação de Mestrado.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Trad. De João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____ ; & LESSARD, C. **Lê travail enseignant au quotidien-Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines**. Belgique/Québec: De Boeck/Pul, 2000.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista brasileira de Educação**, 2000 Janeiro/Abril, n. 13.

_____. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria e Educação, n. 4, 1991.

TIRIBA, Lea. **Buscando caminhos para a pré-escola popular**. São Paulo: Ática, 1992.

TOURAINÉ, Alain. Os movimentos sociais. In: FORACCHI, Marialice M. e MARTINS, José de Souza. **Sociologia e sociedade** (leituras de introdução à sociologia). 18 ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1997.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais. Idéias gerais para a elaboração de um projeto de pesquisa**. Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis. Cadernos de pesquisa Ritter dos Reis. Vol. IV. 2. ed. , nov. 2001

VENZON, Aidê Allegretti. Desafios da participação cidadã: papel do fórum municipal. In: GONZÁLEZ, Rodrigo Stumpf; VIOLA, Sólton Eduardo Annes (Orgs.) **Educação e direitos: experiências e desafios na defesa de crianças e adolescentes**. Porto Alegre/Canoas, Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua. Centro Educacional La Salle de Ensino Superior (CELES), 1997.

VIANNA, Cláudia. Contribuições do conceito de gênero para a análise da feminização do magistério no Brasil. In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lúcia

Gaspar da (Coord.). **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente.** Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. **A primeira escola normal do Brasil:** uma contribuição à história da formação de professores. Niterói, Rio de Janeiro: UFMG 1990. 286p. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 1990.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Trad. Daniel Grassi. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXOS

ANEXO A**BASE CURRICULAR 1 – CURSO NORMAL – ENSINO MÉDIO****REGIME: ANUAL**

1. **CERTIFICADO DE ENSINO MÉDIO: (1º, 2º E 3º ANO): 2400h.**
2. **DIPLOMA DE:**
 - **PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: 3200h.**
 - **PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS PARA CRIANÇAS JOVENS E ADULTOS: 3200h.**

Enfoque ou temática	1º ano	2º ano
Conhecimentos expressivos/de comunicação Conhecimentos físicos, químicos e biológicos Conhecimentos lógico-matemáticos Conhecimentos Sócio-históricos Conhecimentos Filosóficos, Sociológicos e Psicológicos Seminários Integrados		

Enfoque ou temáticas	3ºano
Educação e Conhecimento – Base Filosófica – Psicopedagógica- Sócio Antropológica Conhecimentos Específicos de Educação Infantil e Ensino Fundamental Pesquisa Seminários Integrados	

Enfoque ou temáticas	4ºano
Planejamento e Organização do Ensino Estágio	

Dias Letivos e Carga Horária conforme legislação vigente

Observações:**1-Constituem os enfoques ou temáticas:**

- **Conhecimentos expressivos de comunicação (Língua Portuguesa, Literatura, Artes e Educação, Língua Estrangeira, Informática, Lingüística e Educação Física);**
- **Conhecimentos físicos, químicos e biológicos (Física, Química e Biologia);**
- **Conhecimentos lógico-matemáticos (Matemática);**
- **Conhecimentos Sócio-históricos (História e Geografia);**
- **Conhecimentos Filosóficos, Sociológicos e Psicológicos (Filosofia, Sociologia e Psicologia);**

- **Educação e Conhecimento – Base Filosófica, Psicopedagógica e Sócio-antropológica (Psicologia da Educação e da Aprendizagem, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, História da Educação, Desenvolvimento cognitivo, Desenvolvimento neuromotor, Antropologia, Educação Especial);**
- **Conhecimento específico da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (conhecimentos didáticos e metodológicos nos diferentes níveis, modalidades e campos do conhecimento);**
- **Pesquisa com ênfase nos métodos qualitativos;**
- **Planejamento e organização do ensino alicerçados nas fontes sócio-antropológica, filosófica, sócio-psicopedagógica e epistemológica.**

2 – O estágio profissional como parte integrante da prática pedagógica equivale a 800h, sendo 400h distribuídas conforme planejamento, nos seminários integrados e demais campos de conhecimento, e as outras 400h no último semestre ou, no caso de aproveitamento de estudos, estas horas poderão ser concomitantes ao último semestre anterior ao período previsto para estágio.

BASE CURRICULAR 2 – CURSO NORMAL**REGIME: ANUAL****DIPLOMA DE PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL****PARA EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO – 1600 horas****PARA EGRESSOS DO CURSO NORMAL OU SIMILAR – 1280 horas**

Enfoque ou temática	1º ano
Educação e Conhecimento – Base Filosófica – Psicopedagógica - Sócio-antropológica	
Conhecimentos Específicos da Educação Infantil	
Pesquisa	
Seminários Integrados	

Enfoque ou temática	2º ano
Planejamento e Organização do Ensino	
Estágio	

Dias Letivos e Carga Horária conforme legislação vigente.**Observações:****1 - Constituem os enfoques ou temáticas:**

- **Conhecimentos expressivos de comunicação (Língua Portuguesa, Literatura, Artes e Educação, Língua Estrangeira, Informática, Linguística e Educação Física);**
- **Conhecimentos físicos, químicos e biológicos (Física, Química e Biologia);**
- **Conhecimentos lógico-matemáticos (Matemática);**
- **Conhecimentos Sócio-históricos (História e Geografia);**
- **Conhecimentos Filosóficos, Sociológicos e Psicológicos (Filosofia, Sociologia e Psicologia);**
- **Educação e Conhecimento – Base Filosófica, Psicopedagógica e Sócio-antropológica (Psicologia da Educação e da Aprendizagem, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, História da Educação, Desenvolvimento cognitivo, Desenvolvimento neuro-motor, Antropologia, Educação Especial);**
- **Conhecimento específico da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (conhecimentos didáticos e metodológicos nos diferentes níveis, modalidades e campos do conhecimento);**
- **Pesquisa com ênfase nos métodos qualitativos;**
- **Planejamento e organização do ensino alicerçados nas fontes sócio-antropológica, filosófica, sócio-psicopedagógica e epistemológica.**

2 - O estágio profissional do aluno egresso do ensino médio equivale a 800h, sendo 400h distribuídas conforme planejamento, nos seminários integrados e demais campos de conhecimento, e as outras 400h no último semestre ou, no caso de aproveitamento de estudos, estas horas poderão ser concomitantes ao último semestre anterior ao período previsto para estágio.

3 - O estágio profissional do aluno egresso do curso normal ou similar equivale a 480h, sendo 400h distribuídas conforme planejamento, nos seminários integrados e demais campos de conhecimento, e as outras 80h no último semestre ou, no caso de aproveitamento de estudos, estas horas poderão ser concomitantes ao último semestre anterior ao período previsto para estágio.

ANEXO B- Modelo de Questionário aplicado às alunas.**1. DADOS PESSOAIS**

1.Nome (opcional)_____

2. Idade:_____

3. Bairro/Vila onde moras:_____

4. Sexo: () M () F

5. Etnia:

() negra () branca () parda

() amarela () indígena () outra:____

6. Estado civil:

() casada () solteira

() separada () viúva () mora com companheiro/a sem casar

7. Tem filhos: () sim () não

Se não tem filhos, pule para a questão 10.

8. Se respondeu sim à questão 7, quantos?

() 1

() 2

() de 3 a 4

() mais de 4

9.Idade dos filhos:

() de 0 a 11 meses

() de 1 ano a 3 anos e 11 meses

() de 4 anos a 6 anos e 11 meses

() de 7 anos a 10 anos

() acima de 11 anos

10. Qual a renda familiar mensal?

() 1 salário mínimo

() 2 salários mínimos

() 3 salários mínimos

() 4 salários mínimos

() 5 salários mínimos

() Mais de 5 salários mínimos

11. Quantas pessoas dependem desta renda para sustento:

() 1 pessoa

() 2 pessoas

() 3 pessoas

() 4 pessoas

() 5 pessoas

() 6 pessoas

() Mais de 6 pessoas

2.TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

12 Com que idade começaste a trabalhar pela primeira vez? _____

13. Em qual função foi seu primeiro emprego?

- Babá
- Serviços gerais
- Cozinheira
- Educadora de sala
- Coordenadora
- Dirigente
- Comércio
- outras _____

14. Qual sua situação profissional atual?

- desempregada
- atuando como educadora de sala
- atuando como coordenadora
- como auxiliar administrativo
- atuando como volante ou auxiliar
- como cozinheira
- atuando como serviços gerais
- estagiária. Especificar em que área: _____
- outra: _____

Caso esteja desempregada, não responda as perguntas 15, 16, 17, 18 e 19 e as de endereço

15. Há quanto tempo trabalhas nesta instituição?

- há menos de um ano
- há um ano
- de um a 3 anos
- de 3 a 5 anos
- de 5 a 10 anos
- mais de 10 anos – quantos: _____

16. Antes de trabalhar nesta instituição tiveste alguma outra atividade de trabalho? (Marcar todas as atividades de trabalho realizadas)

- não, foi meu primeiro trabalho
- sim, em outras creches (como educadora)
- em outras creches (em outras funções)
- como babá
- como empregada doméstica
- diarista (faxina)
- vendedora informal
- comércio
- indústria
- outras atividades. Quais? _____

17. Qual o motivo principal que a levou a optar pelo seu atual trabalho? **Marcar apenas uma resposta**

- gostar de trabalhar com crianças
- gostar de trabalhar com adolescentes
- gostar de trabalhar com adultos
- desejo de ser educadora
- por ter experiência com os filhos
- foi o único trabalho que tive acesso
- pela proximidade de casa
- por solicitação da família
- outros. Quais? _____

18. Possui vínculo empregatício

sim não

Qual?

Carteira assinada

contrato-recibo Outro. Qual: _____

19. Em qual modalidade de ensino atua?

em instituição de atendimento a crianças de 0 a 6 anos (creche comunitária)

em instituição de atendimento a crianças de 0 a 6 anos (creche particular)

em instituição de atendimento a crianças de 0 a 6 anos (Escola Municipal de Educação Infantil)

em instituição de atendimento a adolescentes (SASE)

no MOVA (movimento de alfabetização)

não está atuando em educação

(neste caso, especifique sua atividade profissional _____)

outros. Especificar qual: _____

20. Zona em que se localiza a instituição que trabalha:

Leste Norte Sul Oeste

21. Nome do bairro/Vila onde está situada a instituição que trabalha: _____

22. Função que exerce: _____

23. Tempo de serviço:

menos de 01 ano

de 1 a 1 ano e 11 meses

de 2 anos a 2 anos e 11 meses

de 3 anos a 3 anos e 11 meses

de 4 anos a 4 anos e 11 meses

de 5 anos a 5 anos e 11 meses

de 6 anos em diante

3. TRAJETÓRIA ESCOLAR

24. Coursou o Ensino fundamental em:

Escola de ensino fundamental regular

Supletivo

EJA (Na escola de Ensino Fundamental Regular)

Misto (parte no Ensino Fundamental Regular e parte no Supletivo ou EJA)

25. Conclusão do Ensino Fundamental:

Em oito anos (Escola de ensino fundamental regular)

Mais de oito anos (Escola de ensino fundamental regular)

Mais de oito anos misto

26. Ano em que concluiu o ensino fundamental: _____

27. Aqui na E.M.E.M. Emílo Meyer és aluna do curso de:

2 anos Ed. Infantil

4 anos Ed. Infantil/Anos Iniciais/EJA

28. Qual sua turma: _____

Responder as questões 29 e 30 só quem for aluna do curso de 2 anos

29. Onde cursou o Ensino Médio

- Escola de Ensino Médio Regular (em três anos)
 Escola de Ensino Médio Regular (mais de três anos)
 Supletivo
 Ensino Médio Magistério Habilitação séries Iniciais
 Misto

30. Ano que concluiu o ensino médio: _____

4. FORMAÇÃO

31. Nos últimos 5 anos frequentou algum curso de atualização profissional?

- sim não

32. Qual(is) e onde: _____

33. Você se considera pessoalmente satisfeita com o trabalho que faz atualmente?

- muito suficientemente
 nem satisfeita nem insatisfeita pouco
 nada satisfeita

34. Pensando no seu trabalho atual, indique o grau de satisfação para cada item abaixo

Coloque o número: **1** para **satisfeita**

2 para **indiferente**

3 para **insatisfeita**

- relacionamento com colegas de trabalho
 relacionamento e reconhecimento das famílias e comunidade
 reconhecimento e valorização da mantenedora
 condições de trabalho (salário, horário de trabalho, ambiente físico e outros)
 horário para planejamento
 formação continuada em serviço

35. Em geral, seu trabalho atual corresponde às expectativas que você tinha quando começou?

- sim
 corresponde em parte não

36. Por quê?

37. Marque os principais fatores que interferem na sua PRÁTICA e no seu crescimento profissional

- lacunas na formação profissional
 estrutura da instituição onde atua impossibilita crescimento pessoal ou profissional
 falta de apoio na família para continuar os estudos ou se manter atualizada na função
 atualmente é muito difícil trabalhar com crianças
 desejo de trocar de profissão
 outros: _____

Dos itens que você marcou, **qual o mais importante?** _____

38. Marque quais são as fontes principais para aprender a exercer o seu trabalho atual?

- observação e troca de idéias sobre o trabalho realizado pelas colegas
- a formação escolar
- a experiência construída na prática
- cursos de atualização
- cursos de formação em serviço
- com livros , revistas e leituras na área
- a sua experiência pessoal e familiar
- interagindo com o contexto sócio cultural vivenciado

Dos itens que você marcou, **qual o mais importante?** _____

39. O que a levou buscar um curso de educação formal – modalidade Normal?

- exigência legal
- exigência da instituição mantenedora-Creche
- exigência da SMED
- busca de uma carreira profissional
- desejo de ser professora
- desejo de mudar a prática
- qualificar-se para busca de um trabalho
- continuar estudando

40. Qual sua expectativa inicial ao ingressar no curso? (**Marque apenas uma alternativa**)

- concluir o curso dentro do tempo previsto
- qualificar a prática cotidiana a partir de embasamento teórico
- trocar experiências com colegas que atuam na mesma função
- auxiliar no trabalho que desenvolvo na comunidade em que moro
- outras. Quais? _____

41 Marque quais são as principais dificuldades encontradas no decorrer do curso?

- o deslocamento noturno
- localização da escola
- a falta de segurança
- a falta de apoio dos familiares
- lacunas decorrentes da escolaridade anterior
- o cansaço após um dia de trabalho
- falta de tempo para leituras e realização dos trabalhos
- conciliar trabalho- casa- estudo
- compreensão dos conteúdos trabalhados em aula
- fatores financeiros
- distância da casa até a escola
- não ter com quem deixar os filhos
- .Outros. Quais? _____

Dos itens que você marcou, **qual o mais importante?** _____

42. Marque quais são os fatores que contribuem para sua permanência no curso:

- realização pessoal
- realização profissional
- apoio das colegas, construção de vínculos de amizade
- incentivo da creche
- incentivo da SMED
- apoio da família
- elevação da auto-estima
- a possibilidade de aumento salarial
- possibilidade de troca de função na instituição
- apoio dos(as) professores(as) do curso
- estrutura e funcionamento da escola E.M.E.M. Emílio Meyer (recursos pedagógicos, alimentação oferecida...)

() adequação da proposta pedagógica a partir do conhecimento da realidade vivenciada pelas alunas (respeito aos saberes da prática ...)

() .Outros. Quais? _____

Dos itens que você marcou, **qual o mais importante?** _____

43. Algum(ns) tema(s)/aspecto(s) trabalhados no curso está(ão) contribuindo para promover mudança na tua prática profissional? Caso afirmativo, citar qual(is):

44. O curso está contribuindo para promover mudanças na tua vida pessoal? Caso afirmativo, dizer quais:

45. Após concluir o curso, quais são suas perspectivas de trabalho futuras:

- () Continuar atuando em creche comunitária na função que já exerce
- () Continuar atuando em creche comunitária na função de coordenadora
- () Dar aula em escola pública de ensino fundamental
- () Dar aula em escola pública de educação infantil
- () Dar aula em escola particular de ensino fundamental
- () Dar aula em escola particular de educação infantil
- () Procurar outra profissão

46. Além do horário da sala de aula, tu dedicas outros horários para estudar?

() sim () não

47. Se respondeu **sim** à questão 46, especifique qual o horário:

- () à noite, após a aula
- () final de semana
- () no intervalo de almoço
- () no trajeto entre serviço e escola
- () outro. Especifique: _____

50. O que o curso significa para ti:

- () oportunidade de exercer a profissão de professora
- () apenas diploma de professora
- () uma obrigação
- () possibilidade de poder fazer curso de graduação (faculdade)
- () outra Qual: _____

51. Como você aprende melhor:

- () lendo
- () ouvindo explicação da professora
- () troca com as colegas
- () copiando/escrevendo
- () com relatos de experiências
- () questionando/perguntando
- () com trabalhos individuais
- () com trabalhos em grupo
- () com apresentação oral de trabalhos para a turma

52. Pretendes fazer seu estágio em:

- () Educação Infantil
- () Escola de Ensino Fundamental
- () EJA
- () Outro. Qual: _____

Por quê? _____

ANEXO C
TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Prezada participante,

Estamos realizando uma pesquisa intitulada “**PROCESSO DE FORMAÇÃO DAS EDUCADORAS LEIGAS DE CRECHES COMUNITÁRIAS**”, com o objetivo de investigar o processo de formação docente das educadoras leigas que trabalham nas creches comunitárias conveniadas com a PMPA.

A sua participação é fundamental na realização deste trabalho. Para tanto, solicitamos a sua autorização, abaixo assinada para participar de entrevistas gravadas em fita cassete e para eventual publicação dos resultados obtidos.

Sua participação neste estudo é voluntária e seu nome permanecerá em anonimato sendo mantido o mais rigoroso sigilo através da omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-la.

Desde já, agradecemos sua valiosa colaboração e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos através dos fones: 99499047/33384638 com Denise Arina Francisco Valduga ou 33163141 com prof^a Dr^a. Maria Carmem Silveira Barbosa.

Eu, _____, consinto em participar deste estudo.

Assinatura Participante: _____

Assinatura Pesquisadora: _____

Data: ____/____/____

ANEXO D**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM AS ALUNAS**

Qual tua função na creche?
Por que procuraste este trabalho?
O que deve saber quem trabalha com crianças?
Por que te matriculaste no Curso Normal?
Como fazes para conciliar trabalho, estudo e família?
Como te sentes fazendo o curso?
O curso está mudando alguma coisa na tua vida?
O que esperas do curso?
Alguma disciplina te ajuda a melhorar o teu trabalho com as crianças? Por quê?
Quando te formares, o que pretendes fazer?

ANEXO E**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM COORDENADORAS
PEDAGÓGICAS DAS CRECHES COMUNITÁRIAS CONVENIADAS COM A PMPA****TRAJETÓRIA DO TRABALHO EM CRECHE COMUNITÁRIA**

Há quanto tempo exerces a função de coordenadora?
Já trabalhaste como educadora anteriormente?
Qual tua experiência anterior à da creche comunitária?
Quais as principais facilidades e dificuldades que encontras no desempenho das tuas funções como coordenadora?
Como é o trabalho realizado pelas educadoras na instituição?

PROFISSIONALIZAÇÃO

O que achas necessário para uma educadora trabalhar com crianças de zero a seis anos?
O que entendes por trabalho pedagógico na creche?
É necessário para educadora de creche ter formação?
Qual a diferença no trabalho da educadora com formação para a educadora leiga?
Observas alguma mudança nas alunas que estão fazendo o curso?

ANEXO F**MODELO DE ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM PROFESSORAS ORIENTADORAS DE ESTÁGIO NO CURSO NORMAL**

Data: _____

1. Nome do(a) professor(a): _____

2. Qual sua formação acadêmica? _____

3. Em que ano concluíste a graduação? _____

4. Possuis algum curso de especialização?

 Não Sim. Especificar qual(is):

5. Qual sua experiência anterior a lecionar no curso de ensino médio normal (magistério) da E.M.E.M. Emílio Meyer?

6. Tempo que lecionas na E.M.E.M. Emílio Meyer:

7. Como foi seu ingresso na instituição?

8. Qual(is) a(s) disciplina(s) que leciona(s)?

9. Qual o critério de escolha das disciplinas que lecionas:

 Por aderência à área de formação Por escolha própria Por solicitação da escola Por falta de professor(a) para assumir Por ter experiência Outra. Citar qual: _____

10. O que entendes por educação popular? Tens alguma forma de inserção/participação?

11. Tens experiência com Educação Infantil? Qual(is)?

12. O que sabes sobre o histórico deste curso e qual sua participação neste processo?

13. Como é constituído o corpo docente do curso de ensino médio modalidade normal?

14. Qual o perfil/características dos (as) professores (as) do curso de ensino médio normal (magistério)?

15. Qual o perfil/características dos (as) alunos (as) do curso de ensino médio normal (magistério)?

16. Como percebes que os (as) alunos (as) aprendem melhor?

17. Que aprendizagens os (as) alunos (as) que realizam o curso trazem/possuem?

18. Que aprendizagens consideras fundamentais para quem vai ser professor (a)?

19. Estas aprendizagens estão sendo atingidas no decorrer do curso? Como? Quando?

20. Como te sentes sendo professor (a) em um curso de formação de professores (as)?

21. Que dificuldades encontras no exercício de sua atuação?

22. Que fatores consideras facilitadores no exercício de sua atuação?

23. Acompanhas alunas em estágio?

() Não () Sim. Quantas? _____ Quem são (nomes) e turma: _____

24. Que características possuem as turmas que encontram-se em estágio atualmente?

25. Fale sobre cada uma das alunas que supervisionas no estágio:

26. Alguns aspectos ou disciplinas trabalhados no curso contribuem/contribuíram para promover mudança na prática profissional dos (as) alunos (as)? Quais?

27. Observas alguma(s) mudança(s) nas alunas que acompanhas no estágio? Caso afirmativo, quais seriam?(pessoal, familiar, atuação profissional, cidadania, posicionamento perante grupo, qualidade do trabalho, etc)

28. Existe algum diferencial na formação de professores que deveria ser considerado, para quem é educadora leiga e trabalha em creche comunitária? Qual (is)?

29. Em relação às alunas que acompanhas como percebes o posicionamento frente a questões como: gênero, raça/etnia, classe social, inclusão, etc. e quais as manifestações em sua prática pedagógica em sala de aula? (Citar cada aluna)

30. Observas algum crescimento nas alunas que estão fazendo o estágio, quanto ao:

30.1 Trato com as crianças

30.2 Trato com as famílias

30.3 Relacionamento com colegas/coordenadora na creche

30.4 Na elaboração do trabalho pedagógico (planejamento)

30.5 Na elaboração de atividades mais significativas

30.6 Na organização do espaço físico

30.7 Na elaboração do acompanhamento das crianças (avaliação)

30.8 Outros aspectos. Apontar quais: _____

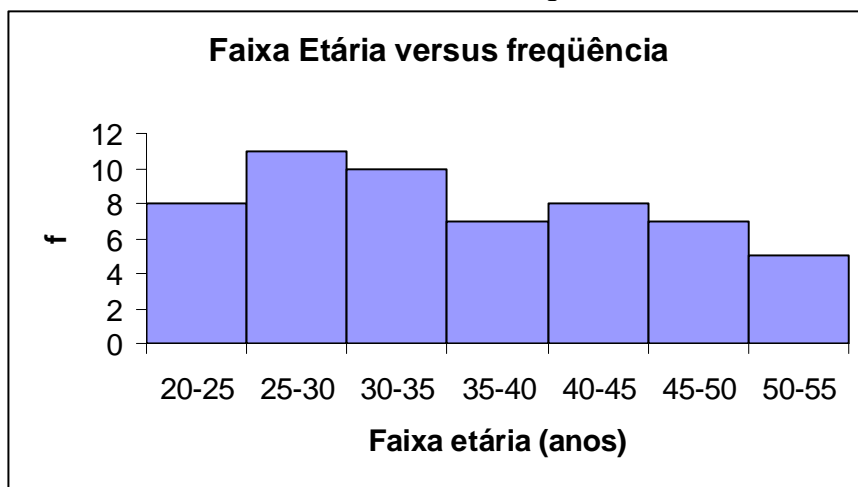
31. Após participar desta pesquisa, o que gostarias de deixar registrado?

32. Recado para a pesquisadora (críticas, sugestões, etc):

33. Que expectativas tens em relação a esta pesquisa e qual a forma de devolução que esperas?

ANEXO G

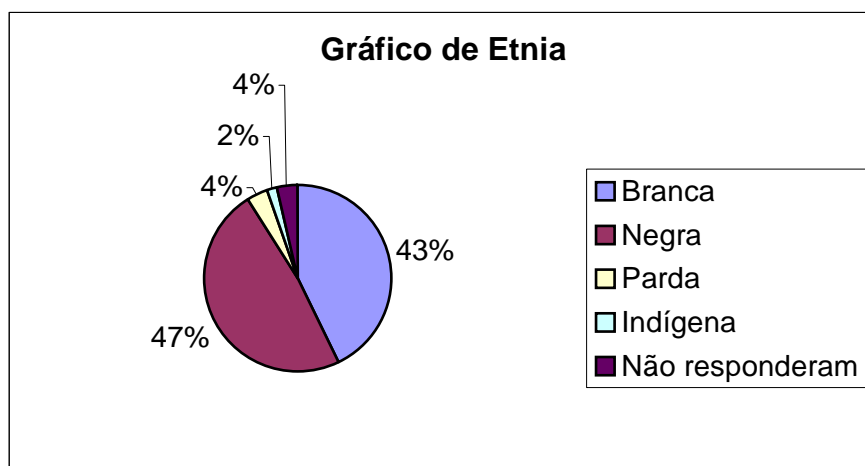
Gráfico 1
Faixa etária versus freqüência



Fonte: dados da pesquisa.
Gráfico elaborado por Denise Arina Francisco Valduga

ANEXO H

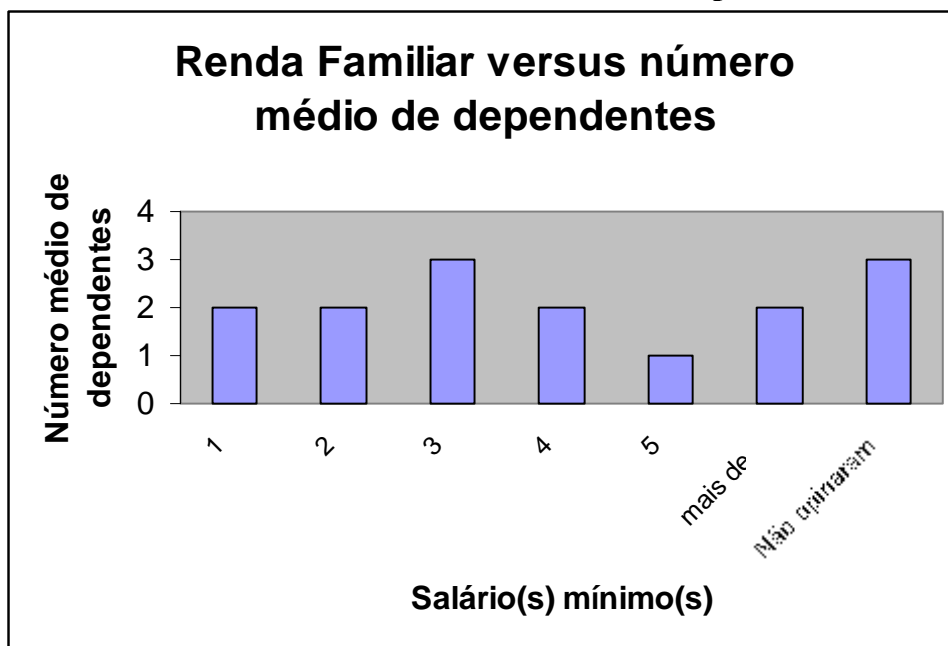
Gráfico 2
ETNIA



Fonte: dados da pesquisa.
Gráfico elaborado por Denise Arina Francisco Valduga

ANEXO I

Gráfico 3
Renda Familiar versus número médio de dependentes.

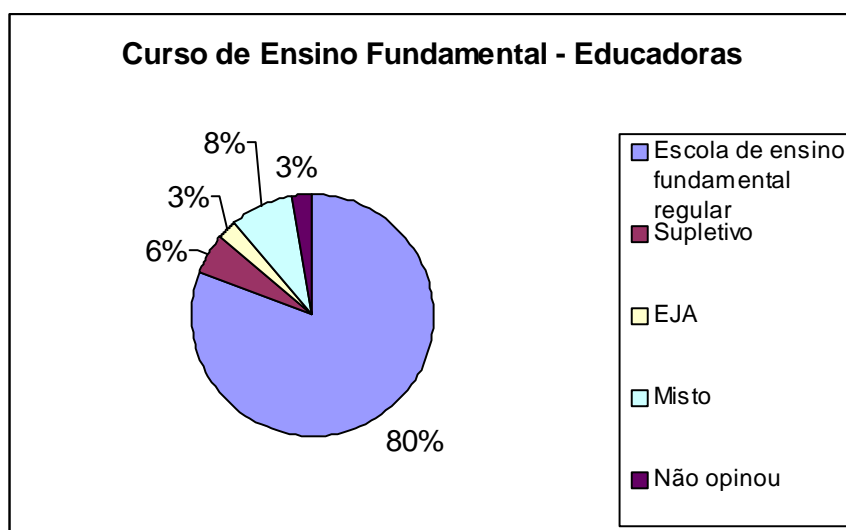


Fonte: dados da pesquisa.

Gráfico elaborado por Denise Arina Francisco Valduga

ANEXO J

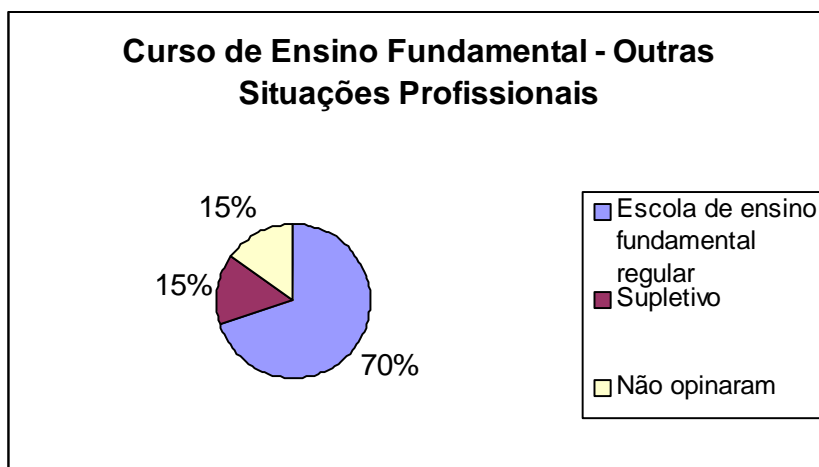
Gráfico 4
Curso de Ensino Fundamental Educadoras e



Fonte: dados da pesquisa.

Gráfico elaborado por Denise Arina Francisco Valduga

Gráfico 5
Curso de Ensino Fundamental- Outras situações Profissionais



Fonte: dados da pesquisa.
 Gráfico elaborado por Denise Arina Francisco Valduga

ANEXO K

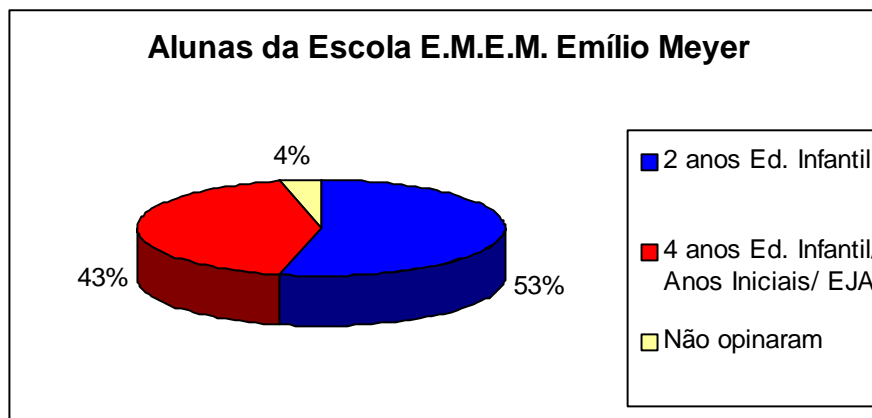
Tabela 4
Tempo para conclusão do ensino fundamental (anos).

Conclusão do Ensino Fundamental	Educadora	Outras Situações Profissionais
Em oito anos	16	9
Mais de oito anos	9	5
Mais de oito anos mistos	4	2
Não opinaram	7	4
Σ	36	20

Fonte: dados da pesquisa.
 Tabela elaborada por Denise Arina Francisco Valduga
 Nesta questão foram analisadas apenas aquelas mulheres que atuam como educadoras de sala.

ANEXO L

Gráfico 6
Alunas da E.M.E.M. Emílio Meyer



Fonte: dados da pesquisa.
 Gráfico elaborado por Denise Arina Francisco Valduga

ANEXO M

Tabela 5
Alunas do curso de 2 anos.

Ensino Médio	Educadoras	Outra Situação Profissional
Escola Regular (em três anos)	10	3
Escola Regular (mais de três anos)	5	1
Supletivo	5	4
Magistério (Séries Iniciais)	0	0
Misto	3	0
Não opinaram	1	0

Fonte: dados da pesquisa.
 Tabela elaborada por Denise Arina Francisco Valduga

ANEXO N

Tabela 9
Itens em relação a satisfação pessoal com o trabalho - Outras situações profissionais

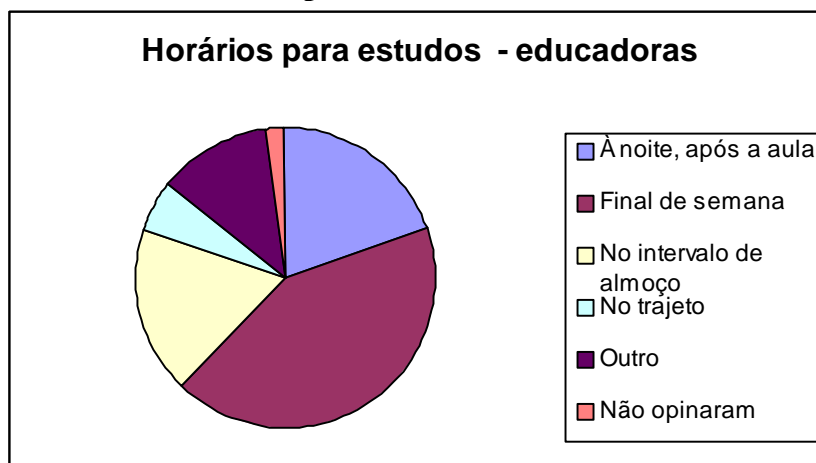
Itens	Satisfeita	Indiferente	Insatisfeita	Não opinaram
Relacionamento com colegas	19	-	-	1
Relacionamento e reconhecimento das famílias e comunidades	9	4	2	5
Reconhecimento e valorização da mantenedora	8	4	3	5
Condições de trabalho	5	2	9	4
Horário para planejamento	4	5	6	5
Formação Continuada	7	-	5	8

Fonte: dados da pesquisa.

Tabela elaborada por Denise Arina Francisco Valduga

ANEXO O

Gráfico 16
Horários para estudos - Educadoras



Fonte: dados da pesquisa.

Gráfico elaborado por Denise Arina Francisco Valduga

ANEXO P

Gráfico 17
Horário para estudos – Outras situações Profissionais



Fonte: dados da pesquisa.

Gráfico elaborado por Denise Arina Francisco Valduga

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

V233p Valduga, Denise Arina Francisco

Processo de formação docente das educadoras leigas de creches comunitárias / Denise Arina Francisco Valduga. – Porto Alegre: UFRGS, 2005.

f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005, Porto Alegre, BR-RS. Orientadora: Maria Carmem Silveira Barbosa.

1. Professor – Formação – Ensino médio – Porto Alegre. 2. Professor leigo – Mulher – Creche comunitária. 3. Curso Normal – Habilitação Educação Infantil – E.M.E.M. Emilio Meyer – Porto Alegre. I. Barbosa, Maria Carmem Silveira. II. Título.

CDU – 371.13(816.51)

Bibliotecária Maria Amazilia Penna de Moraes Ferlini – CRB 10/449