

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

MARTA QUINTANILHA GOMES

**TRILHAS PROFISSIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: os sentidos
atribuídos ao lugar de atuação pelas professoras da Rede Municipal de
Ensino de Porto Alegre**

Porto Alegre

2012

MARTA QUINTANILHA GOMES

**TRILHAS PROFISSIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: os sentidos
atribuídos ao lugar de atuação pelas professoras da Rede Municipal de
Ensino de Porto Alegre**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal do Rio Grande
do Sul como requisito para a obtenção do título de
Doutora em Educação.

Orientadora: Maria Carmen Silveira Barbosa

Linha de Pesquisa: Estudos sobre Infâncias

Porto Alegre

2012

CIP – Catalogação na Publicação

Quintanilha Gomes, Marta

TRILHAS PROFISSIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: os sentidos atribuídos ao lugar de atuação pelas professoras da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre / Marta Quintanilha Gomes. -- 2012. 219 f.

Orientadora: Maria Carmen Silveira Barbosa.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

1. Educação Infantil. 2. Professora em educação infantil. 3. Trajetória profissional. 4. Desenvolvimento Profissional. 5. Trabalho Docente. I. Silveira Barbosa, Maria Carmen, orient. II. Título.

MARTA QUINTANILHA GOMES

**TRILHAS PROFISSIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: os sentidos
atribuídos ao lugar de atuação pelas professoras da Rede Municipal de
Ensino de Porto Alegre**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul como
requisito para obtenção do título de Doutora em
Educação.

Aprovada em 12/12/2012

Prof^a Maria Carmen Silveira Barbosa – Orientadora

Prof^a Beatriz Daudt Fischer – UNISINOS

Prof^a Livia Maria Fraga Vieira – UFMG

Prof^a Naira Lisboa Franzoi – UFRGS

Às professoras das crianças.

Ao concluir este trabalho quero agradecer...

...ao Flávio, ao João e à Júlia que, durante todo o percurso do doutorado, se fizeram presentes em minha vida, me acolheram nas dificuldades e comemoraram comigo as vitórias. Com vocês aceito fazer muitas trilhas.

...à Neca, minha amiga de fé, minha irmã camarada, sempre comigo.

...às professoras de educação infantil que participaram da pesquisa.

...à minha orientadora Lica, que acolheu as minhas perguntas, as minhas dificuldades e, carinhosamente, me mostrou caminhos.

...aos colegas de orientação que questionaram, deram pistas de por onde seguir. Mas, em especial, quero agradecer à Loide e à Ângela, que me ajudaram em uma bifurcação importante surgida no processo de pesquisa. À Irene, pelas leituras e sugestões. E ao meu colega e amigo Paulo, sempre disponível para questões afetivas, acadêmicas e tecnológicas (I will survive).

...e à professora Maria Stephanou. Suas contribuições na ocasião da banca de qualificação foram fundamentais para as definições tomadas no trabalho.

Obrigada!

Pedras no caminho?

Guardo todas, um dia vou construir um castelo...

(Fernando Pessoa)

RESUMO

Esta tese investiga os sentidos atribuídos ao lugar profissional da professora de educação infantil. Parte da constatação de que um número elevado de professoras que prestou concurso para atuar com crianças desta etapa da educação já não está trabalhando em escolas de educação infantil. A pesquisa buscou compreender, a partir das trajetórias profissionais das professoras da Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre no período da primeira expansão do atendimento à educação infantil na cidade, as marcas de profissionalidade presentes em suas narrativas ao contarem sobre seus percursos. O período de expansão da educação infantil na cidade e no país historicamente se coloca como a fase em que ocorrem os primeiros movimentos de organização do atendimento às crianças no âmbito da educação. É um período de definições e mudanças paradigmáticas na educação infantil, que institui a especificidade do trabalho desenvolvido nessa etapa e, com isso, começa a configurar e delinear o lugar profissional dos professores das crianças. Escolho como interlocutoras as professoras de educação infantil porque considero que o ponto de vista das profissionais pode trazer à cena a perspectiva de quem está protagonizando a aventura de estabelecer esse lugar profissional. A intenção é conhecer, a partir dos sentidos atribuídos às suas trajetórias profissionais, os desenhos possíveis e os direcionamentos cabíveis na constituição dessa profissão que não é mais um grupo de professores, mas a disposição de outro modo de ser professor, de atuar como docente e de organizar uma escola. Os contextos abordados, e que se constituíram como eixos de reflexão na pesquisa dos processos profissionais dessas professoras, são os lugares de formação, as condições de produção de suas trajetórias, o desenvolvimento profissional e a profissão de professora de educação infantil. Os estudos indicaram que os processos de produção das trajetórias profissionais na educação infantil apresentam um caráter de desbravamento, criador de um novo jeito de estar na escola, de ser professora e de organizar o trabalho docente. Nesse sentido, a pesquisa assume que esses percursos de constituição profissional que vêm sendo descobertos se constituem em trilhas traçadas em um terreno ainda em constituição. O desenho do trabalho docente se dá no tensionamento entre o cuidado como atitude profissional e a cultura do trabalho assistencial, por um lado, e o tensionamento entre a educação e a gramática escolar instituída, por outro. O lugar profissional das professoras flutua no engendramento das condições institucionais e das escolhas pessoais possibilitadas pelos contextos de vida.

Palavras-chave: Educação Infantil. Professora de educação infantil. Trajetória profissional. Desenvolvimento Profissional. Trabalho Docente.

GOMES, Marta Quintanilha. **TRILHAS PROFISSIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: os sentidos atribuídos ao lugar de atuação pelas professoras da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.** Porto Alegre: UFRGS, 2012, 219. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2012.

ABSTRACT

This thesis investigates the meanings attributed to the professional place of teachers in early childhood education. It has been found that a large number of teachers who have entered a contest to work with children at this stage of education are no longer working in preschools. Based on the professional lives of teachers in the Rede Municipal de Ensino (RME) of Porto Alegre during the first expansion of this service in the city, the research tried to understand the marks of professionalism revealed in the narratives about their careers. Historically, the expansion of early childhood education both locally and nationally is the stage of the first movements towards the organisation of childcare and education. It is a time of definitions and paradigmatic shifts in early childhood education which establishes the specificity of the work developed at this stage, and as such, begins to configure and delineate the professional place of children's teachers. The interlocutors I have chosen are early childhood education women teachers because I believe these professionals' points of view can reveal the opinions of the ones truly venturing into the establishment of this professional place. My intention is to depict, from the meanings attributed to their professional paths, the possible outline, the reasonable direction towards the making of a profession which is no longer constituted of a group of teachers, but of a readiness to a different way of being a teacher, of working as an educator, and of organising a school. The contexts approached, in themselves axes of reflexion in the research about these teachers' professional processes, are training centres, the conditions of their careers, their professional development, and the profession of being an early childhood education teacher. Studies have shown that career production processes in early childhood education suggest some sort of clearing work, the creation of a new way of being in the school, of being a teacher and of organising teaching. In that sense, the research assumes that the construction of such professional paths is like trails drawn in land still to be discovered. The conception of teaching arises from the tension between care as a professional attitude and the culture of social work on the one side, and the tension between education and preestablished school grammar on the other side. The teachers' place fluctuates within the engendering of institutional conditions and the personal choices made possible by their life contexts.

Keywords: Early Childhood Education. Teacher of Early Childhood Education. Career. Professional Development. Teaching.

GOMES, Marta Quintanilha. **TRILHAS PROFISSIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: os sentidos atribuídos ao lugar de atuação pelas professoras da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.** Porto Alegre: UFRGS, 2012, 219. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2012.

RESUMEN

Esta tesis investiga los sentidos atribuidos al espacio profesional de la profesora de educación infantil. Parte de la constatación de que un número elevado de profesoras que se habilitaron por concurso para actuar con niños en esta fase de la educación ya no están trabajando en escuelas de educación infantil. La investigación buscó comprender, a partir de las trayectorias profesionales de las profesoras de la Red Municipal de Enseñanza (RME) de Porto Alegre en el periodo de la primera expansión del atendimento a la educación infantil en la ciudad, las huellas de profesionalidad presentes en sus narrativas cuando cuentan sobre sus carreras. El periodo de expansión de la educación infantil en Porto Alegre y en el país se alza como la fase en que ocurren los primeros movimientos de organización del atendimento a los niños en el ámbito de la educación. Es un periodo de definiciones y cambios paradigmáticos en la educación infantil, que instituye la especificidad del trabajo desarrollado en esta etapa y, con ello, empieza a configurar y delinear el lugar profesional de las profesoras de los niños. Elijo como interlocutoras las profesoras de educación infantil, porque considero que el punto de vista de estas profesionales puede traer a la escena la perspectiva de quien está protagonizando la aventura de establecer ese lugar profesional. La intención es conocer, a partir de los sentidos otorgados a sus trayectorias profesionales, los diseños posibles, los direccionamientos adecuados en la constitución de esa profesión, que no es solamente un grupo de profesores, sino la disposición de otro modo de ser profesor, de actuar como docente y de organizar una escuela. Los contextos abordados, y que se constituyeron como ejes de razonamiento en la investigación de los procesos profesionales de esas profesoras, son los lugares de formación, las condiciones de producción de sus trayectorias, el desarrollo profesional y la profesión de profesora de educación infantil. Los estudios indicaron que los procesos de producción de las trayectorias profesionales en la educación infantil presentan un carácter de exploración creadora de un nuevo modo de estar en la escuela, de ser profesora y de organizar el trabajo docente. En ese sentido, la investigación asume que estos recorridos de constitución profesional que se vienen descubriendo se constituyen en senderos trazados en un terreno todavía en constitución. El diseño del trabajo docente se da en la tensión que se establece entre el cuidado como actitud profesional y la cultura del trabajo asistencial, por un lado, y entre la educación y la gramática escolar instituida, por otro lado. El lugar profesional de las profesoras flota en el engendramiento de las condiciones institucionales y de las elecciones personales posibilitadas por los contextos de vida.

Palabras clave: Educación Infantil, Profesora de Educación Infantil, Trayectoria Profesional, Desarrollo Profesional. Enseñanza.

GOMES, Marta Quintanilha. **TRILHAS PROFISSIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: os sentidos atribuídos ao lugar de atuação pelas professoras da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.** Porto Alegre: UFRGS, 2012, 219. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2012.

LISTA DE GRÁFICOS E FIGURAS

Gráfico 1 – Lotação da Professoras de Educação Infantil	45
Gráfico 2 – Professoras Ingressantes para a Educação Infantil.....	88
Gráfico 3 – Titulação das Professoras em 2010	108
Gráfico 4 – Titulação das Professoras no Ingresso a RME/POA	108
Gráfico 5 – Professoras com Trabalho Concomitante ao da RME/POA.....	113
Gráfico 6 – Idade de Ingresso das Professoras na RME/POA	181
Quadro 1 - Caracterização das tipologias de atendimento na RME	46
Quadro 2 – Caracterização das Professoras Interlocutoras	54
Quadro 3 – Mobilidade na Progressão Funcional.....	106
Figura 1 – Traçado das Trilhas	163

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
CNCC	Comissão nacional Criança e Constituinte
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FORUMDIR	Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas do Brasil
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IES	Instituição de Ensino Superior
JP	Jardim de Praça
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MPAS	Ministério da Previdência e Assistência Social
OMEF	Organização Mundial para a Educação Pré-escolar
PMEI	Programa Municipal de Educação Infantil
PROED	Setor de Programação Educacional
RME	Rede Municipal de Educação
SEREEI	Setor de Regularização dos Estabelecimentos de Educação Infantil
SIR	Sala de Integração e Recursos
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SMIC	Secretaria Municipal de Indústria e Comércio
SMOV	Secretaria Municipal de Obras e Viação
SMS	Secretaria Municipal de Saúde
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	United National Children's Fund

SUMÁRIO

1 INICIANDO O CAMINHO	14
2 DE QUE LUGAR EU FALO	17
3 DE TRAJETÓRIAS A TRILHAS	25
3.1 As Trajetórias Profissionais na Educação Infantil e as Pesquisas	38
3.2 As Trilhas Metodológicas.....	42
3.2.1 Primeiro Movimento: mapeamento das professoras na rede municipal de ensino.....	45
3.2.2 Segundo Movimento: o questionário.....	50
3.2.3 Terceiro Movimento: a organização do grupo de professoras interlocutoras	52
3.2.3.1 Vontade de ser pesquisada	52
3.2.3.2 Professoras ingressantes no período da primeira expansão da educação infantil na RME de Porto Alegre	52
3.2.3.3 Diversidade nos aspectos da titulação inicial e titulação atual.....	53
3.2.3.4 Diversidade nos espaços de atuação na escola: experiências com docência em turmas, direção, orientação	53
3.2.3.5 Diversidade em termos de mobilidade na RME: trajetórias estáveis e trajetórias móveis em termos de espaços de atuação	53
3.2.3.6 Diversidade em relação às experiências além da RME	53
3.2.3.7 Apresentando as professoras interlocutoras	55
3.2.4 Quarto Movimento: a escolha pelas narrativas orais.....	61
3.2.5 Quinto Movimento: as entrevistas.....	64
3.2.6 Sexto Movimento: a organização dos dados.....	66
4 A PREPARAÇÃO DO TERRENO EM QUE AS TRILHAS SERÃO TRAÇADAS	69
4.1 O Atendimento às Crianças: a produção do lugar da professora na educação infantil	72
4.2 A Cidade de Porto Alegre como Terreno de Organização de um Lugar Profissional	82
5 OS LUGARES DE FORMAÇÃO	93
5.1 A OMEP como Lugar de Formação.....	96
5.2 Magistério e Ensino Superior: concorrência ou complementaridade?	98
5.3 A Prática Pedagógica e a Formação em Contexto	103
6 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DAS TRILHAS PROFISSIONAIS	105
6.1 O Atendimento às Crianças na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e as Condições de Trabalho	113
6.1.1 O gesto grande do trabalho coletivo	119
6.1.2 O gesto grande de organizar os tempos	130

6.1.3 O gesto grande do encontro	133
7 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NAS TRILHAS.....	140
7.1 Sobre o Reconhecimento	145
7.2 Sobre seus Desenvolvimentos: a geografia das trilhas.....	151
7.2.1 Trilhas produzidas nas escolas de educação infantil	151
7.2.2 Trilhas produzidas na educação infantil	154
7.2.3 Trilhas que se aproximam da educação infantil em escolas de ensino fundamental	158
7.3 As Trilhas Típicas	162
8 PROFISSÃO: PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	167
8.1 Profissão e Profissionalismo na Educação Infantil	167
8.2 A Relação com as Famílias como Dimensão da Profissionalidade na Educação Infantil	171
8.3 Profissão Docente: um projeto social com marcas domésticas	177
8.4 Tem que Gostar do que Faz: sobre as formas de lidar com o afeto na educação infantil	184
8.5 Docência é Presença, é Encontro	190
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PENSANDO SOBRE AS PEGADAS ENCONTRADAS.....	197
10 REFERÊNCIAS	203
11 APÊNDICES	214
11.1 APÊNDICE A: Questionário	214
11.2 APÊNDICE B: Termo de Consentimento	216
12 ANEXOS	218
12.1 ANEXO A: Planilha de Pontuação de Progressão Funcional.....	218

1 INICIANDO O CAMINHO

Esta Tese de Doutorado é fruto de um percurso acadêmico e profissional na educação infantil. Uma caminhada que decorre de experiências nessa etapa da educação e que me impulsionam a problematizar situações, definindo o foco desta pesquisa.

Início a pesquisa de doutorado mobilizada em compreender como as professoras de educação infantil vinham produzindo suas trajetórias profissionais. Os questionamentos acerca dessa temática surgem durante a realização da pesquisa de mestrado¹, finalizado em 2004, quando na organização do grupo de sujeitos percebi que um número significativo de professoras que ingressaram na Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre, no concurso para Professor de Educação Infantil, já não tinham mais vínculo direto com escolas específicas de educação infantil. Essa situação me pôs a pensar em como vêm sendo produzidas essas trajetórias profissionais. Na época percebia essa situação com incômodo. Por que estaria acontecendo essa migração? É exótico não estranhar esse deslocamento e naturalizar que a educação infantil não é um lugar de ficar.

Entendo que a qualificação do trabalho com as crianças em escolas de educação infantil está diretamente relacionada ao profissional que o realiza. Assim, esse “afastamento” poderia estar indicando a necessidade de conhecer os critérios utilizados na produção dos fluxos profissionais e os sentidos atribuídos a eles.

O desenvolvimento do trabalho de pesquisa me trouxe alguns desafios que desestabilizaram concepções iniciais em relação ao problema encontrado. Tinha como entendimento inicial que o afastamento das professoras das escolas de educação infantil seria, necessariamente, um desvio, um problema. Os estudos, os questionamentos com o grupo de pesquisa e com a banca de qualificação do projeto me colocaram em um lugar menos confortável de leitura do problema, me apontaram para a complexidade do fenômeno desfazendo certezas e me desafiando a buscar novas formas de compreensão para o fenômeno.

¹ GOMES, Marta Quintanilha. A participação no Curso de Pedagogia da UFRGS: os diferentes olhares. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

A partir dessa disposição para iniciar o trabalho, organizo a tese em oito capítulos. No primeiro capítulo trato de me apresentar, de falar de minha trajetória profissional, de me posicionar diante do trabalho de investigação. Uma pesquisadora que pretende colocar-se na investigação com o estranhamento necessário que um trabalho acadêmico impõe, mas que paradoxalmente considera que há potência na perspectiva de uma nativa.

No segundo capítulo, apresento a perspectiva teórica utilizada na pesquisa para tratar da temática das trajetórias profissionais indicando que a configuração dos contextos e dos percursos profissionais na educação infantil sugerem uma compreensão para o processo de produção dessas trajetórias com um caráter de invenção e desbravamento, que me autorizam a defini-las como **trilhas**. Esse capítulo contém duas seções. A primeira apresenta o levantamento realizado das produções científicas que versam sobre trajetórias profissionais na educação infantil na ocasião da formulação do projeto de pesquisa. A segunda seção descreve as trilhas metodológicas incursionadas durante a pesquisa, apresentando a sequência dos movimentos realizados na elaboração do trabalho. Essa seção apresenta as professoras interlocutoras que durante todo o texto da tese me ajudam a argumentar nos contextos de análise. Assim, esse trabalho não está organizado em capítulos teóricos e, posteriormente, capítulos de análise. Busquei entremear ambas as dimensões – teórica e analítica – durante todo o texto.

O terceiro capítulo trata da preparação do terreno em que as trilhas serão traçadas, ou a contextualização do atendimento às crianças em diferentes períodos históricos e a constituição de um lugar profissional ao adulto que as atende. A emergência deste lugar profissional se dá a partir de um novo olhar conferido às crianças e ao espaço de atendimento que reclama pela formação desse profissional. Apresento o percurso singular da cidade de Porto Alegre na organização da educação infantil e a repercussão disso na escolha pela educação infantil pelas professoras.

O quarto capítulo aborda a formação das professoras. O capítulo apresenta os lugares de formação indicados pelas professoras interlocutoras e os sentidos atribuídos por elas à formação nesses lugares.

O quinto capítulo versa sobre as condições de produção das trilhas profissionais. Traz uma dimensão mais objetiva e apresenta o plano de carreira em vigor no município de Porto Alegre e os contextos de análise extraídos a partir das narrativas das professoras sobre suas condições de trabalho, em uma perspectiva mais subjetiva, quais sejam, o trabalho coletivo, a organização dos tempos e dos encontros.

No capítulo seis apresento as formas de reconhecimento profissional percebidas pelas professoras e suas procedências, indicando que é um processo que ocorre na relação com os outros, na forma como os outros me narram ou como percebo que os outros me narram em complementaridade à forma como me narro. O reconhecimento como processo relacional está intimamente articulado às narrativas sobre desenvolvimento profissional. O capítulo traz as narrativas sobre desenvolvimento profissional e como esse processo é dimensionado em suas trilhas. Apresento agrupamentos que organizo considerando os desenhos de produção das trilhas profissionais - trilhas produzidas nas escolas de educação infantil; trilhas produzidas na educação infantil; e trilhas que se aproximam da educação infantil em escolas de ensino fundamental. Os traçados e agrupamentos permitem a elaboração do que chamei de Geografia das Trilhas, ou de como esses percursos profissionais são organizados no âmbito da RME de Porto Alegre, sugerindo que, no período estudado, no contexto em questão, há a produção de trilhas típicas.

O capítulo sete discute a temática da profissão de professora de educação infantil a partir de marcas de sentido trazidas nas narrativas que configuram formas de compreensão desse lugar profissional. Os contextos relacionados à temática e que foram objeto de análise estão dispostos em seções que tratam do profissionalismo na educação infantil, da relação com as famílias, das marcas domésticas ainda presentes no trabalho com essa etapa da educação, das formas como o afeto é tratado nessa profissão relacional e das perspectivas de entendimento sobre a docência com as crianças.

Finalizando o texto, apresento as considerações que a pesquisa me proporcionou seguindo as pegadas encontradas nas trilhas profissionais. Busco responder à questão de pesquisa colocada indicando teoricamente aspectos que considero importantes de serem ponderados na constituição de um lugar profissional na educação infantil.

2 DE QUE LUGAR EU FALO

Colocar um marco de início para abordar a trajetória profissional não é algo fácil. Se existem eventos que marcam de alguma forma o ingresso na profissão de professora de educação infantil, eles se colocam sustentados em uma história de vida anterior, de expectativas pessoais e sociais que produzem o sujeito, de possibilidades inseridas em um contexto. Ou seja, iniciar uma vida profissional é seguir vestígios. Ao mesmo tempo olho para esse percurso com as possibilidades de entendimento, com os filtros e acentos que a situação atual emoldura.

De início gostaria de sinalizar para essa denominação que utilizo para me apresentar – professora de educação infantil. Atuo/atuei como professora em várias etapas da educação básica e superior. No entanto, é desse lugar que parto para compreender a situação profissional em que me encontro. É com essa perspectiva que organizo essa trilha profissional e isso é uma escolha, um lugar que considero confortável, agradável e ao mesmo tempo desafiador.

Minha trajetória profissional na educação infantil inicia em um tempo de reconhecimento social desse trabalho. Está, então, marcada pela história que vem instituindo o trabalho pedagógico nessa etapa da educação.

Meados dos anos oitenta, cursando Licenciatura em Ciências e Matemática para o 1º grau - curso que escolhi com 16 anos de idade pela afinidade com os conteúdos ao cursar o ensino médio - e trabalhando no sistema bancário que se colocava para os jovens, na época, como uma oportunidade de trabalho, recebi convite para trabalhar com uma turma de berçário em uma escola de educação infantil.

Não houve questionamentos em relação à minha qualificação para o trabalho oferecido. Pensava simplesmente que poderia haver empecilho por não ter cursado o magistério, mas lembro que isso se pautava como uma questão formal de vínculo empregatício e não como formação necessária para realização do trabalho.

A expressão “é preciso gostar e ter jeito com crianças”, que hoje nos discursos aparece com conotação pejorativa, se coloca como um dos pontos de partida. De fato era um campo de atuação pouco profissionalizado, e aquela preocupação por não ter o magistério não se impunha como problema. Afinal, era uma turma de berçário. Ainda

hoje discutimos no campo da pedagogia da infância a tendência em priorizar o atendimento dos grupos de crianças com mais idade para os profissionais com mais formação. Essa evidência não se apresentava nem para mim e nem para a instituição como impedimento ao trabalho.

Os estudos sobre as infâncias e o lugar social desses sujeitos que hoje nos possibilitam compreender de uma forma menos adultocêntrica o trabalho desenvolvido com as crianças entre zero e seis anos de idade, ainda se colocavam de forma fragilizada nas discussões pedagógicas. O apoio teórico que tínhamos era principalmente do campo da psicologia e da saúde (enfermagem, pediatria e nutrição) indicando as possibilidades em termos de trabalho. No campo da psicologia, a ênfase, na época, estava em conhecer características das etapas do desenvolvimento abordadas por diferentes autores, como Bee, Ericsson, Piaget e Inhelder. No campo da saúde tínhamos basicamente o suporte para garantirmos o desenvolvimento físico sem riscos de acidentes (orientações em termos de materiais adequados ao trabalho), com controle de saúde coletiva através da vacinação e orientação em termos de alimentação.

Mas os questionamentos já se colocavam diante da necessidade de um olhar pedagógico ao trabalho, mesmo nas questões aparentemente ligadas à saúde, como as rotinas de alimentação e a diversificação dos materiais. O livro *A paixão de conhecer o mundo*, de Madalena Freire, de 1983, é recebido como um “eco” ao trabalho que buscávamos desenvolver. Uma professora que contava como estava fazendo a educação infantil de uma forma leve e nada prescritiva. No entanto, a ênfase era para as crianças de quatro a seis anos de idade, etapa considerada ainda hoje na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), como etapa pré-escolar. De qualquer forma, impulsiona e sustenta outro jeito de trabalhar com as crianças.

Em minha trajetória, as limitações em termos de formação se impuseram nos momentos de planejamento, nas discussões realizadas em reuniões pedagógicas, enfim, nas necessidades que advinham do cotidiano com as crianças, com as famílias e na instituição. Entre elas, a vontade de construir novas relações em termos de gestão no trabalho.

Penso que é importante lembrar que a década de 1980 foi deflagrada de vários processos produzidos nos movimentos sociais e que tiveram visibilidade com o início da abertura política no Brasil, inscritos na Constituição Federal de 1988, incluindo o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, entre eles a educação, em um Estado democrático. Muito além de uma inscrição legal, sinaliza para novas

organizações em termos de gestão e, no âmbito do trabalho com as crianças, para a emergência de um lugar nas políticas públicas até então negligenciado pelos setores responsáveis pela educação.

Nesse processo em que me inscrevo buscando uma nova maneira de estar com as crianças e as famílias, me envolvo com um grupo de pais e professoras para a organização de uma escola cooperativa de educação infantil. É essa experiência que me impulsiona para os estudos específicos sobre o trabalho na educação infantil.

Lembro da visita de algumas alunas do Curso de Pedagogia à cooperativa com questões bem estruturadas, construídas no âmbito da Universidade, para um trabalho que acontecia fora dos moldes da pedagogia comumente instituída nas escolas. O currículo ali desenvolvido estava pautado em questões do cotidiano, nas relações interpessoais, em como deixar nosso pátio mais bonito, e então construíamos canteiros, conhecíamos os bichinhos de jardim que estavam por ali e pesquisávamos sobre alguns. Por exemplo, o caracol oferece perigo à nossa saúde? Pode arrastar-se em nossas mãos deixando o rastro de “meleca”? Buscávamos criar brincadeiras com o que tínhamos disponível, e aí surgiam pontes, túneis, cabanas. Fazíamos nosso cardápio e preparávamos os lanches coletivamente. As crianças ficavam em apenas um turno e nós, professoras, também. Mas a escola funcionava em ambos. Chamava-se Pé de Feijão, nome que foi escolhido pelas crianças em eleição. Nossas avaliações eram sistemáticas, um acompanhamento, já que estávamos sempre muito próximos das famílias. E não só as crianças eram avaliadas, mas nosso trabalho pedagógico e as formas de gestão. Atualmente, lembrando do que acontecia comigo, avalio que essas questões trazidas pelas alunas sobre como ocorria o planejamento, como era nossa rotina, nosso currículo, nossa avaliação, ainda não se colocavam para mim de forma segura. Estávamos felizes ali, mas o que devemos dizer para quem vem da academia? Não havia, a meu ver, maturidade suficiente para reconhecer, nesse outro jeito de ser professora e de viver na escola, a potência do trabalho, mesmo que fora dos moldes culturalmente previstos para tal atendimento. É como se fosse preciso encaixar no que existe para de fato ser escola de educação infantil. Era final da década de 1980.

Busco, então, a formação em Pedagogia e, paralelamente, começo a trabalhar na creche da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Essa experiência como professora foi muito importante no meu desenvolvimento profissional. Primeiro pela possibilidade de discutir na academia o que eu realizava, os manejos mais adequados, os princípios de trabalho. Também pela possibilidade de precisar estabelecer

parceria com profissionais de outras áreas (nutricionista, enfermeira, psicóloga) nessa instituição buscando um olhar pedagógico nas nossas práticas que até então estavam muito mais pautadas por esses setores do que por uma intervenção pedagógica intencional. Mas o que guardo com carinho em minhas memórias foi poder ter participado do movimento na Universidade que possibilitou que a direção da creche fosse eleita e que tivéssemos representante da Faculdade de Educação na primeira eleição. Com isso marcamos o início de uma nova fase na creche, com o desafio de organizar nossas ações pedagógicas coletivamente.

Com essa experiência e já formada em Pedagogia fui morar em Brasília/DF. Essa mudança ocorreu para acompanhar meu marido que estava sendo desafiado em sua trajetória profissional por um novo trabalho nessa cidade. Ainda não havia sido promulgada a LDB 9394/96, o que significava que em termos legais não havia orientação quanto à formação das professoras de educação infantil. Busco colocação no mercado de trabalho como professora e sou informada que, com curso superior, não seria adequado atuar como professora, mas como coordenadora. Consigo, então, atuar como coordenadora. Inicialmente na creche do Ministério da Saúde e, mais adiante, na creche da Imprensa Nacional. De fato, o quadro dos profissionais com formação em nível superior, naquela época, estava restrito ao grupo que coordenava em ambas as instituições (direção, psicóloga, pedagoga e nutricionista).

Cursei a Especialização em Administração da Educação, na Universidade de Brasília (UnB), investigando na monografia as condições de atendimento das creches vinculadas ao serviço público federal em Brasília. Retorno a Porto Alegre, onde passo a atuar como secretária do Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas do Brasil (FORUMDIR), vinculada à direção da Faculdade de Educação da UFRGS. Foi uma época de imersão nas discussões sobre o *lócus* de formação de professores de educação básica no país. A UFRGS foi uma das universidades pioneiras no país em bancar um currículo específico para tal formação. Essas experiências me provocaram a cursar o mestrado na mesma instituição, investigando a formação de professores para a educação infantil. Faço a opção de pesquisar com professoras formadas em pedagogia Educação Infantil, na UFRGS, e que estavam vinculadas à Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre sobre o processo de participação em suas formações, princípio evidenciado tanto no projeto pedagógico do curso de pedagogia quanto no projeto pedagógico proposto para a cidade.

Ingresso na Rede Municipal de Ensino para voltar a atuar como professora de educação infantil. Lembro de um conselho antes da nomeação: - “Pede pra ficar em uma escola de ensino fundamental”. Naquele momento entendia esse tipo de orientação como uma total desconsideração com a minha formação e com as possibilidades de trabalho com as crianças vinculadas à educação infantil. Fico dois meses em uma Escola de Educação Infantil trabalhando com uma turma de Jardim e sou convidada a trabalhar como assessora pedagógica de creches comunitárias e escolas de educação infantil, na Secretaria Municipal de Educação (SMED). Convite aceito.

Olhar para a escola do ponto de vista da mantenedora foi uma aprendizagem que me possibilitou outro deslocamento, outra perspectiva de compreensão dos processos político-pedagógicos e que considero elemento de composição da compreensão que hoje posso ter. Ainda na SMED, fico um período na assessoria pedagógica aos Jardins de Praça (sete escolas), tipologia de atendimento a crianças menores de sete anos mais antiga na cidade e que, ainda hoje, preserva um modelo de atendimento singular na rede. Posteriormente, passo a compor o grupo multiprofissional do SEREEI/SMED (Setor de Regularização dos Estabelecimentos de Educação Infantil) que tem como atribuição a orientação e a fiscalização das atividades das Instituições Educacionais Públicas e Privadas que integram o Sistema Municipal de Educação. Construção do Projeto Político Pedagógico, adequação dos espaços, da formação das professoras, do número de crianças por turma, da denominação das instituições, enfim, esse trabalho, até então inédito no âmbito da educação infantil na cidade de Porto Alegre, começa a construir um alinhamento a partir das resoluções do Conselho Municipal de Educação (CME), envolvendo tanto as instituições de âmbito público-privado quanto as de âmbito público-estatal. As atribuições do trabalho demandavam constante articulação com outras secretarias do governo municipal (Secretaria Municipal de Indústria e Comércio, SMIC; Secretaria Municipal de Saúde, SMS; Secretaria Municipal de Obras e Viação, SMOV) que também participam do processo de autorização e reconhecimento junto ao Conselho Municipal de Educação (CME).

Paralelo ao trabalho na SMED passei a exercer a função de professora em uma universidade particular. Vinculada ao Curso de Pedagogia, mais especificamente à formação de professores para a educação infantil, inicio esse novo desafio que aos poucos se expande para outras etapas do ensino (formação de professores para anos iniciais e ensino médio).

E, então, sou informada de que o estágio probatório de três anos que havia realizado, praticamente todo, na SMED, não poderia mais ser validado, já que eu não estava exercendo a função docente.

Retorno para a escola para atuar como professora em Jardim, mas agora escolho ir para uma escola de ensino fundamental em que há essa turma. Essa opção se deu em função da possibilidade de compatibilizar o exercício da docência em diferentes instituições e em diferentes níveis de ensino de uma forma menos sobrecarregada. A organização do trabalho em uma escola de educação infantil é diferente de uma escola de ensino fundamental e, nesse momento, parecia mais adequada essa escolha.

Nessa escola permaneci e aprendi a ser professora por sete anos. Optei por ali ficar mesmo já tendo cumprido o estágio probatório e tendo recebido convites para atuar em outras funções na RME porque, depois de todas essas experiências, percebi que aquela era a que menos respostas eu tinha, um lugar que se constituía para mim com desafios cotidianos pelas demandas sociais, culturais, nas relações pessoais, e onde eu me sentia com possibilidade de criação e reconhecimento. Mas penso que o pano de fundo dessa experiência que sustentou a minha permanência na escola foi sentir a parceria. Não se trata de um olhar romantizado. Os conflitos e os embates sempre estiveram presentes, mas eu me senti parte de um projeto de construção de escola.

Paralelamente a esse trabalho, também atuei como professora do Curso Normal em uma escola da RME por um período curto. Lugares de trabalho maravilhosos, mas que não cabiam em minha jornada. Mantive a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) e a atuação no ensino superior, agora em outra instituição, sempre com a sensação de que cada um desses espaços compunha a possibilidade de eu ser melhor em ambos. Um processo de retroalimentação individual. Difícil de manter, já que as demandas são muito diversas e exigem um nível de imersão em lógicas de atendimento, de funcionamento e de formação nem sempre compatíveis.

Parto, agora, para um novo desafio: atuar no Curso Normal como coordenadora e como orientadora nas práticas de educação infantil. Estive por 26 anos orbitando por lugares diversos de atuação na educação que, a meu ver, tiveram como eixo a educação infantil. Etapa que me mobiliza, buscando formas de possibilitar que as crianças sejam respeitadas, sintam-se bem em seus cotidianos aqui e agora e que as escolas, como um dos espaços de acolhimento das infâncias, sejam um lugar de encontro e de vida para todos.

É desse lugar que eu falo. Uma doutoranda, professora de educação infantil da RME de Porto Alegre que pretende, com esta pesquisa, dar visibilidade as profissionais que trabalham com e pelas crianças. Penso que a escola, pela grandeza do trabalho que propõe com as crianças, carece ser vista não como única, mas como possibilidade de lugar de desenvolvimento, de formação, de futuro profissional.

Este trabalho de pesquisa busca discutir a profissão de professora de educação infantil a partir dos sentidos atribuídos nas trajetórias profissionais. E preciso já, de antemão, dizer que sou uma nativa no contexto de pesquisa, como narrado acima. Me ponho, então, a argumentar sobre a posição de investigadora nesse trabalho que é acadêmico, de cunho científico, e que precisa garantir-se dentro de balizas próprias desse campo. Não que com isso tenha a intenção de encaixar-me em discursos e práticas metodológicas aceitas necessariamente. Mas de mostrar a possibilidade e as contribuições de estar imersa em um contexto de pesquisa exercitando o distanciamento e o estranhamento necessários para sair do “já dito”.

Como aponta Da Matta (1978) referindo-se ao estranhamento necessário na pesquisa, é preciso “estranhar alguma regra social familiar e assim descobrir o exótico no que está petrificado dentro de nós pela reificação e pelos mecanismos de legitimação” (p. 28). Nesse sentido, Gilberto Velho (1978) chama a atenção para o que consideramos exótico.

O que sempre *vemos e encontramos* pode ser familiar, mas não é necessariamente *conhecido* e o que não vemos e *encontramos* pode ser exótico, mas, até certo ponto, *conhecido*. No entanto estamos sempre pressupondo familiaridades e exotismos como fontes de conhecimento ou desconhecimento, respectivamente. (VELHO, 1978, p. 5)

Ser nativa do grupo pesquisado não significa necessariamente que eu entenda a sua lógica de funcionamento. Como pesquisadora, vislumbro a descoberta, tenho questionamentos. Questionamentos que ainda não foram explorados na pesquisa acadêmica. Considero exótico não a saída das escolas de educação infantil, mas a naturalização com que é tratada a passagem na educação infantil. “Não ficar” é natural.

Seguindo as ponderações de Gilberto Velho, compreendo a pesquisa como um processo sempre interpretativo, com objetividade relativa e mais ou menos ideológica. Me apoio na potência do familiar, ao mesmo tempo em que me desafio ao distanciamento, a olhar para o fenômeno buscando minimizar as cristalizações já

presentes no campo independente da pesquisa. Velho (1978) de certa forma ameniza essa polarização entre distância e familiar quando comenta que:

Este movimento de relativizar as noções de distância e objetividade, se de um lado nos torna mais modestos quanto à construção do nosso conhecimento em geral, por outro lado permite-nos observar o familiar e estudá-lo sem paranóias sobre a impossibilidade de resultados imparciais, neutros. (VELHO, 1978, p.9)

Com essa caminhada profissional e tendo presente que é a partir dela que consigo formular esta pesquisa, apresento a tese desenvolvida imbuída do exercício de me tornar “outras”, de me deixar contagiar por sentidos novos e diferentes, de imergir no fenômeno de “outrar-se”².

O futuro, não sei. Sou inquieta em minhas buscas. Existem as pautas contextuais que me mobilizam, mas também sigo me procurando. Hoje, lembro uma tarde de verão, em Bagé. Ainda cursava o ensino médio. Queria estar com crianças. Passei a tarde brincando em uma creche.

² Forma extrema de despersonalização na heteronímia de Fernando Pessoa. *Outrar-se*. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2012. [Consult. 2012-09-30].

3 DE TRAJETÓRIAS A TRILHAS

O tema das trajetórias profissionais vem sendo desenvolvido no âmbito da educação com abordagens teóricas diversas, definidas tanto pelas concepções subjacentes aos estudos quanto pelos objetivos propostos nas pesquisas realizadas.

Parto do entendimento de que as trajetórias profissionais ocorrem pautadas por contextos diversos que interagem entre si. Os contextos – família, escola, cursos de formação profissional, grupos de amigos, grupos de trabalho – possuem modos de socialização com funcionamentos diversos. Esses contextos múltiplos e heterogêneos produzem experiências variadas que compõem os percursos na vida profissional. Múltiplos porque estão inscritos em um cenário compósito, na pluralidade de mundos, em que não há cisão entre os contextos, mas a interligação das formas de ser e estar mobilizando diferentes repertórios de ação. Heterogêneos porque, mesmo que sejam interligados, não há necessariamente a mesma lógica de funcionamento nesses contextos nos quais estamos inseridos, podendo, muitas vezes, serem até contraditórios. Nesse sentido, compartilho com Bernard Lahire a ideia de que os atores³ da pesquisa (professoras) são atores plurais. Para Lahire, um ator plural é:

O produto da experiência (...) de socialização em contextos sociais múltiplos e heterogêneos. No curso de sua trajetória ou simultaneamente no curso de um mesmo período de tempo, participou de universos sociais variados, ocupando aí posições diferentes. (LAHIRE, 2002, p. 36)

Mas não se trata de uma determinação social. Ao mesmo tempo em que somos produzidos pelas experiências recheadas de subjetividade, produzimos nesses contextos. Aliás, é justamente essa potência de criação que me instiga a compreender as trajetórias profissionais das professoras de educação infantil em Porto Alegre como trilhas. Trilhas que indicam a invenção da educação infantil na cidade a partir do intercruzamento de

³ Esse trabalho de pesquisa assume o termo *ator*, seguindo a argumentação utilizada por Bernard Lahire, que não remete à forma que comumente é interpretada tal expressão, vinculada às ideias de liberdade e de racionalidade, nem tampouco busca utilizar uma metáfora teatral. O termo ator se coloca como uma possibilidade de funcionar junto com o termo ação, mantendo uma atenção especial à diversidade do real, aos diferentes tipos de ação e aos diferentes tipos de atores. (LAHIRE, 2002)

muitas vias abertas, ou mantidas, em um processo de estabelecimento de uma profissão. Mas, ainda assim, guardam uma dimensão mais objetivante.

Claude Dubar nos aponta para a necessária correlação de dados objetivos e subjetivos na compreensão da dinâmica social das profissões. Ainda que ele não tenha pesquisado a docência como profissão, indica em suas pesquisas que a articulação dessas dimensões é um desafio. Para o autor, é preciso pensar na dimensão objetiva e na dimensão subjetiva da trajetória. A primeira é definida como sequência dos agrupamentos de itinerários ocupados durante a vida, medida por categorias estatísticas. Nessa perspectiva metodológica de análise das trajetórias, chegamos a itinerários típicos que de certa forma induzem a que a totalidade de professoras seja enquadrada em uma sistematização posicional dos dados. Desse modo, o sentido atribuído aos percursos não são contemplados. Em outra perspectiva - a dimensão subjetiva seria expressa em relatos biográficos por meio de categorias inerentes, remetendo a contextos singulares e condensáveis em formas identitárias heterogêneas.

Neste sentido, não há uma identidade única, linear, permanente. Mas formas cambiantes de se identificar e de se diferenciar que são mobilizadas no decorrer da vida profissional e que não se reduzem a identidades no trabalho. Dubar (2005) denomina essa compreensão da identidade como formas identitárias.

Essas formas identitárias podem ser interpretadas a partir de modos de articulação entre transação objetiva e transação subjetiva, como resultados de compromissos “internos” entre identidade herdada e identidade visada, mas também de negociações “externas” entre identidade atribuída por outrem e identidade incorporada por si. (DUBAR, 2005, p. 324).

A compreensão da forma identitária aqui se coloca como um processo historicamente variável, ao mesmo tempo individual e coletivo. Não é algo estático, permanente, nem tampouco idêntico, mas uma identificação contingente. Essa identificação tem em seu cerne tanto o igual quanto o diferente, ou seja, ela é diferenciação e generalização (DUBAR, 2009). Nesse sentido, ela é diferença que compreende a singularidade e, paradoxalmente, é um ponto comum (que pode ser simbólico) à identidade por um mesmo pertencimento. Se os pertencimentos são múltiplos e variáveis durante a vida, então há um movimento presente que não é previsível e está sempre inacabado.

Lahire (2002) comenta sobre as diversas formas de vida relacionando isso a como nos colocamos de forma heterogênea a partir das possibilidades do presente.

Quanto mais os atores são o produto de formas de vida sociais heterogêneas, até contraditórias, tanto mais a lógica da situação presente desempenha um papel central na reativação de uma parte das experiências passadas incorporadas. O passado, portanto, está ‘aberto’ de modo diferente segundo a natureza e a configuração da situação presente. (LAHIRE, 2002, p. 51)

Essa compreensão de produção das trilhas profissionais permeadas pela heterogeneidade dos contextos, matizadas por processos cambiantes e às vezes paradoxais, nem sempre ocupou um espaço de valorização. A invariabilidade relacionava-se a ganho moral, enquanto a inconstância, a mudança de opinião, poderia indicar má reputação (LAHIRE, 2002). Ao comentar sobre a forma como são avaliadas biografias, especificamente na valorização da unidade durante uma trajetória de vida, Lahire coloca:

Quantas biografias de artistas ou de intelectuais destacam como um traço dos mais positivos o fato de a personagem ter tido, no fundo, apenas uma só idéia ou uma só direção de pensamento que desenvolveu durante todo seu percurso (o romancista que sempre escreveu apenas o mesmo livro, o artista que pintou sempre a mesma tela...)! (LAHIRE, 2002, p. 21)

Já Bauman argumenta que:

Em nossa época líquido-moderna, em que o indivíduo livremente flutuante, desimpedido, é o herói popular, “estar fixo” – ser “identificado” de modo inflexível e sem alternativa – é algo cada vez mais malvisto. (BAUMAN, 2005, p. 35)

Bauman discute que o projeto moderno de identidade única, sólida e imutável está alicerçado em um paradoxo: o Estado regula, legitima os percursos de vida, liberta os indivíduos da identidade herdada, ao mesmo tempo em que delega a esse mesmo indivíduo a tarefa e a responsabilidade de construir uma identidade duradoura. Nessa perspectiva, há “um vínculo firme e irrevogável entre a ordem social como projeto e a vida individual como projeto” (1998, p. 31). Fica claro que a pessoa precisa controlar seus itinerários, previamente calculados, dentro de uma ordem.

Discuto essa postura e marco a consideração dos autores (LAHIRE, DUBAR e BAUMAN) em relação a essa forma de entender a produção das trajetórias em uma atitude quase de consolidação, em mim mesma, de uma variância que ocorre durante a pesquisa. Se os deslocamentos das professoras de educação infantil inicialmente são considerados por mim como situações negativas *a priori*, característica típica das formas modernas de compreensão dos processos, os estudos e a escuta dos atores da

pesquisa confrontaram essa concepção e impuseram um novo olhar à produção das trajetórias. Ou seja, os dados objetivos iniciais obtidos com o mapeamento dos lugares de atuação isoladamente incitaram uma compreensão da mobilidade na vida profissional das professoras. Foi a aproximação com os dados subjetivos e com os sentidos atribuídos às mobilidades e/ou às permanências em suas trilhas que proporcionaram o deslocamento dessa compreensão inicial.

Esse afrouxamento, esse rompimento de fronteira de uma ordem instituída e aceita como “a única forma de atuar”, permite encontrar essas identidades, as pluralidades nas formas de estar no mundo, mesmo que com um elo em comum, a profissão docente na educação infantil.

Nesse sentido, as formas de encontro com os atores da pesquisa, objetivamente ou subjetivamente, não estão em patamares de relevância diferenciados. São possibilidades de aproximação que configuram uma dinâmica de produção de trilhas profissionais. Assim, me apoio nas palavras de Dubar ao se posicionar sobre a produção e tratamento dos dados de pesquisa na temática das trajetórias, especialmente ao referir-se ao termo identidade.

Considerar a identidade de alguém como um processo e não como uma espécie de estado inicial (e *a fortiori* como um destino) não implica *ipso facto* que a subjetividade das elaborações biográficas (por exemplo, em entrevistas de pesquisas) deva ser considerada como ilusória nem mesmo "secundária" em face das determinações sociais objetivas. Inversamente, tomar muito a sério os modos subjetivos pelo quais indivíduos se narram não significa, necessariamente, menosprezar o lugar das categorizações "objetivas" nas construções identitárias pessoais. (DUBAR, 1998, p. 14)

Dubar, com essa colocação, sugere que tratemos de considerar as duas abordagens – objetivante e subjetivante - no estudo das trajetórias. Não se trata de reduzir a compreensão de trajetória a uma posição objetiva em um sistema, mas de entendê-la como um “recurso subjetivo” dos atores na produção de suas vidas profissionais. Nesse sentido, não há necessariamente uma conotação reprodutiva na construção das trajetórias, já que os atores podem realizar ações de ruptura no processo. Há indícios da história vivida das professoras nas práticas atuais, e é possível pensarmos em termos de probabilidade de percursos, mas não podemos anexarmos a essa história uma determinação mecânica. Julgo interessante considerarmos a contribuição em relação aos pertencimentos dada por Dubar quando aponta que “quanto mais os pertencimentos sucessivos ou simultâneos forem múltiplos e heterogêneos, mais se

abrirá o campo do possível e menos se exercerá a causalidade de uma probabilidade determinada” (2005, p. 94).

Bauman (2005) afirma que há um sentimento de segurança no pertencimento e na identidade, mas eles não estão cristalizados. Há um caráter de inventividade de si nas “identidades em movimento” que amplia as possibilidades de atuação, de pertencer a contextos. O autor salienta que o modelo moderno de condução da vida profissional, que surge como uma alternativa libertadora da “inércia dos costumes tradicionais, das autoridades imutáveis” da era pré-moderna, tinha demarcações que garantia um deslocamento relativamente previsível e a trajetória era “sinalizada ao longo de todo o percurso e pontuada por acontecimentos importantes que permitia aos viajantes monitorar o seu progresso” (p.56). Na contemporaneidade já é possível verificar que há um caráter mais fluido na compreensão dos pertencimentos e das identidades, mesmo que nenhuma das alternativas atuais tenha se equiparado “à solidez e a aparente ‘naturalidade’ do Estado-nação” (BAUMAN, 2005, p. 50).

Compreendo que a organização de uma vida profissional ocorre matizada por essas diferentes formas que constituem nossa história. Norbert Elias (1994b), ao discutir os conceitos de indivíduo e sociedade, aponta para a necessidade de não serem considerados uma antítese, nem tampouco que a sociedade é a soma dos indivíduos, mas constituímos e somos constituídos um pelo outro. Há uma inter-relação estreita nesse processo.

Já não podemos considerar que há uma determinação *a priori* quando escolhemos determinada carreira, mas algumas possibilidades de deslocamento nesse percurso que estão constantemente sendo influenciadas tanto por nossas próprias demandas pessoais quanto por situações que, a princípio, não estão diretamente relacionadas às nossas escolhas, mas que se vinculam a elas externamente, indicando novas vias de acesso nas trajetórias profissionais - as bifurcações - como novas determinações legais, demandas de mercado, demandas pessoais, novas políticas, entre outras.

Os caminhos que vamos abrindo situam-se no engendramento dos contextos que estão colocados em um cenário maior, em um sistema de políticas, de economia, de culturas. As produções desses percursos são tão diversas quanto suas formas de narração porque são, também, produções subjetivas.

Ortega y Gasset (1970) compreende trajetória como porções de tempo que vão se sucedendo ao longo da vida pessoal e profissional em um processo que envolve fases

da vida, abrangendo não apenas o âmbito individual, mas grupal e geracional. Direciona suas ideias no sentido de que existe uma situação grupal em que se inscreve determinada profissão. Talvez indicando que há uma configuração marcante nas diferentes profissões que registra um jeito de ser profissional em diferentes gerações. Na profissão docente, essas marcas são importantes na organização das trajetórias profissionais. Mesmo não me filiando à ideia de que há um caráter sucessório nas trajetórias, penso que é preciso atentar para a configuração grupal e geracional de determinada profissão.

Neste sentido, a definição trazida por Norbert Elias sobre configuração nos diz que:

A imagem do homem como ‘personalidade fechada’ é substituída aqui pela ‘personalidade aberta’, que possui um maior ou menor grau (mas nunca absoluto ou total) de autonomia face a de outras pessoas e que, na realidade, durante toda a vida é fundamentalmente orientada para outras pessoas e dependente delas. A rede de interdependência entre os seres humanos é o que os liga. Elas formam o nexo do que é aqui chamado **configuração**, ou seja, uma estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes. Uma vez que as pessoas são mais ou menos dependentes entre si, inicialmente por ação da natureza e mais tarde através da aprendizagem social, da educação, socialização e necessidades recíprocas socialmente geradas, elas existem, poderíamos nos arriscar a dizer, apenas como pluralidades, apenas como configurações. Eis o motivo porque... não é particularmente frutífero conceber os homens à imagem do homem individual. Muito mais apropriado será conjecturar a imagem de numerosas pessoas interdependentes formando configurações (isto é, grupos ou sociedades de tipos diferentes) entre si... (ELIAS, 1994a, p. 249) [Grifo meu]

Elias compreende a realidade como algo móvel, mas também chama a atenção para a configuração presente nessa mudança, uma lógica de acontecimento. Retomando a ideia de que a análise das trajetórias nesta pesquisa é situada em um tempo e um espaço, o conceito de configuração pode contribuir na combinação de processos biográficos e percursos objetivados, conforme sugere Dubar (1998).

Seguindo a mesma linha de argumentação de Ortega y Gasset, Huberman (1995) e Gonçalves (2009) assumem uma perspectiva longitudinal em suas pesquisas sobre carreira profissional de professores. A carreira, na perspectiva desses autores, é uma sucessão de ciclos de vida profissional que organiza um itinerário que “não deve ser tomado num sentido determinístico” (GONÇALVES, 2009, p.26). Existe a possibilidade de alteração dos percursos, que são compreendidos como pessoalmente

vivenciados e socialmente construídos. Para os autores, há traços dominantes na configuração de etapas que se relacionam ao tempo de experiência docente.

Mesmo considerando a relevância dos trabalhos realizados na tentativa de compreender as etapas da vida profissional, esta pesquisa não acompanhou longitudinalmente as professoras, portanto, não teve como objetivo reconhecer essas etapas na produção das trajetórias. A intenção foi compreender quais os critérios utilizados na produção de suas trajetórias considerando que esse percurso é tomado de bifurcações impostas tanto pelo contexto social e político da educação infantil quanto pelo contexto pessoal. Essas estratégias estão colocadas em situações possíveis tanto no âmbito individual quanto coletivo, bem como na possibilidade de superação de limites impostos por essas mesmas circunstâncias, o que Bauman chama de rompimento de fronteiras. Acompanhando essa intenção, me aproximo da definição de trajetória trazida por Naira Franzoi (2003) seguindo a definição de Jordi Planas (1995) como “o conjunto de estratégias e vivências no marco de uma oferta social determinada no tempo e no espaço” (p.20). Nessa perspectiva, não há o enquadramento passivo nas formas de organização das trajetórias, mas a potencialidade de ultrapassar o que está instituído, o entendimento da produção da trajetória como processual.

Bourdieu (1996), ao pensar nas formas de organização dos grupos sociais, avança na ideia de linearidade e articula o sujeito e a sua singularidade a deslocamentos no espaço social propondo a noção de *habitus* como unificadora das práticas e representações. A estrutura proposta por Bourdieu apresenta uma forma de manifestação da reprodução da ordem social a partir da configuração das práticas, que teriam um desdobramento coerente com o próprio funcionamento dessas práticas. Mesmo afirmando que as condições de funcionamento e de produção são aspectos fundamentais na configuração do *habitus*, nessa lógica parece haver pouco espaço para o imprevisto. Há o privilégio da continuidade sobre a ruptura, da coerência sobre a contradição.

O que pretendo marcar é que não é tão programável quanto possa parecer o desenho de uma trajetória profissional. Os percursos individuais, pessoais ou profissionais, são cada vez mais cambiantes e menos vinculados a um modelo vitalício, o que por muito tempo esteve atrelado à ideia de desenvolvimento e de sucesso. Essa postura mais permeável, onde o espaço da tradição e da criação está marcando novas maneiras de nos colocarmos diante dos desafios pessoais e profissionais, pode ser

pensada a partir de Hannah Arendt (2005) quando nos situa historicamente em relação à concepção da tradição.

Antes dos romanos, desconhecia-se algo que fosse comparável à tradição; com eles ela veio, e após eles permaneceu o fio condutor através do passado e a cadeia à qual cada nova geração, intencionalmente ou não, ligava-se em sua compreensão do mundo e em sua própria experiência. Não encontramos novamente, até o período romântico, uma exaltada consciência e glorificação da tradição. (...) Hoje, a tradição é algumas vezes considerada como um conceito essencialmente romântico, porém o Romantismo não faz mais que situar a discussão da tradição na agenda do século XIX; sua glorificação do passado apenas serviu para assinalar o momento em que a época moderna estava prestes a transformar nosso mundo e as circunstâncias em geral a tal ponto que uma confiança inquestionada na tradição não mais fosse possível. (ARENDR, 1997, p. 53)

A tradição é posta como um seguro com o que passou e que não pode se perder. Um seguro contra o esquecimento, uma forma de o passado estar no presente. A autora nos propõe entender que a relação entre o que passou e o futuro se impõe de maneira que cada uma dessas instâncias produza forças semelhantes em nossas histórias. Uma não se sobrepõe em termos de força em relação à outra. Ambas produzem forças, têm potência de movimento. Não há um fluxo unidirecional, nos fazemos no intervalo, segundo a autora, entre o passado e o futuro. Cada um de nós tem a potencialidade de pavimentação do caminho.

Considero, então, que há instâncias diferenciadas na definição de trajetórias que podem potencializar o risco do desenho dos percursos profissionais para um lado ou para o outro, com pesos diferenciados. Ou seja, em determinadas fases da vida as questões de ordem particular estão em destaque na definição de ações; em outras, são as questões profissionais que estão impulsionando o movimento. Ainda há a possibilidade de aproximação com o equilíbrio entre essas instâncias. Esses movimentos ocorrem de maneira singular para cada indivíduo, mesmo que em um mesmo contexto. É uma experiência social singular (KOFES, 2001).

Durante uma vida profissional surgem várias ocasiões, desafios, rupturas e mobilidades que podem ser coagidas ou negociadas. Há, também, a necessidade de experimentações de atividades; enfim, há um cenário de múltiplas possibilidades. A mobilidade, ou a escolha de outro caminho em uma trilha, pode ser voluntária ou não, forjada por uma situação externa, de movimento do capital, por exemplo, ou forjada por um projeto individual. A forma de vinculação com o trabalho também pode interferir na

produção das trilhas. Se o profissional está vinculado ao serviço público, com estabilidade, ou à iniciativa privada, onde não há estabilidade a priori.

Dessa forma, as definições que colocam sentido em uma trajetória não são determinadas unicamente pelo contexto. Elas se ancoram em histórias e projetos de vida, no que o passado e o futuro nos possibilitam ou na forma como nos colocamos pelas nossas narrativas diante do passado e do futuro. Nesse sentido, a trajetória se coloca como subjetiva porque resulta a um só tempo da leitura possível do antes e das projeções antecipatórias do depois.

Dubar (2005) ao manifestar que é na articulação dessas diferentes instâncias que são organizados os modos de identificação, chama a atenção para o fato de que são situações relativas, presas a um tempo histórico e a um contexto social único, não generalizável. Não há um determinismo social, nem pessoal, mas a possibilidade de reinventar-se na elaboração de suas identidades complexas que são pontos de referência para si nos mundos sociais habitados.

Ao mesmo tempo, a configuração das formas identitárias está tanto na forma como me narro como na forma como sou narrado pelo outro. É possível que não me reconheça na forma como me narram, é possível que me sinta mais confortável em narrativas de um grupo de pertencimento que em outro, é possível buscar o pertencimento, assim como é possível buscar o recolhimento. Esse sentimento de pertencimento está atrelado ao contexto e à biografia do sujeito. Geralmente o sentimento de pertencimento se inscreve em um cenário de acolhimento, enquanto que o recolhimento está na negação do reconhecimento, podendo ser oriundo de instâncias diversas, tanto de ordem pessoal como profissional. Mas as formas identitárias ocorrem “para si” e “para outrem”. São produtos das socializações, da imersão no mundo vivido. Logo, em permanente elaboração. Onde há todo o potencial de mobilidade.

Bauman chama atenção para essa permanente negociação na invenção das identidades.

As “identidades” flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas. (BAUMAN, 2005, p. 19)

Produzir-se como ator social na tensão dos pertencimentos heterogêneos e múltiplos, nas formas de ver-se nesses mundos e de ser visto pelos demais, desencadeia a pulsão que mobiliza o percurso profissional. Assim, a construção das trilhas tem vozes

diferenciadas. A forma como me narro em meu percurso, a forma como sou narrada nas palavras oficiais, administrativas e públicas, e a forma como me percebo sendo narrada. São construções com inteligibilidade, objetivos e lugares de poder diferentes.

A pesquisa e os estudos foram mostrando que a educação infantil, no período em que as professoras interlocutoras na pesquisa ingressam na RME (década de 1990), período da primeira expansão da etapa no campo da educação, é um terreno de inaugurações. É um tempo em que a educação infantil passa a criar-se como educação nas mais diversas instâncias: nas escolas, na mantenedora, no Conselho Municipal de Educação (CME), nas redes de atendimento, entre outros lugares. Paralelamente, e fora do âmbito da RME, as Universidades e instituições vinculadas à educação, como a OMEP, por exemplo, também se inserem nesse processo de constituição da etapa da educação infantil. As novas formas de tratamento dadas ao atendimento às crianças pequenas no âmbito educacional, indicando outro olhar ao sujeito atendido, ao cuidado com a formação dos profissionais que ali atuam, a adequação dos espaços e tempos para a realização do trabalho, são novidades ao que tínhamos instituído na maioria das instituições, tanto nas escolas primárias quanto nas creches. Não se tratava de um deslocamento de lugar, mas de organização de um novo trabalho.

Com essa argumentação, proponho pensarmos que as trajetórias profissionais se inscrevem em um campo de atuação que é múltiplo, que tem raízes diversas, e que vem se organizando em um terreno de criação. Assim, busco compreender as formas de produção dessas trajetórias em um lugar em que os movimentos (ajustes, oscilações) estão muito presentes. Reportando-me novamente à pesquisa de mestrado que desenvolvi, lembro-me da forma como algumas alunas e professoras da Faculdade de Educação da UFRGS se referiram, na ocasião, ao início de construção do currículo específico para a formação de professores para a educação infantil. A fala recorrente é de que não havia nada para seguir, era tudo novo tanto para o segmento das alunas quanto para o segmento das professoras, construído de forma participativa, abrindo caminhos para a educação infantil na universidade. Uma professora mencionou: “Nós estávamos inventando como dar aulas com elas, a gente não sabia, a gente sabia pouco mais do que elas porque a gente fazia pesquisa. As construções das novidades foram todas com elas” (GOMES, 2004, p.103).

E justamente por ser um terreno de desbravamento, de definições tanto de caminhos como de modos de seguir esses caminhos, é que me proponho a utilizar nesta pesquisa a expressão **trilhas profissionais**.

A definição dos termos a serem utilizados em uma pesquisa apontam, em alguma medida, a escolha de foco da pesquisadora. As pesquisas se inscrevem em campos teóricos que indicam formas de compreensão para determinadas expressões que nem sempre são convergentes para as áreas, mas assumem o caráter matizado que de certa forma afirma a necessidade de romper fronteiras no conhecimento.

Esta pesquisa, quando inicia, e define como questão investigar as trajetórias profissionais das professoras de educação infantil na RME de Porto Alegre, enfrenta o desafio de escolher, dentre os conceitos utilizados nas pesquisas já realizadas com essa temática, o que mais se aproxima ao que o trabalho se dispõe a discutir. Início utilizando a expressão “trajetórias profissionais” inspirada por autores (ORTEGA Y GASSET, 1970; DUBAR, 1998 e 2005; FRANZOI, 2003) que ajudam a pensar em elementos utilizados pelos profissionais na constituição de suas vidas no trabalho. Os trabalhos na área da educação têm utilizado termos como percurso, itinerário, entre outros semelhantes, como estratégia na definição do caminho profissional.

Ainda que me apóie nas argumentações trazidas pelos autores acima, autores que me apresentaram formas de compreensão do que me propus a investigar, este trabalho de pesquisa em educação infantil propõe que os caminhos percorridos pelas profissionais de educação infantil ao longo de suas vidas profissionais sejam considerados **trilhas**⁴. Essa escolha se ancora na possibilidade de encontrar na denominação um entendimento de caminho como um espaço de descobertas, de criação, desbravamento, construção de vias antes desconhecidas, mas necessárias para constituição do profissional que trabalha com a educação da infância.

Assim, me apoio em trabalhos que utilizaram outras conceituações para compreender esse processo de constituição de uma carreira profissional, mas pretendo ao longo desta pesquisa defender que as singularidades instauradas na e pela história da educação infantil nos colocam diante de uma nova forma de organização da profissão docente.

O conceito de trilha neste trabalho é definido como um caminho profissional percorrido pelas professoras de educação infantil, configurado por forças provenientes de contextos diversos (pessoal, trabalho, legal etc.) e criado em um terreno de desbravamento na tensão entre o instituído e a possibilidade da inovação. É com esse

⁴ *Trilhar*. Marcar com pegadas ou com rastros: trilhar a terra. Seguir (caminho, direção); percorrer; palmilhar. Abrir caminho por; andar por. (FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: J.E.M.M. Editores Ltda., 1986).

caráter de inauguração de um novo atendimento às crianças que a educação infantil passa a constituir-se. Um caminho ainda novo, com paisagens novas a serem exploradas.

A pesquisa e os estudos sobre o tema me levaram a compreender que a organização de uma vida profissional acontece em contextos compostos por dimensões diversas do mundo do trabalho engendradas a outras tantas dimensões da vida humana. Não é, portanto, um processo linear e isolado. Mas um processo personalizado e situado em um tempo e um espaço. Trato, então, a mobilidade nas trilhas profissionais como um processo em que não há a priori uma conotação de “rota de fuga” das escolas de educação infantil, podendo encontrar outros significados na definição dos direcionamentos encontrados. Ainda assim, permanece a pergunta: se há um investimento pessoal das profissionais em se submeterem ao concurso público de professoras de Educação Infantil, que critérios direcionam seus percursos para que haja a saída das instituições de Educação Infantil?

Escolho como interlocutoras as professoras de educação infantil porque considero que o ponto de vista das profissionais pode trazer à cena a perspectiva de quem está protagonizando a aventura de estabelecer esse lugar profissional. A intenção é conhecer, a partir dos sentidos atribuídos a suas trilhas profissionais, os desenhos possíveis, os direcionamentos cabíveis na constituição dessa profissão que não é, a meu ver, mais um grupo de professores, mas a instalação de um novo jeito de ser professor, de atuar como docente e de organizar uma escola.

Esta pesquisa buscou encontrar modos de entender algumas cristalizações marcadas nas nossas ações e no nosso discurso sobre a profissão de professora de educação infantil. Não há estranhamento em iniciar a vida profissional trabalhando nessa etapa da educação básica, mas parece haver quando se faz a opção por permanecer nesse trabalho com níveis avançados de titulação. É relativamente comum escutarmos profissionais de outros níveis de ensino mencionarem que já foram professoras na educação infantil, mesmo que sem essa denominação, mas como jardineiras ou atendentes.

Pensando que a produção de uma trajetória profissional está inerentemente relacionada à possibilidade de reconhecimento, de desenvolvimento profissional, questiono: como essas profissionais se sentiriam reconhecidas? Haveria possibilidade de desenvolvimento mantendo o vínculo com as escolas de educação infantil?

José Carlos Libâneo (2003), autor que vem contribuindo nas reflexões sobre a educação no país, em entrevista a Costa (2003), ao referir-se à complexidade do mundo atual e de como nos comportamos em relação a ele, comenta:

É claro, também, que os vários segmentos de profissionais da educação, **das professoras de educação infantil aos doutores**, reagem a isso de forma diferente. Mas o importante disso tudo é que, frente a essa complexidade, frente a essa transformação incessante dos conhecimentos e que é um caminho sem volta, precisamos compreender que de alguma forma a escola precisa ajudar nisso, todas as escolas, do pré ao ensino superior (LIBÂNEO, 2003, p. 47). [Grifo meu]

Essa forma de colocação, marcante nos discursos mesmo no âmbito da educação, indica uma produção sociocultural de que no início é a professora (feminino) de educação infantil e, no outro extremo, os doutores (masculino). Ou seja, talvez uma constatação de que doutores não atuam, ou poucos atuam na educação infantil. O vínculo com essa etapa da educação básica estaria, a partir dessa compreensão, reservado às mulheres, que têm pouca formação.

Por que a mobilidade para o Ensino Superior, por exemplo, é considerada desenvolvimento profissional? O que é considerado desenvolvimento profissional? Por que a realização de uma pesquisa de doutorado não está relacionada à profissão de professora de educação infantil?

Essa situação assentada na educação infantil de início de percurso profissional ou lugar de pouca formação pode decorrer das imagens sociais de criança que temos. O lugar que ocupa quem trabalha com esta categoria geracional não decorre de uma única via, mas de uma complexa articulação em que estão imbricadas as dimensões políticas, sociais, culturais e profissionais, tendo como pano de fundo toda a ocultação atribuída à infância. Manuel Jacinto Sarmiento (2007) comenta que “a criação de sucessivas representações das crianças ao longo da História produziu um efeito de invisibilização da realidade social da infância” (p. 29).

As formas de compreender o trabalho com as crianças, que não são singulares, mas se aproximam, se afastam e interagem, são constituidoras da profissionalidade e definidoras da trajetória profissional docente. Há, então, uma multiplicidade de fatores que concorrem para tal produção, mas há também um ponto em comum, um eixo de aproximação entre esses diferentes sujeitos, que nesse caso é a escolha inicial pela educação infantil.

Defino, então, como objetivo principal desta investigação:

Compreender os sentidos atribuídos ao lugar profissional das professoras de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre a partir de suas trilhas profissionais.

No processo de construção desta pesquisa, as questões que se impuseram foram as seguintes:

1. Quais os sentidos da formação inicial e suas relações com a escolha pela atuação na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre como professora de educação infantil?
2. Quais os sentidos atribuídos à profissão docente na educação infantil?
3. Que aspectos se apresentam como constituidores da profissão docente em educação infantil nas narrativas profissionais?
4. Quais são as trilhas típicas percorridas pelas professoras?
5. Existe, na perspectiva das professoras de educação infantil, a possibilidade de desenvolvimento profissional na Rede Municipal de Ensino? Como?

Ainda que já existissem, na ocasião da elaboração do projeto de tese, algumas hipóteses em relação às colocações das professoras sobre suas trilhas profissionais, foram esses os direcionamentos pautados por nós no decorrer do trabalho. Quando me refiro a nós, assumo que as definições em termos de contextos de análise ocorreram entre o que me mobilizava como pesquisadora e as pontuações colocadas nas narrativas das professoras como significativas para responder à pergunta de pesquisa. Assim, esta pesquisa se estrutura entre os sentidos que emergiram nas narrativas das professoras interlocutoras e os questionamentos que me coloquei como pesquisadora.

3.1 As Trajetórias Profissionais na Educação Infantil e as Pesquisas

Busquei conhecer durante a formulação da pesquisa os estudos existentes envolvendo trajetórias profissionais na educação infantil. A partir do exame nas plataformas digitais do CNPq e da Capes, no ano de 2009, foi possível perceber que as pesquisas que investigam os profissionais da educação infantil geralmente discorrem sobre processos identitários. As trajetórias profissionais, que também compreendem

esses processos, estão sendo objeto de estudos com maior frequência em outros grupos profissionais.

Deborah Sayão (2005) pesquisou buscando compreender como os homens se constituem como docentes na educação das crianças de zero a seis anos através das trajetórias profissionais de docentes que atuavam em creches da rede pública de Florianópolis/SC. Verificou que existem vários fatores que intervêm na forma de realizar o trabalho docente com crianças pequenas.

A cultura institucional ou a cultura da creche, a concepção de infância e de criança que permeava o trabalho docente, as experiências e trajetórias de vida dos docentes, suas formas de encarar o próprio trabalho. Interfere também o modo de vida de cada sujeito e sua maior ou menor disponibilidade para com as crianças. Portanto, as relações de gênero como construção social são fundamentais para a compreensão daquilo que fazemos, dizemos e sentimos com e para meninos e meninas. (SAYÃO, 2005, p. 253)

A autora afirma que é necessário repensar a formação dos profissionais que atuam com a infância, buscando superar os binarismos masculino/feminino, público/privado e corpo/mente.

Arce (2001), discutindo as reflexões oriundas de sua pesquisa de mestrado envolvendo, também, a questão de gênero, indica que:

Tem-se reforçado a imagem do profissional para a educação infantil por intermédio da mulher “naturalmente” educadora nata, passiva, paciente, amorosa, que sabe agir com bom senso, é guiada pelo coração, em detrimento da formação profissional. A não-valorização salarial, a inferioridade perante os demais docentes, a vinculação do seu trabalho com o doméstico, o privado e a deficiência na formação aparecem como resultado, entre outros fatores, dessa imagem que traz na sua base a divulgação de uma figura profissional que não consegue desvincular-se dos mitos que interligam a mãe e a criança. (ARCE, 2001, p.182)

A pesquisa aponta a necessidade de considerar as marcas sociais e culturais atreladas ao ser professora na educação infantil na construção das trajetórias profissionais, em consonância à pesquisa de Cerisara (1999), que nos indica que “é preciso refletir sobre as modalidades de poder reservadas ao gênero feminino em nossa sociedade” (p.110). Os lugares das mulheres e das crianças na política e na sociedade têm, em alguma medida, convergências.

Sônia Kramer e Maria Fernanda Nunes (2007) desenvolveram pesquisa sobre a gestão e as políticas de formação para a educação infantil, com profissionais que atuam

na gestão dessa etapa da educação no Estado do Rio de Janeiro. Em relação à opção e permanência na educação infantil em cargos de gestão destacam que:

As narrativas contêm ambigüidades; apontam que apesar ou graças aos percursos e obstáculos, elas quiseram permanecer – “chegar foi difícil, mas sair eu não quero” – como professoras de educação infantil, aspecto que se relaciona com o envolvimento ou engajamento que têm com a educação infantil: a paixão pelo trabalho. Depoimentos sobre esse envolvimento se expressam de duas formas: de um lado, a paixão foi mencionada como fruto ou motivo de luta, devido a uma realidade difícil, num contexto em que a educação infantil não tem apoio: várias entrevistadas falam do forte compromisso com a atuação coletiva, do contexto político mais amplo ou do contexto de vida e trabalho cotidiano. De outro lado, a paixão foi mencionada sem justificativa; algumas professoras não explicam o que as fez permanecer: apenas dizem que estão na educação infantil por paixão, como se amar fosse suficiente. (KRAMER e NUNES, 2007, p. 434)

Já as trajetórias profissionais pesquisadas no ensino fundamental indicam uma certa adesão à etapa. A pesquisa de Assunção (1996), aproximando-se das práticas e ações cotidianas de professoras primárias, percebe que a mulher-professora, apesar das condições de trabalho desfavoráveis e contínua desvalorização, opta por manter-se no ensino fundamental. Lapo e Bueno (2003), pesquisando a trajetória profissional de professores que ingressaram para a Rede Estadual de Ensino de São Paulo nos diferentes níveis de ensino, e que optaram pela exoneração, aponta que os professores vinculados às Séries Iniciais são os que menos abandonam a carreira docente.

Em relação aos P I [professores que atendem as primeiras séries do ensino fundamental] os dados evidenciaram que esta categoria foi a que apresentou o maior número de professores efetivos na rede estadual de ensino, chegando a 64% do total de professores em 1993. Curiosamente, nesta categoria é que foram encontrados os mais baixos índices de exoneração. Considerando-se que o professor primário (como ainda é freqüentemente chamado o P I) ocupa o nível mais baixo na hierarquia do sistema educacional, por ser a categoria que percebe os menores salários, esse dado conduz a uma indagação inevitável: o que mantém estes professores trabalhando na rede estadual de ensino? Seria pelo fato de trabalharem com uma única classe, ou no máximo com duas, geralmente em uma mesma escola, e, assim, criarem vínculos mais fortes com os alunos, portanto mais difíceis de serem rompidos? Ou seria pela falta de um diploma de nível superior e, por isso, terem menos chances profissionais no mercado de trabalho? (LAPO e BUENO, 2003, p. 69 e 70)

Nessa pesquisa (LAPO e BUENO, 2003), tanto o aspecto relacional quanto o de formação são apontados como possibilidades de análise da permanência nas Séries

Iniciais, que chama a atenção por estar ocorrendo com alguma dissonância em relação aos demais níveis.

Gonçalves (2009) comenta a orientação dada à pesquisa realizada por Severina (2007), em Algarve/Portugal, onde o aspecto relacional também se impõe. Ele investigou as relações entre supervisão e carreira docente com educadores de infância em formação. Supervisão, nesse contexto, refere-se tanto ao professor supervisor da instituição formadora quanto ao professor da sala/turma em que irá ocorrer a prática pedagógica. Ambos têm um papel importante na iniciação da prática profissional. Essa pesquisa, no entanto, foca suas análises ao supervisor de sala de aula, considerando a fase da carreira e o estilo de supervisão. O que fica evidenciado com a pesquisa é que:

Os estilos de supervisão das suas protagonistas dependerão mais das características pessoais do que propriamente das respectivas fases da carreira, embora, numa leitura mais fina dos dados, se encontrem indícios evidentes de uma interpenetração de fatores e circunstâncias que apontam para uma certa ‘complementaridade’ entre os dois campos. (GONÇALVES, 2009, p. 32)

O autor afirma que o elemento decisivo no exercício da função de supervisor na formação inicial de educadores de infância se coloca no âmbito relacional. Ele tem o cuidado em não menosprezar as dimensões científica e didático-pedagógica do processo, mas considera que esse início da carreira deve ser pautado por “relações facilitadoras do desenvolvimento dos futuros educadores/professores, baseadas em atitudes de ajuda, disponibilidade, autenticidade, encorajamento e empatia” (p.29).

Reafirmando o lugar do outro na construção das trajetórias profissionais, temos a pesquisa de Antunes (2001), que se propôs a investigar as significações sociais instituídas e instituintes sobre a profissão professor, construídas por professoras em exercício e por alunas formandas do curso de Pedagogia Habilitação Séries Iniciais e Matérias Pedagógicas para o Segundo Grau da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Observou, com essa investigação, que é recorrente deixar-se regular pelo outro na construção do ciclo de vida pessoal e profissional, pautando-se mais pelas expectativas e anseios dos outros e não de si, imputando um caráter heterônomo no processo.

Outra perspectiva importante de compreensão das trajetórias é trazida na pesquisa de Oliveira (2006), que se propõe a entender e reconstruir a trajetória profissional de educadoras negras que atuam em creches do município de São Paulo. Conclui que o ingresso na creche representou mobilidade social ascendente em relação

às famílias de origem e que as identidades foram construídas por contraste, nas diferenças e por opção política. Essa pesquisa mostra que as creches, no contexto investigado, passam a ser uma oportunidade profissional para as mulheres negras. As mobilidades apresentadas aqui extrapolam o âmbito de atuação na rede de ensino, configurando a ascensão social de um grupo étnico-racial.

Comento, ainda, que as questões de saúde vêm, em alguma medida, se projetando nas trajetórias docentes de maneira geral. Na educação infantil, não é diferente. Algumas pesquisas vêm sendo realizadas apontando que as condições de trabalho das professoras estão criando situações de afastamento, nem sempre provisórios, da atuação profissional, e que são desencadeadas por diferentes patologias.

A pesquisa realizada por Crispim (2004) situa-se na intercessão das áreas da educação e da fonoaudiologia e busca compreender de que forma as alterações na voz interferem no desenvolvimento da carreira docente. A autora chama a atenção para o fato de que os distúrbios vocais interferem na profissão, no ciclo profissional dessas professoras, caracterizado por interrupções, descontinuidades, regressões e mudanças de rumo em suas carreiras, mas afirma que não é uma relação de causa e efeito o aparecimento da patologia vocal e a interrupção da carreira docente. Os dados da pesquisa apontam para uma multiplicidade de elementos que podem afetar o desenvolvimento profissional do professor.

Conhecer estes trabalhos no processo de elaboração desta pesquisa me possibilitou reconfigurar, ou de certa maneira, escolher um foco de investigação. Os enfoques diversos apontados por elas me ajudaram na aproximação com o que pulsava em mim como questão. A partir daí, vou delineando o processo como pesquisadora. Processo que apresento a seguir.

3.2 As Trilhas Metodológicas

Esta seção apresenta como foram organizadas as questões metodológicas na pesquisa, argumentando sobre as escolhas realizadas, os procedimentos, as estratégias e as formas de tratamento dos dados produzidos.

No processo de elaboração do trabalho de pesquisa há uma sucessão de procedimentos que, articulados, dispõem uma configuração metodológica. Essas diferentes ações são pautadas pela questão de pesquisa, que se impõe com força,

indicando-me alguns caminhos de condução da tarefa de pesquisadora. Penso que nesse processo, mesmo que não tenha havido uma pré-definição nos passos que necessitei dar para a elaboração da pesquisa, houve um imperativo presente que considero como os princípios fundamentais que direcionaram o percurso. Ou seja, mesmo que inicialmente não tivesse selecionado todas as estratégias para a condução da investigação, tive presentes as balizas diretoras que indicaram como me colocar em um terreno de possibilidades e que por si só apresentam também delimitações. Princípios que indicaram não só os caminhos para a realização da investigação, mas que também estiveram presentes na compreensão dos dados produzidos. Quais sejam:

- A professora de educação infantil tem legitimidade para falar do trabalho que desenvolve.
- Existe potência de desenvolvimento no trabalho realizado na escola de educação infantil.

Assim, quando esta pesquisa inicia, alguns princípios estavam posicionados. O de estabelecer uma escuta atenta das professoras de educação infantil, buscando o despreendimento de discursos pré-concebidos do lugar profissional dessas mulheres. Minha intenção já desde o princípio foi de potencializar as falas, legitimá-las, concebê-las como sabedoras do processo de profissionalização das professoras de educação infantil. Um princípio/compromisso que me coloquei pelo entendimento de que esse lugar profissional se constitui em um eixo importante na definição do trabalho da educação infantil. Saber da perspectiva das professoras é também saber da perspectiva das possibilidades com as crianças.

Considero que as falas das professoras no processo de profissionalização da educação infantil precisam assumir uma dimensão de maior protagonismo. Mesmo ponderando as condições históricas de inserção da mulher no mercado de trabalho e as marcas constituidoras do ser professora de “crianças pequenas” com traços de ambiguidade entre a função materna e a função docente, entendo como Ana Beatriz Cerisara que:

O lugar da mulher na vida social humana não é diretamente o produto do que ela fez,...mas do sentido que adquirem estas atividades através da interação social concreta, em suas relações com os conceitos de profissional de educação infantil - creche/pré-escola, mãe-casa, escola-professora. (CERISARA, 2002, p. 8)

Nesse sentido, compreendo que a produção dessa profissional ocorre na forma como ela se narra e na forma como ela é narrada, e considero que essa produção tem sido marcada historicamente por formas estereotipadas que, se já se despreendem de um pensamento único sobre o que é ser a criança e as formas de viver as infâncias, ainda se sustentam em discursos sobre a escola e a professora de educação infantil em uma perspectiva única, desconsiderando contextos de trabalho e formação, desconsiderando singularidades dos sistemas de ensino. Inspirada pelas ideias de Norbert Elias, penso que é preciso se afastar das idéias preconcebidas que pensam a realidade a partir do que ela deve ser e não a partir do que ela é (ELIAS, 1994b).

Geni Vasconcelos (2003) nos diz que a voz das professoras é com frequência abafada e se perde em estereótipos e simplificações. Portanto, considero que é necessário investir nessa voz, nesse lugar de trabalho e, por isso, outra intenção que pautou minhas ações na construção da trilha metodológica de pesquisa está relacionada à forma como vejo a escola de educação infantil. A proposta de pesquisa que desenvolvi no doutorado esteve sustentada no sentido que atribuo ao trabalho que se realiza nessas instituições e à possibilidade que vislumbro de constituir esse lugar como contexto de desenvolvimento pessoal e profissional. Se considerar que as crianças são seres inteiros já, aqui e agora, potentes em suas produções e capazes de se colocarem como interlocutores no processo pedagógico, então também o adulto professor que media esse processo tem, ou deveria ter, nesse contexto, a possibilidade de desenvolvimento. Aponto, então, que acredito na potência dessa profissão de professora de educação infantil e da escola como lugar de desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, este trabalho que desenvolvi tem o desejo de anunciar a partir das trilhas profissionais das professoras de educação infantil vinculadas a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre como essas professoras significam esse lugar profissional. José Ignacio Rivas Flores (2009) diz que,

la construcción de conocimiento público desde las biografías supone dar valor a las voces propias de los sujetos participantes, como portadoras de sentido y de contenido. (p. 19)

O autor, apoiado nas ideias de Goodson (1996) e Hargreaves (1996), fala da postura epistemológica presente nesse tipo de investigação, em que o conhecimento se coloca como uma forma de narração da vida e da necessidade da voz dos docentes aparecer.

Para isso, busquei conhecer as trilhas profissionais e, aos poucos, o caminho se mostra como a própria metodologia do trabalho. Trabalhar com trajetória atravessa o sentido categorial da pesquisa, tomando um corpo metodológico. Busco, então, a partir das trilhas profissionais, compreender os sentidos atribuídos à profissão de professora de educação infantil.

3.2.1 Primeiro Movimento: mapeamento das professoras na rede municipal de ensino

Para chegar às professoras e escutá-las, foi preciso realizar um levantamento que indicasse quantas profissionais havia na RME e os lugares de lotação na ocasião deste mapeamento (em 2009).

Foi realizada a quantificação das professoras ingressantes via concurso para educação infantil, ainda com vínculo com a Prefeitura Municipal de Porto Alegre, e posteriormente o mapeamento do ano de ingresso e dos lugares de lotação. Busquei conhecer dados objetivos que pudessem me aproximar da situação atual, verificando se permanecia a condição encontrada na ocasião em que realizei a pesquisa de mestrado. Esse mapeamento, de caráter quantitativo, foi realizado com a totalidade de ingressantes via concurso para educação infantil, perfazendo um total de 451 professoras⁵. Os dados trabalhados ratificam a ocorrência de um percentual expressivo de profissionais que não estão atuando em escolas de educação infantil, conforme demonstra o gráfico abaixo.

GRÁFICO 1 - Lotação das professoras de educação infantil (Agosto 2009)

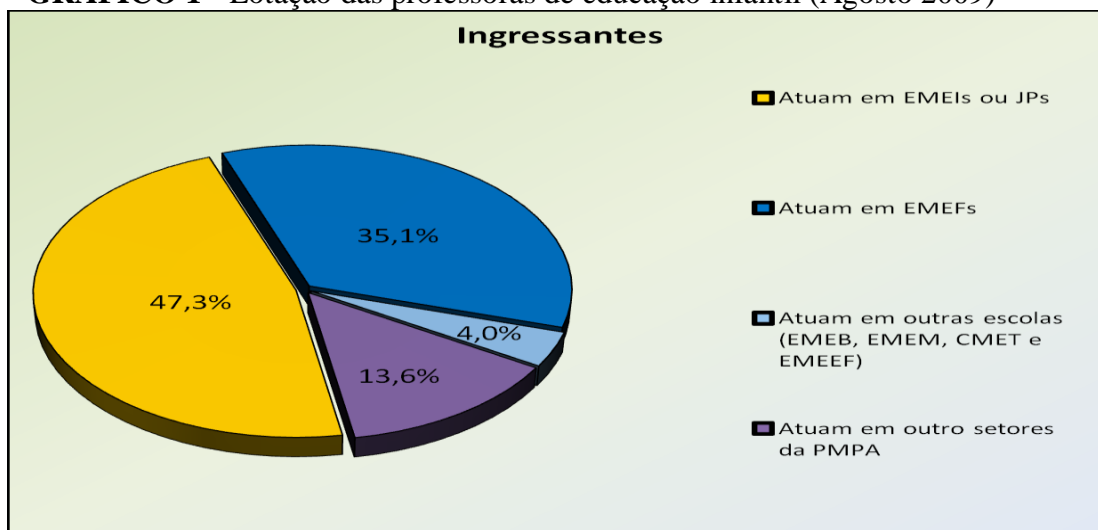


Gráfico produzido para a tese. Fonte: Dados coletados a partir de material cedido pelo Setor de Gestão de Pessoas/Secretaria Municipal de Educação, em agosto de 2009.

⁵ Não havia nenhum professor homem.

O gráfico apresenta quatro grupos de lotação das profissionais da educação infantil. Apresento, a seguir, características das escolas que compõem esses grupos de lotação a fim de dar condições de entendimento dos agrupamentos para, mais adiante, comentar os dados.

QUADRO 1 – Caracterização das tipologias de atendimento na RME.

TIPOLOGIA	Nº DE ESCOLAS	GRUPOS ATENDIDOS	REGIME DE ATENDIMENTO
EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil)	34	De Berçário a Jardim	Integral
JP (Jardins de Praça)	07	Jardim A e B	Manhã ou tarde
EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental)	29 de um total de 48 oferecem turmas de Jardim	Na educação infantil: Jardim A e B	Manhã ou tarde
		No ensino fundamental: I Ciclo, II Ciclo e III Ciclo	
EMEEF (Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental)	04	As escolas atendem pessoas de zero a 21 anos de idade em projetos diferenciados (Educação Precoce, Educação Infantil, I Ciclo, II Ciclo e III Ciclo)	Manhã ou tarde
EMEB (Escola Municipal de Educação Básica)	01	Na educação infantil: Jardim A e B	Manhã, tarde, ou noite (educação infantil diurna)
		No ensino fundamental: I Ciclo, II Ciclo e III Ciclo	
		No ensino médio e profissionalizante: Técnico em Contabilidade, Técnico em Administração, Técnico em Informática Educativa e Curso Normal	
EMEM (Escola Municipal de Ensino Médio)	01	No ensino médio e profissionalizante: Técnico em Contabilidade e Curso Normal	Tarde ou noite
CMET (Centro Municipal de Educação de Trabalhadores)	01	Educação de jovens e adultos a partir de 15 anos de idade	Manhã, tarde ou noite

Quadro com caracterização das tipologias de escolas da RME/Porto Alegre organizado para a tese.

O quadro acima apresenta as diferentes tipologias de escolas da RME que foram se (re)configurando a partir das demandas sociais e legais da educação. No atendimento da educação infantil, esse movimento é bem evidenciado. Inicia com os

Jardins de Praça, na década de 1940, amplia-se na década de 1960 com os Jardins nas escolas hoje denominadas de Escolas de Ensino Fundamental e, na década de 1990, a partir das orientações advindas da Constituição Federal (1988) e da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), é constituída uma rede de escolas específicas de educação infantil.

As 451 professoras ingressantes pelo concurso que seleciona para o trabalho com a educação infantil e que estão atuando em escolas encontram-se lotadas em uma dessas tipologias apresentadas acima.

Dessas, 47,3% (213 professoras) compõem o grupo de professoras que permanecem trabalhando em instituições que atendem especificamente a etapa da educação infantil, representado pelo recorte amarelo. São professoras que estão atuando em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) ou Jardins de Praça (JPs). As profissionais desse grupo podem estar tanto em sala de aula, diretamente com as crianças (berçários, maternais ou jardins), como em cargos como Direção ou Vice-Direção. O que é possível inferir é que menos da metade do total de profissionais se mantém vinculadas às EMEIs ou JPs.

Já o recorte representado em azul escuro - grupo de profissionais que está vinculado às Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) – é composto por 35,1% (158 professoras). Estar nas EMEFs não significa necessariamente não estar trabalhando com crianças do grupo etário da educação infantil, já que algumas dessas instituições têm turmas de Jardim (4 a 5 anos de idade) e todas têm turmas de A10 (5 a 6 anos de idade) desde que o processo de constituição dos ciclos de aprendizagem foi implementado no município de Porto Alegre⁶.

O terceiro grupo - representado em azul claro e formado por 4% (18 professoras) - é composto por docentes que estão atuando em outras tipologias de escolas: Escolas de Ensino Médio - Escola Municipal de Ensino Médio Emílio Meyer e Escola Municipal de Educação Básica Liberato Salzano Vieira da Cunha, que oferecem a formação em Curso Normal na especificidade da Educação Infantil; Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores, que atende jovens e adultos; e Escolas Municipais de Educação Especial.

O grupo representado em lilás é formado por 13,6% de professoras concursadas para educação infantil (61 professoras). Caracteriza-se por ser composto

⁶ O processo de implementação dos ciclos ocorre gradualmente a partir de 1995.

por profissionais que não estão trabalhando diretamente em escolas. Suas lotações são diversas, prevalecendo as Assessorias Pedagógicas ou Administrativas, entre outras funções.

Tanto no segundo quanto no terceiro e quarto grupos apresentados acima existe a possibilidade de trabalho com a Educação Infantil porque, como já me referi anteriormente, há o atendimento em EMEFs de crianças a partir de quatro anos de idade (desde a década de 1960). Além disso, há a possibilidade de trabalho nas escolas que oferecem o Curso Normal com a especificidade da Educação Infantil, assim como há uma demanda institucional de Assessorias com essa formação, o que possibilitaria investimento na etapa. Mesmo considerando todas essas instâncias de trabalho, além de outras não mencionadas e que considero legítimas na configuração de uma rede pública que se preocupa com a infância, os dados evidenciam que há um deslocamento acentuado da trajetória profissional para fora das instituições específicas para a educação das crianças de zero a seis anos. Esta pesquisa procurou seguir este rastro buscando formas de compreensão/explicação para esse fenômeno.

Iniciei com esse movimento um trecho da trilha metodológica que indicou uma estratégia quantitativa à investigação. A produção dos dados a partir da abordagem quantitativa ocorreu como necessidade de configurar o terreno de pesquisa, de traçar topografia, de conhecer as disposições aparentes das professoras da educação infantil da RME de Porto Alegre. Um processo que considerei de suma importância no desenvolvimento metodológico e que não se colocou como um apêndice, ou como estratégia de menor valor, no âmbito da pesquisa. O levantamento quantitativo aqui não está em oposição à produção subjetiva dos dados, mas como utilização de meios com vistas aos mesmos objetivos propostos aos da produção subjetiva. Nesse sentido, procurei não estabelecer dualismo, mas unidade. As concepções de ciência e de conhecimento, presentes tanto nos instrumentos quantitativos quanto nos instrumentos qualitativos, possuem, nesse caso, a mesma lógica. Uma lógica que aceita a pluralidade, a contradição, mas que também vislumbra nas diferenças, nas potencialidades e nas limitações possibilidades de constituição das pessoas envolvidas e da pesquisa. Zaia Brandão (2010) fala que “a impossibilidade de se esgotar a análise de um objeto social por um único ângulo é uma questão de ordem epistemológica e não metodológica”.

José Camilo dos Santos Filho (2007), discutindo as possíveis relações entre a pesquisa quantitativa e a pesquisa qualitativa, as incompatibilidades e complementaridades nas ciências humanas e da educação, salienta que os métodos não

são incompatíveis, podendo estar imbricados, mas que há uma imaturidade teórica e metodológica no desenvolvimento das pesquisas nessas áreas que acabam muitas vezes estigmatizando algumas possibilidades. Para o autor,

...torna-se necessário não só rechaçar os falsos antagonismos e oposições entre os dois paradigmas, mas especialmente buscar sua articulação e complementação a fim de superar as limitações dos métodos quantitativos e qualitativos. (SANTOS FILHO, 2007, p. 52)

Nesse sentido, busquei um olhar mais complexo para o fenômeno a partir de diferentes ângulos e utilizando estratégias diversas com o intuito de trabalhar em uma perspectiva mais plural. Mas essa pluralidade não foi uma intenção a priori, ainda que os princípios de ampliação do olhar tenham estado presentes em mim no desenvolvimento do trabalho. A composição metodológica vai se definindo no processo como criação de um caminho para buscar respostas à questão que me coloquei.

O mapeamento inicial permitiu saber que naquele momento (2009) a RME de Porto Alegre contava com 451 professoras ingressantes por concursos específicos para atuar com educação infantil, ou pré-escola (denominação até o final da década de 1980), e que todas são mulheres, ratificando que é uma profissão majoritariamente feminina no Brasil.

A RME de Porto Alegre já teve em seu quadro de recursos humanos profissionais homens e que, por motivos não explorados nesta pesquisa, já não se encontram mais vinculados à Rede. A dissertação de mestrado de Maria Luiza Flores (2000) explorou o processo de constituição dos berçários na RME de Porto Alegre como espaços de fazer pedagógico em cinco escolas municipais que tinham em seus quadros profissionais de berçário educadores homens. Foram entrevistadas mulheres e homens (quatro). A autora afirma com sua pesquisa que a escola de educação infantil se coloca para esses profissionais como um “lugar de passagem” até que surja uma colocação mais adequada ao gênero masculino, confirmando que há instituídas “profissões de homem” e “profissões de mulher”. Ela aponta que os constrangimentos por estarem atuando em escolas de educação infantil com bebês não se dão apenas no âmbito do espaço profissional, mas desde o espaço familiar e de formação.

A partir dessa configuração, precisei realizar um procedimento que me aproximasse mais das características de cada uma delas, colhendo informações que subsidiassem a definição do grupo de interlocutoras. Não bastava saber da posição isolada, de um recorte solto reduzindo as trilhas a uma disposição, remetendo mais a um

estado do que a um processo (DUBAR, 1998; PAUGAM, 1996). O trabalho esteve focado também na compreensão do sentido atribuído aos movimentos e/ou às permanências e não a uma etiquetagem de posições. Para isso, outros procedimentos foram utilizados na intenção de ampliar o foco e enxergar o grupo de outra forma.

3.2.2 Segundo Movimento: o questionário

Foi organizado, então, um questionário estruturado (Apêndice A) que possibilitou saber sobre a formação das professoras na ocasião do ingresso na RME; a formação atual; a idade na ocasião do ingresso; a experiência com educação infantil na rede privada; o tempo de lotação no espaço atual de trabalho; as turmas e/ou cargos em que já atuou em educação infantil; outros espaços de atuação no percurso profissional na RME; e a atuação atual.

As vantagens em relação a esse tipo de questionário estão na possibilidade de conseguir atingir várias pessoas ao mesmo tempo, gerando um grande número de dados a partir de respostas rápidas. Minha finalidade foi de buscar o maior número de retornos das professoras, podendo ter visibilidade dos critérios acima apontados. Considerei que esse tipo de procedimento é limitado no que diz respeito à flexibilidade e espontaneidade, além de poder gerar eventual dificuldade na compreensão das perguntas, mas sempre tive presente que a partir da delimitação do universo de interlocutoras as estratégias estariam direcionadas à abordagem subjetiva das trilhas. Início o processo de pesquisa com uma lente mais objetivante, aproximando-me das professoras até que suas trilhas sejam exploradas pelas palavras repletas de sentido, com enredo próprio e singular.

Ainda comentando sobre o questionário estruturado encaminhado às professoras, quero mencionar que o exercício de definição dos dados, bem como a forma de abordagem nas questões, foi um desafio surpreendente na pesquisa. Não foi tarefa fácil montar esse instrumento, que precisava ser claro, de fácil preenchimento para garantir a participação das professoras e ter potencial para contribuir para as demais etapas da pesquisa. O questionário foi organizado com questões utilizando escala nominal nas quais os sujeitos são classificados em categorias (formação, experiência anterior) e escala de razão (idade, tempo de lotação).

Avalio que o período de envio - no final do ano letivo de 2009 (novembro) - não foi adequado, tendo em vista as inúmeras demandas da escola nessa época. No entanto, o mapeamento das lotações sofre muitas alterações na mudança do ano letivo,

já que há uma movimentação interna das profissionais na Rede em função de remanejamentos, convites para assumir novas funções, fechamentos e/ou aberturas de turmas, enfim, o levantamento inicial realizado a partir de agosto de 2009 estaria obsoleto no próximo ano, demandando novas pesquisas. Assim, resolvi encaminhar mesmo com essas considerações.

Todas as 451 professoras receberam o questionário em cópia física entregue pelo malote da SMED, nos respectivos lugares de lotação. As professoras receberam um envelope que continha o questionário e outro envelope já endereçado e selado para que encaminhassem o material para minha residência. Desse total, houve a devolução de 122 questionários, ou 27% do total. Esse grupo se constituiu, para mim, como uma amostragem das profissionais da educação infantil vinculados à RME de Porto Alegre, um subconjunto de indivíduos extraídos da população que estou pesquisando.

A leitura desse material indicou que, mais do que servir como apoio na constituição do grupo de interlocutoras, esses dados já se configuravam como material a ser analisado. Busco novamente em Dubar apoio para a escolha do caminho e me coloco o desafio de compreender as trajetórias profissionais na intersecção dos dados objetivos e subjetivos, buscando seguir a provocação colocada pelo autor de correlacionar análises objetivantes com análises compreensivas marcadas pelas expressões pessoais de mundos vividos, espaços de referência e temporalidades subjetivas (DUBAR, 1998).

Inspirada por esse desafio, me propus a compreender a produção das trilhas na articulação estreita dos traçados marcados pelos caminhos realizados pelas professoras interlocutoras nesta pesquisa e os sentidos trazidos em suas narrativas sobre sua produção. A busca por esses dados teve como objetivo conhecer esse grupo profissional e saber de situações próprias da vida profissional na RME, se houve ampliação da titulação, se houve diversidade de espaços de atuação, e também articular esses dados sobre como essas informações são mencionadas em suas narrativas, quais os sentidos atribuídos e esses dados que inicialmente se colocam na pesquisa como meramente objetivos. Ainda que posteriormente esses dados tenham sido subjetivados nas entrevistas realizadas com as professoras, eles se colocam em um momento da pesquisa como balizadores na escolha das interlocutoras.

As questões presentes no questionário indicaram uma configuração possível para esse grupo profissional. Quando me refiro ao termo configuração estou me aproximando do entendimento trazido por Norbert Elias (1994a), que não atribui a essa

composição uma função estática, de fronteiras rígidas, mas entendendo a realidade como uma situação móvel. Uma configuração é uma estrutura formada por conexões, por interdependências em grupos sociais. Entendo que a configuração nesta pesquisa se coloca como um desenho, uma forma de constituição de um grupo profissional em determinado tempo histórico indicando algumas disposições importantes para o entendimento das trilhas profissionais.

3.2.3 Terceiro Movimento: a organização do grupo de professoras interlocutoras

A partir os dados produzidos com esse instrumento, organizei o grupo com o qual realizei a pesquisa. Até aqui, já havia um critério colocado para a constituição do grupo: o ingresso pelo concurso para atuar na educação infantil. Além deste, outros dados serviram de base para a organização do grupo de professoras interlocutoras:

3.2.3.1 Vontade de ser pesquisada

A disponibilidade para participar de uma pesquisa me parece ser um aspecto fundamental na seleção das interlocutoras. Houve nesta pesquisa, a possibilidade de visualizar alguns sinais, formas sutis já nos questionários, no campo aberto para observações, que indicaram abertura para participar do processo, a disponibilidade ou a curiosidade com a temática da investigação que foram interpretadas por mim como vontade de dizer sobre o tema. Esses indícios se manifestaram com elogios à temática, colocando-se à disposição para outros dados, ou simplesmente escrevendo os seus contatos e desejando boa sorte.

3.2.3.2 Professoras ingressantes no período da primeira expansão da educação infantil na RME de Porto Alegre

A educação infantil em Porto Alegre tem sua primeira fase de expansão no âmbito da educação no início da década de 1990. As professoras escolhidas para comporem o grupo de interlocutoras ingressaram na RME nessa década, quando houve o maior número de ingressos e um grande investimento na estrutura administrativa da SMED para apoio e acompanhamento do trabalho desenvolvido nas escolas. É uma fase de investimentos, de transformações e criação de um espaço administrativo e institucional para a educação infantil.

3.2.3.3 Diversidade nos aspectos da titulação inicial e titulação atual

As professoras interlocutoras tinham diferentes titulações na ocasião do ingresso na RME (magistério, graduação, especialização e mestrado), bem como na titulação em 2010. Esse critério foi considerado buscando relacionar a forma de direcionar as trilhas profissionais à ampliação ou não de formação acadêmica.

3.2.3.4 Diversidade nos espaços de atuação na escola: experiências com docência em turmas, direção, orientação

Foi considerada a variabilidade de experiências na escola como critério. Assim, no grupo de professoras há profissionais com experiência docente em diferentes grupos etários (berçários, maternais e jardins), com experiência de vice-direção e/ou direção, e há professoras com experiência em cargos de coordenação ou orientação. A possibilidade de poder contar com esses diferentes olhares, ou diferentes perspectivas em termos de função, pode contribuir para a compreensão do fenômeno estudado na medida em que indica contextos de análise próprios desses respectivos fazeres na escola.

3.2.3.5 Diversidade em termos de mobilidade na RME: trajetórias estáveis e trajetórias móveis em termos de espaços de atuação

O grupo de professoras interlocutoras possui formas diversas de conduzir suas trilhas profissionais. Assim, a pesquisa pode considerar tanto as trajetórias mais contínuas, em que as professoras permaneceram por vários anos atuando na mesma escola, quanto trajetórias mais “mutantes” em que as professoras tiveram experiências em outros lugares profissionais que não a escola. As perspectivas “de dentro da escola” e “de fora da escola” organizam lógicas de compreensão que, articuladas, podem sugerir análises mais complexas do fenômeno.

3.2.3.6 Diversidade em relação às experiências além da RME

Houve a intenção de compreender o fenômeno que ocorre na RME considerando a vida profissional de fora da RME, quando ela existe. Desta forma, há no grupo de professoras interlocutoras professoras com experiências que extrapolam esse âmbito.

Esses critérios compuseram um grupo com 12 professoras que, em termos de caracterização objetiva, estão apresentadas no quadro a seguir:

QUADRO 2 – Caracterização das professoras interlocutoras

	FUNÇÃO		TEMPO			LOTAÇÃO		TITULAÇÃO	
	ANTERIOR	CONCOMITANTE	MAGISTÉRIO	RME/POA	INGRESSO	2010	INGRESSO	2010	
P1	Coordenação Pedagógica em Escola De Educação Infantil Particular	CME Conselho do FUNDEB	21 anos	16 anos	EMEI	EMEI	Pedagogia	Especialização	
P2	Professora De Escola De Educação Infantil Particular	NÃO	22 anos	19 anos	EMEI	EMEF	Pedagogia	Especialização	
P3	Professora na rede estadual	Professora universitária	22 anos	14 anos	EMEI	EMEF	Pedagogia	Mestre em educação	
P4	Professora de escola de educação infantil particular	Não	21 anos	14 anos	EMEI	EMEF	Pedagogia	Especialização	
P5	Professora de escola de educação infantil particular	Não	27 anos	20 anos	EMEI	SMED	Especialização	Especialização	
P6	Professora de escola de educação infantil particular	Não	32 anos	18 anos	EMEF	EMEM	Pedagogia	Especialização	
P7	Professora de escola de educação infantil particular	Não	20 anos	12 anos	EMEI	EMEI	Mestrado	Mestrado	
P8	Professora de escola de educação infantil particular	Não	27 anos	15 anos	EMEF	EMEI(JP)	Especialização	Especialização	
P9	Professora de escola de educação infantil particular - professora na rede estadual - clínica de psicopedagogia	Clínica de psicopedagogia	16 anos	11 anos	EMEI	EMEI	Pedagogia	Pedagogia	
P10	Professora de escola de educação infantil particular - professora na rede estadual	Não	28 anos	18 anos	EMEF	EMEF	Pedagogia	Especialização	
P11	Professora de escola de educação infantil - professora na rede estadual - coordenadora pedagógica em escola de educação infantil	Coordenadora pedagógica em escola de educação infantil	27 anos	11 anos	EMEI	EMEI	Pedagogia	Mestrado	
P12	Professora de escola de educação infantil particular	Não	18 anos	15 anos	EMEI	EMEI	Magistério	Especialização	

3.2.3.7 Apresentando as professoras interlocutoras

Passo então a apresentar essas professoras. A intenção com esta apresentação é mostrar como chegam na RME e os locais de atuação, possibilitando um panorama das trilhas objetivadas das professoras. Os sentidos atribuídos por elas a esses deslocamentos e/ou permanências serão apresentados posteriormente nos contextos de análise.

Seus nomes não serão divulgados porque assim ficou acertado no Termo de Consentimento (apêndice B) que assumimos no início do processo. Mesmo conhecendo as discussões sobre o que significa apresentar-se por inteiro em um processo de pesquisa, optei pela alternativa de garantir a expressão mais completa dos sentidos atribuídos a nominar as pessoas que protagonizaram tais processos. Penso que assim, em uma tentativa de resguardar as professoras de quaisquer constrangimentos públicos por explicitação de situações pessoais/profissionais que porventura sejam utilizadas, estarei respeitando-as sem ônus ao propósito do trabalho que desenvolvi. Durante todo o processo de tratamento dos dados, as professoras foram identificadas por números, conforme estão apresentadas nas trilhas a seguir.

Professora 1

A professora coloca como marco de início de sua narração a escolha por fazer magistério porque aos 14 anos já sabia que queria ser professora. É na Universidade, cursando Pedagogia, que opta pela educação infantil. Essa escolha ocorre porque o universo da educação infantil começa a chamar sua atenção, mas também porque ampliava sua habilitação em caso de um concurso já que, com o magistério, tinha a habilitação para as séries iniciais. Inicia a vida profissional como coordenadora pedagógica em uma escola de educação infantil privada até ser aprovada no concurso da RME, quando pede demissão e assume como professora em uma EMEI com carga horária semanal de vinte horas. Aproximadamente dois anos depois surge o convite para compor o grupo de Assessoras Pedagógicas na SMED atendendo a educação infantil. Permanece nessa função por seis anos em um regime de quarenta horas semanais e, concomitantemente, atua como representante do executivo municipal no Conselho Municipal de Educação (CME), na comissão de educação infantil. Quando termina o mandato (4 anos), assume a coordenação da Programação Educacional (PROED) que trata do repasse financeiro às escolas e creches comunitárias. Após dois anos, com a

mudança de gestão na cidade, foi indicada para assumir como diretora de uma escola de educação infantil. Três anos depois, a comunidade a reelege e ao final do mandato é novamente indicada pela mantenedora a assumir a direção de outra escola infantil, seu atual local de trabalho. Também atua, simultaneamente, há dois anos, como representante dos diretores municipais da rede municipal no Conselho do FUNDEB.

Professora 2

A professora justifica sua escolha pelo concurso para a RME de educação infantil afirmando não ter perfil para escola privada que, a seu ver, está muito mais voltada para atender a pais do que propriamente às crianças. Já cursava, na ocasião, a graduação em Pedagogia e estuda muito para conseguir a vaga porque tinha três filhos e estava separada. Relata que apenas ela e mais uma colega de sala são aprovadas. Mesmo já tendo sido aprovada no concurso do Estado, não assume, escolhe investir na RME de Porto Alegre. Assume como professora em uma escola de educação infantil onde permanece por nove anos trabalhando quarenta horas semanais. No turno da manhã com o Berçário II e à tarde com o Maternal. A troca dessa escola deu-se em função de uma sindicância, situação que exige a saída da escola para averiguações. Passa então a atuar concomitantemente em duas escolas de educação infantil, uma no turno da manhã e outra no turno da tarde. Quando a sindicância é finalizada percebe, em comum acordo com a SMED, que não “haveria clima” para retornar à escola anterior e então assume em uma escola de ensino fundamental em regime de quarenta horas semanais. Nessa escola atuou com turmas do primeiro ciclo (A10, A20 e A30), mas sempre tensionou para que fosse priorizada sua atuação em A10, onde estava na ocasião da entrevista e onde pretendia ficar até sua aposentadoria em aproximadamente três anos.

Professora 3

A professora inicia sua vida profissional trabalhando vinte horas semanais em instituição bancária e outras vinte horas no magistério, vinculada à rede privada de educação infantil (maternal) e posteriormente na rede estadual de ensino, onde atuou em turma de jardim, com primeira, segunda e terceira séries, e ainda com orientação educacional. Realiza o concurso para educação infantil na RME e mantém o trabalho na rede municipal e estadual concomitantemente por aproximadamente oito anos. Realiza novo concurso, para a mesma função (professora de educação infantil), com a intenção de garantir as quarenta horas semanais. É convidada a compor o grupo de assessoras

pedagógicas de educação infantil na SMED, onde fica por aproximadamente cinco anos. Nesse período é convidada a atuar como professora no ensino superior de uma instituição privada, cargo que mantém. Solicita o afastamento da função de assessora em função de troca de gestão na prefeitura. Escolhe atuar em escola de ensino fundamental como Orientadora Educacional em regime de vinte horas semanais, licenciando-se das outras vinte horas para realização do mestrado em educação. Atualmente mantém-se na função de orientadora na mesma escola por quarenta horas semanais.

Professora 4

Inicia a vida profissional na rede privada de educação infantil e busca a formação em nível superior em Psicologia ou Educação Física ou Artes. Chega ao curso de Pedagogia como segunda opção do vestibular de Artes. Logo troca o emprego na escola de educação infantil por uma bolsa de pesquisa porque em termos financeiros era melhor. Já grávida do primeiro filho, vai descobrindo a educação infantil a partir da sua maternidade. Quando termina o curso superior presta concurso nos âmbitos federal, estadual e municipal. É aprovada no município, onde passa a atuar como professora em escola de educação infantil, com uma turma de maternal, em regime de vinte horas semanais. Com pouco mais de seis meses na escola, é convidada para compor o grupo de assessoras de educação infantil na SMED. Ali passa a trabalhar em regime de quarenta horas semanais. Permanece oito anos na mantenedora, onde atua, mais adiante, como assessora comunitária e assessora regional. O retorno para a escola ocorre em função de troca de gestão na prefeitura. Assume a função de professora em uma escola de ensino fundamental pelas vantagens que percebe nessa tipologia de escola em relação à educação infantil e também pela proximidade com sua casa, o que possibilitou uma melhor qualidade de vida com a família. Nessa escola já atuou nos diferentes ciclos de ensino, mas na ocasião das entrevistas havia conseguido ficar lotada em duas turmas de A10 (primeiro ano do ensino fundamental de nove anos), nos turnos da manhã e tarde.

Professora 5

É durante o curso de pedagogia, na realização dos estágios curriculares, que a professora começa a se “encantar” com a educação infantil. Depois de formada passa a trabalhar em escola de educação infantil da rede privada por quatro anos e posteriormente como supervisora. Escolhe prestar concurso para a educação infantil da

RME, onde assume como professora em escola de educação infantil em regime de quarenta horas semanais. A mudança de uma escola de educação infantil para outra de mesma tipologia se dá porque a professora havia se candidatado para direção e, não sendo eleita, foi convidada pela SMED para atuar como diretora em outra escola. Ao terminar o mandato, assume como professora de sala e atua com diferentes grupos etários (berçário, maternal e jardim). Há três anos solicitou na SMED que fosse encaminhada para uma função “mais burocrática” por entender que não havia mais condições físicas de realizar o trabalho necessário em uma EMEI. Desde então, compõe a equipe do SEREEI (Setor de Regularização dos Estabelecimentos de Educação Infantil).

Professora 6

Aproxima-se do trabalho com a educação infantil realizando um curso técnico de auxiliar de orientação de creche, passando a trabalhar, inicialmente, como estagiária. Depois, com vínculo empregatício, mantém-se em escolas de educação infantil da rede privada. Já havia tentado vários vestibulares (enfermagem, educação física, psicologia), mas foi convencida por duas primas que faziam pedagogia que o curso tinha “a sua cara”. Faz o concurso para a RME e assume em uma escola de ensino fundamental, nos dois anos iniciais com uma turma de Jardim e, posteriormente, mais dois anos na orientação educacional, quando é convidada a participar da equipe de assessoria às creches comunitárias na SMED, onde permanece por seis anos. Nesse trabalho de assessora envolve-se com a concepção do Curso Normal para formação das educadoras das creches comunitárias e passa a atuar como professora neste curso desde sua criação, em 2000.

Professora 7

Inicia sua atuação como professora com magistério em classe de alfabetização na rede privada de ensino do Rio de Janeiro. Já com os Estudos Adicionais e o curso de graduação em Psicologia concluídos (foram feitos concomitantemente), retorna a Porto Alegre, sua cidade natal, e presta concurso para a RME, escolhendo a área de educação infantil. Entre a realização do concurso e o momento de assumir sua função em uma escola de educação infantil fez o Mestrado em Educação. Inicia na escola como professora de maternal, mas passa a interessar-se pelo berçário e buscar formação para esse trabalho. Permanece doze anos nessa escola em regime de trabalho de vinte horas

semanais. No semestre anterior à primeira entrevista havia assumido um regime de trabalho no turno inverso, em um Jardim de Praça, completando quarenta horas semanais.

Professora 8

A professora, ao terminar o curso de graduação em pedagogia, teve o seu quarto filho e opta por permanecer em casa por três anos. Retoma sua vida profissional assumindo a função de professora na rede privada de educação infantil. Já com quarenta anos, presta o concurso para a RME de Porto Alegre. Assume em uma escola de ensino fundamental com uma turma de jardim, em regime de vinte horas semanais. Permanece por dois anos e solicita regime de trabalho de outra escola, agora de educação infantil, passando a trabalhar por quarenta horas semanais. Na escola de educação infantil ficou por oito meses com turma e em seguida foi convidada para substituir a vice-diretora que iria entrar em licença-gestante. Nessa função recebe o convite para compor o grupo da assessoria de educação infantil na SMED, onde permanece por dois anos, quando se coloca à disposição já que não se sentia confortável no contexto político da mantenedora. É convidada a assumir a direção de um Jardim de Praça, onde completou dez anos de atuação até a realização da entrevista.

Professora 9

A professora, após terminar o curso de pedagogia, passa a atuar como professora em uma escola da rede privada de educação infantil. A ampliação dos estudos na área de psicopedagogia a levou a abrir uma clínica com uma colega. Presta concurso para a rede estadual onde atua em turma de jardim por aproximadamente dois anos, quando resolve solicitar licença interesse e trabalhar somente na clínica. Não retoma mais sua vaga no Estado. Passa no concurso para a RME de Porto Alegre e assume o cargo de professora em uma escola de educação infantil. Quando nascem os filhos opta por ficar somente com o município, afastando-se da clínica. No município sempre atuou em regime de vinte horas semanais por querer acompanhar o desenvolvimento dos filhos. Nos onze anos em que permaneceu na escola atuou em berçário, maternal II, Jardim A e Jardim B. Na ocasião da entrevista, havia recebido o

convite para atuar na SIR Visual⁷ para a educação infantil. O setor está vinculado a uma escola de ensino fundamental, mas atende crianças em idade de educação infantil.

Professora 10

Já quando cursa o magistério está focada para atuar com Jardim. Quando está cursando os Estudos Adicionais começa a trabalhar na rede privada de educação infantil. Presta concurso para a rede estadual e mantém esse trabalho concomitantemente à rede privada. Realiza o concurso para atuar na RME de Porto Alegre e assume a função de professora em uma escola de ensino fundamental. A escolha da escola ocorreu porque já conhecia a comunidade pelo trabalho que fazia na rede estadual de ensino, em vila próxima. Nos dezoito anos em que está nessa escola atuou em Jardim e A10. Permaneceu apenas vinculada as redes públicas (municipal e estadual). No turno da manhã na escola de ensino fundamental, no turno da tarde solicitava regimes em escolas de educação infantil cobrindo licenças de outras professoras, e à noite trabalhava no Estado. Exonera-se do Estado quando tem seu filho. Há quatro anos tem regime de quarenta horas semanais na mesma escola.

Professora 11

Inicia seu trabalho em educação infantil como voluntária em uma creche. Após cursar Magistério e Pedagogia, aproxima-se do ensino fundamental, mas “sempre marcada pela primeira experiência”. Teve experiência como professora na rede estadual com as séries iniciais, na rede particular de educação infantil com crianças maiores de dois anos. O primeiro concurso que realizou para a RME foi para o ensino fundamental porque ainda não havia concluído a formação para Educação Infantil. Quando se forma para a educação infantil ingressa na RME de Porto Alegre para atuar nessa etapa e começa a trabalhar em uma escola particular de educação infantil com a qual mantém vínculo até hoje, aproximadamente 16 anos. Nessa escola particular desenvolve o trabalho de coordenadora pedagógica na educação infantil. Na RME, a partir do concurso da educação infantil vincula-se a uma EMEI onde passa a atuar em turmas de Jardim e Maternal, mas sempre com o desejo de estar no Berçário, grupo que assume cinco anos depois. Permaneceu seis anos nessa escola quando é convidada pela diretora de outra EMEI, sua conhecida, para mudar para outra escola, mais perto de sua casa e

⁷ Sala de Integração e Recursos (SIR) que atende, neste caso, crianças com baixa visão ou cegueira.

onde poderiam juntas montar o berçário, turma que ainda não existia na escola. A professora atua há cinco anos nessa escola com o berçário em regime de vinte horas semanais tendo, concomitantemente, a função de coordenadora pedagógica da educação infantil em uma instituição particular no turno inverso.

Professora 12

A professora narra que toda sua trajetória profissional esteve vinculada à educação. Inicia como recreacionista em uma escola da rede privada de educação infantil onde é provocada a cursar o magistério e o curso da OMEP. Seu primeiro concurso para a RME foi para atuar no ensino fundamental, mas não teve boa classificação e não ingressou. No concurso seguinte tenta para a educação infantil e ingressa para atuar em uma EMEI, onde permanece por aproximadamente quinze anos. No início em regime de vinte horas semanais para concluir a Faculdade de Pedagogia e, posteriormente, amplia sua carga horária com mais vinte horas em outra escola. Depois de um tempo conseguiu cumprir as quarenta horas na mesma escola, onde assumiu por três anos a direção e, ao final do mandato, não tendo sido reeleita, resolveu voltar para a sala de aula mesmo tendo convite para atuar como assessora na SMED.

3.2.4 Quarto Movimento: a escolha pelas narrativas orais

A escolha por escutá-las em suas narrativas orais ocorre por perceber nesse procedimento a maneira mais apropriada para saber dos sentidos atribuídos por elas às formas de produção de suas trilhas profissionais. Uma escolha que reconhece o lugar da professora como uma protagonista que precisa dizer de si.

Para Bastos (2003), “a passagem de uma história das estruturas a uma história dos atores é um projeto essencialmente político, que coloca ênfase nas diferenças” (p.168). Trata-se de buscar compreender outras perspectivas, onde dimensões do campo profissional ganham relevo colocando a professora como sujeito na narração de sua história.

As narrativas orais nos proporcionam melhor entendimento do significado que tem o fato narrado para o sujeito (e objeto) da narração, pois vemos a expressão facial, o olhar de quem narra, assim como ouvimos as diferentes entonações de voz e os gestos desse narrador (ABRAHÃO, 2008, p. 167).

No entanto, cabe salientar que não houve a intenção de remontar o passado a partir das memórias narradas. As narrativas são infiéis porque o vivido não é igual à memória. Os narradores falam no presente interpelados por uma produção discursiva que não corresponde à evocação de fatos vividos, mas a significados que podem não ter referência na realidade. Mas as experiências narradas expressam individualidades que estão constituídas também nas estruturas sociais. Então, essas narrativas não dão conta da reconstrução do passado e não tenho essa intenção. O foco está em compreender os sentidos que compõem as trilhas profissionais das professoras. Esses sentidos mobilizam memórias.

As fronteiras são tênues entre memória e história. Se a história vive presa ao discurso universal, no campo científico, onde há formas de regulação, mesmo que ela não reproduza o passado, ela o reescreve com o compromisso acadêmico. Nora (1993) chama a atenção para a necessidade de construirmos a história a partir de diferentes pontos de vista justamente porque nesse processo há disputa, onde elos entre a história que o sujeito fez e a história que o fez estão presentes.

Já a memória se utiliza de percursos labirínticos sem qualquer compromisso com a continuidade, mas com fidelidade. Halbwachs (2006), comentando sobre o lugar do presente na memória, diz que “lembranças se adaptam ao conjunto de nossas percepções do presente” (p.29). A memória é a possibilidade e a vontade de compreensão de um passado constituído pelo que sou hoje. Mas mesmo sem ter o compromisso com a reconstrução do algo acontecido do ponto de vista científico, exige esforço e é trabalhosa (BOSI, 1994). Não há a preocupação com a continuidade retrospectiva, mas há a reconstrução de imagens, vestígios reagrupados e percepções que desencadeiam o processo mnemônico.

Nem sempre encontramos as lembranças que procuramos, porque temos de esperar que as circunstâncias, sobre as quais nossa vontade não tem muita influência, as despertem e as representem para nós. (HALBWACHS, 2006, p. 53)

A memória, nessa perspectiva, não se coloca como espontânea, mas “se apoia inteiramente sobre o que há de mais preciso no traço, mais material no vestígio, mais concreto no registro, mais visível na imagem.” (NORA, 1993, p. 14) E são esses restos que vão constituir os lugares de memória, revestidos de um simbolismo singular e mutante porque não são lugares fixos, são lugares compósitos em que se fazem presentes tanto o sentimento de pertencimento quanto o de desprendimento. Assim,

tanto a memória como a história são escritas que compreendem inteligibilidades diferentes, mas que podem se encontrar em determinadas circunstâncias.

Este trabalho de investigação se organizou a partir das memórias inscritas nas narrativas orais, tendo presente que o “não narrado” não significa necessariamente que não tenha sido lembrado, e que o esquecimento é parte constituinte da memória, e não o seu oposto. Trago, então, algumas reflexões sobre narrativas buscando compreender esse processo que é central na pesquisa.

Nora (1993) refere-se às narrativas como uma possibilidade de contemplar a diferença, de decifrar identidades, de “apreender que as massas não se formam de maneira massificada” (p. 20), mas que há subjetividade, criação e recriação inscritas nos fragmentos de memória que compõem a narração e que podem ser objeto da história.

Halbwachs preocupou-se em compreender a construção da memória coletiva na abordagem sociológica. Aponta que o mesmo sujeito está simultaneamente ou sucessivamente imerso em diferentes contextos de atuação. Esses contextos nem sempre possuem a mesma lógica de funcionamento, são compostos por outras pessoas, são mutantes, ou seja, são situações heterogêneas, podem ser contraditórias, e possibilitam uma pluralidade de experiências de interação (HALBWACHS, 2006; LAHIRE, 2002).

Para o autor, esses grupos de pertencimento são os quadros sociais da memória. A memória se organiza nas possibilidades do presente de quem narra, podendo a falta de interação com determinado grupo levar ao esquecimento. A memória individual está, nessa perspectiva, totalmente articulada à memória do grupo. Ela é um ponto de vista da memória coletiva, não é a soma das partes individuais. Elas se interpenetram, mas cada uma segue o seu caminho.

Halbwachs comenta que a memória coletiva de um grupo profissional, que seria o espírito de grupo consolidado pelas formas frequentes de desempenho, ou lógicas de funcionamento, está em permanente concorrência com outras lógicas, já que os profissionais não pertencem exclusivamente a esses grupos, e também porque no próprio grupo profissional há diferenças. A memória tem uma função social que se expressa nas narrativas inseridas no aqui-agora. Não é uma releitura do passado, mas outro olhar que projeta outras luzes e sombras sobre os fatos. A narrativa tem que fazer sentido no presente da evocação.

Ricoeur (1999) coloca a memória como matriz da história, imbricada no tempo e garantindo a continuidade do sujeito. Para o autor, tanto a história quanto a memória são discursos, são escritas datadas e assinadas.

Em relação ao processo de narração, o autor ressalta que nele há interpretação. A narração possui uma potência representativa que vai muito além da explicação. Ricoeur (2007), ao buscar uma compreensão para a representação, lembra que o real não existe em separado de nossa produção, logo a representação não se opõe ao real. O que garante coerência narrativa é o que o autor chama de intriga, que se constitui na “coordenação entre acontecimentos múltiplos, [...] entre causas, intenções, e também acasos numa mesma unidade de sentido.” (p.255) Seria uma trama que não tem sequência cronológica, mas um investimento pautado por um determinado ponto de vista. Existem modos de narração distintos para um mesmo acontecimento. Se na descrição há uma preocupação com a preservação da estratificação dos planos, na narrativa há com o entrelaçamento dos acontecimentos.

Um aspecto importante apontado por Ricoeur (2007) está no direcionamento da narrativa. A quem ela se direciona, que expectativa existe na narração. Para o autor, existe um pacto entre o escritor e seu leitor. Com isso, marco o lugar de quem pretende ter as narrativas como documentos dos quais serão retirados excertos como dados de pesquisa. A narrativa da própria pesquisadora se coloca como integrante do processo de pesquisa, já que é a partir daí que são pontuados os problemas da investigação. A intenção é considerar os diferentes atores presentes na pesquisa, cada um com seu lugar de memória, de narrativa e de observação.

3.2.5 Quinto Movimento: as entrevistas

As entrevistas foram realizadas como estratégia para conhecer as formas de narração das trilhas profissionais das professoras. Foi uma forma de encontro com as professoras. A partir desse encontro houve a aproximação com os atores da pesquisa no sentido atribuído por Lahire (2002), considerando a pluralidade de suas lógicas de ação, onde cada uma das trajetórias, mesmo pertencendo a pelo menos um mesmo grupo, o profissional, podem ser diferenciadas entre si tanto em suas marcas objetivas, que seriam aqui os espaços de lotação, quanto nos sentidos atribuídos aos fazeres nesses espaços, nos significados conferidos às permanências e/ou às mobilidades na RME. Baseada nessa compreensão proposta pelo autor chamo os atores da pesquisa de professoras interlocutoras porque as considero parceiras na elaboração da compreensão do fenômeno que me propus a investigar. Assim, busquei preservar o espaço da singularidade das produções e manter um vínculo de cumplicidade na formulação da tese.

Nessa estratégia – a entrevista - há a possibilidade de colocar sua trilha em palavras (DUBAR, 1998), de considerar a lógica utilizada pela professora para contar a sua trajetória profissional, de criar um enredo (RICOEUR, 2007). É uma forma de produção de dados subjetivos na pesquisa.

Esta pesquisa se utilizou de duas formas de entrevistas diferenciadas para a produção dos dados. Cada qual teve objetivos específicos. O primeiro contato com as professoras não teve um roteiro de questões, mas uma provocação para que narrassem suas trajetórias profissionais⁸. Busquei, a partir da amplitude dos dados produzidos pelas professoras interlocutoras com essas narrativas, evidenciar contextos de investigação que mostrassem necessidade de maior aprofundamento. Esses contextos foram utilizados como mote na organização do roteiro para o segundo encontro com as professoras, agora pautados para a realização de entrevistas semiestruturadas. Esses focos que insistiram nas narrativas das professoras nas primeiras entrevistas foram encarados por mim como pistas, indícios de um caminho a ser seguido. Trata-se, para Dubar,

de uma forma de resumo da argumentação, extraído da análise do relato e da descoberta de um ou mais enredos, e dos motivos pelos quais o sujeito está numa situação em que ele mesmo está se definindo, a partir de acontecimentos passados, aberto para um determinado campo de possíveis, mais ou menos desejáveis e mais ou menos acessíveis...Trata-se, por fim, da organização pessoal de categorias e procedimentos interpretativos (Cicourel, 1992), que manifestam a interiorização de um ou mais "universos de crença" dizendo respeito à estrutura social em geral e aos mais diversos campos da prática social (familiar, escolar, profissional, relacional) em particular. (DUBAR, 1998, p. 13)

Os contextos/categorias originários desse primeiro encontro articulados aos objetivos a que me propus na pesquisa indicaram as questões do roteiro para a segunda rodada de entrevistas. A organização categorial que emerge da leitura do material produzido nas primeiras entrevistas se organiza em três grandes eixos: Docência na educação infantil, Formação profissional e Desenvolvimento profissional. As questões foram assim sistematizadas:

1. O que caracteriza a docência na educação infantil?

⁸ Antes de acontecerem os primeiros encontros com as professoras interlocutoras, realizei um encontro piloto com uma profissional que não compôs esse grupo, mas que serviu como um exercício que tinha como intenção verificar como e se funcionava a estratégia de narração sem roteiro. Serviu também para saber de mim diante desse desafio de escutá-las, de acolhê-las em suas falas.

2. Como ocorre a docência na educação infantil na RME?
3. De que maneira a tua formação contribuiu no trabalho como professora de educação infantil na RME? Por quê?
4. Que formação considera desejável para uma professora de educação infantil?
5. O que é ser uma boa professora na educação infantil na RME?
6. Como uma professora de educação infantil se sentiria reconhecida?
7. Como acontece o reconhecimento na RME?
8. O que é desenvolvimento profissional?
9. Há possibilidades de desenvolvimento profissional para as professoras de educação infantil na RME?
10. Na tua trajetória, que situações foram importantes para o teu desenvolvimento profissional?
11. Qual a tua perspectiva em termos de carreira profissional na RME?
12. Como avalia a tua trajetória profissional na RME?

Os encontros foram previamente agendados e ocorreram em locais e horários sugeridos pelas professoras. Cinco professoras realizaram esse primeiro encontro em suas casas, outras quatro nas escolas em que trabalham, uma sugeriu um café, outra na SMED (seu local de trabalho) e outra em minha residência. As professoras assinaram um termo de consentimento informado onde constavam os objetivos da pesquisa e a forma de registro (gravação de áudio). Foram informadas através do termo que após a transcrição⁹ das entrevistas haveria a possibilidade de conhecerem os textos para a inserção de aspectos não considerados ou a supressão de outros que porventura não estivessem em consonância ao que a professora pretendia dizer. A organização do conjunto de dados produzidos a partir dos encontros passou, então, pelo consentimento de suas autoras para posterior análise.

3.2.6 Sexto Movimento: a organização dos dados

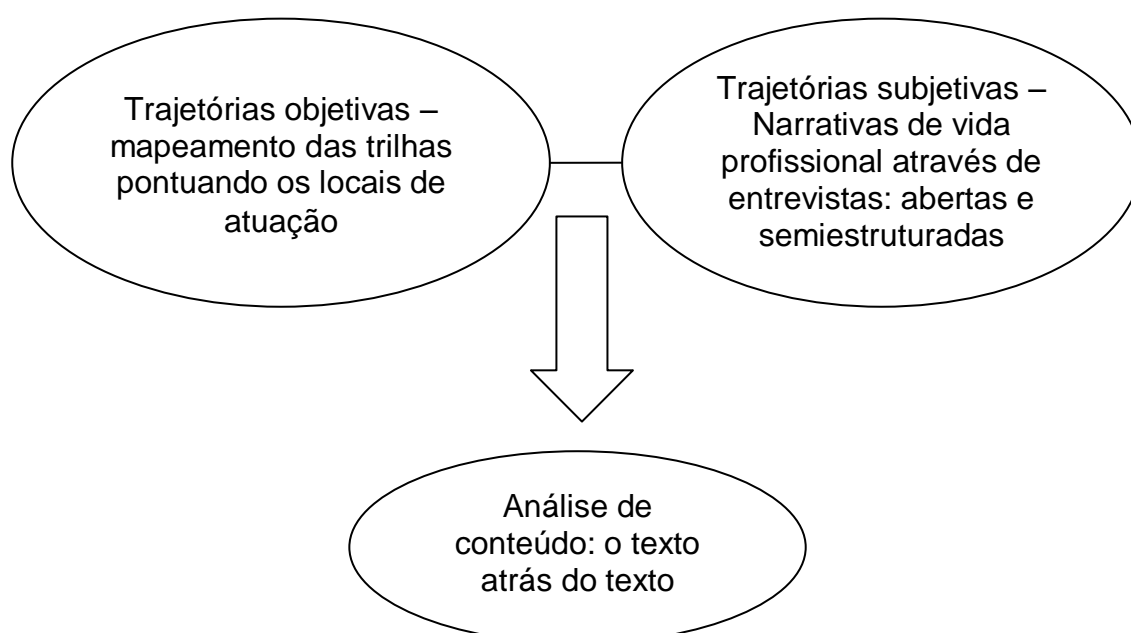
A organização dos dados produzidos a partir desse segundo encontro com as professoras indicou um desdobramento dos contextos de análise que haviam pautado o roteiro das entrevistas. Eles foram compostos a partir da leitura flutuante das transcrições, onde houve a exploração do material focando no conjunto de dados de forma circular, não sequencial ou linear. A sinalização dessa exploração indicou

⁹ As transcrições das entrevistas foram realizadas por uma profissional contratada para tal função.

possibilidades de análise. Análise considerada aqui na perspectiva proposta por Norbert Elias (2000), de concentrar a atenção num componente de uma configuração de cada vez – num “fator”, “variável”, “aspecto” ou seja qual for o nome que se lhe dê integrando os elementos. Assim, as categorias foram surgindo como análise de uma realidade que não é fixa, logo as categorias também se colocam em uma perspectiva móvel em que há interpretação das narrações. A análise categorial temática utilizada na perspectiva da análise de conteúdo é decorrência das inferências que faço às narrativas das professoras, ao enredo produzido por elas. Novos contextos de análise foram constituídos indicando agrupamentos de ideias sobre as temáticas pautadas. São eles:

- Escolhas profissionais, oportunidades e formação;
- A docência na educação infantil;
- O contexto de trabalho;
- As trilhas possíveis.

Considerando o conjunto de dados produzidos com as diferentes estratégias utilizadas e os contextos categoriais que foram emergindo no processo de investigação, organizei o esquema abaixo como forma de sistematizar o traçado do caminho metodológico construído.



As professoras interlocutoras assumem nesta pesquisa um lugar de autoria e, a partir daqui, passam a escrever junto comigo sobre a aventura de ser professora de educação infantil nesse período, nessa cidade, com a situação política que vivíamos. Como já afirmei antes, é uma história situada, não generalizável, que se inscreve em um contexto com constituição própria evidentemente posicionada em uma situação macro, mas que ainda assim guarda suas peculiaridades. As professoras escrevem comigo porque pretendo empreender o esforço de criar nos contextos de análise lugares de significado, lugares de negociação de sentidos.

A pesquisa segue buscando articular essas diferentes dimensões. Uma dimensão mais objetiva que apresenta as trilhas típicas, as trilhas mais permanentes ou mais mutantes nessa situação em que a pesquisa se debruça, ou seja, Porto Alegre no período de primeira expansão da educação infantil, e os sentidos atribuídos pelas professoras e esse lugar profissional na produção de suas trilhas, uma dimensão mais subjetiva. Essa articulação propiciou a configuração de contextos de análise que me permitiram estruturar este trabalho de pesquisa considerando tanto as recorrências em suas narrativas quanto o inusitado, o que se apresenta como composição dos sentidos conferidos ao lugar profissional na educação infantil pela dissonância, por não estar no senso comum, mas estar apontando brechas na produção desse campo profissional.

4 A PREPARAÇÃO DO TERRENO EM QUE AS TRILHAS SERÃO TRAÇADAS

O período de expansão da educação infantil na cidade e no país historicamente se coloca como a fase em que ocorrem os primeiros movimentos de organização do atendimento às crianças no âmbito da educação. É um período de definições e mudanças paradigmáticas na educação infantil que institui a especificidade do trabalho desenvolvido nessa etapa e, com isso, começa a configurar / delinear o lugar profissional dos professores das crianças.

Este capítulo pretende desenhar o panorama contextual constituído pelos eventos significativos na organização da educação infantil, em nível nacional e municipal, e onde se produzem as trilhas profissionais dessas professoras. É um ponto de vista que compila fragmentos que utilizo para compor um “terreno” em que, de certa forma, se enraíza o problema de pesquisa que me propus investigar. Concordo com Kuhlmann (1998) ao tratar da produção de sentidos na configuração dos processos históricos,

...não se trata de ver apenas uma fragmentação: a multiplicidade de tempos em coexistência revela a multiplicidade de perspectivas com que os fenômenos podem ser interpretados, e tem como pressuposto a coexistência no mesmo tempo. (KUHLMANN, p. 30)

Nessa perspectiva, seleciono situações balizadas pelo ordenamento legal referente ao atendimento à criança em nível nacional e municipal, tendo como foco a constituição deste lugar profissional que se institui pelo delineamento do trabalho docente com essa etapa da educação.

A profissão docente na educação infantil, no Brasil, é um fenômeno com contornos marcados pela instauração de uma nova concepção de criança, de infância e de trabalho com essa etapa da educação que toma lugar no ordenamento legal com a LDB 9394/96. As colocações feitas aqui são para configurar uma análise do trabalho na educação infantil, ou seja, o trabalho institucionalizado com as crianças. É justamente a necessidade de institucionalização desses sujeitos que impulsionam ações ao

atendimento coletivo e os questionamentos sobre quem atende e como atende essas crianças.

Considero que o trabalho com a infância no Brasil, com uma história marcada desde o século XVIII, onde ações como as “rodas dos expostos” se constituíam como uma organização social para acolher crianças destituídas de um lugar nas famílias de origem, geralmente por serem filhos ilegítimos de moças de famílias de prestígio, não corresponde, necessariamente, à história da profissão docente com as crianças pequenas.

Pensar na instauração de um lugar profissional docente com a infância requer considerar que no espaço de atendimento há uma intenção educativa direcionada para um grupo de sujeitos com direito a essa formação. Nesse sentido, ainda que a história esteja constituída de maneiras a atender a infância, não menos importantes, porém com focos de outras ordens, é a consagração dos direitos das crianças e a consequente necessidade de profissionalização de quem realizará o trabalho docente com essas pessoas que impõe ao mundo do trabalho essa profissão.

O Brasil possui uma história de ações de atendimento às crianças com concepções diferentes e que vão culminar, em termos de educação, com a promulgação da LDB 9394/96, quando o trabalho é definido como uma profissão que exige uma formação específica. É a LDB que marca esse lugar profissional balizada, entre outras coisas, pelo novo lugar atribuído à criança na Constituição Federal de 1988.

São esses os marcos legais que considero fundamentais para pensar na profissão de professora de educação infantil. A primeira, a Constituição Federal que coloca a criança em um patamar social até então ignorado, e a segunda, a LDB, que indica que esse sujeito precisa de um trabalho de qualidade e que esse trabalho, no âmbito da educação, configura a profissão de professor de educação infantil.

Neste sentido, estar com um grupo de crianças não indica necessariamente que se esteja realizando trabalho docente. Esse novo olhar para a criança que contempla a complexidade de um sujeito ativo e capaz e que demanda um trabalho pedagógico que considere suas especificidades é que inaugura o trabalho docente na educação infantil. Segue, portanto, o entendimento de trabalho docente proposto por Dalila Andrade Oliveira (2004) como não apenas a “atividade em sala de aula, mas que abrange também a gestão no que se refere ao planejamento, à construção de projetos, à discussão coletiva do currículo e avaliação” (p. 1132).

Nessa perspectiva, exercer o trabalho docente com as crianças é mais do que estar em sala de aula com elas, mas envolver-se profissionalmente com as questões

referentes ao planejamento desse trabalho tanto no âmbito micro quanto nas questões macro na instituição escolar, possibilitando com isso a produção coletiva de uma proposta de trabalho que tenha uma intenção com esse grupo social e que mantenha situações de avaliação tanto das aprendizagens e desenvolvimento das crianças quanto dos processos desencadeados com vistas ao que é pretendido.

Esse entendimento de trabalho docente para a educação infantil decorre de situações históricas, projetos econômicos e estudos acadêmicos que, articulados, criam condições de emergência de um lugar nas escolas para as crianças até seis anos de idade. Esse outro lugar emerge tanto para as crianças quanto para os adultos que se responsabilizam pelo trabalho desenvolvido por elas.

Norbert Elias (1994b) nos ajuda a compreender esses processos históricos analisando os conceitos de indivíduo e sociedade. Penso que o entendimento de que o sentido da história não é previsível tanto na compreensão da estruturação da educação infantil quanto na produção das trilhas individuais são cabíveis para esta pesquisa. Mas busco uma relação com a produção desses conceitos – indivíduo e sociedade - que não são antagônicos, e que ocorrem em um processo que possibilita a manifestação de novas subjetividades com a emergência do lugar profissional na educação infantil.

O surgimento da profissão docente para a infância ocorre em um contexto propício para a institucionalização das crianças. Ou seja, as demandas sociais, econômicas e culturais vão criando condições para que novas profissões se instalem e outras percam força no mercado de trabalho.

A profissão docente, de forma mais ampla, possui uma história de 300 anos, marcada por lutas de democratização empreendidas pela burguesia revolucionária. No Brasil, no século XIX, a formação secundária de professores para o ensino primário ocorre em algumas capitais, ampliando-se no século seguinte para cidades do interior (PENIN, 2009). É somente com a LDB de 1996 que no Brasil se institui que a formação dos professores ocorrerá em nível superior, mesmo documento legal que atrela à educação o atendimento com as crianças de até seis anos de idade, incluindo essa etapa à educação básica e orientando para o caráter profissional docente com as crianças pequenas.

Elias ainda nos alerta, em consonância ao que Vigostky (1998) afirma, que todo conceito tem uma expressão linguística. Neste sentido, o surgimento da denominação “professora de educação infantil” já tem em si uma história consolidada

na prática. O que estaria sustentando tal expressão? Que história estrutura o lugar profissional desta professora?

Considero que conhecer como as instituições de atendimento às crianças foram se organizando no país é uma maneira de compreender a complexidade do fenômeno da profissão docente na educação infantil. Na próxima seção trago dados de como esse trabalho se origina no país, buscando relacioná-lo a situação política e social existente.

4.1 O Atendimento às Crianças: a produção do lugar da professora na educação infantil

As origens do atendimento ao que hoje compreendemos como educação infantil não são as mesmas. Se para as crianças de quatro a seis anos de idade já havia um modelo de atendimento com foco educacional nos jardins de infância, para as crianças de zero a três anos de idade o atendimento ocorria focado prioritariamente na assistência às mulheres trabalhadoras ou para crianças desamparadas por serem órfãs ou abandonadas. Essas raízes trazem em suas concepções de atendimento diferentes formas de compreensão tanto dos sujeitos atendidos quanto do trabalho realizado e seus profissionais.

Nessa disposição há uma visão dicotomizada de infância que está vinculada não só à faixa etária dos sujeitos e os possíveis entendimentos sobre o que é ser criança, mas às condições de vida a que estão submetidos, gerando consequências tanto na organização do atendimento na educação infantil, entre elas a de que seriam necessários profissionais para atuar com formação e funções diferentes, quanto nas políticas propostas.

Os modelos institucionais de atendimento – creches (0 a 3) e pré-escolas (4 a 6) – são originários da forma como na Europa se organizou esse trabalho desde o século XIX, e que foi disseminado para vários países que buscaram a expansão da educação infantil. Essa ampliação, influenciada por organizações multilaterais (UNESCO, UNICEF e Banco Mundial), tem como objetivos iniciais a ação contra a pobreza nos países subdesenvolvidos e melhoria do desempenho no ensino fundamental (ROSEMBERG, 2002).

No Brasil não é diferente. Rizzini (2009) comenta que é durante a elaboração do Código de Menores de 1927, primeira lei especificamente voltada para os menores de idade, documento elaborado com bases na assistência e justiça, marcado pela ideia de

criança como problema e solução social, que surge a proposta de criação de creches (Projeto nº94, 1912, de João Chaves). A intenção era de dar conta de um grupo social que, por circunstâncias de abandono, vulnerabilidade em termos de saúde ou moralidade, já não poderiam mais estar sob a responsabilidade da família. Aliás, é nesse contexto que legalmente surge o termo “família” no ordenamento legal.

Fica evidenciada na história da legislação para a infância que a creche originariamente atende ao que se denominava “menor”, expressão utilizada “para designar a criança abandonada, desvalida, delinquente, viciosa, entre outras” (RIZZINI, 2009, p. 113).

Já a origem dos Jardins de Infância, embora nem um pouco consensual em seu início por entendimentos de que poderiam ser locais de guarda, foi integrando-se no curso da história a um projeto de desenvolvimento social que tinha entre os seus objetivos a qualificação do ensino primário. Os jardins estariam na base do sistema escolar, a pré-escola. Zilma Ramos de Oliveira (2002) comenta que:

..., o projeto social de construção de uma nação moderna, parte do ideário liberal presente no final do século XIX, reunia condições para que fossem assimilados, pelas elites do país, os preceitos educacionais do Movimento das Escolas Novas, elaborados no centro das transformações sociais ocorridas na Europa e trazidos ao Brasil pela influência americana e européia. O jardim-de-infância, um desses “produtos” estrangeiros, foi recebido com entusiasmo por alguns setores sociais.” (OLIVEIRA, 2002, p. 92)

A ideia de que a educação infantil tinha como função ou diminuir a mortalidade infantil ou preparar os alunos do ensino fundamental, cada um desses objetivos enraizados nos diferentes grupos etários, zero a três e quatro a seis, respectivamente, passa a ganhar complexidade, sendo matizada por outras formas de conceber o trabalho com as crianças.

Os movimentos de atendimento às crianças menores (0 a 3) estiveram, então, inicialmente, muito mais pautados por uma situação social de abandono e pobreza desses sujeitos do que por uma ideia de educação para os pequenos, com uma intencionalidade ancorada em perspectivas de desenvolvimento e aprendizagens. Podemos dizer que sempre houve um trabalho pedagógico se considerarmos que mesmo a falta deste olhar já denota um tipo de atendimento. Por outro lado, o trabalho desenvolvido nas instituições que atendiam as crianças maiores (4 a 6), como os jardins de infância, por exemplo, vinculados às escolas primárias, mantiveram características

em termos de organização da docência muito próximas da etapa subsequente. Ou seja, as formas iniciais de atendimento das crianças em idade de educação infantil ou se constituíam em ações médico-higienistas¹⁰ para garantir a sobrevivência de um grupo excluído socialmente, ou se vinculavam à forma de organização escolar própria da escola primária.

Nessas duas vias, que não são únicas, mas são marcantes, havia um distanciamento com o que se considera hoje o trabalho docente voltado para o grupo etário da educação infantil. Ou pela prevalência de questões de saúde no atendimento ou por manter a gramática escolar própria do ensino fundamental. Ainda que na atualidade compreendamos como educação infantil um trabalho que não segue esses caminhos, responde também a esses vínculos históricos que se mesclam aos entendimentos possíveis que temos hoje. Ou seja, essas tipologias de atendimento compreendem a história da educação infantil. E a permanente explicitação desses vestígios históricos, presentes em pesquisas acadêmicas, nas formações de professores, talvez continue sendo uma estratégia de elaboração de um lugar profissional para as professoras de educação infantil.

Zilma Ramos de Oliveira (2002) comenta em relação à concepção do atendimento às crianças nas primeiras iniciativas no país, ratificando a vocação inicial para os mais necessitados, que:

No período precedente à proclamação da República, observam-se iniciativas isoladas de proteção à infância, muitas delas orientadas ao combate das altas taxas de mortalidade infantil da época, com a criação de entidades de amparo. (OLIVEIRA, 2002, p. 92)

A autora ainda salienta que a situação toma uma proporção maior com o abandono das crianças filhas de escravas, “libertadas” com a abolição da escravatura, mas sem condições de proporcionar a seus filhos uma vida com as condições básicas de sobrevivência. Essa conjuntura de pobreza leva à criação de creches e outras instituições semelhantes, como os orfanatos, por exemplo, para o atendimento às crianças. Não há, nessa perspectiva, uma ideia de trabalho docente com as crianças, mas a preocupação em garantir-lhes proteção em termos de saúde.

No século XIX, vinculado ao projeto de nação moderna e influenciado por movimentos educacionais estrangeiros, o Brasil se ocupa com a criação de Jardins de

¹⁰ Expressão utilizada por Sônia Kramer (1987) para caracterizar o atendimento às crianças no Brasil cuja tônica era a prevenção pela medicina.

Infância, em 1875, no Rio de Janeiro, e em 1877, em São Paulo. Nesses casos, o atendimento foi direcionado a outro extrato social, de melhores condições financeiras. Também são criadas as escolas infantis como demanda dos imigrantes que precisavam ter onde deixar seus filhos para buscar um espaço no mercado de trabalho. Esses modelos estiveram mais aproximados ao que hoje concebemos como docência para a infância. Existiam estudos sobre experiências europeias com crianças em que o olhar pedagógico estava presente, dando contornos de um lugar profissional de educação para o adulto que organizava o trabalho.

Mas Kuhlmann Jr. (1998) critica a abordagem das escolas, que inicialmente organizaram os jardins de infância, salientando

a utilização do termo *pedagógico* como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas como uma atribuição do jardim-de-infância para os ricos, que não poderia ser confundido com os asilos e creches para os pobres. (p. 84)

Então, mesmo que o trabalho nessas instituições não estivesse sendo pensado para sujeitos com uma situação econômica desfavorável, ainda assim existia a preocupação com a demarcação de que o atendimento das crianças antes da escola primária não vinha para ocupar um lugar de abandono familiar. Além de haver a necessidade de desprendimento dessa concepção mais assistencial e/ou médico-higienista, havia a apreensão com a possível alteração na forma de organização das famílias e no lugar da mulher na educação de seus filhos com o aumento de anos escolares das crianças.

Kuhlmann argumenta que a história das instituições que atendem a infância no Brasil ocorre na articulação de interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos. Mas o autor também salienta que a maternidade e o trabalho feminino precisam ser analisados como aspectos relevantes nessa história. Considerando essas questões propostas pelo autor, é possível depreender que o avanço no entendimento do que seria direito para as crianças ocorre na esteira da ampliação dos direitos das mulheres.

Kramer (1987) chama a atenção para a inexistência de ações governamentais em relação ao atendimento da criança até a década de 1930. A autora afirma que:

Se existiam algumas alternativas provenientes de grupos privados (conjunto de médicos, associações de damas beneficentes, etc.), faltava, de maneira geral, interesse da administração pública pelas

condições da criança brasileira, principalmente a pobre. (KRAMER, 1987, p. 53)

Em 1922, com a realização do I Congresso de Proteção à Infância, passa a ser divulgada a necessidade de ampliação das ações para o poder público. Esse congresso é um marco na história do atendimento por recomendar a atenção aos direitos das crianças à vida e à saúde. Sugere também que sejam extintas as rodas dos expostos e instala a discussão sobre os direitos das mães terem em seus locais de trabalho condições de amamentar seus filhos, o que mais adiante se configura na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT/1943) (NUNES, CORSINO e DIDONET, 2011).

Entendo que essa situação que se coloca até a década de 1930 se ancora nas concepções existentes sobre o que é ser criança e viver a infância até então, balizadas por uma visão adultocêntrica de mundo. Qvortrup (2011), comentando as idéias de Kaufmann sobre o tratamento que as crianças obtiveram ao longo da história, apoia o autor quando este se refere à “desconsideração estrutural em relação às crianças”.

Qvortrup coloca a seguinte consideração:

Há, diz ele, em nossas sociedades, uma “indiferença estrutural” em relação às crianças nos diversos segmentos da vida política, que, como efeito cumulativo, tem conduzido à necessidade de consideração das crianças e de suas famílias. A questão é, entretanto, que isso não acontece em função de uma hostilidade em relação às crianças, mas, antes, em virtude de uma tendência secular, entre os adultos em geral, de considerar prioritariamente outros fatores da vida que não as crianças, em nossa sociedade moderna. (QVORTRUP, 2011, p. 203)

Na medida em que as crianças “aparecem” socialmente, o atendimento a elas vai se reconfigurando e, conseqüentemente, passa a existir a necessidade profissional para tal trabalho.

Com o movimento escolanovista decorrente de um grupo que buscava um olhar mais apurado para as questões pedagógicas na educação, a pré-escola passa a ser considerada a base do sistema escolar, e isso demandou de formação dos profissionais para o trabalho com as crianças. Essa formação esteve pautada em questões referentes ao desenvolvimento infantil e focava os profissionais de jardim de infância. As creches e semelhantes ainda se constituíam como espaços para minimizar as condições de pobreza de parte da população e ainda não se inseriam na discussão do trabalho pedagógico para as crianças.

As mudanças decorrentes da urbanização e da industrialização do início do século XX desencadeiam a expansão da institucionalização para as crianças e marcam

uma nova fase em relação ao atendimento. O novo quadro político e econômico no país (Estado Novo) amplia a classe média e relaciona o desenvolvimento da nação ao investimento nas crianças. Elas significavam o futuro, dentro de uma concepção de criança e infância únicas.

É nesse período que, diante de muitas reivindicações sociais principalmente vinculadas ao trabalho da mulher, há o reconhecimento do direito de atendimento aos filhos das trabalhadoras pela CLT (Consolidação das Leis do Trabalho/ 1943), ainda em uma perspectiva vinculada à saúde dessas crianças.

O Projeto Casulo, já na década de 1970, amplia a rede de atendimento para as crianças no Brasil. Mesmo já presente a discussão do foco de trabalho dessas instituições, se assistencial ou educativa, e já existindo um espaço no Ministério da Educação para pensar a pré-escola, o Projeto Casulo fica sob a coordenação da LBA (Legião Brasileira de Assistência), vinculada ao Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS).

Lívia Maria Fraga Vieira (1986) analisando a concepção do atendimento as crianças no Projeto Casulo, traz a fala do Supervisor desse projeto no período de 1978 a 1980:

Antes de pensarmos em padrão de atendimento, nós temos que oportunizar a todas as crianças brasileiras o atendimento às suas necessidades mais prementes, às suas necessidades físicas. (p. 272)

Mas como o Projeto funcionou por meio de convênios¹¹ com órgãos que tinham princípios de trabalho próprios e muitas vezes distanciados em termos de concepção, não é possível afirmar que no país o projeto desenvolveu-se sob uma única concepção de atendimento. No entanto, Kramer (1987) afirma que a partir de consulta aos poucos documentos existentes sobre tal experiência no país:

A concretização dos objetivos educacionais do Casulo se dá através do desenvolvimento de atividades adequadas à faixa etária das crianças, de acordo com as suas necessidades e as características específicas de seu momento de vida. Como diretriz geral, o Projeto Casulo não pretende, portanto, preparar para uma escolaridade futura: sua tônica se centraliza, por um lado, no atendimento às carências nutricionais das crianças e, por outro, na realização de atividades de cunho recreativo. (KRAMER, 1987, p. 77)

¹¹ Segundo Kramer (1987), “uma unidade Casulo é feita a partir da solicitação por parte dos Estados, de Prefeituras Municipais, prelaças ou obras sociais particulares. (p. 76)

Nesse projeto, quem atendia as crianças eram monitoras formadas em nível médio, que tinham como orientação a realização de atividades educacionais articuladas a ações de combate à desnutrição (OLIVEIRA, 2002). Havia na concepção do projeto matizes de um caráter pedagógico ao trabalho desenvolvido nas instituições e isso fica demonstrado no livro editado pela LBA chamado “Vamos fazer uma creche”, que orientava em termos de cuidado e educação, marcando a tentativa de um programa educacional dentro do entendimento premente na época de sua execução.

Na década de 1980, com o país em processo de abertura política, com movimentos sociais estabelecidos para a reorganização de diferentes setores da sociedade, as crianças passam a ocupar lugar de maior destaque nos discursos, ações, no ordenamento legal e nas políticas de atendimento.

A elaboração da Constituição Federal de 1988 propiciou a explicitação da necessária integração dos conceitos de criança e de menor, culminando na ideia de que se trata de um mesmo indivíduo, a criança, atendida nas diferentes etapas da educação, que precisam estar articuladas, e respeitando as demandas desse cidadão, aqui e agora, sem caráter propedêutico.

Nesta década se intensifica o debate sobre os direitos das mulheres e das crianças em uma perspectiva de democratização do país. Já havia muitos espaços de atendimento, vinculados a diferentes instâncias, públicas e privadas, mas que compunham uma rede no país com força suficiente para legitimar as reivindicações dos movimentos sociais pela inclusão do direito à educação em creches e pré-escolas na Constituição Federal de 1988. A partir daí, um novo ordenamento legal (ECA/1990, LOAS/1993, LDB/1996, DCNEI/1999, DCNEI/2010, entre outros) é organizado no país buscando pautar a concepção de criança como cidadã, com direitos que devem ser assegurados pela família e pelo Estado.

Começa a haver a migração do atendimento das crianças menores, até três anos de idade e majoritariamente atendidas em creches vinculadas à saúde ou à assistência, para o âmbito da educação, principalmente durante a década de 1990, demandando o profissional de educação infantil. Os cursos de Pedagogia passam a discutir e implantar ações a partir dessa demanda.

As condições que fazem emergir esses processos, assim como os tempos e espaços em que se inscrevem, não são lineares. Podem ser coincidentes, confluentes, paralelos em alguns períodos, enfim, pretendo arguir com isso que não é possível, na organização dos marcos que delinearão o lugar profissional do professor de educação

infantil, colocar de forma sequencial os acontecimentos. A produção do que é ser criança e quais os espaços educativos para esse grupo social, ou esses grupos, já que há muitas ações distanciadas na organização do trabalho de zero a três e quatro a seis, reverbera na produção do profissional para a educação infantil.

Maria Fernanda Nunes, Patrícia Corsino e Vital Didonet, em relatório construído para subsidiar ações da UNESCO voltadas ao atendimento da primeira infância, referem que essa visão só se quebra, no Brasil, com os debates impulsionados durante a preparação da Constituição de 1988. Eles afirmam que:

A cristalização desses dois “modelos” de infância vai resultar, em meados do século XX, nas expressões que se tornaram paradigmáticas – criança e menor. A “criança” era a branca, bem nutrida, de sorriso cativante, filha de família de classe média e alta, cujo futuro poderia ser previsto como de bem-estar, desenvolvimento e felicidade. O “menor” era a criança negra, desnutrida, de família pobre ou desestruturada, altamente vulnerável à doença e candidata a engrossar a estatística da mortalidade infantil ou, se sobrevivesse, a marginalizar-se e tornar-se um risco social; ou seja, o filho do proprietário (colonizador, descendente de europeu, branco) tornou-se “criança”, enquanto o filho do despossuído (negro, descendente de escravo, pobre) tornou-se “menor”... Ela só se rompeu com os debates sobre a criança brasileira e seus direitos no período de elaboração da nova Constituição Federal e do Estatuto da Criança e do Adolescente, nos anos entre 1986 e 1990.” (NUNES, CORSINO e DIDONET, 2011, p. 18)

A origem da educação infantil no Brasil possui essas demarcações: menor/criança, creche/pré-escola e cuidador¹²/professor. Ainda hoje, mesmo tendo a denominação da etapa como educação infantil, ela é constituída no âmbito da lei maior da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), por creche (0 a 3) e pré-escola(4 a 6)¹³.

¹² Expressão utilizada aqui com o sentido de cuidar desvinculado da ação educativa, concepção marcada no início da organização da educação infantil e superada nos documentos legais e oficiais em vigor na contemporaneidade.

¹³ Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 – altera a LDB e torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental. A LDB 9.394/96 ainda não contempla a alteração na Constituição Federal de 1988 pela Emenda Constitucional nº 53 de 2006 que estabelece a pré-escola para crianças de quatro a cinco anos de idade. No entanto, a Constituição Federal é a lei maior e deve ser respeitada.

As discussões ocorridas no período de elaboração da lei e organizadas principalmente pela Comissão Nacional Criança e Constituinte¹⁴ (CNCC) desencadearam um movimento envolvendo diversos setores da sociedade que favoreceram um olhar para a criança de maneira menos fragmentada e a colocando, na forma da lei, como sujeito de direitos, como cidadã. Nesse processo, fica marcada outra concepção de criança demandando políticas mais igualitárias em termos de profissionais adequados aos diferentes grupos etários. A Constituição, potencializada com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), consagra a todas as crianças e aos adolescentes o direito à educação integral e de qualidade.

Com a promulgação da LDB 9394/96 e a demarcação nesta lei do lugar profissional para a professora de educação infantil há, a meu ver, uma ampliação da complexidade que compreende constituir uma rede de atendimento no país para a educação infantil. Além das discussões sobre as diferentes tipologias de instituições voltadas para tal trabalho, do necessário alargamento no número de vagas, há a necessidade de discutir sobre o trabalho docente na instituição que foi selecionada no Brasil para atender as crianças, a escola. Isto envolve condições físicas dessas instituições, formação docente das professoras, valorização salarial dessas profissionais, um projeto educativo a ser desenvolvido, que envolve discussões sobre docência, currículo e gestão, e, ainda, o que provisoriamente chamarei de condições de desenvolvimento profissional na escola de educação infantil.

Lívia Fraga Vieira e Gizele de Souza (2010), em artigo que trata do trabalho e do emprego na educação infantil, comentam que:

A estruturação da força de trabalho na educação infantil reflete a estruturação histórica dos serviços voltados para o cuidado e a educação da criança pequena, os quais se relacionam com as tradições (e inovações) socioculturais e com os modelos de organização das políticas sociais. Tais modelos estabelecem relação com as concepções do papel do Estado, da família e da sociedade na provisão de serviços de atenção à infância, no âmbito das políticas educacionais e assistenciais. Assim é que o entendimento do trabalho docente na educação infantil requer uma abordagem histórica das políticas de

¹⁴ A Comissão foi criada em 1986 por iniciativa do Ministro da Educação e tinha como integrantes representantes dos ministérios da Educação, da Saúde, da Previdência e Assistência Social, da Cultura, do Trabalho e do Planejamento. Ainda havia representantes de organizações sociais como Sociedade Brasileira de Pediatria, Organização Mundial para a Educação Pré-escolar/Brasil, Pastoral da criança, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, Ordem dos Advogados do Brasil, Federação Nacional dos Jornalistas, Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua, Frente Nacional dos Direitos da Criança (NUNES, CORSINO e DIDONET, 2011).

atendimento e das legislações concernentes. (FRAGA VIEIRA e SOUZA, 2010, p. 125)

Ainda na atualidade há a dificuldade em conhecer o trabalho na educação infantil que, entre outras coisas, possui como complicador uma variedade de tipologias de atendimento.

Fraga Vieira e Souza afirmam que:

Embora exista uma produção acadêmica relativamente abundante sobre as condições de trabalho e emprego dos trabalhadores em educação no ensino fundamental e médio, pouco se sabe sobre as condições de trabalho em instituições de educação infantil, **sobretudo porque nesta etapa da educação básica há uma grande variedade de situações e instituições que respondem pelo atendimento tanto público quanto privado.** (FRAGA VIEIRA e SOUZA, 2010, p. 121)
[Grifo meu]

Maria Malta Campos, em conferência proferida no Congresso Paulista de Educação Infantil (COPEDI, 2009), apontou que o Censo Escolar indica a existência de 20 tipos de atendimento na educação infantil. Esse dado pode nos levar a inferir que a diversidade de formas de atendimento às crianças pode estar relacionada à diversidade de formas de exercício profissional da docência, de contratação dos profissionais, de condições de trabalho, enfim, dos aspectos que compõem a profissão docente. Essa variedade presente nas diversas profissões não tem a priori uma conotação negativa, já que os contextos de atendimento não são os mesmos e exigem adequações. No entanto, é possível também pensarmos que essa multiplicidade pode estar, neste momento histórico de consolidação do lugar profissional da professora de educação infantil, fragmentando ações políticas que potencializem o trabalho com as crianças e valorizem os adultos responsáveis pela educação infantil.

Penso que compreender como a educação infantil se organiza no país nos dá subsídios para analisar a constituição desse lugar profissional, do trabalho docente nas escolas de educação infantil e da realização da docência com os grupos de crianças. Essas diferentes vias apresentadas como fundadoras dos espaços coletivos de atendimento às crianças de alguma forma estão presentes nas formas de produção das trilhas profissionais das professoras. No entanto, é preciso ter presente que nesse contexto mais amplo existem outros contextos com especificidades marcadas por uma situação local, composta por fatores regionalizados. Um efeito hologramático que mantém e diferencia, que se inscreve na história da educação infantil do Brasil, mas que também cria uma história própria. A cidade de Porto Alegre cria a sua história na

educação infantil, cria uma possibilidade, ou possibilidades, de ser um profissional de educação infantil.

Nesse sentido, apresento na próxima seção a organização do contexto da educação infantil na cidade de Porto Alegre apoiada pelas narrativas das professoras. É a tentativa de uma construção partilhada do terreno profissional escolhido pelas professoras.

4.2 A Cidade de Porto Alegre como Terreno de Organização de um Lugar Profissional

A cidade de Porto Alegre possui uma história no atendimento a crianças de quatro a seis anos de idade desde a década de 1920. Maria Luiza Flores (2004) aponta, na pesquisa de doutorado em que buscou identificar e analisar as políticas públicas da administração municipal no atendimento as crianças de zero a seis anos de idade em Porto Alegre, que a abrangência etária, a tipologia de atendimento, bem como a dependência administrativa foram se alterando conforme as circunstâncias políticas e legais que são historicamente construídas segundo as possibilidades de compreensão no contexto. Essas conjunturas também operam sobre a formação dos profissionais, bem como sobre o reconhecimento desse trabalho.

No início da década de 1980 ocorre uma grande ampliação do atendimento via Creches Municipais (vinculadas a SMSSS), com atendimento integral para crianças de zero a seis anos de idade, assim como a implantação do Projeto Casas da Criança desenvolvido pela Prefeitura, que previa a construção e repassava a manutenção e atendimento para as comunidades. Essa ampliação no atendimento não repercutiu diretamente na contratação e/ou formação de professoras porque o serviço não estava vinculado diretamente à SMED.

No âmbito da SMED, os concursos ocorridos até a década de 1980 denominavam as profissionais de Professora de Educação Pré-Escolar. Estas poderiam atuar nas turmas de Jardim, em funcionamento nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), ou nos Jardins de Praça (JP), e exigiam como formação mínima o Curso de Magistério, com a especificidade muitas vezes sendo garantida em Estudos Adicionais. São perspectivas de atendimento paralelas. Enquanto um grupo de crianças é atendido em creches vinculadas à saúde e sem que as profissionais tivessem formação pedagógica, outro, vinculado à educação, atendia as crianças nas referidas escolas e os

profissionais tinham a formação pedagógica indicada na ocasião da prestação do concurso.

No final da década de 1980, com uma nova forma de administrar a cidade pela Frente Popular¹⁵ e as conquistas da Constituição em relação à criança, a Secretaria de Educação passa a incluir a Educação Infantil da cidade no seu âmbito de trabalho de forma mais abrangente. As creches vinculadas à SMSSS passam a fazer parte da administração da SMED, que se responsabiliza integralmente pela manutenção e atendimento às crianças.

Na década de 1990 ocorre uma grande expansão na RME de Educação Infantil. Em 1991 ocorre a criação do PMEI (Programa Municipal de Educação Infantil), que transforma as Casas da Criança, antes vinculadas à saúde, em Escolas Infantis e mantém as turmas de Educação Infantil das EMEFs e os JPs.

Nesse processo de transferência administrativa, as profissionais antes vinculadas às creches passam a compor o quadro de recursos humanos da SMED. Somado a esse processo de absorção de um grupo profissional, há a necessidade de compor um quadro específico para tal etapa abrindo perspectivas profissionais, como salienta a professora:

...eu me formei e no mesmo ano surge a abertura do Concurso Público pra Prefeitura de Porto Alegre, que então já era considerada a pioneira na questão de investir em Educação, foi bem na época do PMEI, porque o PMEI foi lançado em 1991, Programa Municipal da Educação Infantil. Que transformou as Creches em Escolas e aí também estava muito aquele burburinho, agora a Prefeitura precisa de pessoal habilitado, então foi, parece assim coisa de Deus mesmo, saí da Faculdade e no meio do ano, no ano seguinte, prestei Concurso Público...” (P1)

A cidade passava a constituir um campo de trabalho novo, vinculado ao serviço público, na área da educação, e que demandava formação específica.

Além do trabalho docente nas escolas, outras frentes de trabalho se abrem exigindo que profissionais conhecedores das especificidades da educação infantil ocupassem novos espaços. A criação de convênio com as creches comunitárias é uma dessas situações.

Além das formas de atendimento anteriormente comentadas (EMEI, JP e Jardins de EMEF), existem ainda as creches comunitárias, antes submetidas à assistência social, financiadas pela Lei Brasileira de Assistência – LBA, que se

¹⁵ Composição partidária eleita em 1988 para a Prefeitura de Porto Alegre composta pelo Partido dos Trabalhadores (PT), Partido Comunista do Brasil (PCdoB) e Partido Socialista Brasileiro (PSB).

organizaram em um movimento para o estabelecimento de convênio com a Prefeitura de Porto Alegre desde 1993. Susin (2009) comenta que a transferência administrativa dessas instituições comunitárias para a esfera da educação “teve como desencadeador a extinção da LBA, órgão federal que repassava, de forma irregular, poucos recursos trimestrais para as associações de moradores e similares que atendiam idosos, adolescentes e crianças” (p. 96).

Seguindo uma tendência nacional na administração da educação infantil, em Porto Alegre as políticas públicas do segmento ocorrem, desde então, majoritariamente, por meio do terceiro setor. Em que pese todos os avanços e retrocessos presentes nessa forma de atendimento existente na cidade e muito bem documentados na pesquisa de Susin (2009), os conveniamentos têm sido a forma de minimizar a grande demanda existente na cidade. Esse convênio compreende, por parte da Prefeitura, responsabilidade financeira, através de repasses mensais de verbas correspondentes às faixas conveniadas para pagamento dos salários dos trabalhadores e responsabilidade por garantir em conjunto com a Entidade [mantenedora], de forma sistemática, por meio de assessores da SMED assessoramento político-pedagógico-administrativo (SUSIN, 2009). Então, mesmo que essas instituições se organizem com recursos humanos que não estão diretamente vinculados à RME, já que os contratos são independentes, foi preciso compor um grupo de assessores na SMED para atuar junto às creches comunitárias.

A professora comenta sobre a fala de uma assessora da SMED convidando-a para compor o grupo de assessoria as creches comunitárias enquanto trabalhava como orientadora em uma EMEF.

'Eu conversei com a nossa colega e dei o teu nome e ela gostou muito da ideia pra trabalhares nas Creches Comunitárias comigo'. Eu disse: Mas o que é isso? É ser assessora das creches conveniadas. Eu disse: Tá mas, o que a gente faz, como é que isso funciona? Não, tem a tua cara, tu vai gostar'. (P6)

Esse relato explicita a novidade que era na cidade, naquela ocasião, tal trabalho. Um campo novo que foi se inventando para dar conta do atendimento às crianças que frequentavam creches comunitárias, instituições estas que eram assessoradas pela SMED.

Há uma organização em termos administrativos nos sistemas de ensino que, via de regra, ainda não realizavam concursos específicos e não apresentavam em seus

quadros funcionais uma categoria que tivesse escolhido trabalhar no âmbito da educação com crianças de zero a seis anos de idade. O que prevalece são os concursos/seleções para atuar com crianças de quatro a seis anos de idade.

Mas espaços novos de atuação passam a existir visando dar sustentação a uma estrutura que agora compreende também uma diversidade de formas de atendimento à educação infantil. A composição da equipe ocorre seguindo critérios variados, já que os concursos para a educação infantil ainda eram recentes. Assim, a experiência e o perfil dos profissionais foram importantes na escolha.

As instituições que atendiam ao ciclo de vida que corresponde à educação infantil – crianças de 0 a 6 anos – passaram a demandar um profissional que rompesse com toda uma trajetória de atendimento mais focada no caráter assistencial e que passasse a organizar a ação educativa a partir do conjunto de conhecimentos já existentes para a infância. Nesse contexto, a Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre, que possuía o cargo de professor de educação pré-escolar, passa a realizar concurso para o cargo Professor de Educação Infantil, no início da década de 1990, abrangendo nas atribuições desse profissional o trabalho pedagógico com crianças de zero a três anos, além das já atendidas, com formação mínima em pedagogia com habilitação para atuar na educação infantil e marcando, com essa nova denominação, mais que a ampliação etária de atendimento, mas uma nova concepção de trabalho nessas instituições.

...quando eu soube que teve toda aquela mudança na Prefeitura, que as escolas eram creches e passaram a ser escolas, daí eu disse bah, mas é aí que eu vou me achar, que eu vou conseguir trabalhar com zero a um, que é o que eu queria, daí por isso que eu procurei esse concurso, porque eu queria trabalhar com essa faixa etária de crianças muito pequenas, aí eu fiz. Tinha feito concurso três anos antes para Ensino Fundamental. Quando deu o concurso para Educação Infantil eu recém estava me formando e aí eu fui lá na Prefeitura, se não tivesse o diploma não podia fazer o concurso, então eu fiz para fundamental, mas com a ideia de fazer para educação infantil. Aí passou um tempo veio o outro concurso, nesse ano eu estava terminando o meu Pós, então eu estava assim com todas as teorias na ponta da língua, fiz o concurso, passei em primeiro lugar na Educação Infantil. (P11)

...fiquei sabendo do concurso da Prefeitura e, na escola particular, todo o final de ano era um estresse porque vêm as demissões. Eu já estava com 40 anos e pensei assim, é agora ou nunca, aí resolvi me inscrever. Estudei muito para o concurso, eu li toda a bibliografia indicada para o concurso. Eu me lembro que foi em abril, no final de abril o concurso, e tinha um feriado. Eu me esforcei muito para passar, tanto que na época, se eu não me engano, eram 18 mil candidatos, para duzentas e poucas vagas e eu fiquei em 56. (P 8)

As falas demonstram o entusiasmo e o investimento com esse novo espaço de atuação das profissionais. Passar no concurso exigiu estudo e, como relata a professora (P8), havia um grupo muito grande de interessados em ingressar na RME de Porto Alegre.

Muitas ações convergiam para que esse lugar profissional fosse criado nas redes de ensino. Em nível nacional, há uma proposição do MEC (1993) em relação às diretrizes gerais para a Política de Educação Infantil. Foi criada a Comissão Nacional de Educação Infantil¹⁶ que organiza no país as discussões que têm como base o referido documento, destacando entre os tópicos o indispensável investimento no profissional de educação infantil.

A necessidade de criação de políticas de formação do profissional de educação infantil é ratificada e registrada nos Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil, ocorrido em Brasília em 1994. São sugeridas diretrizes para a política de recursos humanos a partir da proposta já apresentada pelo MEC que explicita a concepção de educação infantil com função de cuidar e educar de modo indissociável e complementar, articulada às ações da família.

Nesse evento preparatório para a Conferência Nacional de Educação para Todos, houve a sistematização dos debates sucedidos e outros novos foram pautados visando à formação e a valorização desse profissional, diretamente vinculado à qualidade do atendimento às crianças. Reproduzo a seguir as diretrizes propostas:

- O profissional de Educação Infantil tem a função de educar e cuidar, de forma integrada, da criança na faixa de zero a seis anos de idade.
- A valorização do profissional de Educação Infantil, no que diz respeito às condições de trabalho, plano de carreira, remuneração e formação, deve ser garantida tanto aos que atuam nas creches quanto aos que atuam na pré-escola.
- Formas regulares de formação e especialização, bem como mecanismos de atualização dos profissionais de Educação Infantil deverão ser assegurados.
- A formação inicial, em nível médio e superior, dos profissionais de Educação Infantil deverá contemplar em seu currículo conteúdos específicos relativos a esta etapa educacional.
- A formação do profissional de Educação Infantil, bem como a de seus formadores,

¹⁶ Composta por representantes da Secretaria de Educação Fundamental (SEF/MEC), Departamento de Políticas Educacionais (DPE/SEF/MEC), Secretaria de Projetos Educacionais Especiais (SEPESPE/MEC), Ministério da Saúde (MS), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), organização Mundial de Educação Pré-escolar (OMEPE/BRASIL), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Legião Brasileira de Assistência (LBA), Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência (CBIA), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB/Pastoral da Criança), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundação de Assistência ao educando (FAE) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

- deve ser orientada pelas diretrizes expressas neste documento.
- Condições deverão ser criadas para que os profissionais de Educação Infantil que não possuem a qualificação mínima, de nível médio, obtenham-na no prazo máximo de oito anos. (BARRETO, 1994, p.124)

O Simpósio apresenta ainda, como uma questão que precisaria ser discutida e estudada, o surgimento do profissional de educação infantil. Já existia a preocupação com a especificidade do trabalho desse profissional, como registra o texto abaixo:

A atual política de educação infantil, bem como a linha política de formação de seus profissionais, assumida no Encontro Técnico¹⁷, se pauta na conquista constitucional e na redefinição dos objetivos da educação infantil, apontando para o surgimento de um novo profissional. Trata-se mesmo da criação de um novo profissional e de uma nova carreira? Questiona-se: de que modo se dará a inserção desse novo profissional? No atual momento econômico e político do país, coloca-se como sendo de extrema importância, discutir as conseqüências e os benefícios advindos deste novo campo de trabalho, o processo de seu delineamento e concretização. (BARRETO, 1994, p. 126)

No excerto acima fica explicitada a necessidade de constituição desse lugar profissional na educação, porém com grupos etários que impõem outras maneiras de ser professora. Não se trata de ampliação do grupo de professores na perspectiva de trabalho docente culturalmente já demarcado, com o modelo de docência historicamente instituído, mas a criação e legitimação do trabalho docente desenvolvido na educação infantil na sua integralidade, garantindo as funções de cuidar e educar, com sua distinta identidade, expressão utilizada por Lívia Maria Fraga Vieira (2010).

A expansão do atendimento em Porto Alegre exigiu a seleção de professoras. Foi um período em que ocorreram concursos para todos os níveis da Educação Básica na cidade, inclusive a Educação Infantil, como vemos no gráfico de barras abaixo.

¹⁷ Encontro Técnico realizado em abril de 1994, no Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, para a discussão sobre formação de profissionais de educação infantil que contou com a presença de Sônia Kramer, Maria Malta Campos, Zilma Ramos de Oliveira, Selma Garrido Pimenta e Fúlvvia Rosemberg.

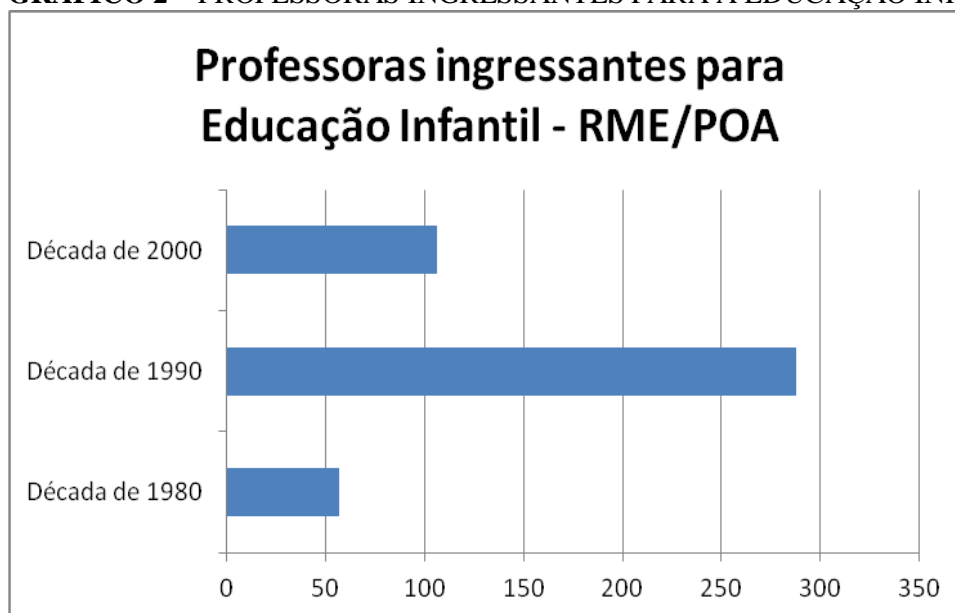
GRÁFICO 2 – PROFESSORAS INGRESSANTES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Gráfico produzido para a tese.

É na década de 1990 que ocorre o maior número de ingressos de professoras para a Educação Infantil. As políticas para a infância são expressivas tanto em âmbito nacional como municipal. São as professoras ingressantes na década de maior expansão que contribuem para a realização desta pesquisa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996) definindo que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica - complementada pelo ensino fundamental e médio - sinaliza para a profissionalização da educação infantil quando, em seu artigo 62, determina que o profissional para atuar com crianças de zero a seis anos de idade em estabelecimentos de educação infantil deverá ter curso superior, em nível de licenciatura. Há também a orientação de que a modalidade normal será admitida em regiões em que ainda não existam profissionais formados em nível superior para tal atuação.

A grande dimensão territorial do Brasil, marcada pela diversidade étnica e cultural, bem como por desigualdades econômicas, apresenta cenários compostos pela diferença de acesso à educação infantil e às formas de atendimento. Nessa conjuntura, a formação dos profissionais que realizam o trabalho, bem como as condições para o exercício da docência, segue ritmos também distintos.

Em Porto Alegre, em função de fatores regionais, entre eles a existência de cursos de formação, tanto em nível de magistério quanto em nível superior, que tratavam de questões pertinentes ao trabalho docente na educação infantil, existia já no

início da década de 1990 um grupo de profissionais habilitados para essa nova demanda, como ficou evidenciado no gráfico acima.

Esse movimento legal indica que “ser professor da primeira etapa da educação básica é pertencer a uma categoria profissional definida, sindicalizada, portanto, com espaço legítimo de reivindicação” (NUNES, CORSINO E DIDONET, 2011, p. 67). Mas penso que é importante ter presente que, ao mesmo tempo em que se cria esse espaço profissional na esfera da educação, já existiam configurações presentes e que, de certa forma, tensionam o processo de profissionalização.

Não se trata de um campo novo de trabalho, ou seja, já existia um lugar de atendimento às crianças de zero a seis anos de idade, mas com concepção distinta da que as políticas de educação vinham pautando nessa época. O que pode nos levar a pensar em ocupação de território pela educação no sentido de que as mudanças, em termos de concepção, pautadas não só em documentos legais e oficiais, mas também expressas na instalação de outra cultura para a educação infantil, instalam um processo de ruptura ao que está instituído até então. Não é uma simples mudança de esfera administrativa, mas um processo que implica romper com formas de operação vigentes.

Ainda como decorrência da LDB, a criação dos sistemas de ensino municipais e os movimentos decorrentes desse processo são fatores que se agregam na constituição do lugar profissional na educação infantil. Aqui ficam demarcados os campos de responsabilidade que organizam a educação infantil. Há o nível dos estatutos legais e orientações políticas nacionais (CF, LDB, PNE, DCN, entre outros) e o nível municipal que organiza seu sistema em consonância ao proposto no âmbito anterior, complementando a legislação por meio de normas próprias que atendam as demandas oriundas das características locais.

Cabe salientar que não existe uma única forma de organização desse Sistema. Nunes, Corsino e Didonet (2011) apontam as possibilidades:

- Organizar, manter e desenvolver os órgãos e as instituições oficiais de um sistema próprio de ensino, integrando-o a políticas e planos educacionais da União e dos estados;
- Optar por se integrar ao sistema estadual de ensino;
- Compor com ele um sistema único de educação básica.

O município de Porto Alegre optou pela primeira alternativa, criando seu Sistema Municipal (Lei 8.198/1998) e, como decorrência, o Conselho Municipal de Educação (LC 248/1991) passa a atuar como órgão consultivo, deliberativo, normativo e fiscalizador desse Sistema.

O processo de regulamentação das escolas de educação infantil no município, balizado pelas determinações legais do CME, e que tem como âmbito de atuação escolas de caráter público-estatal e público-privado, ocorre tendo como um de seus grandes motes, inclusive por ser uma das peças do processo de autorização nesse órgão, a construção de Projetos Político-pedagógicos pelas escolas.

Saliento que a construção da Proposta Pedagógica para a Educação Infantil da cidade de Porto Alegre foi produzida a partir de um amplo movimento de formação e discussão na RME. Ela está documentada no Caderno Pedagógico nº 15, de 1999. Esse movimento de formação em serviço é resultado de construção coletiva envolvendo Escolas Infantis, Jardins de Praça, Jardins de Escolas de Ensino Fundamental e Creches Comunitárias. Um processo que começa no início da década de 1990 e que é apresentado pelas coordenadoras do Nível de Educação Infantil¹⁸ no período de sua primeira edição como uma proposta que

...demarca um contraponto ao 'Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil' do MEC/1998, que reforça um modelo de escolarização das crianças de 0 a 6 anos, desconsidera a diversidade de práticas educativas existentes neste país, negando a autoria das educadoras enquanto sujeitos na construção de seu trabalho. (Caderno Pedagógico nº 15, p.7, 1999).

A elaboração demandou um grupo qualificado de assessoras para que o trabalho fosse desencadeado nas escolas. Essa equipe, formada por profissionais que vinham acompanhando as discussões sobre a criança, as infâncias e um novo jeito de estar na escola, foi constituída por professoras concursadas, várias delas pelo concurso para docência na educação infantil.

Houve, então, duas vias distintas de consolidação do trabalho, mas complementares, e que foram desencadeadas em momentos diferentes na cidade. Inicialmente o processo de elaboração de uma Proposta Municipal para a educação infantil e, com a criação dos SME (Sistema Municipal de Ensino), o empreendimento na construção dos projetos pedagógicos das escolas nos diferentes âmbitos.

¹⁸ Judite Guerra, Sônia Maria Gomes e Vânia Araújo Machado.

O Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI/1998), documento oficial nacional organizado em três volumes tinha como função:

Contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais.(BRASIL/ RCNEI, 1998, p. 13)

Muitas discussões foram suscitadas a partir da publicação deste documento, tanto em relação à forma de elaboração quanto na abordagem teórico-metodológica apresentada. No entanto, ainda hoje ele se constitui em uma referência para redes municipais de ensino, conforme relatório de pesquisa que documentou o mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a educação infantil no Brasil, a partir do Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para a Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil (2009). Entre as 48 Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil¹⁹ analisadas, 25 citam o documento. É possível inferir que ele ocupa um lugar na constituição do fazer docente na educação infantil indicando possibilidades de ação pedagógica com as crianças.

Como já referi anteriormente, no Brasil, país de dimensões continentais, as caminhadas em relação à organização da educação infantil são diversas. Assim sendo, o impacto de políticas e orientações oficiais não promovem movimentos semelhantes, necessariamente. Existem várias histórias da educação infantil, ainda que haja um fio condutor em termos de legislação ou orientações oficiais. A RME de Porto Alegre constrói sua história mobilizada pela crítica a esse documento que não se alinha ao que estava sendo discutido e produzido na cidade, especialmente nas escolas da esfera público-estatal do âmbito municipal.

Outro movimento importante na consolidação da educação infantil na cidade de Porto Alegre diz respeito à criação do Curso Normal para formação de professoras. Ocorre em resposta à demanda da sociedade civil organizada em Porto Alegre. Na criação do Curso Normal na RME/POA para formação de educadoras populares que atuam em Creches Comunitárias conveniadas ao município são consideradas as peculiaridades do oferecimento, tanto em termos de turno de aula (noturno) quanto na questão curricular (FRANCISCO VALDUGA, 2005). Aí se abre outra possibilidade de atuação por parte das professoras de educação infantil, na medida em que o foco de

¹⁹ São propostas de municípios brasileiros de todas as regiões do país.

formação é essa etapa de ensino e, via de regra, os profissionais com habilitação para as matérias pedagógicas do ensino médio pouco transitaram pela educação infantil. O projeto pedagógico desse curso já previa, desde a sua concepção, que os docentes do curso serão “preferencialmente, com formação pedagógica em nível de pós-graduação para a prática docente na Educação Infantil, bem como experiência de regência de classe nesta etapa da educação” (p.63).

A constituição do lugar profissional para a educação infantil na cidade de Porto Alegre apresenta, no período em questão, um caráter precursor. Para atender as crianças dentro da perspectiva de um sujeito com direito a educação de qualidade, foi preciso que vários movimentos, em frentes diversas de atuação, se instalassem. O período de expansão inicial²⁰ da RME no âmbito da educação infantil constrói essas possibilidades, que não estão acabadas, mas que são importantes na medida em que estabelecem novos olhares para a infância na cidade. É nesse terreno que as professoras iniciam suas trilhas: abrindo caminhos para a organização de uma etapa da educação recentemente instaurada como tal.

²⁰ A RME passa por um segundo período de expansão de vagas na educação infantil na última década, porém em uma lógica de atendimento atrelada unicamente ao terceiro setor.

5 OS LUGARES DE FORMAÇÃO

Quando as professoras interlocutoras foram incitadas a contarem sobre suas trajetórias profissionais, já no primeiro encontro as singularidades dos processos narrados tiveram um ponto em comum: a formação. Esse processo comparece totalmente articulado à produção das trilhas. Ele se impõe como uma marca na vida profissional.

Compreender a formação de alguém é muito mais do que conhecer seus espaços de formação ou sua titulação. A formação, de maneira geral, ocorre em meio às interações produzidas ao longo da vida. Essa dimensão, a meu ver, não pode ser deslocada daquela formação mais projetada e institucionalizada que planejamos para nos constituirmos como profissionais.

Nesse sentido, me apoio na compreensão de que há um caráter compósito e temporal nos saberes profissionais (TARDIF, 2002; FORMOSINHO, 2002). É nessa temporalidade composta pelas experiências²¹ que se ancoram muitos dos nossos fazeres e das nossas escolhas. Além dos espaços de formação e das possibilidades de interação provenientes das experiências produzidas, é preciso considerar que a imersão na vida escolar por aproximadamente 16 anos (educação básica) nos deixa marcas profundas que irão se manifestar na atuação dos profissionais em composição às marcas da “formação de professores” propriamente dita.

Maria Ermelinda Batista (2001) define o termo formação considerando o “reconhecimento das trajetórias próprias dos homens e mulheres”. A autora aponta para a contextualização histórica dessas trajetórias, bem como para o caráter provisório que os projetos de formação assumem em determinada sociedade. Percebo a necessidade de vinculação com essa dimensão plástica na formação, que é mencionada pela autora como “algo inacabado, com lacunas, mas profundamente comprometida com uma maneira de olhar, explicar e intervir no mundo” (p.226). Dimensão capaz de criar novos contornos com as experiências. Contudo, compreendo a formação para além do provisório. Provisório é o que está “a caminho de”. Pressupõe um ponto de chegada.

²¹ Experiência compreendida como relações que estabelecemos com o mundo e que são capazes de alterar nossas ações ou ratificar formas de ser, estabelecendo o movimento de conhecer e de conhecer-se, de ser e estar no mundo.

Mas ao assumirmos um ponto de chegada, marcado no que se deseja a partir das concepções de mundo, de conhecimento, de criança, de profissional de educação infantil, a fluidez desse movimento já impele a uma nova ação. E a cada ação é atribuída um sentido “recheado” de esperanças, mas profundamente ancorado em ações anteriores.

Assim, quando se escolhe um curso, seja ele em nível médio ou universitário, essa escolha já vem impregnada de uma história, de necessidades, de expectativas e desafios que são próprios da ação humana. Kramer (2002) diz que não é possível colocar os professores no “ponto morto” em termos de formação, como se ao iniciarmos um curso de formação iniciássemos do zero. Isso não é possível. Na formação há preservação e mudança.

Somos constituídos nas opções que fazemos que estão alimentadas pelo passado. Desta forma, a escolha de caminhos é o movimento da vida profissional e nessa trilha há várias opções de percurso. Ilya Prigogine (2000) comenta que seguir um caminho, ou uma bifurcação²², é ao mesmo tempo instabilidade e vitalidade mobilizadas pelas lembranças do passado e pelas expectativas do futuro. Instabilidade porque nos interroga sobre possibilidades, sobre mobilidades e/ou permanências, porque nos coloca no desafio de escolher e a escolha impõe o posicionamento, outro lugar, que mesmo sendo a permanência, já não é mais o mesmo lugar de antes porque houve outra escolha ou uma “confirmação de votos”, expressão utilizada por uma das professoras entrevistadas (P4) ao se referir à escolha pela especialização em educação infantil. Na escolha está a vitalidade. E ambas as dimensões do processo ocorrem na singularidade dos sujeitos posicionados coletivamente. Como o campo da educação infantil no período em questão é um campo de instalação de processos, de criação de um sistema de apoio ao trabalho e atendimento às crianças na cidade, e as possibilidades de atuação no âmbito dessa etapa são várias, é possível pensarmos que as escolhas também assumem essa dimensão, indo além da “bi-furcação”, já que existem mais que duas variáveis.

Assim, ainda que frequentemos o mesmo curso, as emoções, as possibilidades de interação e intervenção estabelecidas no decorrer desse percurso são plurais. O que

²² O autor utiliza o termo bifurcações para compreender as mudanças sociais fazendo uma analogia com os estudos da física. Ele refere que “bifurcações aparecem em pontos especiais nos quais a trajetória seguida por um sistema se subdivide em ‘ramos’. Todos os ramos são possíveis, mas só um deles será seguido. No geral não se vê apenas uma bifurcação. Elas tendem a surgir em sucessão. Isso significa que até mesmo nas ciências fundamentais há um elemento temporal, narrativo. (2000)

repercute como aluna, possivelmente irá, de alguma forma, ser recuperado na constituição como docente. Há umnexo, uma lógica, na produção dos saberes e fazeres que podem ser ratificados ou questionados nas instituições formadoras, ocorrendo a transformação de determinada lógica ou sua manutenção. Desta forma percebemos o caráter singular da formação. Esse processo de estabelecer *links* nem sempre ocorre de forma explícita nem tampouco é determinante. As conexões podem ser refeitas tanto de um lado quanto de outro, tanto no sentido de reorganização dos saberes e fazeres das alunas quanto na reorganização do processo formativo formal (do ponto de vista institucional). Na fala da professora fica evidenciada essa relação.

Eu acho que o Magistério do interior deu sem dúvida três vezes mais conhecimento do que a Faculdade. No interior era um Colégio de Aplicação que tinha o Magistério e atrás tinha uma Escola do Estado que a gente fazia as práticas. Lá eu me apaixonei pelo Jardim que tinha uma professora que eu acho que é minha..., eu copiei muito dela, várias vezes eu fui lá auxiliar, então assim a gente ficava livre, quem quer se oferecer para auxiliar pode ir. E eu me apaixonei pela sala. Ela confeccionava as almofadas, ela confeccionava as cortinas, ela trazia o tapetinho da casa, dos filhos dela, então era uma coisa assim, era um canto pitoresco, todo bonitinho, com a cara da professora, sabe? Aquilo marcou tanto que a minha sala é exatamente isso, sabe? Eu faço cortina, eu faço as almofadinhas, eu compro tapete, eu compro jogos. E a minha referência é aquela coisa lá aos dezesseis, dezessete anos, daquelas minhas práticas, que eu olhei e dizia 'eu quero trabalhar num lugar assim, eu quero trabalhar feliz' sabe, porque as crianças faziam rodinha, eles brincavam, não tinha aquela coisa da escola em si, aquele peso. E quando eu fui para Ensino Fundamental eu usei muito isso. (P2)

Esse relato parece indicar que o nexo encontrado no curso de magistério presente na sua constituição docente ainda hoje não é o mesmo da formação “na faculdade”. O magistério é lembrado com uma aura de felicidade, de organização de espaço de trabalho leve, sem a tensão da escola. E esse conhecimento é prevalente para essa profissional em sua constituição docente.

João Formosinho (2002), analisando a docência como profissão que se aprende, também, através do papel do aluno, chama a atenção para essa dimensão geralmente silenciada no trabalho docente nos cursos de formação, não sendo assumida a prática docente dos professores formadores como componente formal no ensino.

Considerando, então, a formação como um processo que não se inicia em um curso de formação, mas que pode ser potencializada e complexificada nesses lugares, e que a experiência como aluno é fragmento na composição do ser professora de crianças, penso ser importante abordar como as professoras se referem aos cursos de formação em suas narrativas orais e quais espaços são mencionados como lugares de formação.

Quando utilizo a expressão “lugares de formação” parto da compreensão de Yi-Fu Tuan (1983) de que um lugar é um espaço significado, uma área que foi apropriada afetivamente²³ provocando o deslocamento do status de espaço a de lugar pela atribuição de valor. Essa dimensão está estreitamente relacionada à dimensão tempo, na medida em que a apropriação afetiva dos espaços ocorre nas experiências possibilitadas dentro de uma marcação temporal, que não é a mesma para todos. A sensação de tempo afeta a de lugar, afeta a experiência.

Tenho presente que as significações conferidas tanto às experiências quanto aos contextos são diferentes. E é nessa polissemia que nos formamos como profissionais. No entanto, as narrativas das professoras apontam para a compreensão de que suas trilhas profissionais estão delineadas também por esses lugares. Lugares que, pelos sentidos atribuídos nas trilhas profissionais, assumem pontos de bifurcação importantes no percurso das professoras: OMEP, Magistério, Estudos Adicionais e Faculdade de Pedagogia.

5.1 A OMEP como Lugar de Formação

São recorrentes nas narrativas das professoras pesquisadas os cursos de formação desenvolvidos pela OMEP/Porto Alegre (Organização Mundial para Educação Pré-escolar) como destaques tanto na escolha profissional quanto na formação para atuar com as crianças menores de sete anos.

Essa instituição foi fundada na Europa em 1948 sob a orientação da UNESCO, como entidade consultiva, para proteger as crianças vítimas da 2ª Guerra Mundial e, no Brasil, existe desde 1953. Constitui-se em uma organização internacional, não governamental, conduzida por voluntários.

Os questionamentos sobre os processos educacionais ocorridos inicialmente na Europa e nos Estados Unidos, e que originaram o movimento chamado de Escola Nova, chegam ao Brasil. As ideias dos pensadores²⁴ que “propunham novas posturas filosóficas justificadas pelos avanços de ciências como sociologia, psicologia, biologia e pedagogia” (SILVEIRA FERREIRA e FERNANDES PERIM, 2003) foram sendo introduzidas nos meios educacionais brasileiros, entre eles, a OMEP. As lideranças

²³ O sentido que aqui atribuo a **afeto** está relacionado a ser afetado por algo ou alguém, ser modificado, ou ainda, os sentidos e os percebidos em uma relação.

²⁴ Edouard Claparède, Adolphe Ferrière, Ovide Decroly, Maria Montessori, John Dewey, entre outros.

intelectuais no Brasil nesta ocasião são principalmente Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo.

A atuação dessa instituição em Porto Alegre como espaço de formação de profissionais de educação infantil foi muito significativa. A OMEP inicia em março de 1965 e, já em maio do mesmo ano, oferece um curso intensivo sobre educação pré-primária. Acompanha as demandas que vão surgindo em termos de formação das profissionais.

Os cursos de formação seguiram também o tempo histórico, destinado primeiramente aos professores de Jardim de Infância ou Pré-primário, posteriormente aos da Pré-escola, Maternal, Creche e Educação Infantil, e foram pioneiros no estado. As Universidades e Escolas Normais não tinham cursos específicos para esses professores, que buscavam na OMEP suas qualificações. (SILVEIRA FERREIRA e FERNANDES PERIM, 2003, p. 162)

Havia a oferta de formação em formas diversas, com abrangências e participação também focadas para diferentes públicos. As conferências, mesas-redondas, encontros interamericanos e semanas de estudos tinham um caráter de ampliação do trabalho, buscando estender geograficamente a atuação da OMEP. Os cursos, mais direcionados à formação de professoras, eram voltados para o aspecto interdisciplinar no atendimento às crianças.

...quando eu ingressei na faculdade no 2º semestre as minhas colegas faziam um curso da OMEP, que formava as chamadas Jardineiras para trabalhar nos Jardins de Infância, e eu disse 'que interessante, vou fazer esse curso', então eu estudava de dia e, de noite, eu fiz o que na época era um semestre inteiro, o curso da OMEP. (P1)

... fiz dois semestres lá [PUC], só que daí eu comecei a me questionar, pô eu vou sair daqui formada com Supervisão em Educação Especial sem nunca ter dado aula, sem nunca ter entrado numa sala de aula, daí peguei e fui fazer o OMEP, fiz OMEP um ano e daí comecei na escola particular, depois fiz Formação Pedagógica, 1ª Turma de Formação Pedagógica no Instituto Flores da Cunha, foi o primeiro curso que fizeram. (P4)

Em ambos os casos relatados acima, o curso da OMEP foi realizado concomitantemente ao curso em nível superior. Era uma possibilidade de alargar a habilitação ou conhecer mais da especificidade dessa função que, na época, muitos denominavam de jardineira²⁵.

²⁵ Expressão originada pelos preceitos pedagógicos de Friedrich Froebel (1782 – 1852) marcados tanto pelos estudos de ciências naturais quanto pelo interesse no desenvolvimento humano. Para Froebel as relações interativas adulto-criança pressupõe a criança como ser criativo e acontece pela auto-atividade e

A OMEP se constituiu como um lugar de formação pelo caráter inovador do que propunha na época em termos de trabalho a ser realizado com as crianças. Essa instituição participou de vários movimentos importantes na cidade de Porto Alegre que acompanharam as transformações em relação ao atendimento e à formação do profissional, entre eles a campanha “Criança e Constituinte”, por ocasião da formulação da Constituição Federal de 1988, e na formulação de cursos de graduação com habilitação em pré-escola.

5.2 Magistério e Ensino Superior: concorrência ou complementaridade?

Um fator fundante da profissão docente na educação infantil é a implementação do curso superior para atuação com esta etapa, e que ocorre paralelamente às discussões que possibilitaram a emergência desse cenário que promoveu o estabelecimento legal de conquistas para a infância.

Durante a realização da pesquisa de mestrado, onde busquei o contexto de implementação de novos espaços de formação de profissionais para a educação infantil, pude perceber que no período que vai de meados da década de 1970 aos anos iniciais da década de 1980 ocorreram debates sobre o *locus* ideal para a formação de professores das séries iniciais e de educação infantil no país. Este debate foi provocado, já em meados dos anos 1970, principalmente pelo teor das Indicações de Valnir Chagas, do CFE, que pretendia implantar novo sistema de formação do magistério e que ampliava a ideia já presente no Parecer CFE 251/62 de que os professores que atuavam no então “primário” deveriam possuir nível superior. Apregoava-se, ao mesmo tempo e contraditoriamente, a necessidade de revitalizar a Escola Normal e a importância de implantar a formação universitária. Alguns pensadores²⁶ se opunham à ideia de continuar formando esses profissionais em nível médio por terem presente que as Séries Iniciais eram o maior desafio da educação brasileira na ocasião, e a Escola Normal, ainda vinculada ao modelo dos anos 1950, já não dava conta de atender à demanda que vinha surgindo oriunda das camadas populares. Outros autores²⁷ destacavam as disparidades regionais e as dificuldades que muitos estados brasileiros ainda

pelo jogo, em uma relação de suporte do adulto, sem ferir a liberdade da criança, não um adulto em miniatura, mas um ser em germinação. (KISHIMOTO e PINAZZA, 2007)

²⁶ Entre eles se destaca Antônio Carlos Ronca.

²⁷ Zélia Mediano foi um dos nomes que esteve vinculado à revitalização das Escolas Normais.

enfrentavam para formar os professores em nível médio (GOMES, 2003).

Paralelamente ao projeto de revitalização da Escola Normal, na década de 1980, e como consequência do debate acima referido, algumas Instituições de Ensino Superior (IES), que até então formavam os chamados especialistas em seus cursos de Pedagogia, e os professores das disciplinas pedagógicas para o Curso Normal, decidem formar profissionais professores para atuar nas séries iniciais e educação infantil através das suas Faculdades de Educação, principalmente àquelas vinculadas às Universidades Públicas, como resposta ao desafio de aperfeiçoar não apenas o processo formativo, mas o próprio ensino naqueles níveis de escolaridade.

Kishimoto (2002) nos chama a atenção para a falta de clareza do perfil profissional na formação de professores para a educação infantil. Isso poderia ocasionar pouca aproximação com a especificidade da educação infantil que, como aponta a autora, andaria a reboque das séries iniciais do ensino fundamental.

Da forma como os debates colocam a discussão, fica implícito que esses espaços de formação de professores para a educação infantil (Cursos Normais e Cursos Superiores) são concorrentes. Ou seja, o ensino médio na modalidade Normal é aceito desde que ainda não haja a possibilidade na região de cursar o nível superior. Parece implícito que o curso superior viria a incrementar o processo formativo. O que fica evidenciado nas falas de algumas das professoras, no entanto, é que a concorrência se dá no plano da habilitação, não necessariamente no trabalho docente realizado e proposto. Além disso, a professora chama a atenção para certo sentimento de desbravamento na ocasião do ingresso no curso superior de pedagogia voltado para a formação em educação infantil.

...eu acho que é importante dizer que naquela época não era nem reconhecido pelo MEC ainda o curso, não tinha esse reconhecimento e eu fiquei assim entre a cruz e a espada, faço um curso que o MEC não reconheceu ainda, a família dizia que “não, tu é louca, vai fazer Pré-Escola é para ser babá de luxo,” ou faço séries iniciais, eu digo, mas eu já fiz Magistério, eu já tenho essa formação, se eu fizer um Concurso Público eu posso entrar com esse curso, eu já tinha a titulação de professora e aí eu me decidi que eu faria sim Pré-Escola, acho que foi a melhor opção que eu fiz, na época tive professores que eu nunca vou esquecer. (P1)

Essa mudança na formação dos professores, decorrente de um movimento nacional, provoca, em consonância a outros movimentos sociais e políticos, especialmente o movimento feminista, mudanças significativas em relação ao atendimento à infância na cidade de Porto Alegre.

Silvia Helena Vieira da Cruz (2010) em artigo que discute a formação inicial e continuada dos docentes da educação infantil ratifica a afirmação de Machado (1998) ao declarar que “a qualidade do trabalho com a criança é intrinsecamente vinculada à formação e à qualificação do profissional da área” (p. 351). Nesse sentido, constituir a educação de crianças em uma cidade implica, necessariamente, constituir a educação dos que trabalham com essas crianças, já que, “ensinamos” o que somos.

Mesmo com o projeto de formação de professores em nível superior para a educação infantil já em andamento, a força dos cursos de Magistério e Estudos Adicionais na formação docente das profissionais que atuam com essa etapa, mais especificamente com crianças entre quatro e seis anos de idade, é, nessa época, muito grande. Fica evidenciado que ambos são espaços importantes em suas formações. São lógicas de formação diferentes e talvez complementares. A ponto de ser referida como prejuízo na formação a ausência dessa experiência formativa no magistério. A Professora 5 com pós-graduação em educação pré-escolar, comenta:

Porque eu não fiz magistério, então eu tive, digamos assim, uma lacuna, que tu vê que as gurias que fizeram o magistério têm aquela vivência de trabalhos, de como fazer, eu não tive isso, então na verdade eu aprendi de outra maneira. (P5)

A vinculação da experiência no magistério à construção de um acervo de possibilidades de intervenção com as crianças dá indícios de que havia uma lógica de constituição de repertórios nesse trabalho que produzia um sentimento de segurança no fazer docente.

Olha, eu vou te dizer, eu fiz o Magistério. Minha formação de Magistério, que foi no Instituto de Educação, foi essencial, eu tive aula de dicção, que seria de fono na época, teatro, eu tinha tipiêr, música, coral, então era uma formação inteira, fora as outras matérias, tu ia de manhã para o colégio e voltava dez para as seis, das sete e meia às dez pra seis, e tinha aula sábado, de manhã e de tarde, então era uma formação muito, foi muito, muito boa. Depois eu fui fazer os adicionais, eu terminei o meu estágio tudo em primeira série e entrei no outro ano pra fazer os adicionais, que era de um ano inteiro, era Educação Pré-Escolar e daí fiz também, muito bom porque tinha todas essas coisas, daí tinha as aulas de recreação e no meu Magistério eu tinha aula de Educação Física três vezes por semana, didática da Educação Física, bom eu tenho até hoje as fichas dos jogos e das atividades de Educação Física, porque de primeira à quarta série antigamente era unidocência, então tinha que dar tudo, então nós tínhamos que saber tudo para dar, então essa formação foi essencial, e o curso de Jardim, depois eu fiz Curso de Recreação na OMEP, depois eu fui fazendo os cursos de teatro, isso e aquilo. (P10)

A profissionalização pelo Magistério instituída desde a década de 1930 por Francisco Campos apresenta características curriculares direcionadas para as demandas

pautadas pelos contextos políticos e econômicos nos diferentes períodos históricos. É no contexto de expansão do capitalismo que o Ensino Normal ganha como incumbência desenvolver e propagar conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância, através da Lei Orgânica do Ensino Normal²⁸, de 1946. Esse projeto de formação que esteve presente na América Latina até a década de 1960, segundo Triviños (1998), foi um marco importante no desenvolvimento comunitário, pedagógico e político. Para o autor, talvez essa última característica tenha sido uma das razões para a redução dos Cursos Normais na década seguinte, de 1970, justamente quando se instalam as ditaduras militares no continente.

Mas essa propriedade instrumental se insere com maior ênfase a partir da Lei nº 4.024/1961, em prejuízo do conteúdo básico geral e específico (NOGARO, 2002). O autor refere que até aqui o Curso Normal formava “professores primários” que eram, por sua vez, formados por professores formados nas faculdades de filosofia, ciências e letras e cursos especiais de educação técnica. Com a LDB 5.692/1971 que reformula o ensino de primeiro e segundo grau no país à luz do regime político da época, o Curso Normal passa a ser uma habilitação profissionalizante ao Magistério com forte conteúdo tecnicista, ou seja, com o domínio de um conjunto de técnicas focadas no como ensinar. Jacques Therrien (1997) salienta que essa formação focada em objetivos a serem alcançados se contrapunha a uma boa preparação intelectual.

O ensino superior para os professores da educação infantil seria uma aposta na reflexão crítica da prática desenvolvida. Se estar em um ambiente universitário poderia contribuir para atribuir um paradigma científico à prática pedagógica, ampliando a visão formativa de “ensinar a fazer”, por outro lado poderia ocorrer no processo de universitarização com a subordinação dessa formação à tradição disciplinar e verbalista do conhecimento distanciando-se dos saberes profissionais da educação infantil (KISHIMOTO, 2002; OLIVEIRA-FORMOSINHO e FORMOSINHO, 2001).

As professoras que contribuíram para esta pesquisa e que frequentaram os cursos de magistério ou cursos adicionais o fizeram entre os anos 1980 e início da década de 1990. Há relatos de que nesses cursos (Magistério e Estudos Adicionais) havia a tentativa de compor uma formação abrangendo áreas diversas. Mesmo já cursando o ensino superior, a professora busca os Estudos Adicionais. A seguir ela narra a riqueza de experiências como aluna nesse lugar de formação.

²⁸ Decreto-Lei nº 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal.

O curso de formação pedagógica do Instituto de Educação foi o primeiro que formava na área do Magistério para quem já tinha segundo grau completo, então foi um curso muito legal, era um curso diferenciado que trazia toda outra proposta de educação inovadora e contrapunha tudo que já tinha método da Abelhinha e as outras áreas. A gente fazia trabalho de campo, então eu acho que foi uma formação bem legal. Eu não tinha Magistério, era um curso que contrapunha toda aquela lógica do Magistério formal, foi um ano e meio, mas muito legal, tinha teatro, tinha artes, tinha ciências com pesquisa de campo, a gente levava os bichinhos para sala de aula, pesquisava. Foi muito legal, era no Instituto, a gente ia pra Redenção e olhava as árvores e pesquisava a árvore. Era Magistério séries iniciais. Na aula de artes, a gente ia pra rua, olhar as árvores pra desenhar, super qualificado o curso, foi muito bom mesmo. (P4)

A criação dos cursos superiores para formar professores para a educação infantil e para o ensino fundamental, a partir dos anos 1980, instala a discussão sobre qual a identidade do curso de pedagogia, ao mesmo tempo em que esse curso assume um caráter mais “intelectual” na formação, demarcando perspectivas formativas próprias da universidade, como a pesquisa e a extensão.

A pesquisa é relatada como atividade componente da formação das professoras. Participar como bolsista de iniciação científica é uma experiência narrada como importante pela possibilidade de ampliação da visão de educação, de criança, produzindo novos caminhos na prática com as crianças ou na sua própria trajetória profissional.

...acho que tanto a formação na graduação e depois, logo em seguida, a experiência que eu tive lá trabalhando com pesquisa com a Ana Cristina Rangel, que eu acho que foi fundamental também assim na forma de enxergar as crianças, de poder enxergar um outro lado, nessa questão de trabalhar com as diferenças que eu acho que é uma coisa que já no curso assim já aparecia e principalmente depois na época da pesquisa assim de poder ver que todos aprendiam de formas diferentes, mas aprendiam e a gente tinha que sempre tentar resgatar por onde começar, por onde ir e eu acho que isso a gente teve bastante no curso. (P9)

...e aí no final do curso, antes de terminar, eu fui convidada para trabalhar em pesquisa junto com a professora Maria Bernardete, que na época fazia uma pesquisa sobre formação dos profissionais que atuam, a qualificação profissional, e aí eu fui ser bolsista dela, eu acho que foi uma experiência que fez querer mais ainda, pedi a permanência, fiz aquelas matérias pedagógicas do 2º grau que habilita para didáticas. (P1)

A inserção da pesquisa no fluxo formativo na universidade agrega uma dimensão constituidora da docência, podendo consolidar um perfil reflexivo ao professor. Mas se a pesquisa aparece como elemento formador, ocupando um espaço capaz de complexificar o olhar para o processo pedagógico na educação infantil, a

prática reflexiva do cotidiano da escola na formação universitária é vista como sendo um componente pouco trabalhado no currículo. Interessante é pensar que a prática pedagógica do professor formador também não costuma ser objeto de formação nas instituições formadoras. Parece existir a transposição de uma lógica de atuação docente que direciona a prática para um lugar de menor valor ou, como afirma Formosinho, “uma área do trabalho docente silenciada e não problematizada” (2002, p. 179). Se a prática é tratada assim no âmbito acadêmico da formação de professores, é importante ter presente que os contextos de atuação docente para as professoras ocupam um lugar de relevância em suas formações.

5.3 A Prática Pedagógica e a Formação em Contexto

Algumas falas de professoras quando se referem à formação que julgam necessária para as profissionais de educação infantil apontam que o ensino universitário tem um papel, geralmente o das teorias, e essa experiência universitária, comendo com outras instâncias formativas, habilitou-as para o trabalho nas escolas.

Eu acho que a formação que eu fiz depois que eu entrei na Rede, não antes, antes a gente aprende os teóricos, as psicologias, as didáticas, mas **eu acho que foi depois que eu entrei na Rede que eu aprendi, que eu me formei efetivamente para trabalhar com criança.** (P8) [Grifo meu]

Já faz um tempo que eu me formei, fiz PUC, eu vou te dizer assim, eu acho que deixa muito a desejar, sabe, eu acho que tem que ser uma coisa **mais perto da realidade.** É importante tu estudar os teóricos e isso e aquilo? É, te dá um embasamento, mas a gente tem que se aproximar mais da realidade, sabe, e tu não está preparada, eu acho que nem o teu professor da Universidade, ele também tem que estar preparado. (P12) [Grifo meu]

As expressões “estar mais perto da realidade” ou “quando eu entrei na Rede é que aprendi a trabalhar com criança”, extraídas das falas acima, remetem a uma expectativa de inserção da formação no contexto de atuação. A potencialização da prática pedagógica como desencadeadora e ao mesmo tempo produtora de novos conhecimentos pedagógicos na escola atribui a ela um estatuto científico (KISHIMOTO, 2002; KRAMER, 2002).

Nesse sentido, João Formosinho nos ajuda a pensar na herança que a academia imprimiu aos cursos de formação de professores em nível universitário. Esse importante passo para a qualificação do processo formativo dos professores possui nesse espaço

formador - a universidade – uma lógica prevalente que geralmente é teórica. O autor refere como evidente a vantagem na formação universitária dos professores de educação infantil, mas que, “na lógica acadêmica, o estatuto da instituição está geralmente ligado ao afastamento das preocupações pragmáticas, isto é, às componentes mais profissionalizantes” (2002, p. 171). Ao mesmo tempo em que aponta para a necessária ruptura com essa lógica, chama a atenção para o fato desse lugar de formação ir além do ensino e ter uma cultura de investigação, reflexão e análise crítica, tão importantes para a profissionalização da prática pedagógica.

Penso ser importante ter presente que não considero que haja um tipo-ideal de formação nem um *locus* ideal para que isso ocorra. É possível que para um grupo de alunas determinada formação encontre eco em suas referências culturais e simbólicas, enquanto para outras haja um movimento de deslegitimação do que está sendo proposto por ter produzido uma desestabilização identitária. E não é esse efeito direto que pode indicar a “melhor formação”. O foco, a meu ver, precisa estar em uma análise complexa que envolva diferentes instâncias e sujeitos, tendo presente que o propósito desse processo não é uma unidade simples. Nesse sentido, os estudos realizados por Bernard Lahire (2006) nos ajudam a pensar na configuração dos lugares de formação como uma trama onde tanto as variações dos contextos quanto as formas singulares de experiências vividas constituem a complexa formação.

Para além dos espaços institucionais mencionados como lugares de formação pelas professoras, há em suas narrativas alternativas de formação vinculadas ao contexto de trabalho, como as formações em serviço ou o próprio cotidiano da escola. Considero que essas alternativas ocorrem estreitamente vinculadas à docência, ao dia a dia da escola. Essa dimensão formativa emerge do trabalho ao mesmo tempo em que problematiza o que vem sendo realizado. Ou seja, existe uma potência qualificadora nos processos pedagógicos, tanto com os profissionais quanto com as crianças. Apoiada nos estudos de Oliveira-Formosinho (2001), considero que há uma intrincada relação entre formação e desenvolvimento profissional, ambos tendo como perspectiva, também, a aprendizagem das crianças (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001; 2002; 2004).

Neste sentido dependem, ou estão atreladas, tanto à gestão interna da escola de educação infantil quanto à gestão proposta pela mantenedora que define alguns parâmetros de funcionamento e que serão tratados no próximo capítulo.

6 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DAS TRILHAS PROFISSIONAIS

Este capítulo apresenta as condições de produção das trilhas profissionais. Assim, tenho como intenção evidenciar os aspectos objetivos pautados pelas formas de organização da educação infantil na RME e os significados atribuídos pelas professoras na organização do trabalho com a infância nas instituições públicas de caráter estatal na cidade.

A nomeação realizada a partir da aprovação no concurso para atuação como professora de educação infantil na RME de Porto Alegre registra a professora no mesmo plano de cargos e salários dos demais níveis de ensino (ensino fundamental e ensino médio). O Plano de Carreira é o mesmo em termos de pagamento e progressões. Este Plano está organizado em níveis que classificam os profissionais pela escolaridade e por referências, considerando como critério, alternadamente, os princípios do merecimento e antiguidade, conforme art. 18, seção II, capítulo I, da Lei nº 6.151/88. A avaliação por merecimento é realizada por uma comissão eleita pelos professores e renovada a cada nova movimentação. Os critérios utilizados na avaliação estão sistematizados na planilha de pontuação (anexo A). Já a avaliação por antiguidade do grupo de profissionais do magistério segue os mesmos critérios do funcionalismo em geral. Conforme consta no Manual do Servidor,

a cada três anos de efetivo exercício, os Servidores detentores de cargo de Provimento Efetivo, em Comissão e Celetista, terão direito ao acréscimo de cinco por cento (5%) sobre o Vencimento Básico, conforme a Referência em que estiver situado. A concessão será automática, através do cálculo do tempo de serviço realizado pelo sistema. (2011, p. 11)

Para melhor compreensão da organização desse plano, apresento o quadro a seguir que demonstra os níveis e as referências de movimentação:

QUADRO 3 – MOBILIDADE NA PROGRESSÃO FUNCIONAL

NÍVEL	Condições para concorrer à progressão funcional			
	REFERÊNCIA PADRÃO A	REFERÊNCIA PADRÃO B	REFERÊNCIA PADRÃO C	REFERÊNCIA PADRÃO D
M1 (habilitação de Magistério de 2º Grau)	Todo cargo se situa inicialmente na referência A	Mínimo de três anos na referência A e seis de serviço público	Mínimo de três anos na referência B e doze de serviço público	Mínimo de três anos na referência C e dezoito de serviço público
M2 (habilitação de Magistério + Estudos Adicionais)				
M3 (habilitação de nível superior em nível de graduação – licenciatura curta) EXTINTA				
M4 (professor com habilitação de nível superior em nível de graduação – licenciatura plena)				
M5 (professor com licenciatura plena complementada por curso de especialização, em nível de pós-graduação, de mestrado ou doutorado)				

Quadro elaborado para a tese.

Os dados trazidos acima nos indicam que as políticas de pagamento dos profissionais de educação em Porto Alegre seguem um padrão entre as diferentes etapas de ensino, garantindo, a princípio, que todos tenham as mesmas condições de reconhecimento salarial – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Saliento que, para todas as etapas, a docência não é considerada na pontuação para progressão funcional. Além disso, tendo presente que estamos tratando de uma rede qualificada em termos de titulação dos docentes, a legislação ainda não passou por adequação e mantém os profissionais com especialização, mestrado ou doutorado no mesmo nível (M5), já que não há outro nível que contemple maior titulação.

Ainda que seja uma mudança relativamente recente no campo da educação contar com um grupo docente com maior titulação, principalmente no âmbito da educação básica e especificamente na etapa da educação infantil, ter formação em nível de pós graduação *strito sensu* não é comum na RME. Encontra-se o sentido de vinculação da ampliação de formação à migração para outras etapas da educação, sobretudo as de nível superior. Isso aparece na fala da professora quando manifesta seu desinteresse em realizar mestrado ou doutorado porque não pensa em deixar de trabalhar com crianças.

Eu acho legal Mestrado, Doutorado quando tu vais seguir, vai trabalhar com adulto, mas eu acho que é muito difícil o trabalho com adulto. (P2)

A expressão ‘seguir’ utilizada pela professora me faz pensar que estar com as crianças, nesse sentido, pode ser entendido como ficar, ou parar. Pondero, entretanto, que essa situação de que os mais qualificados em termos de titulação não estão com as crianças (diretamente) é um fato. Ou, se estão, não estão em sala de aula. A maioria ocupa outros espaços. Dos questionários considerados nesta pesquisa (122), apenas seis professoras possuem pós graduação *strito sensu*. Destas, duas atuam em sala de aula, ambas em estágio probatório, ou seja, não teriam opção, neste momento, de ocupar outro espaço.

Se em termos objetivos há repercussões em termos de carreira docente, em termos subjetivos há um entendimento de que é incomum à docência na educação infantil tal titulação. Essa situação está atrelada a uma história ainda recente de organização da etapa da educação infantil que exige profissionais mais qualificados em espaços de gestão garantindo a implementação deste lugar profissional? Ou a extensão da formação implica o afastamento da docência com os pequenos por outras questões?

O gráfico abaixo demonstra que a situação de titulação do total de professoras de educação infantil da RME de Porto Alegre que enviaram seus questionários têm como prevalência a especialização.

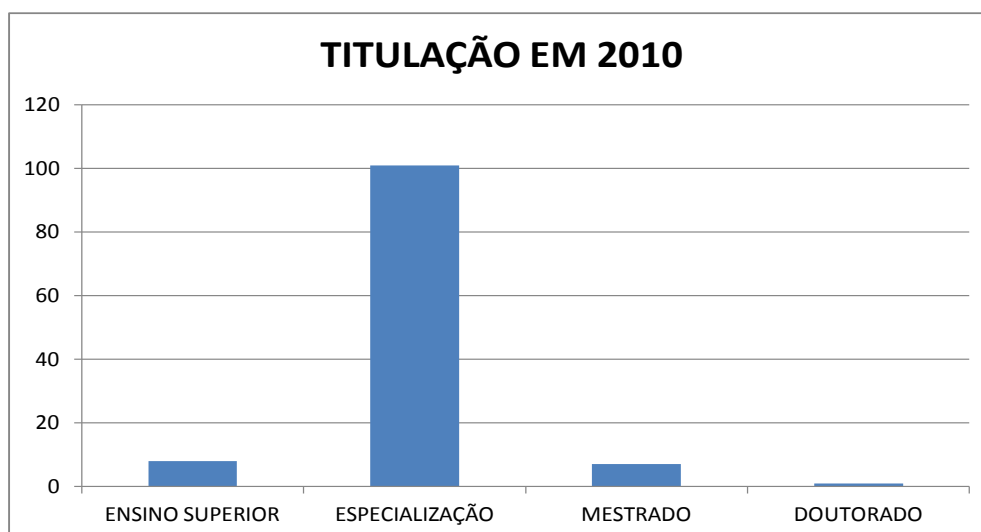
GRÁFICO 3 – TITULAÇÃO DAS PROFESSORAS EM 2010

Gráfico elaborado para a tese.

A grande incidência de professoras formadas em nível de especialização talvez indique que o investimento das professoras esteve a reboque da possibilidade de troca de letra na progressão funcional, já que, em comparação aos dados de titulação na ocasião do ingresso na RME, os dados apontam que houve uma movimentação expressiva de profissionais com pós-graduação *latu sensu*.

GRÁFICO 4 – TITULAÇÃO DAS PROFESSORAS NO INGRESSO A RME/POA

Gráfico elaborado para a tese.

O fato de não ser conferido à docência algum valor que possibilite progredir no plano de carreira por merecimento não parece ser uma prerrogativa da educação infantil, nem tampouco da RME de Porto Alegre. É uma construção que marca outros níveis de ensino. É comum haver incentivo por tempo vinculado à função docente (critério antiguidade), mas não é comum o trabalho de sala de aula, com os alunos, ter algum tipo de incentivo na carreira docente. Vinculação com função docente não significa necessariamente trabalho direto com os alunos.

A professora questiona afirmando que há um comprometimento no trabalho de sala que ela não percebe sendo reconhecido nas progressões:

Eu vou te dizer, essas progressões, um item que eu acho que deveria ser essencial para ter mais pontos é regência de classe. Por favor, Marta, tu trabalhas, tu tens com as crianças um monte de anos de sala de aula e não é reconhecida numa progressão. (P10)

Além desse critério não ser contemplado, as narrativas das professoras sugerem que as condições de produção dos documentos que certificam para submissão ao processo de concorrência de progressão funcional para mudança de referência (letra) não são as mesmas nas diferentes tipologias de escola da rede.

As escolas de educação infantil e os jardins de praça possuem uma organização diferenciada em relação às demais instituições da RME no que tange aos recursos humanos. É um quadro formado por professoras e monitoras. Em função da insuficiência dessas profissionais, o trabalho vem sendo realizado, também, por estagiárias. Essas nem sempre estão acompanhadas de alguém com a formação necessária como determina a legislação dos estágios²⁹, mas cumprem um papel importante na composição do grupo de adultos que atua nas instituições de educação infantil. Considerando tal organização, a professora que atua como diretora atualmente comenta sobre as condições de participação das professoras do Jardim de Praça nas formações oferecidas pela mantenedora e que possibilitariam o aumento de pontos na progressão por merecimento.

As próprias formações, que não acontecem muito agora, esse ano eles estão chamando pra fazer formação, a gente está podendo mandar porque tem estagiária..., mas antigamente tinha Seminário, elas(professoras) falam muito que antigamente tinha Seminário Nacional, Internacional da Educação Infantil, agora não tem mais Seminários, aí chega na hora da produção tu tem que apresentar Certificado, tu não tem Certificado... (P8)

²⁹ DECRETO N° 16.132, de 25 de novembro de 2008.

Ainda acrescenta que as escolas de ensino fundamental teriam mais condições em viabilizar o afastamento das professoras.

Elas (EMEF) conseguem organizar recurso humano para ir, nós agora aqui até estamos conseguindo, porque faz uns dois, três anos que a gente tem estagiária, então até elas estão conseguindo. No ano passado teve formação, mas a gente tinha que inscrever os professores, tinha vinte e cinco vagas, quando eu cheguei para me inscrever não tinha mais, aí passou o ano elas não foram fazer formação, esse ano eu vejo que elas (SMED) estão se esforçando pra contemplar todos, tanto que teve uma segunda edição à noite. (P8)

As referências aos seminários que ocorriam anteriormente tanto pela experiência formativa como pela possibilidade de conferir uma certificação que mais adiante poderia incidir no plano de carreira via progressão funcional são recorrentes. Ainda há referência à substituição dos eventos maiores, antes oferecidos pela mantenedora para toda a rede, por cursos da esfera privada nos quais o investimento financeiro é realizado pelas próprias professoras. O que denota uma mudança na formatação das formações em serviço.

Toda a formação mais qualificada que nos chega à escola é paga, então eu acho que a Rede Privada está tomando conta desse espaço. Em termos de investimento público para quem está atuando, trabalhando, eu acho que é mínima parcela que consegue...
 ...tu te sentias valorizada, tu ias contar a tua experiência ou escrita ou falada, isso não tem mais, então é muito dentro das escolas, dentro dos pequenos grupos da escola.
 Então eu acho que isso também desmotiva as pessoas, eu lembro que aqueles grandes encontros, os grandes seminários, eles promoviam a auto-estima do professor e lá o professor da Educação Infantil era o professor da Rede Municipal de Porto Alegre. O que eu vejo hoje, que tem investimento da SMED atual maior para o Ensino Fundamental, principalmente nos anos iniciais, pelo menos é o que nos parece, uma preocupação maior com os anos iniciais. Na Educação Infantil são cursos oferecidos, mas com uma vaga por escola, regional, uma vez a cada semestre, dois encontros por ano, então é muito pouco.
 Se não tem um curso e tal, eu agora lembro quando fui apresentar meus títulos, eu mudei para C agora, eu fui buscar (os títulos), como a gente tinha formação oferecida pela própria Secretaria não é?
 É isso aí, e agora o que tu vê, ou tu investe do teu bolso, até estou procurando um curso para eu fazer, mais voltado para questão de grupos, mas aí é tudo pago particular, aí tu procura, tem que ser ainda fora do horário do trabalho porque tu tem que ainda passar por um processo se vai ter liberação de horário pra poder fazer, enquanto que se fosse um curso oferecido pela mantenedora, e a própria secretária tem uma postura muito assim, não tirar professor da sala de aula pra fazer curso, então ela tem isso muito descolado, a formação não pode interferir.
 (P1) [Grifo meu]

A forma como a professora se sente em relação ao grupo de professores da RME pela possibilidade de participar de eventos coletivos, de poder apresentar seus trabalhos, de saber do trabalho dos colegas pelas trocas de experiências, parece indicar um sentimento de pertencimento à Rede. As formações esparsas, que não incluem

sempre todo o grupo da escola, já que não há vagas, propicia, segundo diz a professora, a desmotivação.

No entanto, é preciso considerar que a RME de Porto Alegre, ainda que haja reivindicações para a manutenção e a melhoria salarial, é uma rede que atrai no mercado de trabalho por ter um salário superior à maioria das demais redes públicas estaduais e escolas particulares - principalmente as de pequeno porte - na cidade de Porto Alegre. Estar vinculada a essa rede poderia indicar mais que a estabilidade no trabalho, mas a possibilidade de ser bem remunerada. A professora refere-se à forma como se sentia vinculada à escola particular antes de ingressar na RME.

O salário era salário mínimo, não tinha salário de professora. Eu disse, mas eu vou ter que ter experiência e vai ser por aqui, eram essas escolhinhas que abriam, todo mundo abria uma escolinha. Mas eu tinha na minha carteira profissional professora, mas o salário não era de professora. Eu estudava os adicionais de manhã e trabalhava na Escolinha de tarde. Até que eu fui demitida da escolinha porque eu comecei a reivindicar salário, porque eu já era uma professora qualificada, já tinha adicionais, naquela época não existia isso. Me mandaram embora, daí eu já consegui uma outra escola ... eu já tinha tido o meu um ano e meio de exploração, eu tive essa experiência (em escola particular) desde 1982 até 1992, quando eu entrei na Prefeitura. (P 10)

O ingresso na RME é expresso como alternativa as condições propostas pela escola particular de pouca valorização em termos salariais e de formação. O que fica demonstrado no relato acima, tanto em relação às profissionais de sala de aula quanto à gestão das escolas ou, como a própria professora refere, quem “abria uma escolinha”. Como havia pouca divulgação dos critérios para abertura de uma escola de educação infantil (orientados na época pelo CEE), e não havia qualquer fiscalização por parte da educação, a qualidade do atendimento e as condições de trabalho das profissionais dependiam, basicamente, do bom senso e da formação dos responsáveis pelas instituições.

Estar vinculada como professora na RME de Porto Alegre parece ser uma situação valorizada pelas professoras interlocutoras, uma escolha profissional, uma conquista.

Depois que eu ingressei no município, foi quando eu saí do banco, tinha feito um concurso, fui chamada no município, daí saí do Banco e fiquei ainda vinte horas no Estado. No Estado eu trabalhei a maioria do tempo com o Jardim, e peguei 1ª, 2ª, 3ª série. Eu trabalhei oito anos e meio concomitante com outras coisas, aí no Estado depois saí fui para Educação Infantil no município e aí peguei uma Turma de Berçário. (P3)

A professora (P3) vai produzindo sua trilha com experiências diversas em termos de trabalho e, com o ingresso na rede municipal, desvincula-se de outros trabalhos, ou seja, há uma opção de investimento pessoal e profissional nesse lugar.

A concorrência instalada nos concursos e o empenho para pertencer a essa rede está expressa a professora.

Eu tinha um perfil que para a escola privada não servia muito, eu sou assim, as coisas que estão erradas eu tento modificar, então eu sabia que eu não tinha perfil para as escolas privadas, que é cheio de frescurinhas, de coisas mais voltadas para atender pais do que propriamente para criança, e aí eu passei no Concurso do Estado, mas daí, não assumi. E eu já tinha feito o Magistério e mais os adicionais no Instituto, quando eu entrei na faculdade eu já fiz o concurso, eram umas sessenta gurias na minha sala, e eu e uma outra só que passamos no Concurso do Município naquele ano. Eu já tinha três filhos e eu já estava separada, então eu precisava demais daquele emprego, eu ia todo dia de manhã para a biblioteca para estudar. Estudar para passar porque não era fácil, agora ainda está mais difícil, aí eu larguei o particular e fui pra Rede, mas levei quatro anos. (P2)

A opção pelo investimento em uma carreira profissional na RME de Porto Alegre ocorre no engendramento desses diferentes fatores de ordem pessoal e profissional e que estão instalados em um terreno maior composto por fenômenos que vão criando condições de emergência de um lugar profissional para as professoras de educação infantil. Tanto que há uma movimentação das profissionais ingressantes, desvinculando-se de outros locais de trabalho quando assumem na RME. Poucas permanecem vinculadas a outras ocupações concomitantemente à Rede, como demonstra o gráfico abaixo.

GRÁFICO 5 – PROFESSORAS COM TRABALHOS CONCOMITANTES AO DA RME/POA

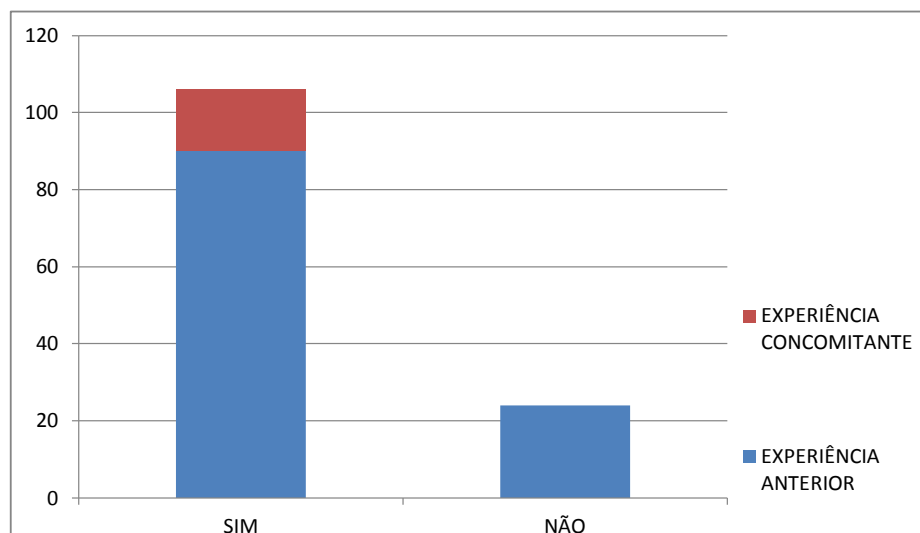


Gráfico elaborado para a tese.

Também é interessante considerar que algumas das professoras interlocutoras mantêm atividade concomitante em espaços de coordenação pedagógica de escola particular ou como professora no ensino superior

Feita a escolha por trabalhar com a educação infantil na RME, uma rede que tem um plano de carreira que possibilita avanços que repercutem de forma importante na vida funcional, quais são as condições de trabalho nas escolas de educação infantil?

6.1 O Atendimento às Crianças na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e as Condições de Trabalho

Como já foi referido, existem diferentes tipologias de escolas que acolhem crianças em idade de educação infantil na RME de Porto Alegre (Escolas de Educação Infantil – EMEI; Escolas de Ensino Fundamental – EMEF e, Jardins de Praça – JP) atendidas por professoras concursadas para essa etapa³⁰. Cada uma delas com as suas características em termos de funcionamento e estrutura.

O regime de atendimento e o grupo etário atendido definem a organização dos profissionais nas instituições. Em Porto Alegre, as orientações legais em termos de número de adultos por crianças e formação estão na Resolução CME nº 003/ 2001, que

³⁰ Existem Escolas Especiais que atendem crianças em idade de educação infantil. No entanto, as profissionais que realizam o trabalho nessas instituições são selecionadas por concurso específico.

estabelece normas para a oferta da educação infantil no Sistema Municipal de Ensino da cidade.

Em relação à formação dos profissionais, a Resolução traz em seus artigos 12º e 13º as seguintes colocações:

Art.12º - Para atuar na Educação Infantil o professor deve ter formação em curso de licenciatura, de graduação plena, admitida como formação mínima a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Art.13º - Será admitida também a atuação de educador assistente tendo como formação mínima o ensino fundamental, acrescido de capacitação específica para atendimento à criança nesta faixa etária, a ser regulamentado em norma própria.

Já em relação à organização dos grupos etários e a razão do número de crianças por adultos, a Resolução indica a seguinte composição:

Art. 16º - A organização dos grupos de crianças leva em consideração a proposta pedagógica e o espaço físico, permitindo-se a seguinte relação criança/adulto e criança/professor:

- a) de 0 a 2 anos até 06 crianças por adulto e no máximo 18 crianças por professor;
- b) de 2 a 4 até 10 crianças por adulto e no máximo 20 crianças por professor;
- c) de 4 a 6 até 25 crianças por adulto e no máximo 25 crianças por professor;

§ 1º Cada grupo de crianças deve ter um professor responsável que nele atue diariamente durante um turno de, no mínimo, quatro horas;

§ 2º Quando a relação criança/adulto exceder aquela expressa nas alíneas a e b deste artigo, o professor deve ter suas ações compartilhadas com o educador assistente, respeitada a relação criança/adulto;

§ 3º Quando a permanência de um grupo de crianças na instituição for superior a quatro horas diárias, este fica sob o

acompanhamento do educador assistente, respeitada a relação criança/adulto expressa nas alíneas deste artigo.

Na RME, as educadoras assistentes são denominadas monitoras. Geralmente nas EMEIs o grupo de professoras está organizado em um dos turnos da escola, já que cada grupo etário precisa, pela legislação, de quatro horas diárias com professor. No outro turno há maior concentração de monitoras e estagiárias. Não há uma regra na rede em relação a essa organização, mas uma tendência a que as escolas se organizem assim. Nessa tipologia de escola, a carga-horária das professoras é de quatro horas diárias, para um regime de trabalho de vinte horas semanais. As monitoras têm uma carga-horária de oito horas diárias.

Nos JPs, como as crianças ficam apenas um turno, e só existem turmas de jardim em que a professora assume sozinha o grupo, na organização da escola existem professoras em ambos os turnos. A carga-horária diária das professoras também é de quatro horas.

Mas, seguindo uma tendência que transcende a RME, a maioria das professoras tem carga horária de quarenta horas semanais buscando acumular um salário melhor. A professora 5, que trabalhou vinte anos com a educação infantil em sala de aula e buscou, após esse período, um “trabalho burocrático” na SMED, relata como percebia tal acúmulo:

Acho que as coisas que eu não fiz bem enquanto fui professora durante vinte anos em sala de aula, um pouco se deu pelo número de crianças que eu acho que causa um esgotamento, sim, nos profissionais. Causa pelo número. Eu tinha quarenta horas porque aí tu quer ganhar mais, aí tu trabalha quarenta, então eram quarenta crianças por dia que eu tinha, **quarenta crianças por dia**, então é bem desgastante. (P5) [Grifo meu]

É interessante perceber como a professora se refere aos seus alunos. Não são duas turmas, uma pela manhã e outra à tarde. Mas, antes disso, são quarenta crianças. Quarenta pessoas que, com a mediação da professora, estão em relação com o trabalho pedagógico, com seus pares, com o ambiente da escola, que muitas vezes se restringe em termos de espaço a uma sala de aula.

Christopher Day (2001), comentando a dimensão moral do trabalho dos professores, nos diz:

Há muitos estudos que chamam a atenção para a prevalência de uma percepção do stress entre professores em vários países e que mostram

que as turmas grandes têm maior probabilidade de conduzir ao desencanto e ao mal-estar do corpo docente. A necessidade de prestar atenção é um fator que tem sido relacionado com o cansaço dos professores e, conseqüentemente, com o stress e com o possível mal-estar. (DAY, 2001, p. 39)

Os estudos sobre as infâncias nos colocaram em um patamar de entendimento sobre a necessária consideração das singularidades dos sujeitos, da importante presença da escuta, do olhar atento ao outro, aos processos desenvolvidos por cada um em um grupo. As formas de homogeneização dos grupos etários que alinham um padrão de comportamento em detrimento das singularidades, das diversas habilidades, já não cabe na escola. Se temos um grupo para trabalharmos, antes disso temos um grupo formado por histórias de vida diversas, maneiras de interagir com o mundo marcadas já, desde a mais tenra idade, por um jeito de ser.

A fala da professora me instiga a pensar se essa compreensão e as ações pedagógicas provenientes dela cabem em um regime de trabalho junto às crianças de quarenta horas semanais. A estrutura de carga horária que a educação infantil assume quando escolhe a escola como lugar legítimo de atendimento às crianças de até seis anos de idade é uma estrutura que, além de ser pensada tendo outras concepções de atendimento, mais focada na uniformização dos processos e dos produtos, não contemplava o grupo etário da educação infantil.

A transposição estrutural do atendimento amplia o período de permanência das crianças na escola em função das características próprias de condução desse grupo etário que necessita de um tempo de descanso (sono), de uma jornada que considere a necessidade de um responsável (familiar) que o conduza até sua casa ao sair da escola, enfim, circunstâncias próprias do trabalho com crianças pequenas, mas não contempla a complexidade do trabalho docente na nova organização.

Essa complexidade, que compreende pensar no grupo de alunos considerando suas diferenças, nos grupos familiares e as necessárias aproximações, na docência propriamente dita, que exige planejamento, nas ações que buscam alinhar os diferentes grupos profissionais que atuam com as mesmas crianças com vistas a um projeto de escola, que, se pensarmos nessas dimensões, não é difícil de concluir que estando com as crianças por quarenta horas semanais, há uma sobrecarga de trabalho que pode levar, como referiu a professora 5, ao desgaste.

Nice Terzi e Marialuisa Cantarelli (2002), apresentando o programa de desenvolvimento profissional elaborado com professoras de educação infantil em

Parma/Itália e considerando na elaboração desse programa os “diversos motivos de cansaço, estresse e tensão emocional que os professores e a equipe de trabalho sentem diariamente” (p.106), comentam uma situação em que a professora planeja um experimento com seus pares, uma nova forma de organização do grupo de crianças dividindo-o em duas salas. Assim, as professoras, que antes estavam trabalhando juntas com um grupo maior, optam por fazer a experiência de passarem um ano cada uma com uma parte do grupo em salas diferentes. A experiência passou por avaliação dos aspectos positivos e negativos. Evidenciaram que o desgaste, a responsabilidade e a atenção necessárias eram bem maiores nessa nova forma de organização. No entanto, também perceberam que o grau de satisfação e de clareza com suas funções como professoras eram maiores.

Mais do que comparar as estratégias de solução para determinados desafios que se colocam no dia a dia das escolas de educação infantil, me parece importante pensar no lugar de protagonismo que essas professoras tiveram na organização de seus trabalhos. As autoras comentam:

Não podemos permitir que eles sejam autônomos para tomar suas decisões e completamente dependentes em outras situações. Pelo contrário, devem participar do planejamento do trabalho e também fazer escolhas relativas ao seu desenvolvimento profissional. (TERZI e CANTARELLI, 2002, p. 107)

É preciso que todos os envolvidos aprendam sobre a docência na educação infantil e as necessárias adequações institucionais como autores do processo. Achar um caminho que possibilite construir um trabalho interessante, tanto para as crianças quanto para os adultos ali presentes. Ana Lúcia Goulart de Faria (2007), comentando sobre os princípios do trabalho com a educação infantil desenvolvido por Lóris Malaguzzi, na Itália, diz que “a escola deve ser alegre. As crianças e as professoras devem gostar da escola” (p. 283)

A professora 10 comenta sobre situações da rotina que pesaram no momento de escolha da escola.

Tu levanta a mesa, tu baixa a mesa, tu bota os colchões, é trabalho muito braçal, que na Escola Fundamental eu não faço isso, a sala está ali.
Mesmo trabalhando com A10, eu não faço essas coisas. Graças a Deus eu não preciso botar as crianças pra dormir. Levo no refeitório, tomam o café da manhã e almoçam. Vão ali ao refeitório se servem, no almoço se servem. Ajudo a pegar talher no início do ano, de como pegar, a enrolar alface no garfo ali e pronto. Na Escola Infantil toda hora é hora do lanche. (P 10)

O cotidiano nas escolas de educação infantil não é o mesmo das escolas de ensino fundamental. São gramáticas diferentes. A professora refere que o trabalho braçal e as rotinas de alimentação e de sono presentes nas rotinas da educação infantil incidiram de forma negativa em sua escolha, sugerindo que esse tipo de trabalho ocupa muito tempo do seu fazer docente na educação infantil.

É preciso considerar que uma professora que assume um regime de quarenta horas semanais nem sempre fica lotada na mesma escola. Uma professora que atuou 11 anos em escola de educação infantil da RME, quando sai deste lugar e assume como professora de SIR vinculada a uma escola de ensino fundamental comenta:

Agora que eu estou fora assim olhando, eu estou lotada no Dolores que é uma Escola de Ensino Fundamental, a gente percebe assim em conversas em que as gurias, eu digo 'meu Deus a Escola Infantil é uma loucura', porque eu percebo que eu vivia enlouquecida porque eu nunca tinha tempo para nada e eu estava sempre preparando material, sabe, a gente não tem essa folga que todo mundo tem, Escola Infantil não tem, então, eu vivia enlouquecida sempre e eu percebo agora, assim de fora, que é só Escola Infantil que é esse ritmo, a Escola Infantil é esse ritmo. (P9)

A complexidade do trabalho docente em escolas de educação infantil se depara com a composição do quadro de pessoal, a organização do trabalho desses profissionais, as relações estabelecidas no ambiente da escola, ou seja, exige gestão. Gestão compreendida como orquestração de um grupo que desenvolve o trabalho na escola com vistas a um projeto pedagógico.

Kramer e Nunes (2007), ao se referirem ao termo gestão, comentam que:

Se perguntarmos a uma criança pequena o que ela acha que quer dizer a palavra "gestão", provavelmente ela nos dirá que gestão quer dizer "gesto grande". E provavelmente os adultos que escutarem isso vão rir dela. Mas pensando bem, a gestão tem a ver exatamente com isso: com os gestos grandes que somos capazes de fazer. (p. 452)

Compartilho desse entendimento de que os gestos grandes precisam se fazer presentes no contexto da educação infantil. Em um contexto em que é imperioso o cuidado, as interações, a elaboração de um projeto que direcione o trabalho com as crianças e conduza os profissionais a outros patamares, superando conflitos e confrontos, estabelecendo parcerias profissionais, é preciso gestão focada tanto para dentro da escola quanto para as esferas externas à instituição.

6.1.1 O gesto grande do trabalho coletivo

Pesquisas anteriores já trabalharam com o tema das relações entre profissionais na educação infantil (BÚFALO, 1999; CERISARA, 1999; WADA, 2003) e demonstraram algumas dificuldades decorrentes da diversidade de profissionais atuando com o mesmo grupo de alunos. Essa situação, típica da educação infantil, própria da constituição do trabalho coletivo na escola, faz emergir alguns tensionamentos que causam sentidos importantes de serem considerados na produção das trilhas profissionais das professoras.

Na RME de Porto Alegre, o trabalho em sala de aula pode ser realizado por professoras, monitoras e estagiárias, conforme já mencionado. As narrativas das professoras interlocutoras apontam algumas situações que incidiram na condução de seus percursos. Muitas dessas situações são originárias da história de absorção das escolas, antes creches vinculadas à saúde, e seus profissionais. Foi um período tenso porque agrupou, no mesmo espaço de trabalho, profissionais de creches que vinham desenvolvendo um trabalho que passa a ser discutido e encaminhado para um perfil mais voltado à gramática da educação com profissionais concursados para atuar como professoras de educação infantil.

De certa forma ocorre a ocupação de um território pelas professoras, ou pela educação. Quem ocupa esse território são sujeitos-docentes. O que significava ser docente até a determinação legal que coloca a educação infantil como etapa da educação? Como ocorria o trabalho das profissionais que atendiam as crianças nas creches antes da migração de esfera administrativa?

Maria Lúcia Machado (2000) questionava-se no período em que passa a ocorrer no país a responsabilização das esferas administrativas da área da educação pela gestão da educação infantil.

Resta saber se nesse processo de incorporação predominarão tendências advindas do próprio campo da educação infantil, de interesses que lhe são estranhos ou, ainda, se uma terceira combinação resultará de uma recomposição equivalente de forças. (MACHADO, 2000, p. 199)

Penso que a instalação da educação infantil como etapa da educação básica no município de Porto Alegre abre uma trilha entre esses dois questionamentos. O primeiro que está sustentado no senso comum do que é ser professora e que pode não se desmanchar só no processo de formação inicial pelo peso histórico desse papel

profissional na sociedade e as origens da escola. E o segundo, que traz consigo um desenho de atendimento muito mais voltado à assistência das crianças e à liberação das famílias para o mercado de trabalho.

Entre essas duas vias de funcionamento existe o tensionamento para que surja outro caminho, ou melhor, uma trilha, já que é um percurso pouco utilizado no atendimento das crianças. Percurso este que busca inaugurar compreensões sobre a docência na educação infantil com um desenho próprio, que contemple as especificidades do grupo etário, a aproximação com as famílias e a comunidade escolar, e a ideia de que conhecer o mundo não cabe em uma perspectiva disciplinar. Nesse sentido, está expresso na proposta pedagógica do município que:

Buscar uma pedagogia da infância significa, então, construir um currículo centrado no caráter lúdico da aprendizagem e **qualificar as interações possíveis das crianças com os adultos (criança/criança, criança/adulto, adulto/adulto)** e das crianças com o mundo, através do resgate da imaginação, do brincar, dos desafios cotidianos, das diferentes formas de expressão/linguagem e de muitos outros aspectos relevantes, envolvidos nessas relações. Esse processo vai além das portas e janelas da escola, creche ou jardim de praça, **mexendo com as diferentes concepções e relações que existem na comunidade, nas famílias, nas organizações sociais e culturais.** (PORTO ALEGRE/SMED, CP n° 15, 1999, p. 18) [Grifo meu]

Percebo neste trecho que a educação proposta envolve a ampliação da compreensão social e política do trabalho da escola de educação infantil. Ainda no capítulo da proposta que trata da formação e alerta para a necessária integração entre as diferentes tipologias de atendimento às crianças na RME, buscando criar um alinhamento do trabalho, está registrado:

A integração pressupõe a valorização de todos os saberes, de todas as pessoas que interagem com as crianças nos espaços educativos; pessoas, na sua maioria mulheres, que são autoras de uma nova relação entre adultos e crianças. (PORTO ALEGRE/SMED, CP n° 15, 1999, p. 54)

Trata-se, a meu ver, de uma proposta que, na época de sua construção, vem na contramão da cultura instituída no ambiente escolar, onde geralmente os segmentos pertencentes à comunidade têm papéis definidos sem considerar essas relações e dentro de uma perspectiva hierarquizada. Uma proposta que vê potência no encontro dos diferentes segmentos ou grupos de profissionais na escola. A implementação de uma proposta que busca romper com essa forma de funcionamento traz sentidos diversos que

reverberam na autoridade das professoras e provocam reações que, em alguns casos, podem conduzir a novos caminhos na RME.

A professora 2, que atualmente está em EMEF, relata as suas impressões sobre a experiência de ter que compartilhar das discussões pedagógicas com outros segmentos.

Era assim naquela época, a reunião na Escola Infantil era com todos os funcionários juntos, a prefeitura teve uma época, que o PT fazia isso, botava tudo num saco só, todo mundo é igual, não existia hierarquia dentro da escola entre professor, faxineiro, monitor, todo mundo é igual. Vai para reunião pedagógica a cozinheira, a faxineira, aí a cozinheira fica batendo boca lá, falando em outras coisas e aí eu sempre briguei por isso, não é tu fazer diferença, mas cada pessoa dentro do seu setor, reunião da cozinha, reunião de faxineira. Claro que tem um momento que pode ser junto, mas a hora pedagógica eu acho que um faxineiro não tem que opinar nada, mas lá era assim, todo mundo junto pra fazer o planejamento geral. (P 2)

Fica evidenciada a dificuldade criada com essa proposta de integração. Não somos educados para confrontos no ambiente profissional e isso pode desencadear resistências pedagógicas, frequentemente inconscientes, que tornam a comunicação e as relações difíceis (SAITTA, 1998). A polifonia sugerida na proposta é percebida por essa professora como a deslegitimação da sua voz, do seu saber como professora, produzindo um sentido de não-professora.

Quando eu trabalhei lá, a minha experiência foi negativa na Escola Infantil, uma que parece que **a prefeitura não te vê como professor**, é todo mundo funcionário, todo mundo era importante, desde a limpeza, a monitora, todo mundo. (P2) [Grifo meu]

O impacto dessa proposta para professoras de educação infantil talvez seja diferente do sentido em outros níveis da educação básica. Era muito recente o reconhecimento do trabalho desenvolvido com crianças como um trabalho de educação. Não era incomum que as profissionais fossem avaliadas em seus trabalhos pela proximidade com o trabalho materno. Tanto que por muito tempo essas profissionais foram chamadas de “tia”, indicando uma relação afetuosa própria da instituição familiar. A coexistência de papéis diversos exige um sentido comum. Exige um trabalho relacional que explicita a “diferenciação funcional, a interdependência e a complementaridade” (SAITTA, apud, BONDIOLI, 1998, p.119).

Mesmo que as experiências docentes não tenham adquirido os mesmos sentidos pelas professoras, esse período de criação do trabalho de educação infantil na RME, pautado pelo princípio da integração e da participação, provoca o desafio de

administrar novas relações nas escolas. Estar com outros adultos em sala era “um problema”, como narra a professora 5.

Tinha aquela questão com o monitor, que era outro problema também muito difícil de contornar, porque elas tinham uma carga horária superior à nossa. Elas ficavam mais tempo com as crianças do que nós, nós ganhávamos mais, e tinha que ter a relação, em princípio uma relação boa com os monitores. Eu valorizava o trabalho deles, mesmo em reuniões, eu colocava para os pais que era o braço direito, de tu fazer uma parceria, mas era difícil, porque no fim nós ganhávamos mais e saíamos mais cedo, tinha uma carga horária menor. (P5)

A professora 4 narra sua chegada na escola de educação infantil, quando ingressa na RME, e o reconhecimento atribuído ao seu trabalho, que incluiu também dar um outro contorno aos conflitos entre adultos.

Em setembro, começo de outubro, era eu e os “pintinhos” em volta, foi muito legal. A gente conseguiu uma relação super boa, o que mais complicou foi a questão das monitoras. Muita monitora no Maternal, as relações interpessoais muito difíceis. Várias vezes as assessoras da psicologia foram lá, fizeram um trabalho com a gente. Uma escola muito interessante nas construções de relacionamento humano entre as pessoas, entre os adultos mais especificamente. Até hoje tem um vínculo bem bom com as gurias. Em março eu fui pra um Berçário, em abril eu fui convidada para ir para Assessoria. (P4)

Ainda que essa experiência tenha possibilitado que outras formas de relação entre os adultos fossem inventadas, a professora relata que as demarcações de funções e de poder eram bem explicitadas.

Quando eu entrei na escola tinha a classe das professoras, tinha a classe das monitoras e tinha a diretora e tinham os funcionários. Então era um monte de classes, cada uma querendo se sobrepôr à outra. Os professores eram o patamar mais alto. Berçário... imagina o Professor trocar fralda? Não, o professor era o que planejava, tanto é que as primeiras vezes que eu tinha que planejar, eu ficava sozinha na sala e as minhas monitoras, meia dúzia de monitoras, tudo no paredão lá, não participavam do planejamento. Então entrei na Rede com um ranço muito horrível dessa coisa de relações entre profissionais que tinham estudos diferenciados, grau de estudo diferenciado, então tudo isso foi muito vivenciado por mim. (P4)

Esses novos contornos dados ao trabalho de docência na educação infantil ainda não estavam suficientemente trabalhados nos grupos profissionais e o binômio cuidar-educar ainda se manifestava na organização dos cotidianos escolares como territórios diferentes ocupados por trabalhos também distintos. Cerisara (2002), ao comentar que na Educação Infantil há um conjunto de funções que ultrapassam as situações de ensino, salienta que é função do profissional “desenvolver tarefas tais como alimentar, dar banho, trocar fraldas, manter contatos corporais constantes com as

crianças e estabelecer formas de comunicação cuja predominância reside em manifestações emocional-corporais” (p. 62-63). A revisão de concepção de trabalho precisava inundar o espaço da educação infantil. Que escola era essa? O que faz uma monitora? O que faz um professor? Uma época em que algumas certezas ou formas constituídas de estar com as crianças passam a ser muito questionadas, desestabilizando o que ainda nem havia sido consolidado historicamente, a escola de educação infantil e seus profissionais.

Trago a manifestação dessa mesma professora quando decide não exercer mais a função de assessora e faz a escolha por ficar lotada em EMEF. Seu relato acrescenta que na EMEF em que atua hoje as relações hierárquicas são mais demarcadas.

Isso é uma coisa que eu vi dentro do contexto de Escola Fundamental, professor parece que é uma categoria muito acima de alunos, funcionários e pais. Não todos, mas tem um ranço ainda que permeia as relações ali, que tu enxerga algumas atitudes que fazem com que tu veja que ainda tem esse conflito. (P4)

Com isso, penso que as provocações propostas ao trabalho de educação infantil pelas orientações legais e oficiais, tanto em âmbito municipal quanto federal, mobilizaram situações de gestão do trabalho que desestabilizaram concepções já cristalizadas no contexto escolar. Entre as ideias emergentes está a de que a escola é composta por uma comunidade que tem o poder de pensar junto na proposta pedagógica. Isso decorre de um conjunto de fatores que emergem como alternativa a formas mais autoritárias de gestão, dando contornos a um novo projeto social que surge no contexto da abertura política. Um movimento que ocorre em várias instituições, entre elas a escola.

Coloco como questionamento se essa demarcação de território, mais presente em outros níveis de ensino, não se constitui como um lugar de maior conforto no sentido de que ali eu já sou professora, já estou em uma escola. Não há necessidade de investimento ou conquista de um olhar para o trabalho pedagógico. Já está ali, enquanto nas escolas de educação infantil ainda se faz necessária toda uma mobilização interna, no âmbito da escola, quanto externa, nas esferas administrativas e políticas. Cláudia Vianna (1999) chama atenção para o fato de que a homogeneização de crenças facilita o reconhecimento, enquanto a diversidade pode ameaçar uma possível identidade coletiva dos profissionais. Nesse sentido, talvez em escolas que sigam um modelo mais formal de trabalho, onde a professora é a única, ou a voz mais legitimada, haja mais espaço

para o reconhecimento enquanto que a diversidade de papéis direcionados a um mesmo trabalho, no caso o atendimento às crianças, e a pulverização do poder das escolas de educação infantil, pode tornar-se uma ameaça, ou como Bauman coloca:

O anseio por identidade vem do desejo de segurança(...), flutuar sem apoio num espaço pouco definido, num lugar teimosamente, perturbadoramente, ‘nem-um-nem-outro’, torna-se a longo prazo uma condição enervante e produtora de ansiedade. (BAUMAN, 2005, p. 35)

A maneira como as professoras se colocam diante da profissão de professora de educação infantil e a condução do processo de estar junto compartilhando o trabalho com outros profissionais pela escola são aspectos que precisam ser considerados na produção deste novo lugar profissional.

Em relação ao compartilhamento do trabalho por diferentes profissionais, as falas das professoras sugerem que, no contexto das escolas de educação infantil da RME, ao mesmo tempo em que há permeabilidade na estrutura para vivenciar situações conflitantes nas relações entre os adultos, nem sempre a gestão desses processos incorrem na emergência de um trabalho efetivamente coletivo. Ainda que existam casos em que esse trabalho se instale, as narrativas apontam que essa incidência está muito mais vinculada a movimentos de pequenos coletivos dentro da escola, em geral, em alguma turma em que as profissionais vejam a necessidade de organização do trabalho em bases mais cooperativas, do que um modelo de gestão de escola como um todo.

Laura Saitta (1998) traz uma definição do que é trabalhar coletivamente em uma instituição de educação infantil.

Trabalhar coletivamente significa, portanto, elaborar um projeto pedagógico, programar objetivos educacionais que não sejam o fruto de escolhas espontâneas, individuais, improvisadas e não-coordenadas, mas, ao contrário, realizadas colocando-se em contínua interação entre os vários membros do grupo, com o objetivo de realizar, cada um com seu próprio estilo, e de acordo com as respectivas competências, o que foi decidido e programado em conjunto. (p. 116)

Os dados sugerem que os trabalhos desenvolvidos se organizam em núcleos pequenos de professoras, em encontros possíveis, quase ao acaso, nas escolas. “Um espaçinho que é roubado”, ou “parece que a educação infantil não precisa de planejamento, é só ir lá e brincar”, como diz a professora 9. A professora interroga: “Bom, somos professoras e precisamos de tempo para planejar, ou é só brincar?” (P9).

Uma situação paradoxal. Uma escola que se organiza com vários adultos para o atendimento com as crianças e, ao mesmo tempo, com dificuldades de organizar o trabalho coletivo.

A professora 9 comenta sobre o encontro que proporcionou a realização de um trabalho compartilhado entre profissionais.

Dentro da Escola Infantil eu nunca tive muito com quem trocar. Era um questionamento mais meu e eu ia atrás porque não tinha colegas com quem eu pudesse discutir, pensar. Até que há cinco anos teve uma monitora que a gente se achou dentro da escola. A gente procurava sempre formar uma equipe para o ano seguinte, tentava ficar na mesma turma, porque era uma pessoa com quem eu conseguia, a gente conseguia enxergar a turma e discutir e buscar formas de seguir com aquela turma. Mas nem sempre era possível também a gente ficar na mesma turma, que com troca de direção resolveram misturar todo mundo, então foi aquela coisa, em vez de deixar quem já estava trabalhando bem, não. E eu acho que uma reviravolta que foi pra mim é esse curso agora do AEE (Atendimento Educacional Especializado), porque acho também que chega uma hora assim que tu pensa ‘**chega né, tô cansada de correr atrás**’, aí tu meio que dá assim uma parada, aí veio o convite pra esse curso e eu disse: ‘ah será, será, ah vamos lá’, e aí de repente tu te dá conta, porque eu acho que tu vai meio que entrando num desânimo assim e de repente tu diz ‘então tá, vamos tentar, vamos ver no que que vai dar’, e aí tu vê que tem outras coisas, que tu pode abrir esse teu leque. (P9) [Grifo meu]

Esse relato mostra a necessidade em compartilhar do cotidiano da docência com alguém e da dificuldade em manter essa relação, que pelo sentido atribuído pela professora ao ocorrido em sua experiência na escola, não é necessariamente um imperativo para todas as gestões. Esse sentimento de falta de reconhecimento das necessidades fragilizou, a meu ver, os laços com o trabalho que vinha sendo desenvolvido com as crianças, dando um valor maior a um convite que expressa o reconhecimento pelo seu trabalho e o afastamento da escola de educação infantil.

Já a professora 11 sente o reconhecimento de seu trabalho também porque a equipe diretiva investe nos grupos buscando adequações e fortalecendo o trabalho coletivo e as decorrências dele com as crianças.

Elas (monitoras) aceitam na medida em que começam a ver alguns resultados. Então, por exemplo, o ano passado eu consegui algumas coisas com uma determinada equipe. Como o trabalho foi muito reconhecido pelos pais, que daí eu faço portfólio, eu peço pros pais mandarem os registros, os pais mandaram folhas elogiando o trabalho, dizendo que as crianças tinham se desenvolvido, então a direção da escola reconheceu e aí o que ela fez, ela remanejou algumas pessoas que não estavam conseguindo engrenar. Então, aquelas que estavam trancando, eles remanejaram e colocaram outras pessoas que viram o trabalho de fora e ficaram a fim de trabalhar. Então esse ano o que eu tenho, eu tenho um filé mignon, pessoas que vieram pra equipe porque gostaram do trabalho. E o que é, por onde que eu consigo a parceria? É porque eu tenho uma outra postura, eu tenho uma postura assim de estar sempre na escola, de ser assídua, de ser pontual, de ser organizada, de cuidar, então eu trabalho com as gurias a importância do patrimônio... (P11)

Neste caso o reconhecimento é percebido vindo da equipe diretiva, das famílias, de algumas colegas, e o investimento na atividade docente se mantém com a qualificação do grupo que atende aquela turma. Mas esse apoio da direção em nenhum momento é expresso como um projeto de escola, como uma aproximação do trabalho desenvolvido pela professora ao que a escola se propõe. Esse reconhecimento ocorre, pelo que apontam os relatos, como decorrente de situações isoladas que merecem prestígio por terem tido algum tipo de consideração na comunidade escolar. Essa importância dada ao trabalho pode ser convertida em pulverização das pessoas em uma tentativa talvez de ampliar ações interessantes na escola, como relatou a professora 9, que se sentiu compartilhando o trabalho com a monitora, ou no investimento focado em um grupo da escola, remanejando os que não se integraram à proposta da professora, conforme o relato da professora 11.

São estratégias de organização dos coletivos na escola que buscam soluções para a dinâmica do cotidiano. No entanto, essas ações são vistas de forma isolada pelas professoras, como arranjos possíveis em um contexto que é diverso. A professora 9 refere-se ao trabalho em equipe:

Olha, pela experiência de escola que eu tive, na escola onde eu trabalhava, era uma coisa mais individual, cada uma tinha mais ou menos a sua forma de trabalhar, tinha algumas trocas com as colegas, mas ainda acho que não é assim, não era assim uma cara da escola. Então eu percebo em outras Escolas Infantis também assim, professoras que desenvolvem um bom trabalho e outros que não tanto, então eu acho que falta um pouco de uma coisa mais em conjunto sabe, de dizer assim, a educação no município é assim. Acho que algumas escolas têm experiências bem boas que tu percebe que o trabalho é feito mais em equipe, mas acho que não é a maioria, até porque eu acho que as equipes também trocam bastante. A gente percebe que troca monitor, troca estagiário, troca professor. Estagiário nem pensar, não é? Então, tem remanejamento, troca direção, eu acho que às vezes o trabalho se perde um pouco nessas trocas. (P9)

A professora considera que as constantes trocas desfavorecem a condução do trabalho com as crianças, mas, ela também aponta que há a necessidade da orquestração, de um fio condutor, que talvez mantenha a ideia de conjunto. Essa ideia de estar com outros compartilhando, sendo apoiada, fortalece o grupo profissional, amplia as possibilidades de satisfação e de reconhecimento provocando, talvez, uma adesão maior ao espaço da escola. É uma relação recíproca. A meu ver, a orquestração a partir de um projeto pedagógico em que as professoras se sintam protagonistas pode desencadear mais adesões à escola. Ao mesmo tempo, estar mais na escola é um fator essencial para a produção do projeto coletivo.

A professora 11 comenta que esse projeto de escola precisa ser uma representação da prática e relaciona as ausências muito sentidas no cotidiano das escolas ao vazio em termos de proposta.

Essa coisa de doença e de biometria tem muito a ver com a falta de uma proposta, de um trabalho que traga retorno para pessoa e aí ela se sinta comprometida, “eu não vou faltar porque eu tenho alguém lá que está comprometido comigo, que está me esperando”, as pessoas faltam muito porque é um vazio. (P11)

E confirmando que a condução desse processo está atrelada à gestão da escola, ou as pessoas que estão na gestão da escola, a professora 11 comenta:

Eu vejo assim, existem nichos de desenvolvimento de práticas muito boas, práticas tradicionais, práticas muito ruins. Por mais que a rede se esforce, essas práticas ainda **são mais isoladas, eu acho que depende sempre das pessoas, da pessoa que está na gestão, do grupo que tu consegue formar**, das coisas que se consegue construir. Existe uma dinâmica de formação que eu acho que é séria, eu acho que é bem intencionada, mas ela não consegue romper muito com essas coisas mais particulares de comunidade, de local. (P11) [Grifo meu]

Ambas as professoras reconhecem que trabalhos interessantes estão sendo desenvolvidos, e suas narrativas articulam esses trabalhos a pessoas, a pequenos grupos. Ainda que haja menção ao esforço que a rede vem fazendo para a melhoria das práticas com propostas de formação, não há referência a um projeto de escola ou de rede. Isso não significa que não haja, mas talvez, que não faça sentido. Os sentidos relatados como conflitantes e que se referem à proposta do município são aqueles ligados à Proposta Pedagógica (Caderno Pedagógico nº 15) comentada anteriormente. Proposta esta que é construída no período de implementação da educação infantil como esfera da educação na cidade, na década de 1990, e que traz em seu bojo um conjunto de princípios, como o da participação e da integração, que causam certo desconforto no interior das escolas por desafiar a comunidade escolar a estabelecer relações pessoais menos hierarquizadas.

O impacto dessa política de integração é importante na organização das escolas e demanda um esforço que, conforme aponta Saitta (1998), ao referir-se ao trabalho em grupo em creches,

...representa a superação de um modelo baseado na subdivisão rigidamente hierárquica dos papéis em favor de uma intervenção que vai além dos velhos modelos desresponsabilizantes, para tornar educadores protagonistas, conscientes das próprias escolhas profissionais. (p. 116)

A professora 1 relata os desafios que teve com o grupo de profissionais de uma escola de educação infantil em que atuou por seis anos como diretora.

Era uma Escola Infantil que já tinha dez anos de existência, então ela já era uma escola antiga na rede, mas que tinha no corpo da escola o pessoal que trabalhava, professores, todos eles com ingresso pelo Ensino Fundamental. Então, o que a gente percebeu lá, e alguns sem formação específica pra atuar na Educação Infantil, o que nós percebemos lá nos primeiros dois anos foi uma escola de pequenos com a concepção do Ensino Fundamental. Eram pessoas do Ensino Fundamental que pegaram um regime na EMEI. Faziam quatro horas e a maioria tinha uma concepção de trabalho e uma metodologia e uma prática de funcionar hora/aula e não hora/relógio como a gente trabalha na Educação Infantil, 20 horas semanais. Tu queria não encontrar elas, tu ía pra sala de aula porque elas nunca estavam na sala de aula. Elas supervisionavam o trabalho das educadoras (monitoras), elas não eram pessoas que colocavam a mão na massa, por exemplo, elas não gostavam de ajudar no refeitório, servir as crianças porque elas vinham de uma realidade no turno inverso. Era uma maneira de aumentar o salário. Com a nossa chegada, começamos a exigir planejamento e acompanhamento desse planejamento e a presença delas na escola. Elas demarcando a diferença naquele espaço. (P1)

O relato apresenta claramente que a diferença nesse contexto está marcada pela hierarquia, pelo exercício de poder, por processos identitários fechados, tanto do que é ser professora quanto do que é ser monitora. Há um jeito de ser professora na escola de educação infantil, função que, neste caso, nem sempre estava sendo exercida por alguém com formação para tal. O questionamento e o trabalho realizado pela equipe diretiva³¹ buscando a integração e a participação de todas as profissionais que atuavam na escola levam, segundo o relato da professora, à quebra de paradigma e à instalação de outra lógica de trabalho, tanto entre profissionais quanto com as crianças. Esse movimento de formação relacional e pedagógico do grupo profissional repercute na definição de caminhos para as profissionais.

Coordenando as equipes, fazendo reuniões, o que a gente percebeu foi uma tensão muito grande no grupo de professoras. Elas começaram a se sentir incomodadas, as práticas eram muito ruins. A escola não preservava os direitos da criança, ela não tinha cara de infância, ela tinha cara de um espaço de uma escola formal. Uma escola, mas sem uma identificação infantil. Brinquedos, livros, tudo era guardado pra que as crianças não mexessem e aí a gente foi trabalhando a concepção de infância paralela aos direitos da criança, que isso foi uma coisa que a gente bateu o tempo inteiro durante seis anos lá e parece que os monitores, que eram um grupo maior, queriam a mudança. Achavam que a escola precisava mudar, que **elas não queriam ser mandadas e supervisionadas pelas professoras, elas queriam estar compondo junto**, que elas se sentiam menosprezadas por essas professoras e com o passar de dois anos e meio todas foram saindo da escola. E assumiram mais vinte horas nas suas

³¹ As escolas de educação infantil da RME de Porto Alegre não têm em seu quadro funcional o cargo de coordenação pedagógica, função que é acumulada as demais da equipe diretiva.

Escolas Fundamentais de origem. Algumas convidadas a se retirar, por exemplo, por problema de relação com as crianças, relação assim de, como é que eu vou te dizer, de colocação de limite. (P1) [Grifo meu]

A constituição do grupo ocorre, nesta experiência, pela definição coletiva de princípios de trabalho, pela construção do projeto pedagógico.

E isso foi se transformando gradativamente, a cada um que chegava o grupo que já estava lá já ia passando a sua experiência e essa pessoa ia se agregando a essa nova concepção de trabalho. Hoje, 2010, quando a gente encerrou lá, seis anos, dois mandatos, a concepção é completamente diferente, claro, sempre com caminhadas a fazer, mas com uma outra concepção, inclusive com a construção do Projeto Político Pedagógico que tava no alinhavo final, quer dizer, uma caminhada enorme do grupo. (P1)

O trabalho desta professora na função de diretora foi reconhecido pela comunidade escolar que a reconduziu ao cargo por uma segunda vez possibilitando que desempenhasse esse papel por seis anos na instituição.

A gente se recandidatou, numa eleição da comunidade, dos pais e aí foi uma coisa assim, que isso foi um marco, acho que tanto na minha vida quanto na da vice-diretora, que nós tivemos 100% de aceitação, nós não tivemos nenhum voto não. Nenhum voto não, até a coordenadora pedagógica da SMED disse que foi o primeiro caso que ela viu na vida toda dela. Não tivemos um voto em branco, então foi uma coisa legitimada, eu não preciso nem te dizer que os três anos seguintes foram de uma construção tão positiva, de tanto avanço, que a vontade que dava era a de não sair nunca mais de lá. (P1)

A permanência na escola de educação infantil, mesmo que não em sala de aula, aconteceu pelo reconhecimento, pelo desafio colocado e compartilhado por um grupo que, como a própria professora narrou, legitima o trabalho. Ao final da segunda gestão – tempo máximo de permanência na função – a professora tinha duas vias de escolha para encaminhar sua vida profissional: acolher o convite de ir para uma escola de ensino fundamental feito por uma colega ou assumir a direção de outra escola de educação infantil a convite da Secretaria de Educação, cargo que ocupa atualmente.

Mas é importante salientar o gesto grande de estar junto, de produzir coletivamente um caminho para o trabalho desenvolvido com as crianças como um foco de reconhecimento, de desafio profissional que foi colocado e assumido pela professora. Seguindo o entendimento trazido por Dubar (1998), houve o engendramento no processo de reconhecimento da produção da identidade para si à produção da identidade para outrem, uma identificação social. Não há polaridade no processo identitário entre as duas instâncias, mas complementaridade.

Buscando acentuar essa dimensão da gestão na educação infantil e repercutindo as narrativas das professoras interlocutoras, desenvolvo nas próximas seções as formas de organização dos tempos e dos encontros que são marcadamente relevantes para o desempenho da docência, o planejamento e as formações em serviço.

6.1.2 O gesto grande de organizar os tempos

É recorrente nas falas das professoras a comparação das formas de organização dos tempos da escola de educação infantil e da escola de ensino fundamental. E este é um aspecto narrado como muito importante em várias situações de mobilidade dentro da RME. A professora que foi afastada de uma EMEI em função de uma sindicância refere-se à entrada em EMEF da seguinte forma:

Foi o melhor castigo que me deram, porque eu trabalhava de segunda a sexta... Aí **fui para rede**, aí lá tu trabalha 4 dias, um dia tu tem folga, tu faz meia hora a mais em cada turno , aí tu tem a folga. Num dia da semana, antes era terça agora passou pra quinta, tu trabalha só até as 10 horas, das 10 ao meio dia é reunião. De tarde também, aí às vezes, uma vez ou duas por semana, tu tem um professor especializado que entra, tem a volância que entra pra te ajudar. (P2) [Grifo meu]

Essa fala apresenta novamente, como quando uma professora referiu-se às grandes formações em que o grupo de educação infantil pertencia, o sentido de que a educação infantil não é rede. Ou seja, um sentimento de não pertencimento, um lugar significado em sua diferença não pela potencialidade dessa alteridade, mas pela marginalidade atribuída a ela. Na perspectiva utilizada por Norbert Elias (2000), um sentido *outsider*, um lugar percebido como inferior social e moralmente, onde o reconhecimento, o pertencimento e a exclusão se manifestam como elementos da vida social.

Mesmo que a situação exposta acima não tenha sido uma movimentação voluntária, ainda que festejada posteriormente, algumas professoras quando têm como possibilidade a escolha entre as tipologias de escola optam pelas escolas de ensino fundamental. Apresento a seguir a narração de duas professoras que, por conduzirem práticas docentes qualificadas no início de seu percurso profissional na RME, foram convidadas a contribuir como assessoras na SMED. Quando decidiram sair da mantenedora, escolheram pela lotação em EMEF, reforçando como critério a organização dos tempos. Questionadas sobre essa escolha, dizem:

A questão de não ter os mesmos direitos como férias, recesso, que há nas Escolas de Ensino Fundamental e não há nas Escolas de Educação Infantil, isso é uma coisa que eu acho que deveria ser mudado, porque a pessoa faz um concurso, **é professor tanto quanto outros professores** que fazem pra Ensino Fundamental e na verdade são de certa forma discriminados. (P3) [Grifo meu]

Porque tu sabe que tem vantagens, durante a semana tem essa folga semanal, tu tem 2 meses de férias, infelizmente é uma coisa que a gente como Escola Infantil sempre questionou, os professores questionavam: “**por que somos todos professores da rede** e a Rede Fundamental tem todos esses privilégios e a gente fica aqui”? (P4) [Grifo meu]

Essas marcas de distanciamento entre as duas tipologias fazem com que algumas professoras direcionem suas trilhas optando por vias que não chegam à escola de educação infantil. Definições diretamente relacionadas às condições de trabalho e vinculadas a sentidos de discriminação ou ausência de privilégios.

Nas escolas de ensino fundamental os professores cumprem uma jornada diária (por turno) de quatro horas e meia. Assim, a cada quatro turnos de trabalho excedem duas horas que, somadas a mais duas horas de planejamento semanal previsto pelo regimento das EMEFs, constituem o que as professoras referem como folga ou compensação. Essa carga horária de planejamento seria trabalhada fora da escola. Então, os professores lotados em EMEF trabalham quatro dias na semana, sendo o quinto dia de compensação.

As EMEFs contam em seus quadros funcionais com professores especializados, conforme referiu a professora 2. É a forma como são denominados os professores de artes, línguas e educação física - profissionais que não compõem o quadro das escolas de educação infantil. Houve também referência ao trabalho do professor volante ou itinerante. São professores que atuam como apoio a mais de uma turma.

Em relação às férias, nas EMEFs são férias escolares, ou seja, um recesso geralmente de quinze dias em julho e, no verão, nos meses de janeiro e fevereiro, mais um recesso acrescido das férias de trinta dias. Nas EMEIs há trinta dias de férias, geralmente em janeiro. A ampliação desses dias com recessos é administrada conforme a gestão da escola em articulação às orientações da mantenedora. Conforme narra a professora vinculada à EMEI.

Então fevereiro é o mês em que a direção dá as licenças-prêmio, em julho também, têm colegas que fazem o período de licença em julho. Havia muito mais sábados em que se trabalhava, elas (SMED) pediram que se reduzisse para não fazer um banco de horas muito grande, para a escola não ficar tão esvaziada em fevereiro, em julho. Por exemplo, não poderia compensar horas na última semana de dezembro, entre o Natal e Ano Novo, mas aí o que a direção vai fazer se, que nem no meu caso, eu tinha muitas horas, porque eu sou do Conselho Escolar, então muitas reuniões de Conselho Escolar eram fora do meu horário de trabalho e também as reuniões de equipe que são feitas. (P7)

As narrativas apontam que a diferença que marca a organização dos tempos nas escolas da RME incide sobre o direcionamento de seus percursos profissionais. As condições de trabalho das EMEFs, para algumas professoras, são muito mais atrativas do que nas demais tipologias. A professora 8, atualmente como diretora de uma EMEI Jardim de Praça, comenta sobre as possibilidades em relação à continuidade do seu trabalho na RME.

Daqui a 3 anos me aposento, eu ficaria muito feliz de terminar aqui. Então a minha meta é essa, eu gostaria muito de terminar, mas também se tivesse que voltar pra sala de aula em alguma escola, eu não teria problema, embora eu ia querer ir pra Ensino Fundamental. Amo, gosto, me identifico, quando eu entro assim, eu nunca mais entrei, mas assim, adoro quando eles vem aqui conversar comigo sabe, então eu gosto de criança, eu gosto de ver o crescimento, gosto de ver o trabalho deles, acho a Educação Infantil a primeira experiência de Escola assim que se ele for bem, se ele se sentir seguro avança, mas eu iria pra uma Escola que teria alguns bônus do dia-a-dia, tipo férias dois meses, 15 dias em julho, ter as pontes. (P8)

Há na narrativa da professora uma identificação com o trabalho de educação infantil, mas isso, por si só, não é suficiente para que, na hipótese de precisar sair da direção do Jardim de Praça, deseje se vincular a uma escola de educação infantil que, conforme diz, não oferece bônus.

A organização dos tempos nas escolas de educação infantil ainda tem como desafio o gerenciamento dos períodos para planejamento e formação em serviço, questões que são mencionadas nas narrativas como importantes para a organização do trabalho com as crianças e que serão tratadas a seguir sendo consideradas como gestão do encontro. Penso que tanto o planejamento do trabalho na educação infantil quanto as formações, onde são discutidas questões referentes ao cotidiano da escola, são formas de encontro porque podem possibilitar a aproximação de entendimentos dos que participam, a explicitação de contradições, a definição de desafios ao grupo, enfim, é na possibilidade de estar junto que o coletivo de profissionais negocia direcionamentos

para o trabalho. Neste sentido, considero fundamental compreender como as professoras percebem os tempos de encontro nas escolas.

6.1.3 O GESTO GRANDE DO ENCONTRO

Estar junto em um mesmo espaço físico ou fazer parte de um mesmo grupo profissional não significa necessariamente uma situação de encontro. Encontrar, no dicionário Michaelis (2009), está definido da seguinte forma:

encontrar

en.con.trar

(*lat incontrare*) *vtd* e *vpr* **1** Chocar(-se) contra; embater-se. *vpr* **2** Andar aos encontros. *vtd* **3** Compensar uma verba ou parcela do crédito com as do débito. *vpr* **4** Disputar, lutar, opor-se. *vpr* **5** Bater-se em duelo. *vtd* **6** Achar; deparar, topar. *vtd* **7** Descobrir: *Encontrou o significado do enigma.* *vtd* **8** Dar de cara com: *Evitava encontrá-lo.* *vti* e *vpr* **9** Dar de frente; topar: *Hei de encontrar com alguém.* *E aconteceu encontrar-me com o vigário.* *vtd* **10** Obter: *Encontrar emprego.* *vpr* **11** Estar, achar-se em: *No dia seguinte, já me encontrava em alto mar.* *vpr* **12** Juntar-se no mesmo ponto: *Nunca se encontram aqui.* *vpr* **13** Ter conferência casual ou apazada: *Encontrar-me-ei com o gerente, para tratar deste assunto.*

Interessante constatar que em uma mesma expressão, em uma mesma ação, seja possível a oposição e a descoberta. Talvez a potência dos encontros esteja justamente nesses sentidos, à primeira vista, dissonantes.

Os encontros e o enfrentamento do cotidiano, ou pensar no contexto de ação, como sugere Oliveira-Formosinho (2001), se apresentam como uma estratégia de gestão do trabalho na educação infantil. As possibilidades de encontro que mais aparecem nas narrativas das professoras interlocutoras como profissionais de educação infantil integrantes da RME de Porto Alegre são as formações em serviço e o planejamento.

Nas escolas de educação infantil existe assegurado o direito de realizar formações em um dia no mês, previamente informado às famílias, já que não há atendimento nesse dia para as crianças. Já nas demais tipologias de escola (EMEF e EMEM) as formações acontecem fora da carga horária prevista com alunos, geralmente aos sábados.

Nos encontros das escolas de educação infantil, que ocorrem durante o dia inteiro, são tratadas as questões administrativas e pedagógicas da instituição, como refere a professora:

Nas reuniões de formação são feitas as reuniões de equipe, são feitas as reuniões gerais para tratar de questões administrativas e o que for de demanda para aquela ocasião, algum estudo. Esse ano nós ficamos praticamente todas as formações envolvidas com palestras que dessem um suporte maior ao trabalho com as crianças de inclusão. (P7)

São esses os momentos de encontro e troca entre os profissionais que atuam nas EMEIs e JPs. O que nem sempre é suficiente para as demandas que o cotidiano da escola impõe. Não existe assegurado na organização dos tempos das escolas de educação infantil o tempo de planejamento. Várias escolas se organizam garantindo que em uma parte do dia da formação mensal ocorra o encontro entre as profissionais que atendem determinado grupo de crianças, outras criam espaços entre os turnos de trabalho, no horário do almoço, enfim, “um espaçinho roubado”, como expressa a professora 9.

A professora 1, que atualmente atua como diretora em uma EMEI, lamenta os poucos encontros e a forma como as profissionais chegam nas formações.

O que nos resta é um dia no mês de formação, onde chega esse dia, eu vou te ser bem sincera, os profissionais estão um bagaço, estão cansados, desmotivados. Daí a direção tem que fazer alguma coisa, reacender eles naquele dia, para que eles sintam vontade de refletir sobre a sua prática e aprender, se não, é muito difícil, o desejo muito maior é o de correr, cumprir o horário e ir pra casa, tipo ‘ah, hoje que alívio, não estamos com as crianças’. Então tu tem que estar mesclando nesse dia de formação algum momento em que tu possa fazer o grupo falar, o que ele sente vontade de falar e no outro assim mais de estudo, de estar aprendendo, de estar retomando as coisas que tu já viu na Faculdade e que, enfim, como é que a gente vai fazer aqui na nossa prática. (P1)

Essa fala expressa a insuficiência, do ponto de vista de uma gestora, de dar conta da complexidade do trabalho e das demandas que dele surgem em um espaço de tempo que, por algumas circunstâncias, disputa com o descanso. Complexidade essa que vem sendo colocada nas atribuições do profissional de educação infantil desde que esse atendimento passou a ser considerado educação e que vem exigindo mudanças importantes na organização do trabalho. Ana Paula Soares e Clotilde Rossetti-Ferreira (2000), ao discutirem sobre os desafios de organização da educação infantil no país tendo como foco a formação dos profissionais, apontam que:

Tratam-se de exigências que, dependendo do modo como as encaramos, tornam-se bastante pesadas e, mais do que isso, colocam os profissionais em uma posição bastante diferenciada daquela ocupada até alguns anos atrás. Essas exigências traduzem a necessidade de um profissional bastante diferente daquele apontado

nos levantamentos de perfil profissional que dispomos. (SOARES e ROSSETTI-FERREIRA, 2000, p. 6)

A complexidade vai além da ampliação das dimensões do trabalho docente, mas relaciona-se também com a inter-relação de contextos instituídos, ou já instalados, e contextos novos, que exigem formação, adequação do ambiente, adequação de gestão do trabalho. Ainda me apoiando na contribuição de Soares e Rossetti-Ferreira (2000), concordo que não seja possível nem justo que tamanha demanda seja atribuída somente à formação dos profissionais.

As transformações no perfil do profissional de creche só vão ocorrer se estiverem articuladas e se forem promovidas pela modificação de toda a estrutura de formação, capacitação e supervisão existente, além de serem acompanhadas de mudanças estruturais nas instituições, que vão desde as instalações físicas até o convencimento dos diferentes agentes envolvidos. Situar a questão apenas na formação profissional é reduzir a problemática ao nível do indivíduo. ((SOARES e ROSSETTI-FERREIRA, 2000, p. 6)

A profissional precisa, sim, de formação e precisa de condições para que isso aconteça. Precisa do gesto grande do encontro. A professora 12 comenta que em todo início de ano letivo o grupo retoma a necessidade em garantir esses espaços de planejamento na rotina da instituição e as demandas do dia a dia acabam se sobrepondo ao encontro. As biometrias e as ausências, acabam inviabilizando que o grupo que atua com as crianças planeje. Ela diz que o tempo de encontro são as formações mensais, mas que não garantem o planejamento do cotidiano:

A única coisa que realmente a gente sente falta é essa questão de, não que a gente não priorize, não que a gente não valorize, sim, mas o dia a dia nos engole. Na reunião de formação a gente até tem um tempo, mas acaba que tu tem outras questões também. Na reunião de formação a gente acaba planejando, a próxima atividade com a família, a próxima festa que envolve todo mundo, final do ano, as avaliações, fazer os portfólios e tal. (P12)

E ela relaciona essa falta de tempo para planejar nas escolas de educação infantil à forma como o trabalho é visto.

A gente se sente assim em muitos momentos “Uhm, professora de Educação Infantil!” Sabe, um olhar assim, “uhm, não faz nada”, “uhm, que tanto que quer? Equiparar o que, ganhar o que?” Entendeu. Eu acho, em muitos momentos eu sinto isso, professora da rede tá lá em cima e a da **Educação infantil tá aqui, né?** Eu acho que tem que ter uma equiparação, sim, de direitos, tem que ter uma equiparação, sim, de deveres também, mas eu acho que a gente não é valorizada como deveria. (P12) [Grifo meu]

Esse sentido de que não é professora também se relaciona, neste caso, ao fato de não ter as mesmas condições de produção do trabalho, já que não existe o espaço de planejamento instituído. A “educação infantil estar aqui”, como manifesta a professora fazendo relação às demais professoras da RME, apresenta um lugar de desvantagem, de inferioridade diante do grupo de professores da RME como um todo.

Mas algumas professoras pleiteiam que conquistas ocorram, considerando as especificidades do trabalho docente na educação infantil. Ou seja, não há consenso no fato de que o reconhecimento e a valorização se darão pela transposição dos modos de organizar as tipologias de escola que atendem outros níveis de ensino. A professora 9 nos diz:

Se eu tivesse meia manhã por semana pra poder planejar, organizar portfólio, meia manhã que fosse. Preparando as coisas, eu acho que precisa. Agora aí tu bota mais uma manhã de folga, mais uma reunião (referindo-se às EMEFs), eu acho meio complicado. Porque são crianças pequenas e precisam ter assim uma sequência, uma rotina, mas eu não sei por que essa política assim, parece que a Educação Infantil não precisa de planejamento. (P9)

Percebo que na diferença estabelecida entre as escolas há uma referência, há outro constituído, mas ele existe como o contraponto para a discussão do vivenciado como dia a dia na educação infantil. Ele não se coloca necessariamente como expectativa para o trabalho. Serve como diferença para a demarcação, mas esse outro não carrega em si a solução para as demandas explicitadas.

As narrativas apontam uma relação paradoxal em relação aos encontros. Ao mesmo tempo em que a falta deles mobiliza sentidos de orfandade, de falta de apoio, as professoras explicitam que se sentem com autonomia para realizarem seus trabalhos na RME. A professora vinculada à EMEI diz:

Os alunos nos trazem muitos impasses e muitas questões, que nós temos que solucionar sozinhas. Muitas vezes nem as direções conseguem. Algumas escolas infantis não têm nem coordenação pedagógica, quem faz é a direção, que tem mil demandas administrativas. Então o professor está sozinho, se é um professor de crianças menores ele ainda tem uma equipe, com monitora, com estagiária, se é um professor de crianças maiores ele está sozinho. Professor de Jardim de Praça trabalha sozinho, é ele e ele e deu, então o **professor fica muito órfão nesse sentido**. (P7) [Grifo meu]

Essa mesma professora refere-se à autonomia e ao espaço de criação percebido na RME, que conta com a orientação da assessoria, como um aspecto positivo.

Eu acho que há, por exemplo, uma vocação talvez da Rede Pública que é do **espaço de criação de cada professor**. E isso talvez eu possa falar com mais propriedade. Então eu não sinto que nenhuma de nós, ainda que eu conheça poucas escolas, nenhuma de nós está atrelada a uma ditadura, vamos dizer assim. De que as coisas têm que ser feitas dessa forma. Então, o espaço na escola possibilita que se discuta, por exemplo, os processos de avaliação. A nossa escola levou um tempo até definir que iria fazer o portfólio. Claro, havia todo um investimento da assessoria para que se convergisse a esse ponto, ninguém chegou ali e disse “a partir de amanhã é portfólio”. Foi feito todo um trabalho de construção e a mesma coisa o trabalho com os projetos, enfim, outras coisas que são da estrutura do trabalho que eles não vêm prontos para nós. Eles vêm, talvez, com uma tendência, há uma tendência na Secretaria de orientar a escola que seja de tal forma, mas eu acho que nós conseguimos um espaço de poder ir definindo isso e caminhando nessa construção e isso eu acho muito bom. (P7) [Grifo meu]

A necessidade de apoio ou de um olhar para o que está sendo feito, que algumas vezes pode gerar reconhecimento pela prática desenvolvida, vem aliada ao mesmo discurso que preza pela autonomia conferida às professoras. A professora 2, atuando na educação infantil de EMEF, comenta:

É que tu tem uma autonomia. Eu me fecho no meu mundo com as crianças, não quero saber o que tu acha. Respeito as pessoas que estão me mandando e tudo, mas eu consigo fechar a minha porta, fazer o meu trabalho sabe, independente. Eu faço aquilo que eu acho que tem que fazer, então tu tem essa autonomia, mas eu acho que teria que ter gente pra ver, olhares pra ver o que tá sendo feito né, um professor, ele não pode ser só cursos, ele tem que ser prática também. (P2)

Elias (2000) comenta que a auto imagem e a auto estima de um indivíduo estão ligadas ao que os outros membros do grupo pensam dele. O reconhecimento de outrem. Então, esse olhar de fora, que funciona como uma confirmação, uma ratificação ao proposto, ao desenvolvido, dá sustentação às professoras. O autor comenta que:

A visão, hoje muito difundida, de que um indivíduo mentalmente sadio pode tornar-se totalmente independente da opinião do “nós” e, nesse sentido, ser absolutamente autônomo, é tão enganosa quanto a visão inversa, que reza que sua autonomia pode desaparecer por completo numa coletividade de robôs. (ELIAS, 2000, p. 40)

Então, ao mesmo tempo em que aparece nas narrativas uma espécie de queixa pela sosinhez³², é dada importância à liberdade conferida ao trabalho com as crianças.

Interessante contrastar o sentido de isolamento com a fala de outra professora que trabalha em EMEI em um turno e em outro atua como coordenadora pedagógica em escola particular. Ela justifica a manutenção de seu vínculo como professora de

³² Expressão “roubartilhada” da crônica de Paulo Mendes Campos chamada *Para Maria da Graça*.

educação infantil na RME, em sala de aula, contrariando alguns conselhos de familiares, enfatizando a potencialidade de estar nesse espaço com autonomia.

Não faz quem não quer, então eu penso assim, se eu tenho essa oportunidade, se eu tenho todo esse conhecimento por que que eu não vou estar lá na escola pública também dando esse retorno para as crianças que são da classe menos favorecida ou dar esse retorno pra própria sociedade? Então eu não sinto vontade de ficar só na escola particular. Escola particular é muito legal, a gente quer as coisas acontecem, mas eu gosto de trabalhar na escola pública porque eu acho que tenho coisas para contribuir também pra escola pública. Então tem várias pessoas que eu conheço, “ah não, eu quero uma outra coisa para mim”. Assim, sala de aula, escola pública, é um laboratório de pesquisa, eu faço o que eu quero, claro que eu não faço as crianças de cobaia, não me aproprio delas, mas eu faço assim ó, faço chover pra cima e é uma coisa muito interessante porque tu pode realmente experimentar, tu pode fazer, tu tem uma abertura, tu tem às vezes materiais diferentes, é todo um mundo. (P11)

Os sentidos não são convergentes em relação à possibilidade de acompanhamento dos trabalhos, já que, eles estão enraizados também nas histórias de vida pessoal e profissional das professoras. Não quero indicar com isso que as condições narradas pelas professoras não condizem com a realidade, até porque as narrativas não são a expressão do real. Mas posicionar o meu argumento no sentido de que as realidades são configuradas por essa composição caleidoscópica de imagens objetivantes e subjetivantes.

Emerge também das narrativas que nas escolas de ensino fundamental, as professoras que atuam com turmas de educação infantil também compartilham do sentimento de sozinhez, mas neste caso manifestado pelo isolamento em relação ao grupo da escola como um todo. A professora comenta como se sente nos momentos de formação e reuniões pedagógicas.

A gente se governava. A coordenadora pedagógica que tinha não entendia nada de Jardim e largou na nossa mão. É cada um por si, não existe reunião pedagógica, só para os outros níveis, para C (3º ciclo) e para B (2º ciclo). As A (1º ciclo) de manhã não existem. Então somos isoladas, não temos reuniões para nós, formações. Nosso mundo é à parte, como é que eu vou te dizer, eu fiquei dezoito anos trabalhando, fazendo coisas legais, fazendo avaliação, pareceres, encaminhando os alunos e não é olhado isso e eu a vida inteira eu briguei. (P10)

A possibilidade de sentir-se legitimada no grupo está, para essa professora, ancorada na construção de um projeto para a escola.

A minha escola não tem PPP. Começamos o PPP com a gente pedindo para fazer, porque a gente quer reivindicar. Tem coisas que a gente gostaria que mudasse, mas não dá pra mudar, não tem PPP. A gente quer reivindicar, pedir coisas. Se nós já tivéssemos o nosso PPP, não vinha essas coisas lá de cima pra dizer que a professora do Jardim tem que ser só ela. (P10)

O projeto parece ter força, voz, tanto dentro da escola, quanto para argumentar pelas orientações vindas da mantenedora, ou “lá de cima”, como refere a professora. Mas é interessante perceber que essa professora, com muitos anos em escolas de ensino fundamental atuando com turmas de jardim, percebe que teve mais formações nas escolas de educação infantil.

Já trabalhei em Escola Infantil. Escola Infantil se tem muito mais coisas do que as escolas na rede com Educação Infantil. (P10)

Parece que a especificidade da educação infantil não consegue espaço na escola de ensino fundamental. O foco das escolas de ensino fundamental acaba tomando conta dos espaços de encontro produzindo nas professoras que atuam com as crianças menores um sentimento de isolamento.

Dahlberg, Moss e Pence (2003) chamam a atenção para a compreensão de que as instituições de educação infantil são socialmente construídas e, nesse sentido, elas são o que somos capazes de fazermos delas: “O que pensamos serem essas instituições determina o que fazemos e o que acontece dentro delas” (p. 87). Se percebemos esse lugar como um espaço de intervenção social que minimiza os efeitos das condições de vida da sociedade, a gestão estará focada para esse fim. Se pensarmos que esse é um espaço de encontro para todos os que ali estão e, principalmente, um lugar de viver as infâncias, o gesto grande do encontro precisa assumir uma dimensão constitutiva institucional e uma dimensão formativa para todos. A dimensão constitutiva, a meu ver, estaria vinculada aos processos desenvolvidos na e pela escola, pelo trabalho desenvolvido ali. Produzir o encontro como estratégia de organização do trabalho. E a dimensão formativa estaria enraizada nesse processo, que prevê a multiplicidade de entendimentos, as diferenças como potencialidade, não sendo restrita ao grupo de profissionais, mas instalaria uma cultura de encontro na comunidade escolar.

7 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NAS TRILHAS

A trajetória de qualquer profissional possui, implicitamente, a ideia de desenvolvimento profissional. Mas talvez os sentidos atribuídos a desenvolvimento pelos sujeitos em seus percursos profissionais nem sempre sejam convergentes. Essa polissemia está presente em diferentes grupos profissionais, bem como se manifesta nos percursos históricos pelos quais as profissões são exercidas. Desta forma é possível compreender que o desenvolvimento profissional se inscreve em um contexto sócio-histórico em permanente interação com as demandas pessoais/profissionais que nos colocamos. O desenvolvimento ocorre no contexto das trilhas das professoras, como forma de definição do eu profissional, que não é um único possível.

Se durante um determinado período histórico o desenvolvimento tinha como característica exercer bem certo ofício atendendo a uma demanda e mantendo certa estabilidade nesse lugar profissional, com alguma previsibilidade das etapas subsequentes, essa maneira de colocação profissional se articula a um modelo social e cultural. O distanciamento histórico nos facilita essa compreensão. A imersão no contexto atual nos possibilita algumas outras hipóteses. Dentre elas a de que existe um sujeito mais exposto a informações, menos previsível nos percursos que traça tanto em função dessa outra forma de se colocar no mundo quanto pela maneira como o mundo se apresenta.

Com isso, pretendo assinalar que o sujeito ontológico, epistemológico e metodológico autoriza que o desenvolvimento profissional ocorra de uma ou de outra forma. A forma como a realidade é vista, a maneira de compreender o conhecimento e se relacionar com o objeto de conhecimento bem como o melhor caminho para conhecer algo são fatores que compõe uma trilha profissional na medida em que indicam vias, apontam itinerários que esboçam contornos possíveis para o sujeito no mundo. Se o sujeito que aprende é um sujeito ativo, então o processo de desenvolvimento profissional mantém essa característica que implica em autoria.

Assim, as definições sobre desenvolvimento profissional vêm modificando-se ao longo do tempo e as alterações estão sendo motivadas pelas novas formas de compreender o processo de aprender e ensinar (MARCELO, 2009).

Desenvolvimento profissional é um conceito que para alguns autores (MARCELO, 1999, 2009; TERZI e CANTARELLI, 2002; HARGREAVES, 2004; ALARCÃO, 2005) se aproxima das noções de formação continuada e em serviço, ou outro planejamento que vise, em longo prazo, o crescimento do profissional docente, ou seja, como vêm sendo organizadas, na vida profissional, as ações que a qualificam como professora. Assim, não é um processo individual unicamente, mas envolve as ações da escola, da rede a que esta escola está vinculada, as definições legais e oficiais nas diferentes instâncias de governo no país e, também, as redes informais que se criam a partir de afinidades ou interesses.

As professoras-interlocutoras narram de forma recorrente que desenvolver-se profissionalmente é cuidar de sua formação.

É não se acomodar e ano a ano se aprimorar, tentar buscar leitura, fazer um curso novo, tentar saber qual o lugar que está e aproveitar as formações. (P2)

Eu acho que é essa busca constante, o desenvolvimento profissional é desde que entras, aquela tua formação inicial e a busca contínua, estudar, aprimorar, participação em cursos, em seminários, formação continuada. (P3)

Estar sempre se reciclando, estar sempre fazendo formação, estar sempre estudando, procurando se aperfeiçoar. (P8)

Hargreaves (2004), quando se refere à necessidade de um olhar atento ao desenvolvimento profissional dos professores, nos alerta que “o desenvolvimento profissional significa mais do que um currículo seco e autogerenciado de certificados e aquisições acumuladas na forma de créditos individuais” (p. 80). Não se trata, então, da soma de títulos, mas em que medida os cursos, seminários, troca de experiências, enfim, as diferentes tipologias de encontros e estudos produzem efeitos na constituição da docência e produzem sentidos de afirmação profissional nesses sujeitos.

Neste sentido, o desenvolvimento pode vir pela demanda do cotidiano, como nos narra a professora 7.

Vem assim ó, tu tem um impasse e tu não morre na praia com ele. Eu acho que é isso. Tu tem uma dúvida, tu tem um problema, tu tem uma questão, tu tem um aluno, ele já passou por ti, ele já foi adiante, mas tu continua lembrando que ele te fez pensar isso. Eu acho que o desenvolvimento tem a ver com isso. (P7)

Ela ainda complementa ao se referir ao seu próprio desenvolvimento:

Esses alunos inesquecíveis (risos) foram crianças que me trouxeram muitas questões. Foram aqueles de quem eu fui tentar saber mais, tentar encontrar formas para trabalhar com eles. E também o fato da maior parte do tempo eu trabalhar em berçários, sempre muitas pessoas na equipe, e houve pessoas com quem eu trabalhei que foram muito importantes para mim também, minhas parceiras, companheiras. (P7)

Essa forma relacional de perceber seu desenvolvimento com as pessoas, crianças e colegas, na escola, remete a como é pensado o desenvolvimento de professores na experiência de Reggio Emilia, na Itália. A abordagem italiana contempla a interação complexa de várias pessoas e/ou instâncias – as crianças, as famílias, os colegas, o governo e a comunidade. A aprendizagem nesta experiência ocorre no desafio dos encontros. Carolyn Edwards (1999) aponta o “trabalho e o desenvolvimento dos professores como uma atividade pública, que ocorre dentro da vida compartilhada da escola, da comunidade e da cultura”. (p. 175)

O desenvolvimento profissional, no caso acima, ocorre no trabalho docente da professora vinculada a um grupo de alunos, em sala de aula, na escola de educação infantil. A professora direciona suas ações buscando o seu bem estar pessoal e profissional. Retomo as idéias de Hargreaves (2004) em relação ao desenvolvimento, “o desenvolvimento profissional, por outro lado, é um caminho pessoal rumo à integridade profissional e ao crescimento humano” (p.80).

Em composição a essa forma de dar sentido ao desenvolvimento profissional, a professora 4 coloca:

Esse desenvolvimento profissional se funde muito com o meu desenvolvimento pessoal. Porque eu vejo as coisas muito ligadas. Comecei o curso por questões pessoais, de poder entender os meus filhos, poder entender o desenvolvimento humano, então eu acho que acaba se fundindo. Mas eu acho que é esse procurar, é sempre querer saber mais, querer se aprofundar em questões que te trazem um nó. (P4)

Para Oliveira-Formosinho (2002), o desenvolvimento profissional é:

Como uma caminhada que decorre ao longo de toda a vida; uma caminhada que tem fases, que tem ciclos, que não pode ser linear, que se articula com os diferentes contextos sistêmicos que a educadora vai vivenciando. (p. 149)

A autora propõe uma análise do desenvolvimento das professoras de educação infantil a partir de uma perspectiva ecológica, inspirada em Bronfenbrenner³³. Se a perspectiva tradicional de desenvolvimento está atrelada à compreensão de que esse processo é apenas individual e a perspectiva institucional está focada na mudança contextual, em uma resposta coletiva à determinada demanda, já a perspectiva ecológica proposta pelo autor de desenvolvimento humano e que é adaptada ao desenvolvimento profissional se apresenta como a possibilidade de “crescimento pessoal no contexto de um processo de desenvolvimento institucional” (p. 148).

Nessa perspectiva, as diversas instâncias ou contextos são considerados sistemas (sala de aula, escola, autarquias, bem como as crenças, valores, hábitos e formas de agir) que interagem na configuração do processo de desenvolvimento profissional.

Essa abordagem alerta para a complexa trama (LAHIRE, 2006) de contextos que estão relacionados no processo de desenvolvimento profissional. Mas mais do que isso, indica que as professoras “nunca são redutíveis a seu ser profissional” (LAHIRE, 2002, p. 27), repercutindo o que a professora 4 nos relatou acima quando indica uma íntima relação entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento pessoal.

Destaco que a perspectiva de desenvolvimento profissional nem sempre se relaciona, no cotidiano das escolas, ao aspecto de crescimento profissional no sentido da formação, da aprendizagem. As estruturas de poder implícitas em um Sistema de Ensino autorizam as professoras a ocuparem espaços de atuação que projetam não só no campo simbólico, mas também no plano objetivo, um status de desenvolvimento profissional, como cargos de direção, assessoria, entre outros. Os cargos de direção trazem, também, uma gratificação salarial. Essas possibilidades de atuação, além de serem consideradas de prestígio, por outro lado são contribuições importantes na organização do trabalho docente e que requerem um conjunto de conhecimentos e experiências. O que é legítimo, se considerarmos que na construção de uma trajetória profissional passamos por momentos diferenciados em termos de expectativas, desafios e conhecimentos. Assim, não existe um só modelo de desenvolvimento profissional eficaz a uma professora, escola ou rede. Essas outras formas de desenvolvimento são percebidas pelas professoras interlocutoras.

³³ Bronfenbrenner usou as palavras “ecologia” ou “ecológico” para ressaltar a interdependência indivíduo-contexto, a essência de sua teoria. O modelo teórico considera as inter-relações entre quatro conceitos-chave: Processo, Pessoa, Contexto e Tempo. (TUDGE et al., 1999; TUDGE, GRAY, & HOGAN, 1997)

Se desenvolver? Depende, depende do ponto de vista. Eu posso me desenvolver profissionalmente buscando formação, ou seja, estou trabalhando numa turma, tenho Magistério e tenho “x” conhecimento, com a minha formação eu vou me desenvolvendo profissionalmente, eu vou melhorando o meu jeito de ser profissional. Além disso, acho que também eu posso galgar outros cargos, a partir disso que eu fiz, de eu ser uma pessoa e estar qualificada. Daqui a pouco eu não vou estar mais junto com a turma, eu vou ir para uma coordenação ou vou assumir uma direção de uma escola ou vou ser chamada para ser assessora ou vou montar um curso, ou vou também passar a vida inteira junto com as crianças, que é disso que eu acredito, mas eu vou me desenvolver profissionalmente. Bom, eu também posso escrever artigos, eu também posso escrever livros, ou seja, desenvolver é não ficar no mesmo lugar, seja ele de conhecimento específico pra ti, seja de cargos, de lugares diferentes, de buscas diferentes, de oportunidades diferentes. (P6)

Eu acho que o desenvolvimento é estar sempre indo atrás, estudando, se aperfeiçoando, poder crescer dentro do teu espaço de trabalho. Eu acho que é assumir mais outras responsabilidades, de repente coordenar alguns tipos de trabalhos, poder ajudar o grupo a crescer também. (P9)

Existem ainda algumas narrativas que apontam para a correlação existente entre desenvolvimento profissional e plano de carreira. Como a da professora 1:

Me vem na cabeça um profissional que já está formado e que está se qualificando dentro da sua área de trabalho, que ele está ao mesmo tempo trabalhando e se qualificando, isso que para mim é desenvolvimento profissional. E também penso que desenvolvimento profissional pode estar agregado a um plano de carreira, deve, eu acho. Um bom plano de carreira, porque ninguém vai querer se qualificar na sua área se não tiver também um retorno. (P1)

Os desenhos produzidos pelas permanências ou mobilidades nas trilhas das professoras de educação infantil ocorrem em um contexto de imersão a essas formas de compreensão do que seja se desenvolver profissionalmente. O sentimento de integridade (HARGREAVES, 2004) reflete a necessidade de construir, na trilha profissional, o desenvolvimento e o reconhecimento que poderão produzir um efeito de profissionalidade, ou seja, a atribuição de um sentido profissional em um determinado percurso. Esse reconhecimento é expresso pelas professoras como decorrente de fontes diversas. Algumas expectativas são concretizadas, outras ainda não ocupam esse lugar no cotidiano do fazer pedagógico. Na próxima seção apresento as narrativas das professoras sobre o reconhecimento profissional na Rede Municipal de Ensino.

7.1 Sobre o Reconhecimento

O reconhecimento pode ser definido como conhecer novamente, dar outro olhar a algo ou alguém, como aceitação, como identificação, como agradecimento, enfim, existem formas diversas de utilização do termo reconhecimento. Elas não são necessariamente excludentes, mas têm origens, procedências diversas que incidem na produção das identidades e das trilhas profissionais. É um processo que ocorre na relação com os outros, na forma como os outros me narram, ou como percebo que os outros me narram, que em complementaridade à forma como me narro vai me constituir como profissional.

Nas narrativas das professoras-interlocutoras o processo de reconhecimento advém de vários contextos e assume conotações diferenciadas em suas falas.

As marcas de reconhecimento e as marcas pela ausência dele estão atreladas à forma como a sociedade significa o trabalho na escola de educação infantil e, como decorrência, a família, como um dos contextos de produção do lugar profissional da professora, se posiciona diante daquela que atende a criança. A professora 1 fala do desconhecimento do trabalho realizado pela professora de educação infantil que invade, inclusive, espaços na RME.

Eu acho que a primeira coisa era ver o trabalho dela valorizado pelas famílias, em primeiro lugar. Depois pela sociedade no geral. Que tudo o que tu faz para criança pequena não é considerado pela sociedade, não é considerado, é um trabalho de menos valia, não é uma coisa que gratifica alguém, nos olhos dos outros. Porque nos meus olhos, tu vê uma criança que entra numa escola e que tem uma dificuldade imensa para falar, pra andar, pra entender as coisas do mundo e da vida, e depois de quatro, cinco anos tu vê ela sendo capaz e já ter adquirido todos esses conceitos. Poucas pessoas conhecem quem é esse profissional. Acho que dentro da própria rede há preconceitos ainda, há desconhecimento dos próprios colegas que trabalham. Por exemplo, os professores que trabalham em áreas do conhecimento específico eu acho que eles sabem muito pouco do trabalho de um professor da Educação Infantil, há um grande desconhecimento. Eu acho que ainda somos vistas pelos colegas como somente cuidadoras, a escolinha, os pequeninhos, ainda bem aquela coisa assim infantilizada. (P1)

Sobre a prudência de saber desse trabalho.

A sociedade saber da importância que é a Educação Infantil e o quanto seria necessário e prudente que todos pudessem saber disso, dessa diferença de mentalidade, de pensamento, essa coisa de sentir, que eles sentem diferente, se pudesse, se a sociedade como um todo pudesse ter esse conhecimento e pudesse valorizar isso como uma coisa que realmente vá fazer a diferença na constituição da sociedade futura. (P4)

Essas narrativas ao mesmo tempo em que refletem sobre a invisibilidade de seus trabalhos pela sociedade, incluindo os colegas que atuam em outros níveis de ensino, colocam em seus fazeres profissionais um sentido de ampliação de possibilidades com as crianças, ou seja, reconhecem em seus trabalhos a potência da criação, da superação. Essa situação sugere que há um descompasso nos sentidos narrados das identidades atribuídas para si e por outrem.

Esse descompasso parece minimizado nas narrativas que esboçam a força do reconhecimento advindo das crianças.

Acho que o primeiro reconhecimento vem das crianças, acho que é a volta que eles te dão. Quando tu sente assim que aquela atividade foi bem legal e eles gostaram, então tu pensa assim, eu acho que dessa vez eu acertei o caminho, foi legal'. (P 9)

Quando eles querem sempre vir à aula, quando eles estão toda hora dizendo “eu te amo professora”. Quando eles trazem desenho de casa pra professora, quando os pais verbalizam, dá grande satisfação. (P8)

O maior reconhecimento, assim, na ordem, é a própria criança, que te dá esse reconhecimento todos os dias Depois a família, a escola, a comunidade escolar. Depois vêm outras coisas e também, quando tu produz materiais, por exemplo, eu tenho já dois artigos publicados na revista Pátio falando sobre o meu trabalho, eu acho que isso é um reconhecimento. (P11)

São formas de reconhecimento que ocupam a constituição da profissionalidade das professoras de educação infantil, mas que, segundo elas, estão “em um sistema” (P 11) que precisa ser cuidado. Esse sistema é composto por instâncias, ou os contextos, como sugere Bernard Lahire, que sustentam o trabalho e valorizam o profissional que o realiza: SMED, grupo de profissionais da escola, crianças. As crianças reconhecem pelas devolutivas afetuosas, pelas interrogações e participações no trabalho proposto, pela vontade de convívio, pelas aprendizagens.

Vem primeiro do trabalho que ela faz com as crianças, quando ela consegue enxergar que aquela criança cresceu, que aquela criança não está mais no mesmo patamar que ela estava, que bom, se ela bagunçava, ela melhorou o comportamento, se ela não aprendia tal coisa ela aprendeu, isso para mim é o primeiro reconhecimento do trabalho dela. (P 6)

Elas se sentem reconhecidas quando percebem o desenvolvimento da criança, isso a parte do trabalho. (P 8)

Eu tinha crianças bem agitadas, agressivas, então era atividade, atividade, atividade. Tu cansava, mas eles pediam, pediam, pediam e de tudo a gente fazia um a mais, a gente dava uma dificultada sabe? E eles topavam, eles topavam, aquela turma foi... Saíram muito bem. E as mães depois vieram nos dizer ‘e aí como é que tá na primeira?’ ‘Ai, tá tri bom, ele está super bem’, eu disse ‘puxa vida, que legal!’ Aí tu vê o teu reconhecimento. (P12)

Ainda como um contexto de reconhecimento presente nas falas das professoras está o grupo de profissionais das escolas. Elas dizem que grupo de profissionais demonstra reconhecimento na criação de parcerias de trabalho, no respeito às autoridades construídas pelo trabalho desenvolvido em determinado grupo. Como narra a professora 7.

Dentro da escola eu vejo que a gente forma uma parceria de trabalho, então tu sabe com quem tu pode contar num impasse, num problema, numa situação, numa dúvida, tu sabe a quem tu pode ir. Isso eu acho que é um reconhecimento. Tu sabe quem tu pode procurar, que aquela pessoa pode ser a tua parceira numa situação ou na outra. As direções também, elas são incansáveis. Às vezes tu tá ali, ‘ah, eu preciso de um papel’, sei lá, alguma coisa, elas vão, elas tentam se organizar, se elas não podem elas providenciam, eu acho que isso é de um reconhecimento. (P7)

Mas a mesma professora diz que a composição do suporte para o trabalho em termos de recursos humanos não é suficiente, podendo gerar um sentimento de orfandade.

Em primeiro lugar, eu acho que se ela não se sentisse tão órfã. A rede se dispõe a trabalhar com alunos “x”, esses alunos certamente nos trazem muitos impasses e muitas questões, que nós temos que solucionar sozinhas. (P7)

Essa narrativa que sugere solidão no trabalho vem atrelada à demanda pela visibilidade na RME e pela necessidade de criação de espaço de planejamento e de troca para realização do trabalho. Esse sentimento talvez fosse minimizado por um processo de formação consistente que desse maior segurança nas decisões próprias do cotidiano da educação infantil. Me reporto novamente à contribuição da experiência italiana a fim de compreender como esses desafios são enfrentados em redes que têm amplo reconhecimento. Nice Terzi e Marialuisa Cantarelli (2002) comentam sobre a formação do sentimento de confiança que se dá através do amadurecimento subjetivo no processo de desenvolvimento profissional e que incide na forma como as professoras se colocam diante dos problemas com as crianças e com as famílias.

Somos todos conscientes de que não existe nenhum sistema que permita evitar todos os problemas, mas simplesmente um sistema que permite a reflexão posterior. Portanto, somos muito cuidadosos na preparação do pessoal e tentamos construir um sólido sentimento de confiança naqueles que levam adiante os nossos objetivos gerais. Alcançar os nossos objetivos depende de quão bem preparamos a nossa equipe, pois a maior parte do tempo os educadores precisam decidir por eles mesmos quais são as formas mais apropriadas de intervir em uma dada situação, tendo poucas ou nenhuma chance de consultar colegas ou um coordenador pedagógico antes. (TERZI e CANTARELLI, 2002, p. 106)

As autoras apontam que o suporte ao trabalho ocorre pela via do fortalecimento da autonomia no processo pedagógico, paralelamente ao estabelecimento de um sistema, da noção de conjunto de uma escola ou rede. Essas ações irão repercutir na postura profissional das professoras e na qualidade dos processos.

As narrativas sugerem que há certa fragilidade na produção da trama que sustenta o trabalho, repercutindo no sentimento de não-reconhecimento. As invisibilidades dos trabalhos ou a falta de um olhar cuidadoso para a forma como se produz o pedagógico com as crianças, são sentidos relacionados à pouca valorização profissional.

Quanta gente boa tem dentro de sala, fazendo um trabalho maravilhoso com teatro, com música, mas eles estão no anonimato, são pessoas que têm muito mais a dar, se tu copiar a prática deles e ir lá filmar, mostrar o trabalho que está sendo feito, tem gente que faz maravilhas dentro de uma escola, mas isso não é divulgado. (P2)

Eu acho que na escola uma forma de reconhecer é dar o espaço, porque uma coisa que eu senti muita falta é ter um espaço dentro da Escola para poder sentar, planejar, organizar tuas coisas. Eu acho que isso é uma coisa que falta muito, que não tem. Então eu acho que isso seria um reconhecimento também do trabalho. De perceber, olha, esse trabalho é importante e precisa... E isso é uma coisa de política. Acho que falta um pouco do reconhecimento pelo lado da Secretaria, da direção da escola, de poder se dar conta de que precisa desse espaço, de que isso é importante. Acho que está começando já, mas acho que precisa mais, isso era uma coisa assim que, eu pelo menos estava batalhando na escola onde eu estava. De tu poder, até assim pra fazer a avaliação, eu fazia tudo em casa, fim de semana, “ah não, faz na aula enquanto eles estão brincando,” ou eu estou na aula com eles, eles estão brincando e eu estou observando e estou interagindo ou eu estou fazendo uma avaliação e aí eu não posso estar com eles. Então como é que tu vai, como é que tu quer um profissional assim que tenha vontade, que seja satisfeito com o seu trabalho se eu fico imaginando assim, eu me coloco na pele dessas professoras, porque a Educação Infantil nunca teve nada mesmo, né? (P9)

Termina um turno, eu olho minhas colegas, eu tenho a impressão que elas tão sugadas. As colegas que tão ali na frente, na direção. Porque o número de demandas que vem e elas precisam dar conta. Então eu acho que a valorização nossa, ela passa muito por aí, sabe, tem que se quebrar esse ranço de que ah, qualquer coisinha que se faça para as crianças está bom,

não está bom, eles percebem, eles sabem, quando tu entra numa sala de aula sem um planejamento, eles sabem que tu está sem um planejamento. (P7)

Não adianta tu ter uma professora que tenha pique, tem que ter a professora, tem que ter um planejamento, tem que ter uma proposta pedagógica, tem que ter uma direção, tem que ter um sistema. Não adianta, se não tem um sistema a coisa não flui. (P11)

Esses relatos indicam que administrar uma rede de escolas de educação infantil é muito mais do que garantir o espaço físico do atendimento com profissionais com formação adequada. É como referiu a professora 11, administrar um sistema complexo que é formado por vários contextos, com demandas nem sempre coincidentes, mas que são legítimas.

As professoras narram que se sentem/ sentiriam reconhecidas com ações da SMED que dessem visibilidade ao trabalho desenvolvido.

Eu acho que as famílias dão, acho que uma boa direção reconhece, eu acho que a própria Secretaria Municipal de Educação reconhece no momento em que ela abre espaço pra expor trabalhos. Ela abre esse espaço, volta e meia têm conferências e coisas onde tu pode expor o teu trabalho, vários assim, oficinas, e tu pode ir lá mostrar um trabalho que tu te destacou ou que tu fez, o que tu acha importante divulgar para os teus colegas. Então eu acho que é uma forma de reconhecer, e isso reverte também para o profissional uma mudança de letra. (P5)

Na rede eu acredito que tu consegue reconhecer quando, por exemplo, uma assessora te diz que tu faz um trabalho diferenciado e que quer ou que tu publique esse trabalho ou que tu apresente ele num seminário ou que tu possa apresentar num grupo de escolas porque realmente tu fez a diferença naquele lugar que tu tá, então eu acho que desse jeito a rede valoriza. (P6)

E essa visibilidade pode acontecer, também, dentro da própria escola pelos pares, como sugere a professora 9, que atua em turmas de educação infantil em EMEF. A professora 9 reivindica que o trabalho que “aparece” em outras etapas da educação em sua escola seja também atribuído ao que foi desenvolvido nas turmas de educação infantil.

Uma vez uma colega fez um trabalho na biblioteca, de poesias e de contos, e as crianças falantes todas tinham sido minhas no Jardim. E daí elas falaram “olha, que legal, a professora fez, que bacana”. Tu acha que ele aprendeu poesia aqui nessa aula? Até pode tu ter estruturado a coisa, mas a caminhada vem atrás, e é esse reconhecimento que falta para nós. (P10)

Esse relato indica o sentimento de falta de reconhecimento, ou o não pertencimento ao grupo que realizou tal trabalho, sugerindo que não há um projeto coletivo na escola que indique uma orientação comum ao que as professoras estão propondo. Esse espaço não ocupado em termos de gestão pode produzir o sentido apontado pela professora, de que o trabalho não tem uma história na instituição.

Quando questionadas sobre o reconhecimento na RME, há referência à questão salarial e de isonomia nas condições de trabalho em relação aos demais professores da RME.

Tem pessoas que não gostam muito, que parece assim que é uma ofensa, mas eu acho que a questão salarial é uma questão importante, que parece assim, quem trabalha com criança não precisa ser remunerada de acordo, acho que é um reconhecimento, a valorização do trabalho. Essa questão de ter o mesmo salário, sim, mas a questão de não ter os mesmos direitos como férias, recesso, que há nas escolas de Ensino Fundamental e não há nas escolas de Educação Infantil, isso é uma coisa que eu acho que deveria ser mudado, porque, a pessoa faz um concurso, é professor tanto quanto outros professores que fazem para Ensino Fundamental e na verdade são de certa forma discriminados. A mim não disseram que eu teria..., “olha é diferente do Ensino Fundamental,” quando eu fiz o concurso, depois tu chega lá, aí se apresentam essas questões. (P3)

Percebo, com essa composição de fatores e direcionamentos atribuídos ao reconhecimento que, mesmo que nem todos os sentidos conferidos sejam convergentes, há uma necessidade presente nas narrativas de visibilidade do trabalho pela criação de espaços de gestão, em relação aos espaços de encontro com os colegas minimizando o isolamento, à divulgação ou troca de experiências, ao planejamento do trabalho.

Para Sainsalieu (1985, apud DUBAR, 2005):

(...) a identidade é menos um processo biográfico de construção de si que um processo relacional de investimento de si: a noção de “ator de si” remete, não a um simples papel passageiro em um cenário provisório, mas a um investimento essencial em relações duradouras que colocam em questão o reconhecimento recíproco dos parceiros. (p. 151)

São relações que configuram um lugar profissional por onde são desenhadas as trilhas profissionais. Dimensões do trabalho docente que se estabelecem nas relações e que, pelas narrativas apresentadas, estão fragilizadas. Lívia Fraga Vieira comenta que:

Avançar na formação e na valorização profissional da professora ou educadora da educação infantil implicaria, entre outras tarefas, enfrentar a concepção e o modelo que “naturaliza” a função docente, “barateando” ou “desqualificando” o trabalho realizado nesse contexto. (2010b)

Desta forma, são ações político-pedagógicas que estão sendo demandadas na valorização e reconhecimento dessas profissionais, tendo presente que são movimentos que direcionam para que o trabalho com as crianças encontre patamares de maior qualificação. Reconhecer o trabalho das profissionais é reconhecer as crianças. Dubar (2005) alerta que “o espaço de reconhecimento das identidades é indissociável dos espaços de legitimação dos saberes e competências associados às identidades” (p. 155). Se não há espaço para o exercício profissional adequado, não há espaço para o reconhecimento da profissão e das profissionais que desenvolvem seus trabalhos.

7.2 Sobre seus Desenvolvimentos: a geografia das trilhas

Analisar os sentidos atribuídos ao lugar profissional na educação infantil a partir de suas trilhas profissionais é uma tarefa que exige articular processos de diferentes ordens. Um deles compreendendo como a profissão de professora de educação infantil se constitui em sua recente história, sobre que bases, com que expectativas, ou o que atribuem a esse trabalho. E, por outro lado, compreender como as professoras se veem, se sentem pertencentes a esse grupo profissional em seus contextos de trabalho, o que pretendem para suas vidas, suas reais possibilidades de produção e/ou de reprodução na condução de suas trilhas.

Dubar (1998) propõe que a análise da dimensão objetiva esteja articulada à análise da dimensão subjetiva das trajetórias profissionais. Partindo desse desafio proposto pelo autor, organizo agrupamentos a partir de itinerários típicos das trilhas trazendo as narrativas, os sentidos dados às mobilidades e as permanências na organização dos percursos profissionais na RME como professoras de educação infantil. Os agrupamentos são os seguintes:

- Trilhas produzidas nas escolas de educação infantil;
- Trilhas produzidas na educação infantil;
- Trilhas que se aproximam da educação infantil em escolas de ensino fundamental.

7.2.1 Trilhas produzidas nas escolas de educação infantil

Apresento a seguir as trilhas que têm como característica comum a permanência em escolas de educação infantil buscando compreender como essas

profissionais percebem seus desenvolvimentos profissionais e suas perspectivas de trabalho.

A **professora 7** permanece doze anos de sua vida funcional na mesma escola da RME de Porto Alegre e no período em que esta pesquisa foi realizada solicita remanejo para estar mais perto de casa. Ainda que nesse tempo tenha cumprido regimes de trabalho em Jardim de Praça concomitantemente, a professora atribui a sua permanência por tanto tempo na escola a dois fatores. A possibilidade de aproximar seus estudos sobre bebês, em nível de especialização, ao trabalho do berçário, tornando-se referência no grupo da escola por escrever artigos sobre o trabalho que realiza. E o sentimento de segurança no grupo profissional. A professora diz:

É uma segurança, mas ao mesmo tempo é uma delimitação do território, porque a gente passa também a ser respeitada por um grupo pelo que faz e a gente, mudando de lugar, tem que começar tudo de novo. (P7)

Segundo ela, o encorajamento para solicitar o remanejo veio da chance de conhecer outros espaços quando trabalhou em Jardim de Praça o que, para a professora, mostrou que existem outras possibilidades de trabalho mais próximas de casa, facilitando suas atribuições como mãe.

Sobre o seu desenvolvimento profissional ela afirma:

Eu acho que eu já andei bastante, profissionalmente eu construí uma base de trabalho com os bebês. Acho que eu sou uma referência nesse trabalho com os bebês, com os pequenos. E eu acho que isso é fruto do trabalho que eu desenvolvo já há bastante tempo na rede, é uma preferência que eu tenho e que eu me dediquei muito assim, eu gosto. (P7)

A professora sugere com essa fala que seu desenvolvimento profissional esteve articulado à sua formação e a seu trabalho na escola com os bebês. Ela ainda complementa:

Como é que a gente vai se desenvolver se a gente não está dentro da escola? Eu acho que não tem como, tu pode te desenvolver em outros aspectos, mas do cotidiano da escola tu tem que estar dentro da escola, tu tem que estar ali com aluno, tu tem que estar ali com teus colegas, tu tem que estar ali, porque é isso que vai retroalimentar a gente. Acho que existem mil outras funções possíveis na Rede e acho que cada pessoa que desempenha uma função vai também se aperfeiçoar nisso, mas do fazer da escola, eu acho que só tu estando dentro da escola. (P7)

Existe, nessa perspectiva, a possibilidade de desenvolvimento dentro da escola de educação infantil. Desenvolvimento pautado pelas relações que se estabelecem entre

as colegas, que ela denomina como parceiras e com as crianças que com suas demandas desafiam a profissional. Essa maneira de posicionar seu desenvolvimento sugere que o desenvolvimento profissional está anexado ao lugar de atuação, à função que desempenha e às possibilidades de interação.

Em relação à formação, a professora pensa em fazer Doutorado, ou talvez uma Especialização em Inclusão, mas existe a perspectiva de manter os estudos acadêmicos.

A **professora 11**, quando ingressa na RME, já atuava como coordenadora pedagógica da educação infantil em uma escola particular. Muda de escola na RME para ficar mais perto de casa e atribui essa mudança também a um reconhecimento de seu trabalho. Mesmo sendo aconselhada pela família a sair do serviço público, permanecendo apenas na escola particular, não tem isso como uma meta. Seu plano é “continuar em sala de aula até o último dia que eu possa” (P11).

Em relação à formação, a professora salienta que o investimento realizado na escola particular é muito importante nesse sentido. Em relação à continuidade nos estudos acadêmicos, ela diz:

Não é querer menosprezar a universidade, mas nas situações que a gente vai construindo e vivenciando eu vejo que eu aprendo assim, tanto, que eu realmente não fiquei com nenhuma vontade de fazer Doutorado, de continuar estudando. (P11)

A professora atribui a formação em contexto proporcionada pela escola particular muito rica e desafiadora e, neste momento, suficiente para manter-se bem nos diferentes trabalhos.

Em relação ao seu desenvolvimento profissional ela diz:

Então eu sou obrigada a te dizer que se eu tivesse só na rede eu não sei se eu estaria aqui hoje, certamente não. Não estaria aqui te dizendo essas coisas hoje. Talvez eu estivesse numa outra escola fazendo outra coisa ou não. Mas eu vejo pessoas na rede que tiveram uma trajetória, eu tive uma colega o ano passado, que agora tá na SMED, que quando eu cheguei na Escola ela começou a me contar as coisas que ela tinha feito, ela tinha feito Mestrado, ela trabalhava com Jardim B, eu disse ‘bah, mas que legal,’ uma pessoa que está se constituindo e sempre na Escola Pública. Eu fiquei assim, gostei, achei interessante o que eu vi, então é isso que eu te disse, têm pessoas que tem uma trajetória, eu acho que depende muito das oportunidades, tanto da formação inicial como da escola em que a pessoa está. (P11)

A perspectiva utilizada para analisar seu desenvolvimento está sustentada pelas experiências diversas na educação e a professora questiona se estaria ali, naquela escola, caso não tivesse outro trabalho. No entanto, ela fala da possibilidade de

desenvolvimento profissional na RME pelo depoimento de uma colega que se desenvolveu sempre em escola pública.

A **professora 12** permanece há dezesseis anos na mesma escola. Nesse período teve a oportunidade de exercer por três anos a função de vice-diretora. Permaneceu na escola após a experiência na direção, mesmo tendo convite para ser assessora na SMED, por avaliar que trabalhar perto de sua casa, com horários mais definidos, seria melhor para acompanhar sua filha.

Em relação à formação e ao seu desenvolvimento profissional a professora refere que tem vontade de estudar, de “estar aprendendo”, como ela mesma diz, mas que por questões familiares neste momento não seria possível. Parece ser um projeto de desenvolvimento que ocorre forjado por situações externas à RME, de ordem mais pessoal, e que incidem de forma prevalente nas escolhas da professora.

7.2.2 Trilhas produzidas na educação infantil

O agrupamento que faço aqui tem como característica a mobilidade nas trilhas profissionais. Essas trilhas são produzidas para além das escolas de educação infantil, mas têm como marcas a atuação em lugares focados para tal etapa da educação básica. Ou seja, não há o afastamento do trabalho com a educação infantil.

A **professora 1** inicia sua vida profissional em EMEI e depois é convidada a trabalhar na SMED como assessora na educação infantil. A partir daí outras oportunidades vinculadas a essa etapa da educação surgem, ampliando suas experiências. O que Dubar (2005) chama de pertencimentos sucessivos. A professora atribui o seu desenvolvimento profissional ao fato de ter trabalhado em muitos espaços diferentes. Ela narra as marcas que ficaram:

Eu acho que foi ter trabalhado em muitos espaços diferentes, um deles para mim, que foi um dos mais importantes, foi ter sido conselheira no Conselho Municipal da Educação. Depois de ter trabalhado dentro da SMED, dentro de um setor de planejamento financeiro, que também tu enxerga as coisas de outro campo de visão, é como se eu tivesse passado assim, a cada três anos num espaço enxergando, sabe, que a educação na verdade é uma colchinha de retalhos. Até chegar à escola lá, na sala de aula, lá no professor, no aluno, e eu acho que eu passei por vários pedacinhos desses para poder enxergar. Aí claro, eu acho que depois tu transita melhor, tu entende qual é o fluxo do dinheiro, qual é o fluxo de normas, de regulamentação, daquilo que é legal dentro de uma escola, da organização dela, tanto curricular quanto de pessoal, quanto de espaço físico. (P1)

A possibilidade de vivenciar diferentes modos de socialização produzidos em contextos diversos também foi capaz de produzir nessa professora uma sensação de

segurança, de compreensão de um processo complexo, que ela refere como “colchinha de retalhos”. Não é uma trajetória estável se considerarmos a perspectiva da transitoriedade de lugares, de contextos. No entanto, há uma convergência de atuações capazes de produzir uma identidade de profissional de educação infantil nessa professora. Tanto que ela, ao referir-se às suas perspectivas de trabalho, comenta:

É isso que eu quero, então é aqui que eu tenho que investir. Eu penso que a minha perspectiva é a melhor. É de estar trabalhando nessa área que eu escolhi, não sair dela até me aposentar, e assim como eu te disse, mudando de lugar. Eu acho que isso é bom porque vai fazendo tu aprender, hoje diretora, amanhã... (P1)

A **professora 5** permanece em escolas de educação infantil a maior parte de seu percurso na RME. A troca de escola ocorre em função de não ter sido reeleita para o cargo de direção em uma das escolas. A saída da EMEI se dá de forma voluntária. A professora avaliou que já não tinha condições físicas de desenvolver o trabalho com as crianças e solicita a saída.

Fiquei trabalhando anos com quarenta horas, e aí, em 2007, quando eu achei que eu não estava mais em condições físicas de ser a professora que uma EMEI precisa, porque as crianças entram às 7 horas e saem às 19 horas. Tu tem que ter toda uma mobilidade, agilidade, achei que já tinha esgotado . E eu pedi outro tipo de trabalho que fosse burocrático e tive oportunidade de vir pro SEREEI. (P5)

Ela complementa dizendo que continua contribuindo para a educação infantil em outro lugar.

Quando eu achei que cheguei no meu ponto, solicitei para vir para um trabalho que fosse burocrático, caindo num setor que é de Educação Infantil. Tenho paixão pelo que eu faço, atendo o público, dou orientação para abertura de escolas particulares de Educação Infantil. Então eu procuro assim ter o conhecimento para realmente dar um atendimento de qualidade para essas pessoas e acho que faço bem. E aí estou bem feliz assim, pretendo me aposentar aqui assim (risos). Ah, de crescimento, comecei do nada, era uma pessoa que eu fui no primeiro trabalho particular que eu cheguei, eu cheguei de salto alto e de minissaia. (P5)

Essa narrativa sugere que em algum momento de seu percurso profissional a professora não se sentiu pertencente ao que era realizado na escola, que como ela mesma refere é trabalho para pessoas mais jovens. Ela diz:

Eu adorava, quando mais moça eu adorava. Mas eu me sinto feliz. Eu acho que hoje eu estou aqui contribuindo de outra maneira, dou vaga para as gurias mais moças poderem assumir. (P5)

Existe, como já mencionei anteriormente, uma construção cultural de que são as jovens que devem atender as crianças na educação infantil. Mas também existe, neste caso, uma constatação individual de que fisicamente a professora não se sente capaz de ficar e fazer o trabalho que ela considera de qualidade na jornada de trabalho de quarenta horas semanais. Nesse caso, a ruptura que ocorre em sua trilha é atribuída não ao distanciamento da educação infantil que, como a professora mencionou, lhe proporcionou “crescimento”, mas ao descompasso entre possibilidades individuais e demandas do cotidiano da escola de educação infantil.

A **professora 6**, mesmo tendo ingressado em escola de ensino fundamental, direciona a produção de sua trilha para a educação infantil. O reconhecimento ao seu trabalho com as crianças a leva para assessorar creches comunitárias na SMED. É durante a realização deste trabalho que se envolve na criação do Curso Normal para formação das educadoras das creches comunitárias. Assume a função de professora nesse curso desde então, estando muito vinculada ao trabalho de educação infantil na cidade, já que as alunas realizam seus estágios em escolas municipais, creches conveniadas e escolas particulares de educação infantil.

Os sucessivos pertencimentos são considerados como elementos importantes na composição de seu desenvolvimento profissional.

Cada lugar serviu para eu pensar diferente, desde que eu comecei lá em creches particulares, umas de pouco tempo, outras de mais tempo, todas contribuíram para eu ser o que eu sou sem exceção nenhuma. Mesmo as que eram o horror do horror serviram para eu dizer ‘bom, isso não se faz, não é isso que eu quero, a gente pode fazer diferente’. Eu acho que o principal é que nos lugares onde tá tudo um caos, tu consegue provar pra ti mesmo que pode ser diferente, eu acho que isso é um ganho muito grande, porque às vezes a gente não vê saída, tem lugares que às vezes realmente é complicado, mas tu com o teu grupo tem muita coisa que tu pode fazer. Nem sempre a gente consegue os cem por cento, mas a gente pode sim modificar alguma coisa, então assim, eu não vejo um lugar específico porque todos eu sempre vi como uma forma de aprender. (P6)

Em relação à sua trajetória ela avalia.

Eu gostei muito da minha trajetória, eu acho que eu fui privilegiada na minha trajetória. Eu fui para o Morro da Cruz onde eu tive uma história que foi muito boa, que me fez ver o que eu desconhecia que eram as classes populares (...) dentro da própria escola eu já fiquei como orientadora depois de dois anos, já participei da equipe diretiva em seguida, fui convidada para ser assessora, de ser assessora eu já..., eu comecei o curso normal. Foi toda a minha trajetória de acreditar que as gurias podiam ter formação, enfim..., saiu o curso normal e aí eu fui para o curso que também era um sonho na minha vida trabalhar com curso normal, então

eu acho que eu fui muito privilegiada. (P 6)

É uma trajetória com mobilidades em função da educação infantil, de qualificar o trabalho, especialmente, nas creches comunitárias³⁴. Nessa perspectiva é possível perceber que o envolvimento com essa etapa da educação não se restringe ao trabalho nas EMEIs, podendo, a partir de outros lugares de atuação, contribuir para a implantação da educação infantil na cidade.

A **professora 8** inicia sua vida profissional na RME em Jardim de EMEF. Amplia a carga horária em EMEI (mais vinte horas semanais) e é convidada a substituir uma das diretoras que precisa se afastar. O reconhecimento ao trabalho realizado na gestão da escola leva ao convite para compor o grupo de assessoras na SMED. Questões políticas a levam a querer retornar para uma escola. Na ocasião, aceita o convite para assumir a direção de um Jardim de Praça, instituição onde está até hoje.

Em relação ao seu desenvolvimento comenta:

O fato de eu ter trabalhado na Secretaria dois anos, então Assessora da Escola Infantil, eu acho que foi fundamental passar por lá e depois vir para uma direção. As formações que a secretaria oferece, a Gestão de Desenvolvimento, tu faz formação também com bastante frequência, as formações da Gestão da Prefeitura que têm ali na SMED, se tu participa eu acho que tu fica bem embasada para dar conta.(P8)

Ela afirma que a possibilidade de ocupar outro lugar, no caso a assessoria na SMED, foi importante no seu desenvolvimento em composição às formações recebidas para a gestão da escola. O desenvolvimento está, então, na ampliação das possibilidades ou, como sugere Dubar (2005), em ampliar o campo do possível. Questionada sobre sua trajetória profissional ela narra:

Eu me considero um sucesso, eu fiz quinze anos de prefeitura, já passei pela secretaria e estou numa direção. Entrei como professora, então eu acho que eu tive, eu falei sorte uma vez, “não é sorte, é competência, é estudo, é envolvimento, é experiência”. Eu podia ter ficado como professora lá na EMEF. Aí surgiu o regime eu fui pra EMEI, aí ela já me convidou pra substituir a vice, dali eu fui pra assessoria, daí quis vir pra escola, aí já fiz toda essa direção. Então é um sucesso. Desde a minha entrada, porque o concurso, eu tenho muito orgulho, quando eu fiz e eu tava com quase quarenta, é agora ou nunca eu dizia, porque eu comecei tarde, minhas crianças eram maiores, então eu estou muito feliz de ter passado pela Rede. (P8)

³⁴ O Curso Normal atendia, inicialmente, apenas as educadoras das creches comunitárias da Região Oeste da cidade de Porto Alegre (Bairros Glória, Cruzeiro e Cristal). Aos poucos outros bairros passam a ser contemplados com a formação e, atualmente, não há restrição de zoneamento para o ingresso no curso.

As questões familiares determinam que seu ingresso seja tardio na RME, mas a possibilidade de assumir cargos de gestão, coordenando grupos, adquire um sentido de valorização profissional, o que a faz avaliar seu percurso satisfatoriamente.

Questionada sobre suas perspectivas profissionais afirma:

Eu daqui a três anos me aposento, eu ficaria muito feliz de terminar aqui. Então a minha meta é assim, eu gostaria muito de terminar, mas também se tivesse que voltar para sala de aula, em alguma escola, eu não teria problema, embora eu ia querer ir pra Ensino Fundamental. Amo, gosto, me identifico, quando eu entro assim, eu nunca mais entrei, mas assim, adoro quando eles vêm aqui conversar comigo sabe, então eu gosto de criança, eu gosto de ver o crescimento, gosto de ver o trabalho deles, acho a Educação Infantil a primeira experiência de escola assim que se ele for bem, se ele se sentir seguro avança, mas eu iria pra uma escola que teria alguns bônus do dia-a-dia, tipo férias de dois meses, quinze dias em julho, ter as pontes. (P8)

Ainda que tenha produzido sua trilha profissional na educação infantil, a professora admite a possibilidade de escolher uma escola que lhe dê “bônus”, ou seja, assumiria a ruptura com a educação infantil em função das condições de trabalho, da forma como a gestão dos tempos está sendo organizada.

7.2.3 Trilhas que se aproximam da educação infantil em escolas de ensino fundamental

Neste agrupamento estão as professoras que passam a atuar ao longo da produção de suas trilhas em escolas de ensino fundamental. Ainda que todas atualmente estejam trabalhando com grupos etários de final de educação infantil ou primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, ou seja, crianças de seis anos, esse não foi o critério primeiro na escolha da escola, mas sua tipologia, sua organização em termos de gestão dos tempos. Existe nesse grupo apenas um caso em que o ingresso nessa tipologia de escola foi involuntário. Uma situação em que a SMED orienta para que assuma sua lotação em EMEF.

É o caso da **professora 2**, que migra da EMEI para a EMEF em função de uma sindicância. Na ocasião não foi dada possibilidade de escolha para essa profissional, fazendo com que ela permaneça ainda hoje na EMEF. Ela narra como foi sua chegada nesta escola.

Cheguei lá, a diretora me disse assim 'ah, já sei porque tu está aqui, a turma que tem é essa, é pegar ou largar'. (P2)

A professora comenta que tem dificuldade de ficar trocando de lugar, que “faz um casamento com o espaço físico, com a cultura do lugar”. Em relação à sua trajetória profissional e as perspectivas ela diz.

Trabalhar três anos, mais dois, três anos, me aposentar e ajudar a minha filha a fazer a carreira dela. Talvez abrir uma escola, sei lá, uma clínica, trabalhar com reeducação de crianças, alguma coisa assim.
Olha foi uma trajetória bem tumultuada, com vários desgastes, com várias perdas pra mim. Eu estaria na EMEI até hoje, era minha escola de coração, que eu adorava, sai de lá, por esses impasses, nunca por negligência, mas por impasse político. (P2)

As rupturas na produção de sua trilha são bem evidenciadas pela professora, que não teria saído da EMEI voluntariamente. Essa situação marcou sua vida profissional de forma que ela não reconhece nos pares, na gestão da escola, na mantenedora, quaisquer movimentos de reconhecimento de seu trabalho. A mobilidade, neste caso, tem um conotação de “castigo”, como ela própria diz. Em função de sua personalidade, pela dificuldade em enfrentar mudanças de espaços de trabalho, a permanência seria uma forma de reconhecimento, mas a mobilidade produziu um sentimento de não-pertencimento.

A **professora 3** inicia sua vida profissional em EMEI e o trabalho que realiza em um grupo de berçário é reconhecido, levando-a a atuar como assessora de educação infantil na SMED. Mudanças políticas no governo da cidade levaram a professora a solicitar retorno para a escola, mas desta vez, com a possibilidade de escolha, vai para uma escola de ensino fundamental. Ela afirma que:

O que me faz hoje não voltar para Educação Infantil são justamente essas questões que não há na Escola Infantil, questão das férias, a questão do recesso, a questão do planejamento. No Ensino Fundamental todas as quintas nós temos reuniões pedagógicas, é um momento em que a gente pára, que conversa, nós temos formação, as formações da SMED, as formações da escola, com temas específicos daquilo que a gente sente necessidade de trabalhar, então, nesse sentido, é complicado um retorno para Educação Infantil. Eu gosto dos pequenos, tanto é que no SOE eu digo ‘eu só fico no SOE se for para ficar com os pequenos’. (P3)

A migração para outra tipologia de escola está muito atrelada às condições de trabalho. A professora, que também atua em ensino superior, comenta que a atuação na assessoria pedagógica foi uma marca em seu desenvolvimento profissional por exigir uma constante busca e também pelo alcance do trabalho. Ela afirma que as questões da escola, independentemente de tipologia, são mais pontuais, mais imediatistas.

Na escola a gente fica no fazer, digamos assim, e a gente não tem muito tempo para pensar, para organizar, para projetar alguma coisa, a gente vai muito em cima da demanda. Então isso eu não gosto na escola, isso é uma coisa que emburrece. (P3)

Novamente as questões que envolvem a gestão dos tempos surgem nas narrativas como uma queixa à possibilidade de exercer o trabalho de forma qualificada. Quando questionada em relação à sua trajetória ela avalia.

Eu acho que foi uma trajetória bem legal, uma trajetória que me dá prazer até hoje de coisas novas, de buscar cada vez coisas diferentes, que me instiguem. Até hoje só me propuseram desafios, sair da escola de Educação Infantil ir para a assessoria foi um desafio, optar por ir pra uma escola depois que mudou a questão do governo também foi outro desafio e estive na Coordenação Cultural, na Supervisão e na Orientação agora. Então são desafios que se colocam, eu acho que isso me move também, o desafio de não se acomodar. (P3)

Todas as mudanças ocorreram de forma voluntária e foram encaradas como reconhecimento e desafio. A pluralidade de espaços de atuação e os pertencimentos sucessivos contribuíram para que a professora atribuísse à sua trilha um sentido de sucesso.

A **professora 4** aproxima-se da educação infantil como uma forma de compreensão do desenvolvimento dos filhos. Inicia sua vida profissional na RME em EMEI e a forma como desenvolve o trabalho é reconhecida, o que a leva a ser convidada para assumir como assessora de educação infantil. Atua nessa função até que em circunstâncias de mudança de gestão no governo de Porto Alegre não se percebe como pertencendo ao espaço e solicita retorno para a escola. Os critérios utilizados são a proximidade de casa e a tipologia da escola.

Percebe que as marcas do seu desenvolvimento profissional estão na “passagem pela secretaria”, a possibilidade de exercer a função de monitora e com pesquisa no curso de graduação, e na possibilidade de encontrar em sua vida acadêmica professoras muito qualificadas. O processo vivido na SMED em composição à formação na especialização em educação infantil foram aspectos selecionados como importantes em seu desenvolvimento.

A possibilidade de participar da assessoria da Educação Infantil, também foi muito legal, porque eu pude ter uma visão maior da rede, da questão da Educação Infantil na rede. Participar da construção de projetos, de várias formações, então eu acho que isso tudo fez diferença. Depois o Pós que eu fiz na UFRGS de Educação Infantil, foi o primeiro Pós de Educação Infantil promovido pela UFRGS, também reforçou e revalidou questões que eu já trazia, foi bem interessante também. (P4)

O desenvolvimento atrelado à formação e à ampliação de pertencimentos é parte dos sentidos atribuídos pela professora à produção de sua trilha profissional. No entanto, essas situações oriundas de seu trabalho com a educação infantil não são suficientes para que ao retornar para a escola seja feita a escolha pela escola de educação infantil, ainda que o trabalho com as crianças seja uma perspectiva profissional, como narra:

Eu gostaria de ampliar essa percepção da Educação Infantil, especificamente para o coletivo da escola, que a gente pudesse pensar numa escola diferenciada que pudesse estar promovendo e potencializando os alunos nas suas necessidades. Eu acho a escola uma coisa muito maçante na organização em que ela está. Eu penso em continuar trabalhando aqui, não tenho assim uma pretensão maior de cargos e de outras funções, me gratifica muito esse trabalho com as crianças e eu acho que é aqui que a gente faz a diferença também, mais do que nas outras funções. (P4)

A **professora 9** permanece por onze anos trabalhando na mesma EMEI. Em função de uma formação específica que busca (Atendimento Educacional Especializado) e do reconhecimento ao seu trabalho, recebe o convite para trabalhar em uma SIR VISUAL (Sala de Integração e Recursos para pessoas com deficiência visual) vinculada a uma escola de ensino fundamental, mas que atende crianças em idade de educação infantil também. A professora percebe esse convite como um desafio, a possibilidade de “enxergar de outro ângulo”, como ela mesma diz.

Atribui como marcas de seu desenvolvimento profissional a possibilidade de ter participado de trabalho de pesquisa enquanto estava vinculada como estudante na universidade, a experiência como psicopedagoga em uma clínica e, segundo ela, os grupos de crianças com que trabalhou na escola foram bem importantes.

Eu acho que o que mais me desafiava era o grupo, os grupos de crianças mesmo. Então a cada novo grupo eu sempre fui de me questionar muito, de pensar o que esse grupo está pedindo, de que esse grupo está precisando’, e aí dentro da Escola Infantil eu nunca tive muito com quem trocar. (P9)

A professora percebe no trabalho da escola desafios permanentes, mas eles ficam assumidos isoladamente, já que não percebia espaço de troca. Isso leva ao “desânimo”, conforme a professora. O convite para atuar em outro setor vem como outro desafio, “tu vê que têm outras coisas, que tu pode abrir teu leque”. (P9)

A **professora 10** tem ao longo de seu percurso profissional na RME experiência tanto em turmas de educação infantil em EMEF quanto em EMEI,

concomitantemente. Quando tem a possibilidade de ampliar sua carga horária em apenas uma escola, escolhe pela escola de ensino fundamental pelas condições de trabalho. Mesmo considerando que na escola de educação infantil há mais formação específica para as professoras que trabalham com o grupo etário de zero a seis anos de idade, ela escolhe a EMEF.

Em relação ao seu desenvolvimento, a professora atribui o trabalho que desenvolveu na RME à sua experiência anterior em escolas particulares, onde a organização era muito importante, e a sua vontade de querer aprender coisas. Ao mesmo tempo, a professora comemora a proximidade da aposentadoria, pois falta apenas um ano. Ela se diz cansada, com muitas decepções no trabalho, se sentindo muito só diante das dificuldades enfrentadas no cotidiano da escola. Ela narra em tom de queixa.

Nosso mundo é à parte, como é que eu vou te dizer, eu fiquei dezoito anos trabalhando, fazendo coisas legais, fazendo avaliação, pareceres, encaminhando os alunos e não é olhado isso e eu a vida inteira eu briguei assim. (P10)

Os sentidos narrados nos diferentes agrupamentos estão diretamente atrelados aos traçados produzidos em suas trilhas, indicando as mobilidades e permanências que esse grupo de professoras produziu na educação infantil na cidade de Porto Alegre. Esses traçados apresentam caminhos com maior trânsito em relação a outros deslocamentos. Na seção seguinte apresento quais são as trilhas típicas produzidas pelas professoras-interlocutoras.

7.3 As Trilhas Típicas

Início esta seção apresentando uma representação construída a partir de dados objetivos que indicam os locais de lotação na RME, as funções desempenhadas nesses locais e os fluxos de deslocamento entre eles. As casas representam os seis espaços narrados como constituidores das trilhas – Educação Infantil, Jardim de Praça, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Secretaria Municipal de Educação e Conselho Municipal de Educação. Nelas há a indicação das diferentes funções exercidas nesses espaços. Os fluxos estão representados por setas que mostram as direções dos deslocamentos quando a linha for pontilhada e, quando a linha for contínua, representa atuações concomitantes. As trilhas das professoras estão representadas por cores relacionadas à numeração, conforme a legenda.

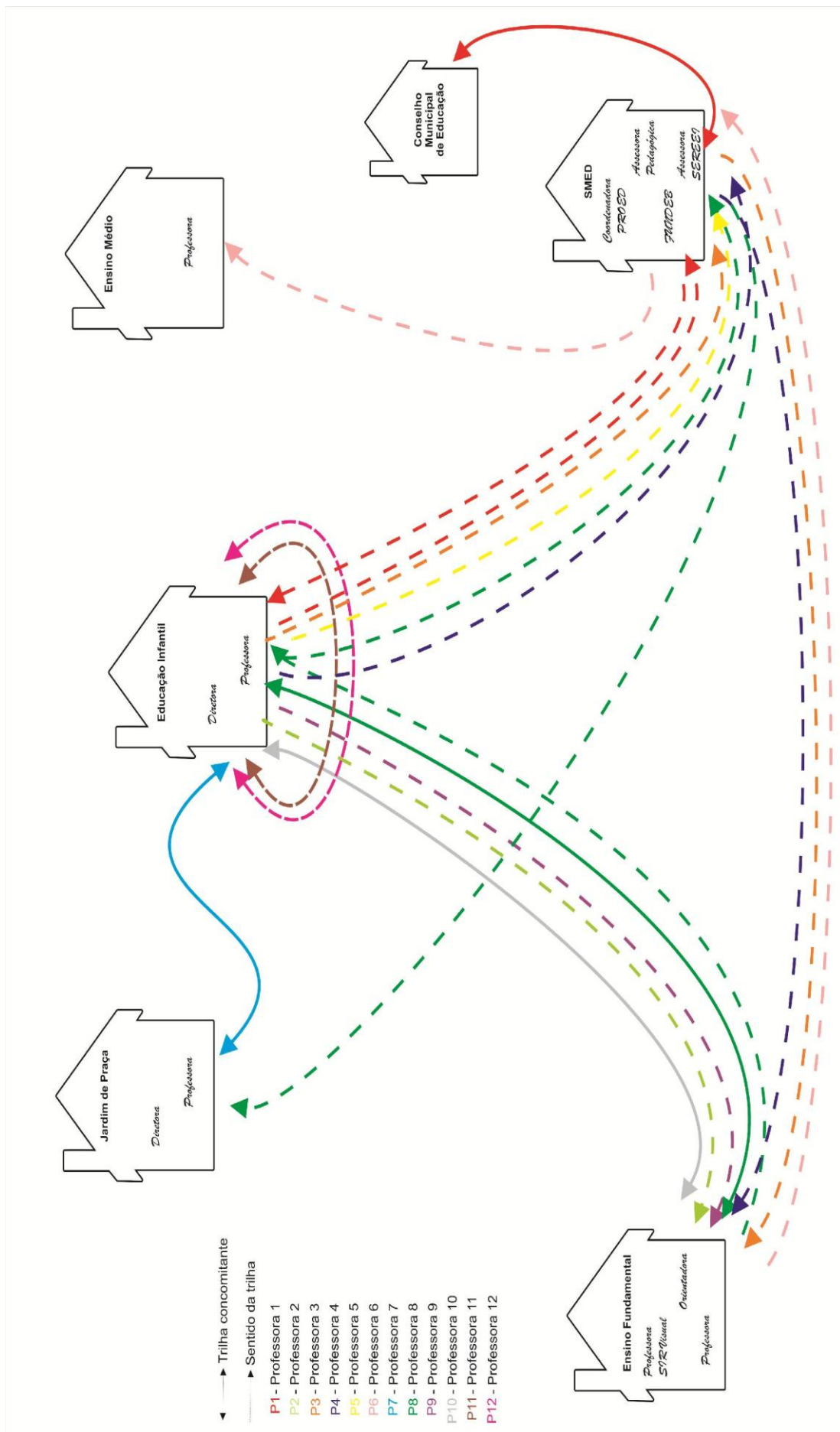


Figura elaborada para a tese em parceria com Paulo Fochi.

Os traçados apresentados sinalizam a produção de vias de maior fluxo, com orientações também predominantes. São os modos de produção da educação infantil na cidade de Porto Alegre, marcados pela temporalidade, pelo caráter situado do fenômeno. Ou seja, não é possível transferir os entendimentos que emergem desta situação para outros períodos ou outros contextos. Buscar compreender como ocorrem tais produções em outros períodos, bem como em outras redes de ensino e suas possíveis recorrências e permanências, já seria um desdobramento ou ampliação desta pesquisa.

O grande fluxo de deslocamento das professoras que saem das Escolas de Educação Infantil em direção à SMED sinaliza a captação de profissionais com destaque em suas instituições de origem para a composição de uma equipe de educação infantil na mantenedora. Como já foi referido, é um período de estruturação do trabalho que migra de esfera administrativa. Essa migração carrega consigo o desafio de constituir o trabalho da primeira etapa da educação básica e muitas frentes de trabalho são abertas no âmbito da SMED visando tal empreendimento. Atribuo ao grande fluxo de profissionais se deslocando para a SMED, em função das demandas próprias da educação infantil que, até então, não se apresentavam para a mantenedora.

Mas é marcante também uma via construída entre a educação infantil e o ensino fundamental. Algumas atuações concomitantes, mas também a evidência de fluxo orientado para o ensino fundamental. Apenas uma das professoras inverte esse fluxo para assumir a vice-direção em uma escola de educação infantil. Somam-se a essa situação os deslocamentos oriundos da SMED. As profissionais, que em determinado período são convidadas a compor a equipe da assessoria como um reconhecimento ao trabalho desenvolvido em suas instituições, quando deixam a SMED escolhem outras tipologias de escola que não seja EMEI. Penso que as considerações expressas pelas professoras sobre as diferenças nas condições de trabalho dão sentido a esses traçados. O fluxo procedente da SMED esteve, na maioria dos casos, marcado por questões de ordem política, como a troca de gestão, por exemplo.

Duas professoras (P11 e P12) permanecem sempre em EMEI. A Professora 11 troca de escola tendo como critério a proximidade com sua casa, (critério também utilizado em deslocamentos realizados por outras professoras) permanecendo em sala de aula, ou seja, essa professora mantém-se no trabalho direto com as crianças na RME. A Professora 12 permanece na mesma instituição de educação infantil. Seus deslocamentos são internos: sala de aula, vice-direção, sala de aula. As questões

peçoais estiveram sempre presentes na produção de sua trilha, direcionando suas opções muito em função da atuação como mãe, prioritariamente.

Existem deslocamentos que ocorrem pela ampliação do trabalho com a educação infantil na RME, não necessariamente em sala de aula com crianças, como o caso da organização do Curso Normal para Educadoras Populares, ou a criação do serviço de atendimento aos deficientes visuais direcionado às crianças em idade de educação infantil.

O que percebo e que fica evidenciado com a pesquisa é que não há um afastamento simbólico da educação infantil no grupo de professoras pesquisado. Todas, de alguma maneira, estão ou tentam estar vinculadas ao trabalho com a educação infantil, mesmo que em outras tipologias de escola. O afastamento marcante está relacionado à sala de aula nas escolas de educação infantil.

Com exceção de uma professora (P2), que direcionou sua trilha de forma involuntária, todas as demais professoras narram que tiveram opções no percurso profissional direcionando voluntariamente suas trilhas. A possibilidade de escolha e de olhar para o trabalho com a educação infantil de diferentes perspectivas, a partir de lugares diferenciados, incide na constituição da profissionalidade dessas professoras. As trilhas são produzidas no tensionamento entre as condições institucionais e as escolhas pessoais possibilitadas pelos contextos de vida. O lugar profissional dessas professoras não está sendo produzido apenas pela abnegação, ou por um caráter vocacional de doação. Há um posicionamento profissional sendo pautado que reclama por um olhar atento à educação infantil. Dessa forma, as professoras organizam suas trilhas em função do que atribuem como melhores condições ao trabalho articuladas às possibilidades de proximidade com a educação infantil.

Em relação ao desenvolvimento profissional, penso ser importante marcar que de maneira geral as professoras indicam que reconhecem em suas trilhas o desenvolvimento como profissionais. Há, no entanto, a necessidade de sublinhar a situação das professoras que permaneceram em sala de aula com a educação infantil. Insisto nesta situação porque me parece que consolidar um trabalho de relevância com as crianças é, também, apostar e investir no trabalho das professoras com essas crianças. Nesse sentido, considero de suma importância retomar os critérios pautados por essas duas profissionais que optam por permanecer nesse lugar, a sala de aula. Em nenhum dos casos o desenvolvimento, quando reconhecido, é atribuído diretamente ao lugar profissional de professora junto às crianças, mas a movimentos externos. O que

significa, a meu ver, a necessidade de desnaturalizar tal situação e de pensar no trabalho com as crianças na RME, em formas de gestão do trabalho coletivo, dos tempos e encontros como investimento na qualidade do trabalho com as crianças.

8 PROFISSÃO: PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo se debruça sobre os entendimentos presentes a propósito do que é ser professora de educação infantil a partir das marcas apresentadas e como elas são percebidas no trabalho que realizam. Para isso, retomo como a profissão de docente vem sendo compreendida buscando contextualizar a entrada da educação infantil neste âmbito profissional e os possíveis desdobramentos decorrentes desta inclusão.

Se pensarmos na constituição do ser professora na história, veremos o debate de posições diversas sobre o estatuto do fazer docente. Se por um lado alguns estudos do campo da sociologia das profissões caracterizam a docência como semiprofissão (DAVINI, 1994), por outro Tenti Fanfani (1989) considera que a docência é uma profissão que nasce com as profissões modernas. O que parece relevante de ser considerado é que o conceito de profissão não é universal, mas se apresenta como um construto social. Algumas condições precisam existir para que as profissões se constituam como tal. Essas condições decorrem de mudanças, de processos que se instalam no mundo do trabalho, nas tecnologias, no contexto político, econômico, cultural e social.

Se a docência, de forma geral, ocupa esse espaço de discussão, é possível reservar para a docência vinculada à educação infantil um patamar diferenciado em relação aos outros níveis, que já possuem um histórico e referencial legal e oficial mais consolidado. Até que ponto esse referencial mais genérico da profissão docente está presente na compreensão atual das professoras de educação infantil? Neste sentido, a jovem profissão docente na educação infantil, contextualizada historicamente e ambientada em condições sócio-culturais, é uma profissão que está sendo inventada (Mantovani e Perani, 1999; Faria, 2005). Inventada sobre que sentidos?

8.1 Profissão e Profissionalismo na Educação Infantil

Não existe nenhum ‘modelo universal’ do que deve ser uma profissão, uma ‘melhor forma’ de organização do trabalho profissional, uma definição ‘científica’ do que é um grupo profissional. (Dubar, 1998: p. 245)

Início esta seção com a citação acima buscando marcar a diferença, o lugar do devir da profissão de professora na educação infantil, um espaço de invenção, de criação, que não está preso a um modelo universal. Como uma profissão que emerge das formas como o grupo social se organiza, portanto uma construção (POPKEWITZ, 1995), mas que tem em si a possibilidade de transitar entre a tradição e a inovação e, com isso, carrega desafios e constrangimentos.

Mesmo não havendo um modelo único, existem recorrências na configuração de um trabalho ao se constituir como profissão. Utilizo a definição de profissão construída por Naira Franzoi (2003) que relaciona todo o corpo de conhecimentos próprios de um determinado fazer ao lugar, ao reconhecimento dado a este fazer.

A profissão de um indivíduo é resultado da articulação entre um conhecimento adquirido e o reconhecimento social da utilidade da atividade que esse indivíduo é capaz de desempenhar, decorrente do conhecimento adquirido. Esse reconhecimento social da utilidade dessa atividade se dá através da inserção do indivíduo no mercado de trabalho, correspondente ao conhecimento adquirido. (FRANZOI, 2003, p. 20)

Freidson (1998) chama a atenção também para a especificidade da formação, assim como o âmbito no reconhecimento de uma ocupação como profissão, afirmando que é a exposição à educação superior e ao conhecimento formal abstrato, articulados às posições específicas no mercado de trabalho, excluindo aqueles que não possuem tal qualificação, que irão configurar uma profissão.

No entanto, é importante lembrar que a constituição de um grupo profissional não é algo dado, mas um processo construído em que as disputas na divisão do trabalho se fazem presentes. A forma como as sociedades atribuíram sentido aos diferentes fazeres profissionais ao longo da história da humanidade marca, ainda hoje, a organização de grupos profissionais através das distinções estruturantes como intelectual/manual ou nobre/vilão. Os ofícios compreendidos como ocupações, muitas vezes artesanais, não estavam submetidos a um conjunto de teorias, mas saberes práticos organizados. Já as profissões foram vinculadas à formação teórica formal e, dessa forma, as universidades tiveram um papel fundamental nesse processo. Franzoi (2003) comenta a profissionalização.

Não como o processo pelo qual uma ocupação torna-se uma profissão, como, de maneira geral, na sociologia das profissões, mas referindo-se a indivíduos, no sentido do ato de tornar-se um profissional. Significa o processo pelo qual o indivíduo constitui sua profissionalidade, ou

seja, ocupa um lugar no “espaço profissional”. (FRANZOI, 2003, p. 67)

Reconheço que essa configuração em termos de reconhecimento e de representação vem se alterando positivamente ao longo dessas últimas décadas em que há um crescente investimento na formação dos profissionais e na constituição de elementos do fazer docente em Educação Infantil. Esse movimento ocorre no vestígio de outro lugar concedido às crianças na organização social.

Na Era Moderna, com a emergência de outra concepção de infância e a decorrente necessidade de marcar a intencionalidade educativa, houve a elaboração de um corpo de saberes. A expansão escolar (século XIX) traz consigo a criação das escolas normais, processo este que vai delinear a gênese de uma cultura profissional. A formação de docentes para atuarem com esta nova forma de perceber a infância incide na produção de um estatuto profissional.

É no século XX que a Educação Infantil no Brasil, da forma como a conhecemos hoje, passa a buscar espaços de profissionalidade para os profissionais de educação que nela atuam. E é neste cenário do que histórica e culturalmente já está instituído que buscamos inserir um novo modo de fazer educação, que tem aproximações sim com outros níveis, mas que possui muitas construções próprias, modos de fazer, de estar, de documentar, que se distanciam do que se tem instituído como escola.

Esse lugar profissional que hoje já não comporta falta de formação adequada e postura profissional é reconhecido por algumas professoras interlocutoras.

Eu acho que o professor não pode trabalhar por achismo e muitas pessoas trabalham por achismo. Acho que um professor ,quando vai falar do seu aluno, tem que falar com propriedade. ‘Olha eu tô falando que isso é assim porque eu tô me baseando,’ ele tem que ter uma retaguarda e eu acho que muitos professores não fazem isso, não tem isso. Não sei, eu acho que talvez venha de muito tempo, de uma coisa de que ser professor, para ser professor tinha que gostar de criança, tinha que ter um jeitinho para lidar com as crianças, geralmente eram as mulheres que iam porque era só um meio turno.
Eu acho que pra gente trabalhar bem, a gente tem que investir. Se tu vai querer tocar uma criança e perguntar para ela ‘O que tu quer saber?’ Primeiro tu tem que te perguntar isso, o que tu quer saber. (P7)

Quando a LDB (9394/96) orienta que os profissionais de educação infantil tenham formação em nível superior, abre-se com isso o desafio de ser professora em outras bases. Como já existe um corpo de conhecimentos tanto na área da educação, quanto nas áreas circundantes, como a sociologia, a psicologia, a antropologia e a

filosofia, o trabalho com as crianças no campo educacional possui uma retaguarda, como disse a professora, o que significa dizer que a profissão docente na educação infantil tem argumentação para suas ações e isso precisa ser incorporado ao cotidiano das escolas.

Ao colocar-se como profissão, o trabalho docente na educação infantil passa a ser discutido em seu estatuto, na forma como se coloca no mundo do trabalho. A professora 11 comenta:

Esse profissionalismo que é necessário existir em qualquer tipo de escola, seja pública, seja particular, é uma postura que se aprende. Isso aí é uma coisa que as pessoas tinham que se dar conta e que nas escolas, seja a escola que for, tem que ser trabalhado com o grupo. O profissionalismo é comprometimento, é esse entendimento da profissão, dessa importância da tua formação, desse comprometimento com o teu objeto de trabalho que é o aluno. Isso tem que ser ensinado, tem que ser trabalhado. Isso é uma responsabilidade de quem? Das direções, das coordenações, das políticas públicas, trabalhar o profissionalismo, o que é o profissionalismo? É entender sua profissão, é entender as suas demandas, é saber, por exemplo, se eu estou numa faculdade de Pedagogia e eu vou enfrentar um terreno pedregoso, eu tenho que me abastecer de um instrumental teórico, de um instrumental prático. (P11)

Interessante perceber na narrativa da professora que o profissionalismo não é uma postura *a priori*, arraigada unicamente a uma ética pessoal. É uma dimensão que precisa ser trabalhada nos contextos de formação e que ela se configura também no âmbito da profissão, uma jovem profissão que se instala em um terreno pedregoso, como ela mesma diz. A expressão ‘pedregoso’ está relacionada ao reconhecimento do próprio trabalho, em um caminho em que, historicamente, não produziu esses efeitos de reconhecimento pela formação, já que bastava gostar de criança.

Neste sentido, inventar a profissão de professora de educação infantil é mais do que inventar a ação pedagógica com as crianças, mas reinventar-se em um mundo que tem na profissão docente determinadas marcas associadas a outras fronteiras para o atendimento às crianças pequenas, nem sempre convergentes as primeiras com as segundas, e a necessidade de, a partir do trabalho realizado com as crianças, em escolas, desenhar uma forma de ser profissional.

Eu acho que vai muito do que as pessoas sabem sobre a profissão e o que elas sabem principalmente em termos teóricos. Por exemplo, no momento que tu tem uma formação, seja na Universidade ou na escola, que tu mostre para o professor que o que ele faz é importante, que o que ele faz é muito importante, que quando ele lida com uma criança ele está lidando com toda a constituição subjetiva, que ele está trabalhando com os primórdios da personalidade, que ele não pode tratar a criança como se fosse uma massa de modelar, que ele vai lá e faz o que ele quiser, que depende do que ele disser, do que ele fizer, do que ele tiver,

qual a postura que ele vai ter corporal, qual os modelos que ele vai dar, aquela criança vai assimilar aquilo ali, se ele souber disso, quanto mais ele souber disso eu acho que mais ele vai ter uma outra postura em relação ao próprio trabalho. (P11)

Fica evidenciado a partir das falas das professoras, que há uma ampliação das demandas no trabalho com as crianças com a instituição deste lugar como um lugar profissional. A formação, a responsabilidade com os processos das crianças na relação de trabalho, a argumentação em relação ao que faz que incide no reconhecimento das famílias, enfim, há um conjunto de fatores próprios da construção social da profissão que passam a tensionar esse lugar, a configurar uma profissionalidade singular.

Uma das dimensões dessa profissionalidade se situa na relação com as famílias. Na próxima seção discuto narrativas que trazem nas relações estabelecidas com as famílias algumas situações próprias da construção social da profissão professora de educação infantil.

8.2 A Relação com as Famílias como Dimensão da Profissionalidade na Educação Infantil

A relação com as famílias parece ser um destes tensionamentos que produzem situações de dificuldades no trabalho desenvolvido, bem como também situações de reconhecimento profissional. Aliás, a estreita relação com as famílias é uma das dimensões ampliadas na concepção da docência na educação infantil e se configura como um dos elementos constituidores da profissionalidade.

Para Sacristán (1991), profissionalidade é “[...] a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (p.65).

Acrescento que, se existe uma configuração para o ser professora que garantiria, talvez, um tronco comum para esta profissão, esse conjunto apresentado pelo autor tem nuances próprias em cada etapa da educação, assim como nas diferentes culturas escolares. Na educação infantil, o que constitui a profissionalidade não é necessariamente o que constitui nos demais níveis.

Oliveira-Formosinho (2002) afirma que:

O papel dos professores das crianças pequenas é, em muitos aspectos, similar ao papel dos outros professores, mas é diferente em muitos outros. Estes aspectos diferenciadores configuram uma

profissionalidade específica do trabalho das educadoras da infância. Os próprios actores envolvidos na educação de infância têm sentimentos mistos no que se refere à questão de serem iguais ou diferentes dos outros professores, nomeadamente dos professores do ensino primário. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 135)

A autora fala da existência de marcas singulares da profissionalidade nessa etapa da educação. E, para isso, apresenta algumas dimensões buscando a diferenciação da profissão, como a vulnerabilidade social das crianças, a abrangência do trabalho que possui funções de cuidado e educação, a interação entre diferentes grupos (auxiliares, psicólogos, assistentes sociais, famílias) como uma característica da profissão e o fato das professoras desempenharem uma diversidade de tarefas com fronteiras pouco definidas, fazendo com que a integração dos serviços para as crianças e as suas famílias se amplie a âmbito de interação. Neste sentido, Formosinho (2002) define a profissionalidade na educação infantil como “a ação profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto das crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão”. (p. 133)

A professora 1 comenta sobre o compromisso de atender às crianças e a forma como sente a relação das famílias com as escolas de educação infantil.

Tu lida com improviso, assim com coisas..., eu sei que na escola regular também deve ser assim, mas eu acho que na Educação Infantil a incidência é maior. Tu nunca sabe o que vai te acontecer, o que tu vai ter que fazer naquele dia. Porque é uma criança doente que fica o dia inteiro na escola e que tu tem que mudar toda a tua rotina em função daquela situação. Eu acho que tu percebe muito mais a questão do abandono da infância para a escola e esse repasse da responsabilidade dos pais. Tu percebe muito mais na Escola Infantil. Tu liga, o telefone não atende, tu tem que ficar, tu tem que atender, porque tu tem um compromisso, tu é responsável por aquela criança que está ali. Enquanto que no Ensino Fundamental eu via que era diferente, a pressão sobre a família era maior, a família se comprometia mais e até aconteciam fatos interessantes. Quando eles deixavam a EMEI e iam pra EMEF, aquelas famílias que na EMEI não conseguiam se organizar, na EMEF se organizavam e aí eu dizia para vice-diretora ‘ainda a gente é muito paternalista, muito assistencialista,’ sabe, às vezes, eu me sentia meio enganada por aquelas famílias, meio enrolada, porque lá na EMEF a mãe deu conta de organizar mochila, de organizar caderno, de obedecer horário. (P1)

A ampliação da compreensão da profissionalidade na educação infantil proposta por Oliveira-Formosinho parece estar presente nesta narrativa em que a professora descreve uma situação em que a criança encontra-se na escola, a família não está sendo encontrada para buscá-la e a escola precisa atendê-la bem porque há um compromisso moral. A sua condição de vulnerabilidade está sendo considerada e,

mesmo que a família não esteja dando retorno conforme a expectativa da diretora (professora 1), existe um investimento na relação com a família, um alargamento das interações. Ao mesmo tempo, a professora sugere que a educação infantil precisa colocar-se em uma perspectiva mais profissional, rompendo com a relação paternalista e assistencial que está em ambos os lados dos envolvidos na interação (família e escola).

Essa situação, a meu ver, corrobora com a argumentação trazida pela professora 11 quando aponta para o investimento em aprender a ser profissional de educação infantil. De que é importante que as professoras discutam essa configuração de ser professora pensando em estratégias junto à comunidade escolar que rompam com a cultura instituída de atendimento. Mas também considero que esse trabalho precisa ser ampliado na perspectiva institucional, ou seja, nos âmbitos vinculados à gestão. Essa pesquisa trouxe algumas narrativas que assinalam para o despreparo de quem está assumindo cargos direcionados ao trabalho com a educação infantil. Diretoras que possuem experiência apenas em escolas de ensino fundamental e que passam a dirigir escolas de educação infantil de forma distanciada ao que o cotidiano impõe, coordenadoras de escolas de ensino fundamental que, como disse a professora, “largou na nossa mão porque não entendia nada de jardim”, enfim, é preciso que o investimento na formação se amplie também. Existe uma demanda por formação permanente com as professoras que estão trabalhando com as crianças, mas é preciso perceber que esse trabalho está atrelado a outras instâncias que também precisam ter alguns princípios consensuados para que o trabalho seja potencializado. O trânsito de profissionais da escola de ensino fundamental para a educação infantil também ocorre, e as narrativas indicam que há distanciamento da lógica da educação infantil. Talvez seja importante considerar que os cursos de formação de maneira geral, até bem pouco tempo, ainda tinham os estudos relativos às séries iniciais como prevalentes no currículo, e as disciplinas de fundamentos, ou que incidem em uma compreensão macro do processo educativo, como políticas, sociologia, filosofia, pouco transitavam pelo terreno da educação infantil, principalmente nos primeiros anos desta etapa.

A relação com as famílias parece ser um investimento importante de ser realizado nas formações se considerarmos essa uma das dimensões da profissionalidade na educação infantil. O estreitamento dos vínculos e a aproximação dos objetivos de atendimento às crianças podem reverter em um processo de reconhecimento profissional. Como chama a atenção a professora 11:

O que eu vejo na prefeitura é que como as pessoas (famílias) já tem uma vida mais difícil, elas entendem um pouco mais o espaço ali da escola e do professor. Ele tem que ter um certo respeito, ele tem que ter um certo entendimento de que aquilo ali não é o métier dele. Ele é pai e mãe da escola, e aí eles têm o reconhecimento que eu acho que é um pouco mais afinado. Na escola particular também tem e eu acho que essa coisa de família e escola têm muito a ver com a forma como tu te coloca. Eu já trabalhei em outras escolas que os professores em geral não queriam contato com a família porque diziam que os pais não respeitam, “porque os pais entram aqui e querem deixar a criança turno integral, o dia todo”. Eu sempre pensei, os pais respeitam na medida em que tu mostra que está ali para fazer um trabalho, que tu tem compromisso, que está todo o dia ali, que faz uma reunião pra mostrar coisas que tu está fazendo com os filhos, que tu está ensinando e não chama os pais para reclamar ou para dizer que o teu filho é um mal educado ou sei lá o quê, então eu sempre tive uma boa relação com pais, tanto na escola pública como na particular. Eu acho que é muito da forma de se colocar. (P11)

É uma postura profissional que está sendo incitada pela professora. Uma postura que além de considerar a relação com as famílias uma dimensão importante no trabalho docente, também percebe nessa dimensão a possibilidade de reconhecimento profissional. A professora 12, que tem sua trajetória profissional sempre em escola de educação infantil, narra que:

A gente tem uma relação mais próxima com as famílias. Tu olha no olho, tu vê o que essa criança está te dizendo e tu chama essa família. E essa família é mais presente, me passa isso. Menos crianças, uma escola menor, tu consegue ter essa aproximação maior, essa proximidade maior com as famílias. (P12)

A professora relaciona a lógica de maior proximidade às famílias com o tamanho da escola de educação infantil, que na RME geralmente são menores que as escolas de ensino fundamental. Mas me parece interessante sublinhar para o aspecto de interação triangular que se estabelece nessa perspectiva. A professora parte de uma estreita relação com a criança – olha no olho – e, a partir daí, chega à família. Penso que essa narrativa tem um potencial para compreensão da relação família e escola que extrapola o âmbito gerencial do que ali acontece. Âmbito que prevalece nas diferentes tipologias de escola. Mesmo sendo um ganho em termos de gestão administrativa, o compartilhamento das decisões e ações da/na escola, é importante a ativação dessa interação que é pedagógica, que diz respeito à condução do processo formativo da criança.

Anna Bondioli e Susanna Mantovani (1998) chamam atenção para a rede de relações existente entre famílias e instituições de educação infantil³⁵ que envolve afetos,

³⁵ As autoras se debruçam na análise do trabalho em creches, com crianças de zero a três anos de idade.

ideologias, saberes e costumes. As autoras afirmam que é preciso investir no relacionamento entre essas instituições por serem aliadas no propósito da formação das crianças e que, mesmo tendo alguns confrontos, precisam ter como alvo a experiência infantil, que envolve também os adultos que a conduzem. A permeabilidade entre as duas instituições, segundo as autoras, pode ajudar na caracterização do trabalho ali desenvolvido pela sua profissionalidade. Esta profissionalidade se distingue do trabalho maternal, mas se constrói também considerando o entrelaçamento de saberes de ambas as instituições – família e escola.

Nesse sentido, pensar na relação com as famílias na perspectiva da profissionalidade na educação infantil não é restringir-se à participação no sentido de opinar sobre ações que a escola pretende desenvolver, mas estabelecer um vínculo a partir das experiências das crianças.

Sergio Spaggiari (1999), comentando a parceria entre comunidade e professor nas escolas de educação infantil da região de Reggio Emilia, na Itália, apresenta essa perspectiva em que a gestão não se configura apenas como um sistema administrativo, mas uma forma de compreensão do trabalho pedagógico.

A gestão social visa a promover a vigorosa interação e comunicação entre educadores, crianças, pais e comunidade. Ela melhora o valor de uma abordagem educacional que tem suas origens e objetivos nos princípios da comunicação e da solidariedade. A participação das famílias é tão essencial quanto a participação das crianças e educadores. (SPAGGIARI, 1999, p. 107)

É importante considerar que a Itália possui uma trajetória em termos de processos participativos e uma cultura instituída no que tange ao relacionamento com as famílias que possivelmente promova os encontros de forma diferenciada, com desafios distintos dos que o Brasil e, mais especificamente Porto Alegre, possuem. No entanto, pensar nesse alargamento da compreensão de gestão, colocando as famílias como interlocutoras na qualificação do trabalho pedagógico nas escolas, talvez reverta em experiências importantes para todos os envolvidos.

Também pondero que esse alargamento da profissionalidade, que contempla as interações com as famílias como uma dimensão do trabalho docente, traz consigo novos desafios, podendo produzir sentidos de frustração diante do trabalho que, como afirma Oliveira-Formosinho, já não apresenta contornos tão definidos.

A narrativa da professora 12 apresenta a realidade de muitas comunidades com as quais a RME trabalha. São predominantemente situadas em regiões periféricas da cidade e com muitos casos de vulnerabilidade social.

Tu vive um dia a dia muito cansativo, muitas questões sociais e familiares difíceis. Tu acaba sendo o único espaço de saúde que essa criança tem e sobrecarrega, porque tu quer resolver o problema daquela menina que está precisando ir no médico, mas a vó não pode porque a vó está com problema. Aquele menino que o pai e a mãe são usuários de crack. Tu vê que a criança tá mal e tu não consegue resolver. Então tu fica muito absorvida por essas coisas, que foge da tua alçada, foge da questão pedagógica, educativa. A criança está em frangalhos e ela não tem cabeça para ficar aqui fazendo coisinha, ela quer carinho, ela quer atenção, e tu te sente frustrada porque tu não consegue dar conta daquilo, tu não consegue ajudar, tu esbarra num Sistema de Saúde caótico que não dá conta daquela família. “Mas tu tem que levar no médico, vó!”, “mas eu não tenho ficha, não tem pediatra na Restinga”.

Eu acho que passa muito por isso, as pessoas tão se desgastando com assuntos, com questões que não são da sua alçada. Mas se tu também te omitir, o que vai ser dessa criança, pelo menos por 6 anos, que é o tempo que ela passa aqui com a gente. É um tempo de investimento, de família, da criança enfim, tu faz o que tu pode fazer. Na verdade os parâmetros deles, desses pais, dessas famílias, são outros. Aquilo que tu tem pra ti que é certo, pra eles não é, ou que tu tem por errado pra eles não é errado. O teu parâmetro de família, de educação, de participação, envolvimento, é um. Uma mãe agora mesmo, ontem, eu fiquei sabendo que ela deixou a filha sozinha, um bebê de 2 anos, pra ir na Restinga Velha pegar droga. Ela me deixa uma menina de dois anos sozinha dentro de casa, a guria entrou em pânico, sozinha. Estava dormindo, ela acorda sozinha, a mãe não está, a vó não está, tiveram que arrombar a casa da mãe pra tirar a menina de lá. Quando que eu deixaria a minha filha de sete anos sozinha? (P12)

Os contornos não definidos ocorrem, a meu ver, em dois níveis. O primeiro diz respeito à compreensão da natureza do trabalho com a criança e da necessidade de ampliação das fronteiras nas interações visando potencializar o trabalho pedagógico. O segundo está relacionado ao apagamento de outras instituições sociais que reverberam no trabalho da escola, instituição esta que, no desafio de se reinventar pelas novas demandas que o mundo coloca, mantém-se como referência na maioria das comunidades.

São condições externas ao contexto escolar que incidem no trabalho das professoras e suas trilhas profissionais e que estão também atreladas à compreensão que temos de família.

Famílias são fenômenos sociais e históricos que instalam maneiras de viver, processos de socialização (LAHIRE, 1997). Possuem, então, configurações diversas e formas de socialização distintas. Heloisa Szymanski (2004), ao pesquisar sobre a família como contexto de desenvolvimento, afirma sobre a necessidade de descolarmos desta instituição o mito do “dom” feminino para educar as crianças. Essa compreensão

traz consigo a desobrigação da sociedade na orientação às famílias. A autora, ao se referir às famílias mais desassistidas, diz que:

Raramente é considerada a enorme dificuldade da tarefa de criação e educação dos filhos na nossa sociedade complexa, exacerbada pela situação de pobreza, que imprime um árduo regime de vida para pais e mães, associada à deficiência de serviços públicos para essa camada da população. (SZYMANSKI, 2004, p. 3)

Considerando a situação social com que nos deparamos na contemporaneidade e que repercute diretamente no trabalho com as crianças, a inserção, ou melhor, a ampliação do trabalho com as famílias precisa, a meu ver, ser partilhada com outras instituições sociais sob pena deste lugar socializador ser suprimido por um processo de exclusão social a que muitos estão submetidos. Nesse sentido, acompanho o que Szymanski propõe em relação ao trabalho com as famílias.

...está se tornando uma questão ética informar as famílias das classes economicamente desfavorecidas sobre o processo de exclusão de seus filhos e começar a construir, com elas, práticas educativas que possibilitem uma continuidade do seu processo socializador para a escola e para o mundo do trabalho. (SZYMANSKI, 2004, p.11)

Penso ser importante marcar que essa argumentação não carrega consigo uma visão naturalizada de família, ou a família pensada (SZYMANSKI, 2004). Ao contrário, considera as diferentes configurações familiares, valoriza a potencialidade de socializações no interior dessas configurações, mas, sobretudo, atenta para o fato de que essas circunstâncias menos favoráveis para as famílias estão repercutindo, também, em circunstâncias pouco trabalhadas no âmbito das escolas e no cuidado com quem lida diretamente com as crianças, as professoras.

8.3 Profissão Docente: um projeto social com marcas domésticas

Nóvoa (1999), ao comentar sobre o estatuto da profissão docente abordando histórica e sociologicamente o processo de construção da identidade, salienta que mesmo com a substituição do corpo de professores religiosos por laicos, não houve mudanças significativas, ainda, na concepção de profissão docente que mantém algumas referências ao caráter messiânico.

Na Era Moderna, a profissão deixa de ser uma função exclusivamente masculina e está presente à ideia de professor salvador das crianças, aquele que tem o

conhecimento e lida com seres que precisam de proteção. As transformações que ocorrem na compreensão do ser professor e quem exerce tal profissão ocorrem articuladas a outros entendimentos, como o de quem é a criança e o que se pensa sobre infância. Narodowski (1993) chama a atenção para a produção da infância como um fenômeno histórico que se configura nessa época a partir da relação tracejada pela heteronomia, pela dependência e pela obediência em troca da proteção adulta, do professor. Uma relação que se coloca a partir da fragilidade da criança.

Essa concepção de infância está conectada a um projeto de sociedade em que era preciso a ampliação da escolarização e encontra nas mulheres uma estratégia de organização sem ferir a lógica do magistério, a lógica familiar, e mantendo a ordem na lógica do mercado.

As mulheres passam a integrar um esquema social que mantém a ordem dentro e fora da escola. Beatriz Fischer (2005) argumenta que

...a partir da professora primária que se desencadeia o processo inicial de constituição de 'homens úteis' para a sociedade. A professora, então, ao mesmo tempo que é instituída por aquelas relações poder/saber, assume um papel ativo como também instituidora de determinada ordem social. (FISCHER, 2005, p.140)

Catani (1997) comenta sobre o ingresso das mulheres neste mercado.

Para que a escolarização se democratizasse era preciso que o professor custasse pouco: o homem, que procura ter reconhecido o investimento na formação, tem consciência de seu preço e se vê com direito à autonomia — procura espaços ainda não desvalorizados pelo feminino. Por outro lado, não se podia exortar as professoras a serem ignorantes, mas se podia dizer que o saber não era tudo nem o principal. Exaltar qualidades como abnegação, dedicação, altruísmo e espírito de sacrifício e pagar pouco: não foi por coincidência que este discurso foi dirigido às mulheres. (CATANI, 1999, p. 28-29)

Amélia Lopes (2001), em estudo sobre a identidade social de professoras portuguesas nos diz que:

A feminilização da profissão docente corresponde a um processo que resulta da convergência de constrangimentos econômicos — a necessidade de expansão da escola pública com contenção de gastos —, da ideologia do maternalismo e das aspirações de autonomia das mulheres. (LOPES, 2001, p. 12)

É uma construção social complexa que muda de corpo com a entrada da mulher na profissão, mantém algumas formas, acrescenta e suprime outras, mas

fundamentalmente, está ligada a um projeto de sociedade. É neste percurso que, no século XX, no Brasil, emerge a profissão docente para a educação infantil, em um tempo em que esse trabalho passa a ser, predominantemente, um trabalho feminino.

Malaguzzi (1999), ao referir-se ao processo de preparação dos professores para a Educação Infantil na Itália, comenta que no início do século XIX havia uma crença ingênua e idealista de que o ideal de professora para atuar com as crianças pequenas seriam as adolescentes intocadas provenientes de zonas rurais.

Mas existem maneiras diferentes de pensar no processo de feminilização do magistério. Flávia Werle (2005) nos ajuda a compreender que a feminilização do magistério pode ter compreensões distintas e complementares. Existe uma forma de compreensão, que parece ser a mais recorrente, de atribuir a expressão feminilização ao número expressivo de mulheres atuando na educação (ALMEIDA, 1998; SARMENTO, 2001; CAMPOS, 2002; ONGARI e MOLINA, 2003). No entanto, também é possível a utilização dessa expressão para o sentido atribuído ao trabalho docente, como uma profissão com contornos marcadamente ligados à maternidade (LOPES, 1991; SAPAROLLI, 1997; TAMBARA, 1998). Werle (2005) acrescenta que inicialmente o trabalho tinha uma “constituição de forma feminil, envolvendo o assemelhamento da docência com trabalho doméstico, dependência e fragilidade” (p. 610). Essa perspectiva de análise é importante na configuração do trabalho docente na educação infantil.

Seguindo a tendência também existente em outros países, no Brasil há uma cultura presente de que essa profissão geralmente é ocupada por pessoas jovens e, ao mesmo tempo, algumas pesquisas (CERISARA, 2002; KRAMER, 2005) revelam que o caráter relacional, ou seja, pensar que a professora precisa ser dedicada, doce, afetiva, entre outras características, sobrepõe-se com frequência à necessidade de possuir um conjunto de conhecimentos próprios dessa profissão.

Kramer (2007), em consonância ao projeto que institui o lugar do magistério como um lugar de possibilidade de profissionalização da mulher jovem, alerta para a situação da educação infantil:

A identificação das professoras como “meninas” nos discursos permite ressaltar a importância de estudos teóricos e pesquisas empíricas em diversos contextos, para aprofundar e compreender processos de pagamento que parecem estar em jogo na educação infantil. (KRAMER, 2007, p. 423)

Esta colocação nos remete ao fato de que, além das características relacionais já apontadas como identificadoras dessa profissão, há entre as mulheres mais jovens a possibilidade de menor investimento capital para a manutenção do serviço de atendimento às crianças.

A profissionalização para a educação infantil no Brasil é um fenômeno relativamente recente. Barbosa e Trois (2009) comentam sobre a situação no Brasil na atualidade.

A presença de profissionais docentes nos estabelecimentos de educação infantil é uma novidade, apesar de existirem docentes envolvidos nessa modalidade de educação desde os primeiros jardins de infância e jardins de praça. Durante muitos anos esse trabalho foi realizado por profissionais sem formação específica, pois a educação e o cuidado de crianças não eram vistos como tarefa e responsabilidade educacional, apenas como um direito assistencial das famílias. (BARBOSA e TROIS, 2009, p. 34)

Esta pesquisa apresenta o quadro profissional de uma rede de ensino, no caso a RME de Porto Alegre, sendo formado em sua totalidade, no momento de coleta dos dados, por mulheres, mantendo a tendência de que a feminização se dá pelo número de profissionais ligadas ao trabalho na educação infantil. No entanto, encontra uma situação diferenciada em termos de idade de ingresso das professoras de educação infantil. Ainda que não tenha apresentado os dados de outros contextos sobre a idade de ingresso das professoras de educação infantil, a bibliografia vem apontando que há um número expressivo de meninas ainda hoje vinculadas à educação infantil. Os questionários apontaram que a idade média de ingresso na RME de Porto Alegre no período estudado não corresponde ao que foi apontado como marca do início da constituição desse lugar profissional.

GRÁFICO 6 – IDADE DE INGRESSO DAS PROFESSORAS NA REM/POA

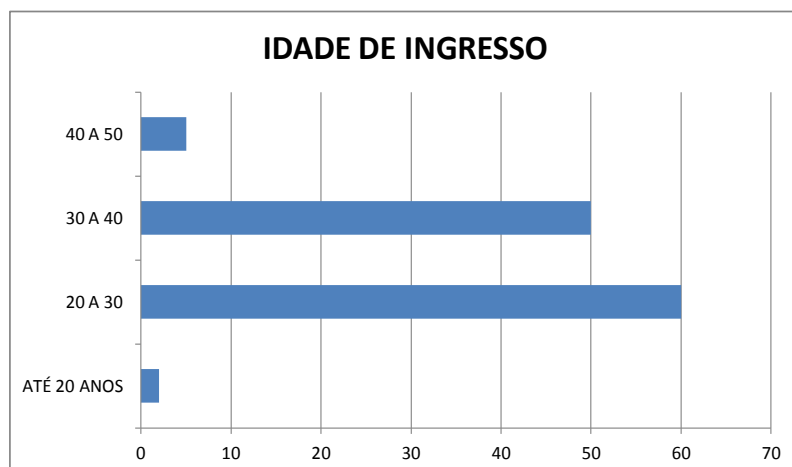


Gráfico elaborado para a tese.

O gráfico assinala que existe um número significativo de professoras que ingressa na RME com idade entre vinte e quarenta anos. Talvez essa situação seja decorrente da convergência de fatores como (1) a oferta reprimida no mercado de trabalho de profissionais para atuar na educação infantil com formação; (2) a possibilidade de ingressar em uma rede de ensino pública que garante estabilidade no trabalho; e (3) a emergência na cidade de Porto Alegre de um lugar profissional a partir das determinações políticas de investir na educação infantil. Esses aspectos podem ter produzido uma configuração diferenciada ao que vinha sendo considerado como padrão para a educação infantil, o fato de que é uma profissão para mulheres muito jovens em início de carreira.

Mas uma narrativa que ainda se mantém recorrente de múltiplas formas para as professoras vincula-se à feminilização pelo caráter doméstico, maternal, com contornos profissionais pouco definidos.

A professora 1, exercendo a função de diretora de EMEI, nos diz que:

É uma coisa muito caseira ainda. A Educação Infantil tem muito isso de ser extensão da minha casa. A gente vê ainda em alguns profissionais de achar “que mal tem eu vir botar pantufa no inverno na escola? Que mal tem eu deitar e dormir com as crianças na hora do repouso delas, se elas estão descansando?” Mas aqui não é minha casa, eu estou no meu horário de trabalho. Eu acho que essa questão da ética, do profissionalismo na Educação Infantil, ela ainda engatinha. E, ao mesmo tempo, tem uma revolta dos profissionais que não querem ser chamados de tia, não gostam de ser chamados de tia e que tampouco a escola seja chamada de creche. A creche é uma palavra ofensiva pra quem trabalha numa EMEI, porque é pejorativo. (P1)

A professora 2, que sempre atuou em sala de aula, apresenta várias situações em que reconhece a sua disponibilidade, atribuindo isso à relação estreita entre as coisas de sua casa e de sua sala na escola, um sentido de compromisso profissional e de relação de afeto com as crianças com as quais estava atuando como professora. Na escola de educação infantil:

Eu tinha pipoqueirinha, eu tinha tudo que era coisa, eu tinha boneca, máquina de costura, eu tinha coisa que eu comprava do meu dinheiro. Quando eu sai da escola eu levei, chamei uma kombi pra botar todo o material que eu comprava dentro. Aí fui para duas escolas, deixei um pouco lá, outro pouco cá, perdi o material e assim ó, aquelas famílias que já vinha há 3, 4 anos com enxoval dos teus filhos, com roupa dos teus filhos, era a escola que eu pensava que eu ía me aposentar, eu pensei em ficar o resto da vida porque a relação com a comunidade e com o Posto era muito boa. (P2)

Na escola de ensino fundamental:

Como as crianças têm muito atraso e pouca coisa de material gráfico, escrita em casa, pai que não tem acesso a jornal, a material escrito, eu sempre trabalhei bastante alfabetização de forma lúdica, só que eu banquei tudo. Prateleiras na minha sala, jogos, eu vou comprando tudo a prestação. Eu compro o meu material. Daí eu peguei uma televisão dos meus filhos, um DVD, o meu som e botei tudo na minha sala. Teve uma época que eu tinha dois microondas, eu levei microondas pra quando a gente ía assistir os filmezinhos na sala, eles faziam pipoca, eles levavam a pipoquinha do microondas e a gente comia, só que daí um sobrinho meu veio morar e estava sem fogão, sem nada, eu acabei levando. (P2)

Há um grande investimento emocional e financeiro em organizar o ambiente de forma semelhante à sua casa, com um sentido de extensão do conforto assim como extensão dos afetos. Levar as coisas dos filhos, estender às famílias o que tinha porque era ali que ia ficar, ia se aposentar. Ao mesmo tempo, é preciso considerar que é um investimento de caráter particular que desonera a mantenedora e a gestão da escola da responsabilidade de dar condições ao trabalho. Há uma naturalização no fato da professora trazer, a partir do que ela considera relevante ter com as crianças, materiais para a escola, assim como retirá-los caso haja necessidade pessoal. Ou seja, o material é da professora, não da escola onde os alunos estão sendo atendidos.

Esse sentido de extensão “do lar” também é narrado pela professora 5 sobre sua atuação enquanto estava vinculada à escola de educação infantil.

Ela não parecia uma escola, eu quero dizer municipal, parecia que era... Tinha crianças humildes? Tinha, mas eu cansei de levar roupa dos meus filhos, eu cansei de dar banho nas crianças do berçário. Eu não consigo ser hipócrita de abraçar uma criança se ela está suja, então eu fazia o que eu achava, que também o banho, a higienização, tudo era importante. (P5)

O compromisso profissional parece estar vinculado, também, a relação estreita entre o que proporciono aos meus filhos também proporciono aos meus alunos. A “docência maternal” ainda é muito arraigada ao trabalho. A professora 10 diz:

A gente passa quase por babá. Quando eu trocava a fralda de um aluno, que ele era cadeirante, e eu não tinha uma estagiária nem nada, enquanto que eu dizia para os outros ‘vocês fiquem sentadinhos aí que eu vou ali no banheiro’, botava uma classe e trocava ele, em cima de uma classe no banheiro, “ai, tu trocava fraldas!” Daí eu trazia a fralda, eu trazia talco, eu trazia o lenço umedecido, tudo. É que a gente abraça muita coisa, por quê? Porque tu é comprometida. (P10)

A feminilização, nestes casos, sugere pensar que na lógica do trabalho, há o alargamento tanto do âmbito do doméstico para alcançar a vida no trabalho, quanto do trabalho para não perder de vista a vida doméstica. Penso também que é possível analisar tal fenômeno pelos entendimentos que culturalmente instituímos sobre o que é cuidar e educar. Quando a professora 5 diz que não parecia escola municipal, parece haver uma tentativa de minimizar a diferença social pelas ações de cuidado, neste caso, aparentemente, com cunho assistencial, como um movimento de apagamento das diferenças. Ou seja, deixar os alunos semelhantes aos filhos como uma estratégia de aproximação.

Nilva Bonetti (2004), analisando em textos oficiais pós-LDB como é tratada a formação de professores para a educação infantil, salienta que há na Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (2000) referência ao cuidar e educar de forma descolada. A autora afirma que

...o vínculo com a criança é compreendido como possível a partir de dois tipos de atividades: aquelas relacionadas à dimensão lúdica e aquelas relacionadas ao cuidar.

... o cuidar é reduzido à atividade voltada ao atendimento das necessidades de atenção e cuidados com o corpo (higiene, saúde e nutrição). Essas atividades, indicadas apenas no trabalho com crianças de 0 a 3 anos, secundarizam a idéia do cuidado como um direito da criança, uma forma de educá-la e humanizá-la em qualquer idade. (BONETTI, 2004, p. 104)

Percebo, com a pesquisa de Bonetti, que a lógica maternal e assistencial, que restringe a ação do cuidado, permeia âmbitos diversos do trabalho com as crianças, do cotidiano das salas de aula aos documentos que orientam tal trabalho. É uma forma de compreensão do processo que não se desmancha por decreto, mas que precisa ser analisada e trabalhada do ponto de vista simbólico.

8.4 Tem que Gostar do que Faz: sobre as formas de lidar com o afeto na educação infantil

Que precisamos gostar do trabalho, da profissão exercida, é uma questão já dada. As escolhas estão geralmente pautadas por habilidades, afinidades, que nos mobilizam para determinadas atuações. Almejamos realizar um trabalho que nos cativa e ao mesmo tempo nos traga algum tipo de reconhecimento. Ou seja, a princípio, quando se tem a oportunidade de escolher uma profissão, não se escolhe sem ter gosto por ela.

Na profissão de professora de educação infantil não é diferente. Na escolha, tem gosto. No entanto, é uma marca recorrente e primeira nas narrativas de que “é preciso gostar do que faz”. Me indago se em outras profissões essa colocação teria a mesma centralidade e procuro desnaturalizar essa fala que, me parece, indica algum sentido em relação ao trabalho.

Existe uma possibilidade de análise dessa questão que é pensando no lugar conferido à mulher e/ou ao trabalho que a mulher realiza, ainda enraizado nas ideias da modernidade, do privado, da sensibilidade, do amor, da subjetividade. Aliada a esse ideário temos a polaridade subentendida e enraizada em um modelo de entendimento do trabalho, que não possibilita a multiplicidade, mas se fixa em um antagonismo entre afeto e conhecimento. Antonio Nóvoa critica essa lógica.

Ao longo das últimas décadas, temos estado prisioneiros de um antagonismo entre *relação* e *conhecimento*: de um lado, uma certa liturgia pedagógica que privilegia os aspectos relacionais e afectivos; do outro, uma cruzada anti-pedagógica que se limita a celebrar o passado (qual passado?) e o conhecimento (qual conhecimento?). (NÓVOA, 2006, p. 141)

As questões referentes às relações, às emoções, nessa perspectiva, estiveram vinculadas ao negativo na educação. A educação mais próxima de um trabalho burocrático, mais sisudo, racional, seria avaliada como a mais adequada. Não seria possível analisar a questão do afeto na educação infantil desconsiderando a feminilização do magistério e as repercussões advindas desse fenômeno. Mas me proponho a não polarizar, nem tampouco colar a discussão do afeto ao gênero feminino, ainda que isso tenha marcado historicamente várias relações, entre elas, a docente.

Ana Abramowski (2010), ao pesquisar sobre os afetos docentes, pontua que emoções como a depressão, a culpa e o amor romântico, não existiram sempre nem

pertencem ao inventário do sensível de todas as sociedades. O que a autora pretende posicionar sobre o assunto é que são significados culturais e sociais que se estabelecem na relação consigo mesmo e com os outros. Nesse sentido, não é um fenômeno natural nem individual, mas os afetos estão inscritos nas relações sociais historicamente situadas. Eles são construídos, são regulados, são educados (p.34).

A autora chama a atenção para a forma como os afetos se colocam no sistema educativo.

Não podemos deixar de assinalar que o imperativo de que os professores devem tratar com afeto às crianças se encontra praticamente desde as origens do sistema educativo.(...)um amor útil para civilizar, amansar e aplacar aos alunos indóceis. Um afeto que servira para vigiar sem recorrer à coerção senão incitando à autoregulação. (ABRAMOWSKI, 2010, p. 160)

A autora ainda nos mostra que esse afeto era distante, muito mais preso ao papel do professor do que à sua personalidade. Esse papel, para ela, é fruto da matriz racional e burocrática com os resquícios do poder pastoral, que via nas manifestações afetivas a necessidade de controle.

Se essa construção chega à escola de educação infantil pela natureza inicial de cuidado conferida ao trabalho nas instituições, pelo status de quem é atendido – a criança vista como um ser frágil – ou pela condição de gênero do adulto que atende, tudo isso serve para criar uma configuração no trabalho realizado para dar conta de um jeito de entender a educação dos pequenos posicionada em termos históricos. Isso ocorre porque há uma autorização social que classifica como adequado o afeto na educação infantil.

A educação infantil por ter marcas importantes em suas origens no assistencialismo e na falta de profissionalização, por vezes vinculou a proximidade ao caráter pedagógico e à profissionalização do trabalho ao afastamento das emoções, como se fossem contrapontos. No entanto, é preciso ter presente que a docência é uma profissão de relações, e o afeto na relação está presente. Esse afeto a que me refiro não tem uma conotação de sentimento “bom”, necessariamente, mas no sentido de que estar em relação é produzir sentidos que afetem a mim e ao outro, que podem estar mais próximos aos prazeres permitidos (carinho, acolhimento) ou aos prazeres impróprios (rechaço, trato seco), como sugere Abramowski (2010). Todos esses sentimentos estão presentes no trabalho com as crianças e não são permanentes, mas estão colocados na complexidade das interações sociais. Eles coexistem.

Discutir o afeto nesta pesquisa significa considerar uma multiplicidade de maneiras de entendimento e de sentir essa dimensão no trabalho e de pensar nas variações do amor docente. A expressão “tu tem que querer, tu tem que gostar” (P2) ou, como dizem as professoras 6 e 8,

Ser uma boa professora de Educação Infantil? Primeiro é realmente amar muito o que faz, se não tem isso, o troço não anda, tu tem que ser apaixonada por isso, se tu não tem esse brilho no olho a coisa não vai andar, isso é o primeiro ponto. (P6)

Conhecimento com as características das faixas etárias e o afeto, professora de Educação Infantil tem que ter afeto, tem que demonstrar afeto. (P8)

Essas narrativas das professoras interlocutoras, apesar de mostrarem ênfase no afeto, já não sustentam sozinhas a argumentação sobre o que é ser uma boa professora de educação infantil somente com essa dimensão. Ela é insuficiente, na medida em que há uma tentativa de reposicionamento da tarefa educativa com as crianças que pressupõe, também, formação e preparação para o trabalho. Então, as narrativas aparecem posicionadas entre o afeto, que de alguma forma sugere vinculação com a vocação, e a formação, já inscrita em uma perspectiva mais profissionalizante. Abramowski (2010) nos diz que “a identidade do conceito de vocação, ao menos no âmbito da docência, se define na tensão com a assunção do magistério como trabalho”(p.86). Então é preciso considerar as formas como a vocação e o trabalho se colocam nas narrativas e a relação deles com o afeto.

Mas penso que é importante considerar que seria interessante que, na formação das professoras, a dimensão do afeto fosse pautada. Se é uma profissão de relações e essas relações se colocam no plano profissional, o afeto é conteúdo do trabalho e, como tal, precisa ser encarado.

A professora 1 caracteriza um professor de educação infantil.

Eu acho que a primeira característica tem que ser bem formado em termos pedagógicos. Ter bom conhecimento, não pode ser uma pessoa que só goste de criança, ele tem que ter conhecimento da faixa etária com a qual vai trabalhar, do desenvolvimento daquela faixa etária. Uma outra característica que eu acho, na minha opinião, imprescindível, é a questão que Paulo Freire falava, que é a amorosidade. Ele tem que ser uma pessoa disposto a essa questão de troca de afeto em função também da faixa etária com a qual ele vai lidar, que eu acho que isso é imprescindível pro trabalho, ele tem que estar disposto, inteiro ali para aquelas crianças e ser o mais amoroso possível, mesmo sendo aquela pessoa que vai dizer, que vai orientar as regras, que vai dar os limites, mas isso tem que ser feito com muita amorosidade. (P1)

A narrativa acima sugere que a formação e a amorosidade são complementares na função de docente na educação infantil. Parece não haver concorrência na fala da professora entre uma e outra dimensão. Ela ainda aponta que essa amorosidade, ou o afeto empreendido na relação com os alunos, não opera apenas na ordem da aprovação, mas também se coloca nas orientações que indicam limite no comportamento ou regramento. A amorosidade narrada aqui indica uma tentativa de desprendimento daquela docência verticalizada, mais autoritária.

Já a narrativa da professora 3 aponta que esse gostar do que faz está articulado a uma escolha, a uma opção profissional, e que essa situação de estar ali por opção repercute no trabalho com as crianças.

Que goste muito do que faz. Não é aquilo que gostar de criança basta, mas gostar do que faz, ter opção por aquilo, fazer a sua opção. Vou trabalhar com Educação Infantil. A gente nota que as pessoas que optam pela Educação Infantil são pessoas que realizam o trabalho com comprometimento, com prazer, com alegria, com dinamismo, com ânimo, e isso a gente vê nos alunos, o fruto desse desejo da pessoa, desse compromisso dela, a gente vê no trabalho desenvolvido com as crianças. (P3)

Ao mesmo tempo em que não se alcança a profissionalização somente gostando das crianças, não é possível ser profissional de educação infantil sem que haja disponibilidade para os afetos, já que é uma profissão de relação. Acrescento que não basta ter a disposição para as relações, mas uma afinidade com o jeito de estar no mundo das crianças. Então, ser professora de educação infantil exige, a meu ver, um jeito infantil. Um jeito infantil no sentido trazido por Abramovicz, Levcovitz e Rodrigues (2009) com um sentido de devir, de criação, de descoberta, que não está presa a um tempo cronológico. Tardif e Lessard (2005) e Abramowski (2010) são autores que vêm contribuindo com a pedagogia ao recomendarem que não é possível focar apenas nas qualificações intelectuais das professoras, mas que é importante considerar as características de suas personalidades.

Outro sentido trazido nas falas está marcado pela falta, uma compensação pela ausência, ou fragilidade, das demais instituições. Como aborda Abramowski (2010):

Se diz que têm alunos carentes de afeto – carência deduzida de maus comportamentos, de condutas agressivas, de problemas de aprendizagem ou de dados da composição familiar, entre outros indicadores – e isto obrigaria aos professores a brindar-lo compensatoriamente, suprimindo o que a família e outras instituições não dão. O carinho que falta se considera um carinho necessário para

o desenvolvimento das tarefas escolares, a fim de que o ensino e a aprendizagem sejam possíveis. (ABRAMOWSKI, 2010, p. 20-21)

Retomo a fala da professora 12, que explicita a forma como ela entende a criança que tem dificuldades e chega à escola.

A criança está em frangalhos e ela não tem cabeça para ficar aqui fazendo coisinha, ela quer carinho, ela quer atenção, e tu te sente assim frustrada porque tu não consegue dar conta daquilo, tu não consegue ajudar, tu esbarra num Sistema de Saúde caótico que não dá conta daquela família. (P12)

Essa narrativa indica que a questão do afeto, para essa professora, é anterior, que não é possível ir além no “trabalho pedagógico” sem suprir essa demanda. Percebo com isso que há um entendimento linear do processo, com prioridades, com antecedências, que não ocorrem de forma complementar. Parece que essa compreensão ainda está muito vinculada à compensação própria do trabalho que qualificamos como assistencialista, ainda que haja toda uma preocupação em ir além.

Já a professora 5 narra a entrega ao trabalho, aos alunos, como vocação. A disponibilidade como uma característica dessa vocação, que não deixa de ser docência, mas a complementa.

Eu acho que tem que amar o que faz, fundamentalmente tem que gostar, e muito, porque as crianças dessa faixa etária requerem muito do adulto. Na questão afetiva, é bem aquela coisa de ser atendido mesmo na fala, no ouvir eles, entendeu? Do que eles estão trazendo e tu tem que ficar atenta, tu tem que amar, tem que gostar de sentar no chão, tem que gostar de se levantar, tem que gostar de ser ágil, acho que Educação Infantil é basicamente isso. (P5)

Esse amor relatado pela professora, aparentemente incondicional, parece estar colocado a priori na relação. A professora tem que amar a todos, um amor público, ou, como argumenta Abramowski (2010), um amor que pode acontecer entre estranhos. Ela aponta que:

Este amor que se dá a todos por igual, indiferente às peculiaridades, seria impessoal, genérico, tanto no objetivo de transcender as particularidades desta ou daquela criança singular. Uma das especificidades deste amor no magistério seria então seu caráter público: trata-se de um amor que pode acontecer entre estranhos. O professor, enquanto figura pública – antes que íntima e privada – com seus alunos. O carinho que o professor sente por todos, por igual, não “expressa” sua personalidade mas assume o mandato como papel. (ABRAMOWSKI, 2010, p. 165)

Essa forma de se colocar diante das relações com os alunos foi uma forma aprendida pelas professoras de educação infantil, um jeito de ser professora que hoje, mesmo ser ter um vínculo confessional, mas um estatuto laico, mantém vestígios de abnegação. Ou seja, ainda que haja um percurso de profissionalização importante nesta etapa, alguns professores vêm operando nessa perspectiva relacional. Penso ser importante considerar que esse jeito de se colocar profissionalmente é produzido pelos diferentes contextos de pertencimento das professoras e, nesse sentido, estão presentes questões, ou contextos próprios na produção de suas profissões, como os grupos sociais que frequentam (família, igreja, amigos...).

Também é possível pensar a partir dessa forma de constituição dos afetos nas escolas que o jeito genérico e afetivo de estar com as crianças parte de uma concepção também genérica de infância. A infância única, previsível em suas demandas.

Há, ainda, outra perspectiva na narração dos afetos e que nem sempre se autoriza a ser dita porque está inscrita nos afetos inapropriados na relação docente. A professora 10 justifica o afeto na relação como um suporte para enfrentar situações pouco agradáveis com os alunos.

É essencial tu gostar, tu gostar para não te importar se eles vêm sujos, se eles vêm com piolho. (P10)
--

O afeto assistencial é o afeto que se instala na relação para que eu possa suportar a diferença e tentar atender a todos de forma igual. Uma forma de produção da docência onde há padecimento. Novamente a marca confessional das origens da docência e novamente a marca do estereótipo feminino de cuidado pela bondade.

Existem formas diversas de colocação do afeto nas narrativas buscando não suprimir o afeto como dimensão docente, mas inscrevê-lo no trabalho. As maneiras como as narrativas apresentam a questão dos afetos na produção de suas profissões indicam que mesmo existindo um percurso de profissionalização na área da docência para a educação infantil, nele há um registro ainda forte, e vinculado ao sentido de vocação na profissão docente, que coloca o afeto não só como objetivo mas também como justificativa nas relações docentes. As narrativas mostram um deslocamento desse lugar vocacional para um lugar de maior profissionalização, onde a formação assume um lugar relevante. Porém, é possível perceber que mesmo reiterando a importância de formação, de profissionalização do fazer docência com as crianças,

existe um movimento paradoxal na constituição do trabalho que não se desprende do caráter messiânico do magistério.

Pondero, entretanto, que os afetos estão na docência e nela precisam estar pela dimensão relacional do processo educativo. Nas escolas, muitas pessoas convivem por muito tempo e é impossível que não se constituam vínculos pessoais e afetivos. Mas de que afetos falo? Não daqueles que pela sentimentalização e moralização simplificam os conflitos, a impunidade, a despolitização para dar conta da árdua tarefa de educar. Falo da possibilidade de buscarmos outras práticas amorosas na profissão docente, mais calcadas no “afetar” os outros pelo respeito, pela curiosidade, pela descoberta, buscando relações menos estereotipadas, mas inventadas na singularidade de cada ser.

8.5 Docência é Presença, é Encontro

A docência, pensada a partir do senso comum, está vinculada à ideia de um fazer prescritivo, universal, e tem a sua ação pautada por mecanismos homogeneizantes, visando atingir o seu objetivo, o de instruir. Essa perspectiva linear de conceber o fazer docente se situa em um ideário moderno que tem como uma de suas características compreender os sujeitos como únicos em um processo controlado e previsível. A marca não poderia ser outra se considerarmos que a escola, da forma como está organizada na contemporaneidade, origina-se justamente com a Modernidade e herda em sua estrutura, processos e fins, mecanismos próprios dessa forma de pensar o mundo. Os mecanismos disciplinadores próprios da constituição das escolas nos séculos XIX e XX, cujo modelo referência é o fabril da produção industrial, tendem a produzir a docência como atividade fechada, individualizada e voltada para a uniformização dos sistemas de educação. Mais que isso, a docência, por não estar diretamente voltada para a produção material própria da sociedade moderna, passa a ocupar um lugar secundário em relação ao chamado trabalho produtivo.

No entanto, na atualidade, vários são os indicadores que nos atentam para a necessidade de analisar, pesquisar e vivenciar esses processos escolares em outra perspectiva, mais complexa, onde possam ser compreendidos coordenando olhares diversos sobre eles. A docência, nessa perspectiva, estaria submetida a um corpo de análise multidimensional. É o que propõem Tardif e Lessard (2005) quando investigam o trabalho docente na perspectiva sociológica, buscando a ampliação da base de

conhecimentos para a compreensão da docência nos contextos cotidianos de atuação dos professores. Os autores referem que já não é mais possível saber da docência com abordagens normativas, mas é preciso partir para a abordagem de contextos. O que significa analisar a docência de forma situada, como um fenômeno que ocorre em uma situação social ímpar produzida histórica e socialmente. Não seria possível pensar a docência, partindo desta inferência, de forma universal, mas plural.

Tardif e Lessard (2005) definem a docência como

Uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana.(TARDIF e LESSARD, 2007, p. 8)

Neste sentido, docência é interação, e essas relações entre os professores e as crianças são relações de trabalho no ambiente escolar. Considerar que o outro é seu “objeto de trabalho” altera toda e qualquer forma de compreensão do trabalho docente. Já não posso mais prever os processos. Posso, a partir do conhecimento das crianças, objetivar algumas ações, mas elas estarão sujeitas à subjetivação inerente ao “objeto de trabalho” próprio do fazer docente, objeto este que reage às minhas ações que estão marcadas por relações de poder, de afetividade, de ética, pela minha própria história de vida, de vida escolar e profissional. São muitas dimensões que nos constituem como humanos e que são, em alguma medida, atenuadas nas relações fabris em que o objeto de trabalho é inerte, ou mais previsível em seu comportamento. Para os autores, “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”. (2005, p. 31)

A professora 7 comenta sobre o perfil da professora e da imprevisibilidade do trabalho na docência:

Acho que é poder pensar aquela criança como um ser que tem muitas facetas. Então eu acho que esse talvez seja o maior desafio, porque a criança, quando está conosco na Educação Infantil, nada pra ela é determinado ainda, ainda tá em desenvolvimento, então eu acho que isso talvez seja o mais rico no trabalho do professor na Educação Infantil, porque ele pode investir o trabalho ali, naquilo que está se desenvolvendo. E os efeitos muitas vezes são rápidos porque vão se abrindo outras portas, vão se abrindo outros caminhos e eu acho que o trabalho na Educação Infantil é isso, é pensar que nada está pronto, nada está determinado. (P7)

Essa narrativa destaca a imprevisibilidade presente no trabalho docente como um aspecto de qualificação do trabalho, a possibilidade de intervenção, a possibilidade

de exercer a docência como intervenção, como relação, e não como uma ação prescritiva e totalmente previsível. Há, nessa perspectiva, o olhar ampliado aos que estão envolvidos no processo.

Processo esse que considera as crianças. Pensar na situação desses sujeitos na escola é importante para compreender a docência. Se, por um lado, os professores investem em uma carreira profissional, se submetem a uma seleção para compor um grupo de trabalho em determinada escola, escolhendo esse lugar como lugar de interações, por outro temos as crianças que, a princípio, não escolhem estar em uma escola e são submetidas a essa interação que nem sempre corresponde ao que idealizam. É uma atividade profissional que se sustenta ou não pela possibilidade de participação ou resistência dos envolvidos. Que precisa de improvisação e de criação, fugindo do modelo moderno da repetição, nesse sentido, tem uma dimensão de artesanato. O que não significa deixar de ter regularidades. As regularidades existem e compõem a docência, que não é meramente reprodução, mas um lugar de produção de sentidos que ocorrem em um cenário de colaborações, conflitos e tensões que vão organizando o fazer docente.

A perspectiva do infantil como criador também aparece na docência. Infantil no sentido trazido por Abramovicz, Levcovitz e Rodrigues (2009):

A infância (...) é aquela que propicia devires, um vir-a-ser, que nada tem a ver com um futuro, com um amanhã ou com uma cronologia temporalmente marcada, mas com aquilo que somos capazes de inventar como experimentação de outras coisas e outros mundos. A infância, em suas experimentações, está associada à criação, trabalha dentro de mais de um regime de tempo, o que está dado, que lhe é dado a conhecer, linear ou circular, com um tempo mais estendido, generoso - um tempo do acontecer e da invenção. (ABRAMOVICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 180)

A professora 5 comenta, nesse sentido, que

Educação Infantil é basicamente isso, ser criativo, ser inovador, as crianças cada vez mais estão exigindo isso hoje em dia, essa qualidade do profissional. (P5)

A professora 11, referindo-se ao trabalho com bebês em turmas de berçário, diz que

É um campo vastíssimo porque as crianças estão desabrochando, a inteligência está se construindo, é uma coisa que não tem limite o que tu pode fazer, o que tu tem a possibilidade de criar. (P11)

No entanto, é um trabalho que exige organização. A organização como a possibilidade de interagir com o mundo de uma forma que não seja linear, previsível, com início, meio e fim. A organização pensada como preparo, planejamento do trabalho. Neste sentido, as narrativas marcam que:

O trabalho de docência envolve toda parte de planejamento, de acompanhamento das crianças, de avaliação, momentos ali em sala de aula, os momentos fora de sala de aula. (P12)

A docência é essa coisa do ambiente que tu organiza, que tu planeja, que tu tem intenção de propiciar uma ampliação do que eles já trazem de casa e do que eles não têm, do que eles podem usufruir. (P4)

A professora 7 comenta sobre a reação dos alunos diante do despreparo.

Eles sabem direitinho, e quem de nós já não passou por isso, mas eles vão certos ali e eles interrogam a gente, com tudo que eles fazem, eles estão nos perguntando: “por que tu não preparou o dia de hoje?” (P7)

Cunha (2006) nos diz que:

Precisamos assumir que a docência é uma atividade complexa, que exige tanto uma preparação cuidadosa, como singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de algumas outras profissões. Ou seja, ser professor não é tarefa para neófitos, pois a multiplicidade de saberes e conhecimentos que estão em jogo na sua formação, exige uma dimensão de totalidade, que se distancia da lógica das especialidades, tão cara a muitas outras profissões, na organização taylorista do mundo do trabalho.(CUNHA, 2006, p.13)

Penso ser importante considerar que estar em uma sala de aula não garante aprendizagem. Pelo menos, não do que formalmente está instituído e objetivado como aprendizagem. A aprendizagem passa por interações humanas complexas, advindas de emoções diversas, mobilizadoras de questões éticas.

A professora 6 diz que é preciso

Ser apaixonada pelo que se faz, é a questão de tu realmente te preocupar com a aprendizagem das crianças e não só com cuidar crianças, isso é fundamental. E que tu consiga realmente ser uma pessoa que tenha valores. (P6)

Se considerarmos a organização no sentido linear, não há espaço para a inovação. É como o trabalho das abelhas ou das formigas, perfeitas na organização, mas permanentes no seu modo de ser. É preciso prever o movimento, a emoção, a ruptura na forma de nos organizarmos para compreender o mundo, função maior da educação.

Para isso, é importante pensarmos no lugar em que prioritariamente ocorre o trabalho docente, a escola. Lugar este que não se constitui apenas de um espaço físico, mas de um ambiente significado pelo grupo que ali trabalha, pelo que culturalmente se instituiu através da história como escola, considerando os embates, as cedências cabíveis na organização dessa instituição.

Tardif e Lessard (2005) chamam a atenção para uma espécie de afastamento da escola em relação ao seu contexto, desconectando o trabalho docente do mundo “lá de fora”. É quando a escola se desprende do mundo, criando muros, rotinas próprias, fazeres típicos e disciplinarização que ela surge como organização. Há, a partir disso, uma mudança profunda nas formas de relacionamento que impõe outro ethos a esse lugar. Isso é manifestado não apenas nos comportamentos propriamente ditos, mas na priorização de alguns materiais em detrimento de outros, valorizando práticas sociais, em especial a escrita, e rompendo com práticas orais, “dos saberes locais, cotidianos, informais e de aprendizagem por ouvir-dizer e ver-fazer.” (p. 58)

A docência na educação infantil transborda desse entendimento inicial atribuído ao trabalho do professor. Principalmente o trabalho com grupos de crianças entre zero a três anos de idade, que exige uma docência bem mais desvinculada ao que foi instituído culturalmente como docência, passa por questionamentos em relação ao trabalho ali desenvolvido. A professora 11 refere-se à forma como o trabalho docente com esse grupo etário é considerado não apenas no senso comum, mas em instituições de formação universitária.

Está no senso comum dos professores porque a formação não tem muito trabalho em relação a isso, geralmente as pessoas já vão para dois a quatro anos e buscam muito daquela produção que aparece. Por exemplo, criança de berçário, os trabalhos são efêmeros, tu não tem muita produção, em torno de um ano e três meses eles começam a produzir, fazer rabiscos, mas a maior parte são produções efêmeras, eles estão aprendendo a se movimentar, estão aprendendo várias coisas que tu não tem como documentar. Agora se tem muito trabalho com foto, com vídeo, mas parece que se a criança não faz um rabisco ou uma letrinha não tem trabalho pedagógico. Daí são ranços, tem a ver com a formação das pessoas que não sabem, que não tiveram essa formação mais aprofundada. A gente sabe que a universidade agora está fazendo uma coisa, uma mescla em forma de zero até não sei quando, então não aprofunda e essa área tem que aprofundar, de zero a dois é todo um desenvolvimento muito complexo que tu tem que aprofundar na formação e as pessoas não têm. (P11)

Assim, há um descompasso no que o cotidiano do trabalho docente impõe e o que subsidia esse trabalho em diferentes contextos sociais – nas famílias, nas universidades, entre outros.

Por esse histórico de ser a escola a instituição que vai preparar as crianças para um mundo produtivo, com uma seleção de saberes próprios para esse fim, e em um lugar em que os processos de ensino-aprendizagem têm “vida própria”, é que o trabalho docente presente nesse mesmo processo vem adquirindo características peculiares. Mesmo com a burocrática estrutura da instituição, na sala de aula é possível perceber a interação com os alunos. Assim, a personalidade da trabalhadora-professora passa a ser considerada uma tecnologia do fazer docente, já que ela pode facilitar ou dificultar o processo interativo. Considerar, ou não, as crianças. Estar preparado para o olhar, o escutar, o sentir o outro. Trabalhar no sentido de estabelecer uma relação menos assimétrica com as crianças, respeitando outras lógicas.

O lugar profissional dessa professora pode mobilizar formas de ser docente diferenciadas. Batallán (2007), ao investigar o trabalho docente em uma perspectiva antropológica, percebe uma ambivalência justamente entre a autonomia exercida na sala de aula, com as crianças, em que há uma configuração de trabalho intelectual, e uma estrutura externa que confere aos profissionais docentes um papel subalterno e dependente. Ou seja, há uma situação em relação ao trabalho docente que tensiona a profissional, levando-a a cumprir papéis diferenciados em relação a um mesmo lugar ocupado. A autora pesquisou a situação específica de Buenos Aires, mas, talvez esse tipo de problemática agregue-se ao que Tardif e Lessard (2005) vem denominando de tarefas invisíveis (preparação de materiais, de atividades) do fazer docente. A docência, nessa etapa da educação básica, vem se configurando como um processo de rompimento de ordens estabelecidas e inovadora nas formas de ser e estar na escola. Não é a mesma docência, não é a mesma escola. As invisibilidades, tanto do trabalho realizado quanto das profissões, são ainda indícios da emergência de outro fazer docente.

O título dado a esta seção é parte da narrativa de uma das professoras-interlocutoras. Uma afirmação que me tocou, e que coloca a docência no entrelugar, não está em um ou no outro sujeito, mas no encontro que acontece pela presença.

A docência é uma compreensão da natureza da criança e a docência tem que ser esse encontro com aquilo que a criança tem como uma possibilidade e aquilo que tu pode oferecer para ela avançar, para ela aprender, para ela se constituir com tudo o que ela pode. Então para mim a docência é isso, é entender essa natureza, é fazer coisas que encontrem essa criança, que faz

com que essa criança vá adiante, (...)sem estabelecer padrões, sem estabelecer uma criança ideal, é a criança que tu tem ali. A docência é isso, é encontrar essa criança e desenvolver, colaborar com esse desenvolvimento, entrar junto com a questão da família, da sociedade que também educa, eu acho que é isso. (P 11)

A professora afirma: “Docência é presença”. (P11)

Essa docência no encontro, que exige a presença, é uma forma de fazer educação contemporânea e está alicerçada na formação de seus profissionais, na criação de uma instituição capaz de abarcar o processo criativo infantil da docência.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PENSANDO SOBRE AS PEGADAS ENCONTRADAS

Esta pesquisa se debruçou em compreender os sentidos atribuídos ao lugar profissional das professoras de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre a partir de suas trilhas profissionais. A escolha pela utilização do conceito de trilha acontece no processo de produção do trabalho, que indica características próprias desse tipo de percurso. Quais sejam: um caminho sem pavimentação, que apresenta dificuldades aos que nele trafegam por não dispor de estrutura de conforto, caracterizando-se por ser um percurso de desbravamento, e, por outro lado, um caminho de contemplação do novo, de descobertas, de criação.

Quando iniciamos uma trilha carregamos conosco experiências que vão nos dar suporte para a exploração do novo percurso. Possivelmente indiquem as decisões a serem tomadas, emoldurem as paisagens encontradas e sustentem o enfrentamento do inusitado. Quando temos parceria, os desafios são abrandados por uma mão estendida, por uma palavra de encorajamento ou simplesmente por um olhar de confiança. Quase que invariavelmente o esforço e o cansaço ficam minimizados diante das novas paisagens encontradas, do sentimento de encantamento pelo vivido e superado.

Nas trilhas profissionais na educação infantil as professoras chegam com seus repertórios de experiências. Repertórios constituídos nos diferentes contextos de vida e que, de certa forma, vão balizar as ações e os sentidos atribuídos por elas no decorrer do percurso.

Também é preciso considerar que as trilhas ocorrem em um terreno de possibilidades sociais, políticas e culturais. As escolhas são também delimitadas pela topografia do terreno e pelas habilidades que tenho para explorá-lo. Entretanto, as habilidades em uma trilha profissional não estão sempre colocadas a priori, mas elas podem ser desenvolvidas ao longo do caminho, em um processo de desenvolvimento profissional pautado pelo trabalho com as crianças.

O terreno de produção das trilhas profissionais das professoras interlocutoras apresenta feições próprias da implementação da educação infantil no Brasil. Um terreno constituído por diferentes matrizes de atendimento à criança que vem a se configurar,

mais adiante, como educação infantil. Essa configuração ocorre no tensionamento entre o cuidado como atitude profissional e a cultura do trabalho assistencial por um lado, e o tensionamento entre a educação e a gramática escolar instituída, por outro. O lugar profissional das professoras de educação infantil é constituído nesse terreno “movediço”.

A posição social atribuída à criança no ordenamento legal, o endereçamento do atendimento do grupo etário (zero a seis anos) à escola e a orientação da necessária formação aos adultos que irão desenvolver tal trabalho começa a configurar um lugar profissional. Começa a ser marcada uma distinção, uma diferença a esse lugar, diferença essa que implicou em investimento da RME na constituição de uma rede de atendimento à educação infantil e, com isso, demarcou também o investimento pessoal das professoras no ingresso a essa Rede. Abria-se assim a possibilidade de trabalhar profissionalmente na educação de crianças pequenas com remuneração adequada e estabilidade no trabalho. A valorização conferida a esses aspectos pelas professoras na ocasião de seus ingressos na RME foi um fator determinante na produção de suas trilhas. A RME proporcionava a possibilidade de exercício profissional com segurança pela permanência na rede, mas também havia a repercussão do novo campo de trabalho que vinha sendo instituído na cidade que demandava formação.

As professoras inscrevem em suas narrativas a formação como ponto de partida de seus percursos profissionais, atrelando o exercício profissional na RME à formação. Ou seja, já na ocasião do ingresso havia indícios que ali estaria sendo exercida uma profissão que já não cabe mais em um espaço meramente vocacional. Ao mesmo tempo, os sentidos atribuídos aos lugares de formação por essas professoras não relacionam, necessariamente, a ampliação da titulação à ampliação da formação. Ainda que a ampliação da titulação tenha sido buscada pelas professoras no percurso de suas trilhas, impulsionada pelo plano de carreira, o que fica explicitado como ampliação formativa é o caráter compósito da formação, ratificando os estudos de Maurice Tardif (2002).

Os lugares de formação inicial das professoras e os sentidos atribuídos às experiências produzidas com as diferentes propostas formativas compõem uma dimensão importante na produção de suas trilhas. As narrativas das professoras remetem à complementaridade, e não à concorrência, dos lugares de formação. Também apontam o contexto de trabalho como lugar de formação pouco explorado no percurso formativo, mas inevitavelmente enfrentado no cotidiano do trabalho docente. A

formação em contexto é indicada pelas professoras como uma instância potente de formação mas, no âmbito da RME, ocorre muito mais como articulações entre pequenos grupos informalmente do que como uma política de gestão.

A pesquisa nos mostra que a profissão docente na educação infantil é forjada em uma estrutura escolar que não dá conta da complexidade do trabalho. A ampliação do que se constitui como profissionalidade na educação das crianças impõe uma nova gramática de trabalho, uma gestão que compreenda o encontro, que possibilite o trabalho coletivo, que viabilize o aprimoramento das relações de forma planejada, visando o desenvolvimento profissional. A investigação sugere que é preciso o investimento em gestão nas diferentes instâncias do trabalho.

Paradoxalmente, as narrativas indicam sentidos de orfandade e de autonomia no trabalho. As professoras falam da necessidade de apoio, de compartilhamento, ao mesmo tempo em que vislumbram na RME um espaço de criação no trabalho. Trabalho que em algumas narrativas ocupa um sentido de invisibilidade, a ponto de algumas professoras se considerarem um grupo à margem do grupo de professores da rede. A ausência (ou dificuldade) de encontrar tempo para planejamento e para troca de experiências é um dos aspectos mais marcantes no sentimento de não reconhecimento do trabalho das professoras de educação infantil. Elas atribuem a não priorização do tempo de planejamento à concepção de trabalho docente ainda presente nos órgãos gestores. Nesse sentido, outra marca apresentada como diferença no trabalho das professoras, e que incide em suas trilhas, é o tempo de férias e/ou recesso e a organização da carga-horária de trabalho durante a semana. Essa diferença é avaliada como “um bônus” (P 8) para os que não estão lotados em escolas de educação infantil. Mesmo que haja um entendimento de que a educação infantil não poderia ter tal organização de tempo durante a semana, em função das características do grupo de alunos e do trabalho realizado, há um sentido atribuído de que a necessidade de preparo e a sobrecarga de trabalho não estão sendo consideradas pelos gestores. Ou seja, essa nova gramática a ser inventada para as escolas de educação infantil tem que emergir das demandas de todos os sujeitos que compõem essa escola. A autonomia conferida ao trabalho na sala de aula precisa, em alguma medida, estar em sintonia com a autonomia em outros âmbitos do trabalho (BATALLÁN, 2007,) sob pena de essa situação dissonante reverberar nos sentidos atribuídos ao lugar profissional. Esse lugar, que se origina também de um ordenamento legal no plano objetivo, não se sustenta sem que haja a organização em termos de gestão dos processos educativos e de trabalho que

mobilizem sentidos de profissionalismo. Portanto, a voz das professoras é fundamental na constituição da gramática da escola de educação infantil. O lugar profissional se constitui também pelo reconhecimento e pelo investimento no trabalho, na formação para esse trabalho, distinguindo-o de uma mera ocupação.

Esse terreno “movediço” apresenta demandas profissionais por maior autonomia nos processos para além da sala de aula, por tempo de planejamento visando a qualidade do trabalho com as crianças e condições de trabalho que considerem a ampliação da profissionalidade docente na educação infantil. Mas há também aspectos vinculados à profissão docente nessa etapa da educação que, a meu ver, estão muito atrelados às origens do atendimento às crianças pequenas. As marcas domésticas presentes no trabalho e as formas como os afetos se colocam nas narrativas indicam uma conotação vocacional ao trabalho. As maneiras como as narrativas apresentam a questão dos afetos na produção de suas profissionalidades, bem como a extensão da casa no trabalho por meio de artefatos que marcam a relação maternal, indicam que mesmo existindo um percurso de profissionalização na área da docência para a educação infantil há um registro ainda forte e vinculado ao sentido de vocação na profissão docente. Ou seja, toda a orientação legal e oficial, as discussões nas instâncias de formação, não foram suficientes nas últimas décadas para que esses aspectos simbólicos e ao mesmo tempo tão concretos no cotidiano da educação infantil desaparecessem.

Em relação ao desenvolvimento profissional, o que os dados da pesquisa sugerem é que mesmo que seja um processo eminentemente relacional que se inscreve em um sistema integrado de ações compartilhadas de uma rede de ensino, ou seja, exige planejamento, ele vem sendo reconhecido pelas professoras em suas trilhas profissionais de forma aleatória, como oportunidades que surgem e como um investimento pessoal, sem que haja uma intenção em termos de gestão nesse sentido. O desenvolvimento está prioritariamente vinculado à formação, sendo ampliado por outras dimensões como condições salariais adequadas, possibilidade de escolha de escola, atuação em cargos de coordenação, entre outros. A possibilidade de atuar em diferentes espaços de trabalho vinculados à RME, ampliando as formas de compreensão e exercitando olhar para o trabalho desenvolvido com as crianças por diferentes perspectivas, é reconhecida pelas professoras como constituidoras de seus processos de desenvolvimento. Mas também há o entendimento de que existe certa adesão do desenvolvimento ao lugar em que ele ocorre. Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional para atuar na escola ocorreria

na própria escola. Essa forma de compreensão do desenvolvimento profissional coloca ênfase no contexto de atuação, sem que ele se desarticule dos demais. Indica que o desenvolvimento ocorre na composição dos contextos (LAHIRE, 2002) de atuação e formação, de forma planejada (TERZI e CANTARELLI, 2002), mas aponta também que aprendemos a ser professoras sendo professoras.

As trilhas percorridas e narradas pelas professoras sugerem que não há afastamento simbólico da educação infantil, ou seja, há nas falas sobre os seus trabalhos, nos diferentes espaços de lotação e lugares de atuação, o sentido de pertencimento a essa etapa da educação. As mobilidades em suas trilhas não indicam, necessariamente, rupturas. Elas estão, de maneira geral, vinculadas a oportunidades oriundas do reconhecimento conferido ao trabalho realizado pelas professoras. Os traçados das mobilidades constroem um desenho que mostra um contexto social singular e histórico, representando a educação infantil sendo organizada na rede de ensino de uma cidade que abre frentes de atuação diversas, sendo que várias colocadas na estrutura da SMED, deslocando profissionais para esse trabalho.

No entanto, os mesmos traçados apontam que quando há a intenção de retornar às escolas, e há possibilidade de escolha, o retorno não é para as escolas de educação infantil e, quando é, não é para a sala de aula, indicando que a sala de aula nas escolas de educação infantil é um lugar de passagem, não um lugar de escolha profissional. As condições de trabalho, as invisibilidades produzidas por essas condições e a falta de gestão para o desenvolvimento profissional nas escolas de educação infantil vêm produzindo trilhas que buscam outros lugares de exercício da profissão. Assim, não há um único lugar profissional na educação infantil. Eles são vários e os sentidos atribuídos a esses lugares não são os mesmos.

O que me parece importante de ter presente neste momento é que a complexidade de implementação do trabalho de educação infantil em uma rede exige uma trama também complexa de serviços que a impulse, a sustente, a gerencie. Mas o foco prioritário na constituição de uma rede está na oferta e na realização de um trabalho de qualidade com as crianças. Oferta essa que ainda está muito aquém das demandas, não só em Porto Alegre, mas nos grandes centros urbanos do país. Mesmo assim, a ampliação das redes é o grande foco dos discursos políticos. O que pretendo marcar aqui, a partir da pesquisa que desenvolvi, é que precisamos focar no trabalho com as crianças se de fato as consideramos sujeitos de direitos. Pensar nas escolas como lugares de interação e de desenvolvimento, tanto para elas quanto para as profissionais

que ali trabalham. E tentar fugir dos discursos prontos de que falta formação para as professoras. Falta formação para todos os que lidam com essa etapa. Falta ouvir as professoras e tornar a escola um lugar de formação que, em complementaridade aos demais, vai impulsionar o trabalho realizado. A meu ver, enquanto a sala de aula não puder ser considerada um lugar de desenvolvimento profissional, não estaremos levando a sério o trabalho com as crianças da educação infantil.

10 REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Práticas de Formação Continuada de Professores: O Seminário de Investigação-Formação como Lugar de Aprendizagem e de (Re)Invenção de Si. In: PASSEGGI, Maria da Conceição e BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (orgs.) **Narrativas de Formação e Saberes Biográficos**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

ABRAMOVICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana e RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Infâncias em Educação Infantil. In: **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 179-197, set./dez. 2009.

ABRAMOWSKI, Ana. **Maneras de Querer: los Afectos Docentes em las Relaciones Pedagógicas**. Buenos Aires: Paidós, 2010.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4.ed. São Paulo: Cortez. (Coleção Questões da Nossa Época; 103), 2005.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e Educação: A Paixão pelo Possível**. São Paulo: Unesp, 1998.

ANTUNES, Helenise Sangoi. **Aproximação das Significações Sociais Instituídas e Instituintes Construídas ao Longo dos Ciclos de Vida Pessoal e Profissional**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

ARCE, Alessandra. Documentação Oficial e o Mito da Educadora Nata na Educação Infantil. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº 113, p.167 a 184, julho, 2001.

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena S. de. **Magistério Primário e Cotidiano Escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; TROIS, Loide Pereira. Mapeamento e Análise das Propostas Pedagógicas Municipais para a Educação Infantil no Brasil. Brasília: MEC, 2009.

BARRETO, Angela Maria Rabelo F. A Formação do Profissional de Educação Infantil. In: **Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BASTOS, Maria Helena Câmara. Memoriais de Professoras: Reflexões sobre uma Proposta. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio e CUNHA, Maria Teresa Santos (orgs.) **Práticas de Memória Docente**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção cultura, memória e currículo: v.3)

BATALLÁN, Graciela. **Docentes de Infância: antropologia del trabajo em la escuela primaria**. Buenos Aires: Paidós, 2007.

BATISTA, Maria Ermelinda. Formación. In: FAZENDA, Ivany (org.). **Dicionário em Construção – Interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.

- BAUMAN, Zygmunt. **O Mal Estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- _____. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- _____. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- BONETTI, Nilva. **A Especificidade da Docência na Educação Infantil no Âmbito de Documentos Oficiais após a LDB 9394/1996**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis, UFSC, 2004.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: **Razões práticas**. Campinas, Papirus, 1996.
- BRANDAO, Zaia. Operando com Conceitos: com e para além de Bourdieu. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 1, Apr. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de concepções e orientações curriculares para educação básica. Coordenação-geral do ensino fundamental. **Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação**. 2ª Edição. Brasília, 2009.
- BUFALO, Joseane Maria Patrice. O Imprevisto Previsto. **Pro-Posições**, v.10, n.28, p.119-131, mar. 1999.
- CAMPOS, Maria Cristina Siqueira de Souza. Formação do Corpo Docente e Valores na Sociedade Brasileira: a Feminização da Profissão. In: CAMPOS, M. C. S. de S.; SILVA, V. L. G. da (orgs.) **Feminização do Magistério: Vestígios do Passado que Marcam o Presente**. Bragança Paulista: Edusf, 2002.
- CAMPOS, Maria Malta. **Políticas Públicas para a Infância**. In: V Congresso Paulista de Educação Infantil, 2009. Conferência. Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2009.
- CAMPOS, Paulo Mendes. **O amor acaba**. Editora Civilização Brasileira – Rio de Janeiro, 1999, pág. 21.
- CATANI, Denice. et al. História, Memória e Autobiografia da Pesquisa Educacional e na Formação. In: CATANI, Denice. et al. (org.) **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.
- CERISARA, Ana Beatriz. Em Busca da Identidade das Profissionais de Educação Infantil. Trabalho apresentado no painel “A identidade e a formação das profissionais de educação infantil. **ANAIS do VIII ENDIPE**, vol.I, p.124. UFSC/UEDESC, Florianópolis, 1996.

_____. Dinâmica das Relações entre Profissionais de Educação Infantil. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v.17, p.109-138, jul./dez. 1999.

_____. **Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A Escola tem Futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CRISPIM, Karla. Vozes de professoras e carreira docente. **Anais do XII Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia e II Congresso Sul Brasileiro de Fonoaudiologia**. São Paulo: SBFa, 2004.

CUNHA, Maria Isabel da. **Trajatórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Projeto de Pesquisa. Programa de Pós-Graduação em Educação. UNISINOS, 2006.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DA MATTA, Roberto. O Ofício de Etnólogo, ou como ter “Anthropological Blues”. In: Nunes, Edison de O. **A Aventura Sociológica**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978.

DAVINI, Maria Cristina. Formación y trabajo docente: realidades y discursos en la década Del 90. In: **Revista Argentina de Educación**, AGCE, ano XII, nº 21, 1994.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DUBAR, Claude. Trajetórias Sociais e Formas Identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 62, Apr. 1998 .

_____. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **A Crise das Identidades: a interpretação de uma mutação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

EDWARDS, Carolyn. Parceiro, Promotor do Crescimento e Guia – os Professores de Reggio em Ação. In: EDWARDS, Carolyn. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**, 2 vols. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994(a).

_____. **A sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994 (b).

_____. **Os Estabelecidos e os Outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. Políticas de Regulação, Pesquisa e Pedagogia na Educação Infantil, Primeira Etapa da Educação Básica. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1013-1038, Especial - Out. 2005.

_____. Pequena Infância, Educação e Gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu**, (26) janeiro-junho de 2006: pp.279-287.

_____. Lóris Malaguzzi e os Direitos das Crianças Pequenas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: J.E.M.M. Editores Ltda., 1986.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. **Professoras: histórias e discursos de um passado presente**. Pelotas: Seiva, 2005.

FLORES, José Inácio Rivas .Narración, Conocimiento y Realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa In: FLORES, José Inácio Rivas y PASTOR, David Herrera (orgs.). **Voz y Educación: la narrativa como enfoque de interpretación de la realidad**. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. **Conversando com Educadoras e Educadores de Berçário: relações de gênero e de classe na educação infantil**. Porto Alegre: UFRGS, 2000. (Dissertação de Mestrado)

_____. **Movimento e Complexidade na Garantia do Direito a Educação Infantil: um estudo sobre políticas públicas em Porto Alegre (1989-2004)**. Tese de doutorado. UFRGS, Porto Alegre, 2004.

FORMOSINHO, João. A Universidade e a Formação de Educadores da Infância: potencialidades e dilemas. In: Machado, Maria Lucia (org.) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

FRAGA VIEIRA, Livia Maria. **Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências. Rumo à construção de um projeto educativo**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 1986.

_____, Livia Maria. Educação Infantil no Brasil: permanências, redefinições e tensões. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva...[et al .]. **Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010(a).

_____; SOUZA, Gizele de. Trabalho e Emprego na Educação Infantil no Brasil: segmentações e desigualdades. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 119-139, 2010(b). Editora UFPR.

FRANCISCO VALDUGA, Denise Arina. **Processo de Formação Docente das Educadoras Leigas de Creches Comunitárias**. Dissertação de Mestrado. UFRGS. Porto Alegre, 2005.

FRANZOI, Naira Lisboa. **Da Profissão como Profissão de Fé ao “Mercado em Constante Mutação”**: trajetórias e profissionalização dos alunos do plano estadual de qualificação do Rio Grande do Sul (PEQ-RS). Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003.

FREIDSON, E. **Renascimento do Profissionalismo: teoria, profecia e política**. São Paulo: Edusp, 1998.

FREIRE, Madalena. **A Paixão de Conhecer o Mundo: relato de uma professora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GOMES, Marta Quintanilha. **A Participação na Formação de Professores: movimento de formação humana**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação/ UFRGS. Porto Alegre, 2003.

GONÇALVES, José Alberto. **Ser Professora do 1º. Ciclo: uma carreira em análise**. Tese de Doutorado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2000.

_____. Desenvolvimento Profissional e Carreira Docente. Fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, 8, pp. 23-36, 2009. Consultado em [01, 2010] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

GOODSON, Ivor F. **Representing Teachers**. New York: Teachers College Press, 1996.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HARGREAVES, Andy. **Profesorado, Cultura y Posmodernidad**. Madrid: Morata, 1996.

_____. **O Ensino na Sociedade de Conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUBERMAN, Michaël. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, Antonio (coord.). **Vidas de Professores**. Porto/Portugal: Porto, 1995.

KAUFMANN, Franz-Xaver. **O Futuro da Família**. Munique: CH Beck, 1990.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e Desencontros na Formação dos Profissionais de Educação Infantil. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KOFES, Suely. **Uma Trajetória, em Narrativas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

KRAMER, Sonia. **A Política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KRAMER, Sonia. Formação de Profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. In: Machado, Maria Lucia (org.) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, Sonia (org.). **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, Sonia e NUNES, Maria Fernanda. Gestão Pública, Formação e Identidade de Profissionais de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, maio/ago. 2007.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

_____. **Homem Plural: os determinantes da ação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **A Cultura dos Indivíduos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, Desencanto com a Profissão e Abandono do Magistério. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 65 a 88, março/2003.

LIBÂNEO, José Carlos. A Escola que Sonhamos é Aquela que Assegura a todos a Formação Cultural e Científica para a Vida Pessoal, Profissional e Cidadã. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LOPES, Amélia. **Professoras e Identidade**: um estudo sobre a identidade social de professoras portuguesas. Coleção Cadernos do CRIAP. Porto: ASA Editores, 2001.

LOPES, Eliane Marta T. A Educação da Mulher: a feminização do magistério. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.4, p.22-40, 1991.

MACHADO, Maria Lúcia de Alcântara. **Formação Profissional para a Educação Infantil**: subsídios para a idealização e implementação de projetos. São Paulo, 1998. Tese (Doutorado em psicologia da educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____, Maria Lúcia de Alcântara. Desafios Iminentes para Projetos de Formação de Profissionais para Educação Infantil. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº 110, julho/ 2000.

MALAGUZZI, Lóris. História, Idéias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, Carolyn. **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita Montofi. Uma Profissão a ser Inventada: o educador da primeira infância. In: **Proposições** – Vol. 10, nº 1 (28), março de 1999.

MARCELO, Carlos. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto/Portugal: Porto, 1999.

_____. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo Revista de Ciências da Educação**, 8, pp. 7-22, 2009. Consultado em [01, 2010] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

MICHAELIS. **Dicionário de Língua Portuguesa**. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2009.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e Poder**: a confrontação da pedagogia moderna. Tese de doutorado em educação. Universidade Estadual de Campinas, 1993.

NOGARO, Arnaldo. **Teoria e Saberes Docentes**: a formação de professores na Escola Normal e no Curso de Pedagogia. Erechim: EdiFAPES, 2002.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. In: **Projeto História**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP. São Paulo, nº 10, p. 7-28, dez. 1993.

NÓVOA. Antonio (org.) **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. Recensão da obra "O Governo de Si Mesmo. Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX - meados do século XX)", de Jorge Ramos do Ó. [2003]. Lisboa: Educa. **Sísifo Revista de Ciências da Educação**, 1, pp. 139-142. Consultado em [08/2012] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação Infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p.1127-1144, set./dez.2004.

OLIVEIRA, Waldete Tristão Farias. **Trajetória de Mulheres Negras na Educação de Crianças Pequenas no Distrito do Jaraguá em São Paulo**: processos diferenciados de formação e introdução no mercado de trabalho. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

OLIVEIRA – FORMOSINHO, Julia; FORMOSINHO, João. **Um Contexto de Formação em Contexto**. Associação Criança. Braga, Livraria Minho, 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, Maria Lúcia (org.) **Encontros e Encantamentos em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tisuko. **Formação em Contexto**: uma estratégia de integração. Editora Thomson Pioneira, São Paulo, 2004.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

ONGARI, Bárbara; MOLINA, Paola. **A Educadora de Creche**: construindo suas identidades. São Paulo: Cortez, 2003.

ORTEGA Y GASSET, J. Obras Completas. **Revista Del Occidente**. Madrid, v.5, 1970.

PAUGAM, Serge. **L'Éxclusion, l'État des Savoirs**. Paris, La Découvert, 1996.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. Profissão Docente. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. TV Escola/ **Salto para o futuro**. Edição Especial: Profissão Docente. Ano XIX – Nº 14 – Outubro/2009

PLANAS, Jordi; BRULLET, C.; MASJUAN, J. M. **La Inserción Social y Profesional de las Mujeres y los Hombres hasta 31 años**. Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació, 1995.

POPKEWITZ, Thomaz S. Profissionalização e Formação de Professores: algumas notas sobre a história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, Antonio. **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PORTO ALEGRE. Proposta Pedagógica da Educação Infantil. **Cadernos Pedagógicos nº 15**, Secretaria Municipal de Educação. Porto Alegre, abril de 1999.

PRIGOGINE, Ilya. **Carta às Futuras Gerações**. Folha de São Paulo. 30/01/2000. Caderno Mais!

QVORTRUP, Jens. Nove Teses Sobre a “Infância Como um Fenômeno Social”. In: **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011.

RICOEUR, Paul. **La Lectura del Tiempo Pasado: memória y olvido**. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid. Arrecife Producciones, Madrid, Espanha, 1999.

_____. **A Memória, a História, o Esquecimento**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

RIZZINI, Irene. Crianças e Menores – do Pátrio Poder ao Pátrio Dever. Um histórico da legislação para a infância no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (orgs.). **A**

Arte de Governar Crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2009.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações Multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil: history repeats. **Cadernos de Pesquisa**. [online]. 2002, n.115 [cited 2012-01-30], p.25-63 Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000100002&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000100002>.

SACRISTÁN, J. G.. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. (org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto, 1991.

SAITTA, Laura Restuccia. Coordenação Pedagógica e Trabalho em Grupo. In: BONDIOLI, Anna. **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SAINSAIEU, Renaud. **L'Identité au Travail**. Paris, Presses de La FNSP, 1985.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Pesquisa Quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: José Camilo dos Santos Filho; Silvio Sánchez Gamboa. (Org.) **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo, Cortez, 2007. (Coleção Questões da Nossa Época)

SAPAROLLI, Eliana. **Educador Infantil: uma ocupação de gênero feminino**. Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade Social e Estudo da Infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de & SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.) **Infância (In)visível**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

SARMENTO, Teresa. Educadoras de Infância: uma profissão feminina ou uma profissão construída no feminino? In: CONGRESSO EM BUSCA DA HISTÓRIA DAS MULHERES. AIHM. 2001, Porto, Portugal. **Anais**. Porto, Portugal: [s.n.], 2002.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de Gênero e Trabalho Docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creche**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SEVERINA, Maria Amália Fazenda. **Supervisão em Educação de Infância: supervisores e estilos de supervisão**. Penafiel: Editorial Novembro, 2007.

SILVEIRA FERREIRA, Maria Olympia da & FERNANDES PERIM, Maria da Luz. **A História da OMEP no Brasil: 1953 – 2003**. Rio de Janeiro, Ravil Editora, 2003.

SOARES, Ana Paula e ROSSETTI-FERREIRA, M. Clotilde. **Desafios Atuais da Educação Infantil e da Qualificação de seus Profissionais: onde o discurso e prática se encontram?** www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0707t.PDF

SPAGGIARI, Sergio. A parceria comunidade-professor na administração das escolas. In: EDWARDS, Carolyn. **As Cem Linguagens da Criança**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

- SUSIN, Maria Otilia Kroeff. **A Qualidade na Educação Infantil Comunitária em Porto Alegre**: um estudo de caso em quatro creches conveniadas. Tese de Doutorado. UFRGS, Porto Alegre, 2009.
- SZYMANSKI, Heloisa. Práticas Educativas Familiares: a família como foco de atenção psicoeducacional. In: Estudos de Psicologia. (Campinas). v.21 n.2 – Campinas. Maio/ago. 2004.
- TAMBARA, E. Profissionalização, Escola Normal e Feminilização: magistério sul-riograndense de instrução pública no século XIX. **História da Educação**. Pelotas: ASPHE /FaE/UFPel, n.3, p.35-58, abr.1998.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- TENTI FANFANI, Emilio ET AL. **Universidad y profesiones**. Miño y Dávila. Buenos Aires, 1989.
- TERZI, Nice e CANTARELLI, Marialuisa. Parma: Incentivando o Trabalho dos Professores através do Desenvolvimento Profissional, da Organização e do Apoio Administrativo. In: EDWARDS, Carolyn e GANDINI, Lella (Orgs.). **Bambini**: a Abordagem Italiana à Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- TERRIEN, Jacques. Saber da Experiência, Identidade e Competência Profissional: como os docentes produzem sua profissão. **Contexto & Educação**. Ijuí: Unijuí, ano 12, nº 48, out./dez. 1997, p.7 – 36.
- TRIVIÑOS, Augusto. Notas Sobre a Formação de Professores no Cone Sul. In: **Pátio Revista Pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, ano 01(04):14-18, fev./abril 1998.
- TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar**: a perspectiva da experiência. 1930. Tradução de Livia de Oliveira, São Paulo: Difel, 1983.
- VASCONCELOS, Geni A. Nader. Puxando um Fio... In: VASCONCELOS, Geni Amélia Nader (org.). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. (Coleção: O sentido da escola)
- VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira. **A Aventura Sociológica**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- _____. **Individualismo e Cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1981.
- VIANNA, Cláudia. **Os Nós do “Nós”**: crise e perspectivas da ação docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.
- VIEIRA DA CRUZ, Silvia Helena. A Formação Inicial e Continuada e a Profissionalidade Específica dos Docentes que Atuam na Educação Infantil. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva...[et al.]. **Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins fontes, 1998.

WADA, Maria José Figueiredo Ávila. A Professora de Creche: a docência e o gênero feminino na educação infantil. **Pró-Posições**, v.14, n.42, p.53-65, set./dez. 2003. (Dossiê: Educação infantil e gênero)

WERLE, Flávia Obino. Práticas De Gestão e Feminização do Magistério. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p.609-634, set./dez. 2005

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-Lei nº 5.452/1943**. [Consolidação das Leis do Trabalho].

_____. Presidência da República. **Decreto-Lei nº. 8.530/1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal.

_____. **Lei nº 4024/1961**. (Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

_____. **Parecer CFE nº251/62**. [Currículo Mínimo e Duração do Curso de Pedagogia]. Relator: Valnir Chagas.

_____. **Lei nº 5.692/1971**. (Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências).

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº 8069/1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente.

_____. **Lei nº 8.742/1993**. LOAS – [Lei Orgânica da Assistência Social].

_____. **Lei nº 9394/1996**. (Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal).

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 001/ 1999**. (Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil)

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 008/2009**. (Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil)

PORTO ALEGRE. **Lei nº 6.151/1988**. [Estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal; dispõe sobre o respectivo plano de pagamento e dá outras providências]. Porto Alegre, 1988.

_____. **Lei nº 248/1991**. [Cria o Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre]. Porto Alegre, RS.

_____. **Lei nº 8.198/1998**. [Lei Municipal que cria o Sistema Municipal de Ensino]. Porto Alegre, 1988.

_____. Conselho Municipal de Educação. **Parecer nº 008/2000**. Justificativa 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. Porto Alegre, 2000.

_____. Conselho Municipal de Educação. **Res. 003/2001**. [Estabelece normas para a oferta da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre]. Porto Alegre, 2001.

_____. **Decreto Municipal nº 16.132/2008**. Dispõe sobre estágio obrigatório e não-obrigatório de estudantes de ensino médio, educação profissional, educação superior, educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos, na Administração Centralizada, Autarquias e Fundação Municipais. Porto Alegre, 2008.

_____. Prefeitura Municipal De Porto Alegre/Secretaria de Administração. **Manual do Servidor**. Gráfica do DMAE, 2011.

11 APÊNDICES

11.1 APÊNDICE A: Questionário

Professora

Me chamo Marta Quintanilha Gomes, sou colega da Rede Municipal de Ensino e aluna do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob a orientação da Professora Maria Carmen Silveira Barbosa. Minha investigação tem como foco as trajetórias profissionais das professoras de Educação Infantil da RME. Gostaria de contar com a sua colaboração no preenchimento deste questionário que tem como objetivo mapear dados iniciais das professoras que ingressaram pelo concurso educação infantil (ou pré-escola), mesmo que já não esteja mais atuando em Escolas de Educação Infantil. Solicito, por gentileza, que após o preenchimento, seja colocado no envelope, que já está com selo e encontra-se junto a esta correspondência, e depositado em uma caixa de correio de sua conveniência. Caso seja mais fácil o preenchimento e envio por e-mail, disponibilizo meu endereço eletrônico (martaqg@uol.com.br) para que façam contato e eu possa enviar este questionário. Sei que são muitas as nossas atribuições pessoais e profissionais e, por isto, desde já agradeço a sua disponibilidade. Caso queira entrar em contato, meu celular é 92519238. Saliento que as informações contidas neste questionário não serão identificadas na pesquisa.

OBRIGADA

1. Com que formação ingressaste pelo concurso educação infantil (pré-escola) no município?

- Ensino Médio - Magistério
- Ensino Médio e Estudos Adicionais
- Ensino Superior. Qual?
- Especialização

2. Qual a tua formação atual?

- Ensino Superior. Qual?.....
- Especialização. Qual?.....
- Mestrado
- Doutorado

3. Que idade tinhas no teu ingresso?

- Até 20 anos de idade Entre 20 e 30 anos de idade
- Entre 30 e 40 anos de idade Entre 40 e 50 anos ou mais de idade

4. Já tiveste experiência na Rede Privada com Educação Infantil?

- Não
- Sim - antes de ingressar na RME
- concomitante ao trabalho na RME

5. Há quanto tempo estás lotada no espaço atual de trabalho?

- Menos de 5 anos Entre 5 e 10 anos
- Entre 10 e 15 anos Entre 15 e 20 anos
- Mais de 20 anos

6. Em que turmas e/ou cargos já atuaste na Educação Infantil?(podes escolher várias alternativas)

- Berçários ou equivalentes Maternais ou equivalentes
- Jardins ou equivalentes Coordenação Pedagógica
- Direção ou Vice-direção
- Outros:.....

7. Assinale abaixo outros espaços de atuação na RME: (podes escolher várias alternativas)

- EMEF (Jardim ou A10)
- EMEF (outras turmas)
- EMEM ou EMEB
- SMED. Qual setor?.....
- Outros. Especifique:.....

8. Atualmente atuas em que turma(s) ou setor?

- Berçários ou equivalentes (EMEI) EMEF (Jardim ou A10)
- Maternais ou equivalentes (EMEI) Jardins ou equivalentes(EMEI ou JP)
- EMEM ou EMEB EMEF (outras turmas)
- Coordenação Pedagógica: EMEI ou EMEF
- Direção ou Vice-direção: EMEI ou EMEF
- Outros. Especifique:.....

() SMED. Qual setor?.....

9. Caso queira fazer alguma observação, por favor, utilize este espaço:

.....

Nome completo(para eventual contato posterior):.....

11.2 APÊNDICE B: Termo de Consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____ aceito participar da pesquisa intitulada provisoriamente “Trajetórias profissionais na educação infantil: as narrativas das professoras da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre”, desenvolvida pela professora Marta Quintanilha Gomes, aluna do Doutorado no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRGS.

Fui informada que esse projeto tem como objetivo investigar o que narram sobre suas trajetórias profissionais as professoras que ingressaram na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre realizando concurso público para o cargo de professoras de educação infantil.

Fui esclarecida de que a pesquisa utilizará como recurso gravações de áudio que posteriormente serão transcritas e submetidas às professoras colaboradoras para possíveis considerações.

A minha participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que essa pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, ônus ou despesa, sendo possível, a qualquer momento, interromper a minha participação.

Todas as minhas questões em relação à pesquisa foram respondidas e a pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas que eu tiver em qualquer momento da pesquisa.

Estou ciente que a pesquisa em questão apresentará resultados e que neles estarão presentes trechos das narrativas produzidas durante as entrevistas, porém sem a minha identificação.

Porto Alegre, _____.

Professora colaboradora: _____

Pesquisadora Marta Quintanilha Gomes: _____

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre –RS

Fone:

12 ANEXOS

12.1 ANEXO A: Planilha de Pontuação de Progressão Funcional

CRITÉRIO DE ANTIGUIDADE					CRITÉRIO DE MERECIMENTO						
TEMPO - POR ANO E POR MÊS	VALOR UNITÁRIO (A)	TEMPO (B)	PONTUAÇÃO (AxB)	CATEGORIA	VALOR UNITÁRIO (A)	TEMPO (B)	PONTUAÇÃO (AxB)	VALOR UNITÁRIO (A)	TEMPO (B)	PONTUAÇÃO (AxB)	
TEMPO NO CARGO (Art. 10, "a")	2,00	plano	0,16	PI	1,00	plano	0,08	1,00	plano	0,08	
TEMPO DE SERVIÇO MUNICIPAL (Art. 10, "b")	1,00	plano	0,08	PI	1,00	plano	0,08	1,00	plano	0,08	
TEMPO NA REFERÊNCIA (Art. 10, "c") - TEMPO QUE EXCEDER OS TRÊS ANOS DE INTERIÇÃO PARA APROVAÇÃO (GHESSAO)	0,50	plano	0,04	PI	0,50	plano	0,04	0,50	plano	0,04	
<p>PONTUAÇÃO NEGATIVA Conforme Decreto nº 12.091/1998, artigo 11, serão deduzidos: a) Faltas: 0,50 por dia; b) Punições: 1) Repreensão - 1,00 cada uma; 2) Suspensão ou multa - 2,00 por dia; 3) Destituição de função - 10,00</p>											
TÍTULOS E CERTIFICADOS				CERTIFICADOS							
TIPO DE TÍTULO	VALOR UNITÁRIO (A)	TEMPO (B)	PONTUAÇÃO (AxB)	CATEGORIA	VALOR UNITÁRIO (A)	TEMPO (B)	PONTUAÇÃO (AxB)	CATEGORIA	VALOR UNITÁRIO (A)	TEMPO (B)	PONTUAÇÃO (AxB)
INSTRUÇÃO FORMAL (Art. 9º, "a", "b" e "c") - (a que exceder requisito do cargo)	1,002	2,00	2,00	PI	<p>CONGRESSOS SEMINÁRIOS ENCONTROS PALESTRAS SIMPÓSIOS CICLO DE DEBATES FORÓUNS, JORNADAS (Art. 9º, "f") - (na c/área profs. do cargo ou 1/3 (p/ evento))</p> <p>Participante 25,001 0,50</p> <p>Outra função 8,00</p> <p>Relator 7,001 1,25</p> <p>Coordenador / Organizador (quando não tiverem parte das atividades condizentes) 7,002 0,75</p> <p>Mediador / Coordenador de Mesa: 7,003 1,50</p> <p>7,005 1,75</p> <p>7,006 1,25</p> <p>7,007 2,00</p> <p>7,008 1,50</p>						
ENSINO FUNDAMENTAL	1,003	2,00	2,00	PI	<p>INSTRUTOR CURSOS DESENVOLVIMENTO OFICINAS LABORATORIOS PROJETOS, PROGRAMAS E AULAS EVENTUAIS EM CURSOS REGULARES (Art. 9º, "g")</p> <p>8,00</p>						
superior-acima de 15% a 25% das disciplinas	1,004	4,00	4,00	PI	<p>Sem carga horária ou até 10h 8,001 2,00</p> <p>De 11h a 15h 8,002 2,50</p> <p>De 16h a 20h 8,003 2,50</p> <p>De 21h a 25h 8,004 2,75</p> <p>De 26h a 30h 8,005 3,00</p> <p>De 31h a 35h 8,006 3,25</p> <p>De 36h a 40h 8,007 3,50</p> <p>De 41h a 45h 8,008 3,75</p> <p>De 46h a 50h 8,009 4,00</p> <p>De 51h a 55h 8,010 4,25</p> <p>De 56h a 60h 8,011 4,50</p> <p>De 61h a 65h 8,012 4,75</p> <p>De 66h a 70h 8,013 5,00</p> <p>De 71h a 75h 8,014 5,25</p> <p>Acima de 75h 8,015 5,50</p>						
superior-acima de 25% a 50% das disciplinas	1,005	6,00	6,00	PI	<p>Sem carga horária ou até 10h 8,016 1,75</p> <p>De 11h a 15h 8,017 2,00</p> <p>De 16h a 20h 8,018 2,25</p> <p>De 21h a 25h 8,019 2,50</p> <p>De 26h a 30h 8,020 2,75</p> <p>De 31h a 35h 8,021 3,00</p> <p>De 36h a 40h 8,022 3,25</p> <p>De 41h a 45h 8,023 3,50</p> <p>De 46h a 50h 8,024 3,75</p> <p>De 51h a 55h 8,025 4,00</p> <p>De 56h a 60h 8,026 4,25</p> <p>De 61h a 65h 8,027 4,50</p> <p>De 66h a 70h 8,028 4,75</p> <p>De 71h a 75h 8,029 5,00</p> <p>Acima de 75h 8,030 5,25</p>						
superior-acima de 50% a 75% das disciplinas	1,006	8,00	8,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
ENSINO MÉDIO - Completo	2,001	4,00	8,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
Magistério M1 e M2 (a partir 2º curso concluído)	2,002	6,00	12,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
Incompleto: superior-acima de 15% a 25% das disciplinas	2,004	0,75	1,50	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
superior-acima de 25% a 50% das disciplinas	2,005	1,50	3,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
superior-acima de 50% a 75% das disciplinas	2,006	2,25	4,50	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
superior-acima de 75% das disciplinas	2,007	3,00	6,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
EDUCAÇÃO SUPERIOR - Completo:	3,001	6,00	18,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
Carregos do grupo ES e Magistério M3, M4 e M5 (a partir do segundo curso concluído)	3,002	10,00	30,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
demais carregos	3,003	2,00	6,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
Incompleto: superior-acima de 15% a 25% do curso	3,004	4,00	12,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
superior-acima de 25% a 50% do curso	3,005	6,00	18,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
superior-acima de 50% a 75% do curso	3,006	8,00	24,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
superior-acima de 75% do curso	3,007	10,00	30,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,001	6,00	18,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,002	10,00	30,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,003	2,00	6,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,004	4,00	12,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,005	6,00	18,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,006	8,00	24,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,007	10,00	30,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,001	6,00	18,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,002	10,00	30,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,003	2,00	6,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,004	4,00	12,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,005	6,00	18,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,006	8,00	24,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,007	10,00	30,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,001	6,00	18,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,002	10,00	30,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,003	2,00	6,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,004	4,00	12,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,005	6,00	18,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,006	8,00	24,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,007	10,00	30,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,001	6,00	18,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,002	10,00	30,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,003	2,00	6,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,004	4,00	12,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,005	6,00	18,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,006	8,00	24,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,007	10,00	30,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,001	6,00	18,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,002	10,00	30,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,003	2,00	6,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,004	4,00	12,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,005	6,00	18,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,006	8,00	24,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,007	10,00	30,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,001	6,00	18,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,002	10,00	30,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,003	2,00	6,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,004	4,00	12,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,005	6,00	18,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,006	8,00	24,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,007	10,00	30,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,001	6,00	18,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,002	10,00	30,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,003	2,00	6,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,004	4,00	12,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,005	6,00	18,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,006	8,00	24,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,007	10,00	30,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,001	6,00	18,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,002	10,00	30,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,003	2,00	6,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,004	4,00	12,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,005	6,00	18,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,006	8,00	24,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,007	10,00	30,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,001	6,00	18,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,002	10,00	30,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,003	2,00	6,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,004	4,00	12,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,005	6,00	18,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)	3,006	8,00	24,00	PI	<p>PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA PONTUAÇÃO (AxB)</p> <p>10,00</p>						
PONTUAÇÃO MÁXIMA A CONSIDERAR NA SOMA DA											