

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

HÉLLEN THAÍS DOS SANTOS

**A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE EM CRECHE:
NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS**



PRESIDENTE PRUDENTE

2013

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

HÉLLEN THAÍS DOS SANTOS

**A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE EM CRECHE:
NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS**



Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Gilza Maria Zauhy Garms

PRESIDENTE PRUDENTE

2013

FICHA CATALOGRÁFICA

Santos, Hellen Thaís.

235c A constituição da profissionalização docente em creche : narrativas autobiográficas / Hellen Thaís dos Santos. - Presidente Prudente: [s.n], 2013
196 f.

Orientadora: Gilza Maria Zauhy Garms

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia

Inclui bibliografia

1. Profissionalização docente. 2. Professores de creche - formação. 3. Narrativas autobiográficas. I. Garms, Gilza Maria Zauhy. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

BANCA EXAMINADORA



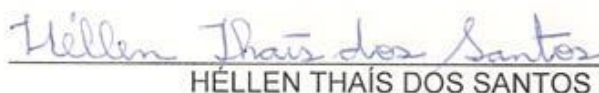
Profa. Dra. GILZA MARIA ZAUHY GARMS
(ORIENTADORA)



Prof. Dr. PEDRO GUILHERME ROCHA DOS REIS
(Universidade de Lisboa)



Profa. Dra. FÁTIMA APARECIDA DIAS GOMES MARIN
(UNESP/Presidente Prudente)



HÉLLEN THAÍS DOS SANTOS

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 17 DE SETEMBRO DE 2013.

RESULTADO: Aprovada

DEDICATÓRIA

À querida Prof^a. Dr^a. Gilza Maria Zauhy Garms.

Por todo exemplo de luta e determinação necessária para se viver e crer na Educação.

AGRADECIMENTOS

Soneto do amigo

*Enfim, depois de tanto erro passado
Tantas retaliações, tanto perigo
Eis que ressurgue noutro o velho amigo
Nunca perdido, sempre reencontrado*

*É bom sentá-lo novamente ao lado
Com olhos que contêm o olhar antigo
Sempre comigo um pouco atribulado
E como sempre singular comigo.*

*Um bicho igual a mim, simples e humano
Sabendo se mover e comover
E a disfarçar com o meu próprio engano.*

*O amigo: um ser que a vida não explica
Que só se vai ao ver outro nascer
E o espelho de minha alma multiplica...*

Vinícius de Moraes

Ter a oportunidade de agradecer formalmente àqueles que estiveram ao meu lado é certamente um presente depois de um árduo caminho, mas suponho que seja também um dos momentos mais difíceis pelo receio de parecer menos grata do que realmente sou...

À minha querida orientadora, Prof^a. Dr^a. Gilza Maria Zauhy Garms, por ter apostado em mim num momento em que minha história de estudo com a Universidade Pública parecia ter chegado ao fim. Agradeço por manter viva minha esperança de estudo e me ensinar a

mudar os caminhos já conhecidos, oferecendo-me sempre a liberdade necessária para construir novos conhecimentos e reflexões sobre a educação infantil.

À Prof^a. Dr^a. Fátima Aparecida Dias Gomes Marin, por todo carinho desde o processo seletivo. Agradeço pela ajuda em tornar meu “projeto de vida” uma realidade e a disposição em dialogar comigo novas formas de se fazer ciência em Educação.

Ao Prof. Dr. Pedro Guilherme Rocha dos Reis meus sinceros agradecimentos por compartilhar comigo seus muitos saberes, ver sempre o lado bom do meu trabalho me motivando assim a melhorar inclusive aquilo para qual não tenho tanta habilidade.

À Prof^a. Dr^a. Célia Maria Guimarães por dialogar tão apaixonadamente sobre a infância. Agradeço por seu sorriso sempre aberto a me indicar que “é pra frente que se anda”.

A meus professores mais próximos na caminhada do Mestrado, Prof^a. Dr^a. Yoshie U. Ferrari Leite, Prof. Dr. Irineu Aliprando Vioto (Tuim), Prof. Dr. Divivo José da Silva, Prof. Dr. Cristiano A. Di Giorgi, Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes, que me propiciaram momentos ímpares de formação pessoal e profissional ao longo das disciplinas do curso.

À minha querida e amada mãe, grande guerreira, por me ensinar desde muito cedo o valor da Educação.

Ao Rodrigo Hiroshi Kaida, grande amor da minha vida, por ser o maior incentivador dos meus sonhos, por aceitar os momentos de incerteza com tamanha paciência, meus momentos de insegurança, distância e solidão. A pessoa certa é sempre aquela que está conosco em momentos incertos. Estas linhas de agradecimento são poucas para expressar tanta gratidão.

Aos meus queridos irmãos Erick e Francielle por me ajudarem a levantar nos momentos de queda e me incentivar a tentar uma vez mais.

À minha sobrinha Izabela, amor único e especial, por me dar o que a infância tem de melhor, o carinho, a sinceridade, a alegria e o amor desinteressado.

À Luciana Lima, minha irmã de bairro, “amadinha”, por lidar tão pacientemente com a informática e encaminhar os trabalhos acadêmicos comigo e não me deixar enlouquecer em momentos de tensão. E me fazer rir, rir e rir.

À Sabrina Ribas, minha amada irmã desde a graduação, por me oferecer casa, comida e roupa lavada e tantas vezes dizer palavras tão certas em momentos tão necessários. Minha super psicóloga!

Aos meus amigos do Mestrado e Doutorado: Andréia Guilhen, Edimar A., Gabriela Reginato, Lilian Maria, Mônica Cabrera, Natiele Elorza, Rafael Ferrari, Rodrigo Nunes, Simone Milan e Tatiane Felix, Carla Yamashiro, Wagner Matias. Com vocês estabeleci os mais longos diálogos, rimos, choramos e nos encontramos aqui, no fim da caminhada...

Às minha amigas de graduação Ana Paula Hanke Gualdi, Daniela Barros Marcato, Natalia Ananias e Viviane Favareto Cacheffo por todo incentivo e carinho sincero.

À Daniele de Oliveira por toda a contribuição no diálogo sobre a vida e sobre a infância, obrigada pela presença única e especial na minha qualificação de mestrado e pelos e-mails sempre muito surpreendentes e singulares.

Aos integrantes do grupo Formação de Professores na Educação Infantil FOPREI: Carol, Indira, Izabel, Keila, Silvia Adriana, Marisa, Suélen, Tâmara...

A todas as minhas amigas professoras de profissão do Colégio Anglo Prudentino, EMEIF Prof^a. Alzira Correa Miras-Pirapozinho, E.M. Maria Hadadd Haidamus, E.M. Ondina Quirino Barbosa, E.M. Giseli Dalefi e E.E. Pedro II – São Paulo, com quem aprendi a ser melhor professora a cada dia.

A todas as minhas crianças destes últimos anos, que tiveram tantas vezes que esperar para entregar para a “prô” suas cartinhas de amor e flores roubadas de jardins. Vocês são a razão principal disso tudo acontecer!

Aos funcionários da Seção Técnica de Pós-graduação, André, Carina, Cinthia, Erynat e Ivonete, por toda a orientação e dedicação oferecidas a mim durante o processo do mestrado e à Paula do departamento da Educação, por pela ajuda desde a graduação.

Àqueles que não mencionei, mas que se sentem parte deste processo, meu muito obrigado!

De tudo ficaram três coisas...
A certeza de que estamos começando...
A certeza de que é preciso continuar...
A certeza de que podemos ser interrompidos
antes de terminar...
Façamos da interrupção um caminho novo...
Da queda, um passo de dança...
Do medo, uma escada...
Do sonho, uma ponte...
Da procura, um encontro!

Fernando Sabino

RESUMO

Apresentam-se, nesta dissertação, os resultados de pesquisa vinculada à linha "Infância e Educação" do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho", câmpus de Presidente Prudente-SP. Com o objetivo de analisar como se constitui a profissionalização do professor de creche foi realizado um trabalho empírico com as professoras titulares de certificação pelo menos em nível médio, que atuam na modalidade de creche, na rede municipal de Presidente Prudente-SP. Para tanto, o conceito de profissionalização docente é tratado como o processo pelo qual os professores são capazes de adquirir saberes necessários para constituir uma profissão, sendo a formação inicial o marco regulatório deste processo. A formação do professor da educação infantil é, também, discutida a fim de compreender o educar e cuidar como papel do professor de creche. As narrativas autobiográficas são evidenciadas como instrumento de pesquisa e formação de professores, elas estão baseadas no método (auto) biográfico, cujos procedimentos metodológicos permitiram coletar e analisar trajetórias de vida pessoais/profissionais para compreender como se constituiu a profissionalização do professor na creche. Como resultados são evidenciadas as práticas docentes baseadas em saberes advindos da experiência e a necessidade de associação teórico-prática na formação do professor de creche. Além disso, a pesquisa evidencia que a docência em creche está em construção e se configura como uma nova faceta da profissão docente na sociedade moderna, que ainda precisa ser "aceita" pelo professor.

Palavras-chave: Profissionalização docente. Formação de professores. Creche. Narrativas autobiográficas.

ABSTRACT

In this dissertation are presented the results of a research linked to the "Childhood and Education" line of the Education Graduate Program in Faculty of Sciences and Technology, São Paulo State University "Júlio Mesquita Filho", Presidente Prudente-SP campus. Aiming to analyze the constitution of professionalization of daycare teachers, empirical work was performed with teachers, with at least mid-level certification, who act in daycare centers, in Presidente Prudente - SP. Thus, the concept of teacher professionalization is treated as the process by which teachers are able to acquire knowledge necessary to constitute a profession, considering the initial formation as the regulatory framework of this process. The formation of childhood teachers is also discussed in order to understand the educating and caring teacher's role as day care teachers. Autobiographical narratives are evidenced as a tool for research and teacher formation, that are based on the method (auto) biographical, whose methodological procedures , allowed collect and analyze trajectories of personal/professional life to understand how was the constitution of teacher professionalization in daycare centers. The results evidenced teaching practices based in knowledge experiences , and need of association of theory and practice in formation of daycare center teachers . Moreover , this research shows that teaching in daycare is under construction and is configured as a new facet of the teaching profession in modern society , which still needs to be "accepted" by the teacher.

Keywords: Teacher professionalization; teacher formation; day care center; autobiographical narratives.

LISTA DE SIGLAS

ADI- Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
CEE- Conselho Estadual de Educação
CEFAM- Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento no Magistério
CF- Constituição Federal
DCNEI- Diretrizes Curriculares para Educação Infantil
EB- Educação Básica
ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente
EI- Educação Infantil
ES- Ensino Superior
FOPREI- Formação de Professores na Educação Infantil
FUNDEB- Fundo de Manutenção da Educação Básica
HTPC- Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IES- Instituição de Ensino Superior
LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
PNE- Plano Nacional da Educação
RCNEI- Referências Curriculares para Educação Infantil
SEDUC- Secretaria de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1 – PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE.....	22
1.1 Profissionalização docente: breve revisão de um conceito.....	23
CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	35
2.1 A formação de professores na educação infantil: os descompassos entre a formação e a profissionalização docente.....	35
2.2 A creche no sistema de ensino brasileiro.....	47
2.3 O educar e cuidar na educação infantil: uma breve discussão.....	50
CAPÍTULO 3 – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O MÉTODO AUTOBIOGRÁFICO E A METODOLOGIA DE NARRATIVAS.....	56
3.1 O método (auto) biográfico.....	56
3.2 A especificidade do método (auto) biográfico.....	58
3.3 Do método autobiográfico às narrativas autobiográficas como instrumento de investigação e formação pessoal/profissional de professores.....	60
3.4 As narrativas autobiográficas ²⁹ como um instrumento de pesquisa em Educação.....	64
CAPÍTULO 4 - A TRAJETÓRIA DA PESQUISA: caracterização e procedimentos Metodológicos.....	67
4.1 A origem do problema.....	68
4.2 Procedimentos metodológicos: as fases da pesquisa.....	69
4.3 Caracterização do campo de pesquisa.....	71
4.3.1 Escola 1.....	71
4.3.2 Escola 2.....	72

4.4 Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa.....	73
4.5 Seleção das narrativas autobiográficas para composição da análise da pesquisa.	7
4.6 O trabalho com as narrativas autobiográficas: uma organização necessária.....	75
 CAPÍTULO 5 – NARRATIVAS DE PROFESSORAS³⁹ DE CRECHE SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: trajetórias e perspectivas pessoais e de formação.....	77
5.1 A trajetória pessoal/profissional da professora Melissa.....	77
5.1.1 Formação profissional: reminiscências de vida e caminhos iniciais de uma Profissão.....	78
5.2 A trajetória pessoal/profissional da professora Maristela.....	78
5.2.1 Constituição profissional a partir de experiências pessoais/profissionais e os desafios ao longo da carreira docente na Educação Infantil.....	87
5.3 A trajetória pessoal/profissional da professora Franciane.....	87
5.3.1 Profissionalização docente na creche: as especificidades de trabalho e valorização do magistério.....	95
5.4. A trajetória pessoal/profissional da professora Alessandra.....	95
5.4.1 Constituição da profissionalização docente na creche: novos conhecimentos, saberes e perspectivas para a docência na creche.....	106
5.4.2 Constituição da profissionalização docente na creche: novos conhecimentos, saberes e perspectivas para a docência na creche.....	106
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
 REFERÊNCIAS.....	118
 APÊNDICE A – QUADRO: LEVANTAMENTO DE DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	125
APÊNDICE B – INSTRUMENTOS UTILIZADOS PELA PESQUISA EMPÍRICA.....	129
APÊNDICE C – NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS SELECIONADAS PARA ANÁLISE	132
APÊNDICE D – NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS NÃO ANALISADAS....	153

INTRODUÇÃO

Constituir-se pesquisador é um processo gradual e complexo que exige dedicação, conhecimento dos atores envolvidos e, arrisco dizer, intuição.

Bachelard (1996, p. 18) explica que:

[...] é impossível anular de um só golpe, todos os conhecimentos habituais. Diante do real, aquilo que cremos saber com clareza ofusca o que deveríamos saber. Quando o espírito se apresenta à cultura científica, nunca é jovem. Aliás, é bem velho, porque tem a idade de seus preconceitos. Ascender à ciência é rejuvenescer espiritualmente, é aceitar uma brusca mutação que contradiz o passado. (BACHELARD, 1996, p. 18).

Além do fato de termos de abandonar convicções preconcebidas e representações sobre o mundo e sobre nosso objeto de análise, como pesquisadores deparamos com situações difíceis. A primeira delas diz respeito à própria escolha do objeto que se vai analisar, pois as questões iniciais a que nos propusemos dar respostas estão sempre ligadas a muitas outras questões e, no caso da pesquisa em Educação, envolvem elementos complexos como escola e sociedade, professor e aluno, conteúdos e processos de ensino-aprendizagem, formação e papéis do professor.

Existe ainda a questão do distanciamento necessário para que o pesquisador possa observar e analisar o objeto pesquisado, já que tornar familiar algo estranho para nós num curto espaço de tempo não é exercício fácil. Some-se a essas dificuldades a necessidade de adequação das rotinas a um novo projeto de trabalho e – por que não? – de vida.

Não é raro encontrarmos profissionais da Educação, e aqui ressalto, professores de profissão¹, envolvidos com a pesquisa sobre companheiros de trabalho ou em busca da compreensão de questões relativas a sua própria prática, que lhes estimulem a continuar educando e acreditando na Educação.

A partir de minha experiência como docente propus-me a analisar como se constitui a profissionalização docente na creche² de acordo com as concepções presentes nas narrativas

¹ Expressão utilizada por Tardif (2002), para os professores que atuam em sala de aula.

² O termo creche, neste trabalho, está ligado a dois conceitos distintos, mas complementares. O primeiro sentido refere-se à creche enquanto instituição educativa que, por vezes, inclui creche e pré-escola. O segundo sentido

autobiográficas de professores. Para isso, busquei um rigor metodológico capaz de garantir a fidedignidade e a veracidade da pesquisa.

Em 1959, a Organização das Nações Unidas (ONU) proclamou a Declaração Universal dos Direitos da Criança. O Brasil, signatário da Declaração, impulsionado por movimentos nacionais e internacionais, instituiu um novo paradigma de atendimento à infância. O artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº. 8.069/1990) formalmente reconheceram o atendimento em creches e pré-escolas como um direito social, e a educação infantil como dever do Estado. O processo de passagem do reconhecimento formal para o cumprimento real (que ainda hoje, passados mais de 20 anos de promulgação, continua incompleto) contou com a participação de movimentos comunitários de mulheres e de movimentos de redemocratização do país. Contou também com a participação dos profissionais, que passaram a construir uma nova identidade na busca de superação de posições antagônicas e fragmentadas de assistencialismo e escolarização presentes até então na educação infantil brasileira.

Campos, Rosemberg e Viana (1992) apontavam a importância de se profissionalizar o educador infantil desde o início da década de 1990. Impulsionadas pela Constituição de 1988 que assegurava o direito da criança a creches e pré-escolas, as autoras defendiam a profissionalização, porque havia (e há ainda hoje) inúmeros profissionais que lidavam diretamente com as crianças no trabalho em creche que nem sequer possuíam formação mínima em nível médio. Compreendiam a exigência de formação mínima estabelecida pela Lei nº. 9.394/1996 como uma conquista em direção à profissionalização docente.

No início da década de 1990, Campos, Rosemberg e Viana (1992) realizaram um estudo (publicado pela Fundação Carlos Chagas) cujo objetivo era trazer à discussão uma proposta de profissionalização para aqueles que atuavam em creche. O grande desafio era levá-los a pensar sobre a necessidade de formação adequada em seu campo de trabalho.

Muito embora se tratasse de uma articulação de Campos, Rosemberg e Viana (1992), (e que incluía alguns outros pesquisadores), por um projeto de formação profissional para a cidade de São Paulo, realço que esse tipo de preocupação foi fundamental para que chegássemos, duas décadas depois, a discorrer sobre a questão da constituição da profissionalização docente na educação infantil.

trata da creche enquanto modalidade de ensino prevista na LDB. Por isso, por meio do contexto da discussão em variados momentos do texto será possível perceber que a creche é discutida nestes dois sentidos, que, complementares, fazem parte de discussão sobre a constituição da profissionalização docente em creche.

Na década de 1990 a promulgação da Lei nº. 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) introduziu uma série de inovações na educação básica, dentre as quais a integração da creche à pré-escola, como primeira etapa da educação básica. Essa lei estimulou a autonomia das unidades educacionais na organização flexível de seu currículo e a pluralidade de métodos pedagógicos, desde que assegurassem a aprendizagem.

Além disso, trouxe um debate mais vigoroso e pertinente sobre a questão da formação mínima exigida (certificação em nível médio) para a profissionalização docente na educação infantil. Observo que essa exigência se converteu em fator de estímulo no processo da profissionalização docente na educação infantil e é mais uma conquista, tanto para a criança como para o professor. Temos, portanto, no Brasil, uma exigência que marca a questão da profissionalização docente na educação infantil e que dá subsídios para a discussão do que significa educar e cuidar em creche, uma vez que, do ponto de vista legal, a responsabilidade por essa tarefa é exclusiva do professor, ou seja, do titular da formação exigida pela LDB.

A profissionalização docente requer formação específica como condição fundamental, em qualquer nível de ensino. No caso dos professores que atuam em creche, é condição necessária e indispensável a um trabalho de qualidade. Lembremos que, antes da vigência da LDB de 1996, tínhamos, no exercício institucional da educação infantil brasileira, amas, pajens, crecheiras, auxiliares de desenvolvimento infantil (ADIs) etc. Atualmente, em diversos municípios brasileiros³ se encontram profissionais, não apenas com formação mínima exigida por lei, mas também com formação em nível superior, que atuam com crianças de zero a 3 anos. Essa realidade era quase inimaginável no início da década de 1990, principalmente em instituições que atendem a população economicamente menos favorecida.

A promulgação da LDB de 1996, além de reconhecer a necessidade de um profissional habilitado, possibilitou aos municípios vivenciar, ainda que de forma lenta e gradativa, a experiência de um professor na primeira etapa da educação básica. Assim, a LDB nº. 9.394/96 foi estabelecida como o ponto de partida desta pesquisa por se tratar de um marco na história da educação infantil. Não só regulamentou, de forma geral, o trabalho na área, como também é documento mandatório de regulação do trabalho dos profissionais que atuam diretamente com a criança a partir de zero ano de idade, isto é, os professores.

Cerca de duas décadas passadas desde a promulgação da Constituição de 1988 e da LDB de 1996, bem como da publicação de pesquisas como a de Campos, Rosemberg e Viana (1992) sobre os profissionais de educação infantil, neste trabalho discuti o processo de

³ CAMPOS et al. **A qualidade da educação infantil em seis capitais brasileiras** (2011). Esse estudo contém dados que avaliam a qualidade do atendimento do professor à criança.

profissionalização docente na educação infantil por meio de narrativas daqueles que possuem ao menos formação mínima e que atuam em creche. Investiguei o processo de profissionalização docente no âmbito da educação infantil a partir da exigência de formação mínima e em que medida tal exigência contribuiu (ou tem contribuído) para a evolução desse processo.

Utilizei-me de narrativas (auto) biográficas de professoras como método de análise para compreender suas concepções do trabalho com crianças de zero a 3 anos, quando assumem o trabalho como professoras, de acordo com o que estipula a LDB de 1996.

Minha própria trajetória de vida profissional foi determinante no levantamento do problema de pesquisa e da escolha do método de investigação. Aos 14 anos ingressei, como estudante, no Centro Específico de Aperfeiçoamento no Magistério (CEFAM) e sem bem saber o que significaria “ser professora” me formei no início de uma década marcada pela lei que ainda hoje regulamenta o trabalho dos professores de educação infantil no território brasileiro. Fui “levada” a fazer o magistério no CEFAM por volta de 1998, por causa da promessa de uma formação profissional, ajudada por uma bolsa de estudos que equivalia a um salário mínimo na época. Com essa proposta de governo se iniciou meu processo de formação. Cursei o CEFAM na unidade de Presidente Prudente, e no processo de formação no magistério, além das disciplinas pedagógicas, havia os estágios, que apresentavam características peculiares, pois cada um dos professores com quem estagiei imprimia sua marca na prática da profissão. Esse processo de estagiar, muitas vezes auxiliando o professor na sala de aula, também se constituiu importante parte na minha formação e marcou o meu “ser professora”.

Concluído o curso, notava que a formação em nível médio era insuficiente e como me faltava a prática docente, não sabia exatamente o rol de atividades que deveria desempenhar. Imaginava, porém, que a possibilidade de formação mínima atrelada à prática diária me esclareceriam o “ser professora”, até então vivenciado apenas no âmbito da formação mínima no CEFAM.

Formada no magistério em nível médio, em 2002 ingressei na profissão inicialmente como auxiliar de professora em uma escola de educação infantil privada e tive, como primeira oportunidade de trabalho, classes de educação infantil compostas por crianças com idades entre 1 e 3 anos. Apenas em fevereiro de 2003 ingressei como professora titular no maternal⁴, com crianças de 2 anos. Esse fato determinou uma sequência de inquietudes sobre o que

⁴ Maternal: nomenclatura utilizada para o segmento de creche, em escolas privadas e públicas, para as classes de crianças de 2 a 3 anos, tal como disposto na LDB.

significava ser professor em creche, tanto no âmbito do trabalho diário como em cursos de formação. Porque, embora tivesse atuado por dez anos como professora de educação infantil, continuava a não compreender o que era “ser professora” (ainda mais em creche). Nem a formação, nem a prática, foram suficientes para me dar clareza sobre a profissão que exercia.

Nesse primeiro trabalho com crianças de 2 anos de idade, me vi sozinha, angustiada e desvalorizada. Trabalhar com crianças muito pequenas parecia atestar, além de minha pouca experiência, minha incapacidade intelectual em lidar com crianças mais velhas. Ainda provida de um senso comum, pensava que para trabalhar com crianças menores se exigiam apenas habilidades típicas dos “cuidados maternos”, o que não correspondia ao rol de atividades desenvolvidas por professores de crianças maiores, que desenvolviam atividades de ensino-aprendizagem, as quais, para mim, eram as únicas condizentes com a profissão de professor. Assim, vivia a me questionar: “Eu? Professora de creche? Me formar para trocar fraldas? Isso é ser professor?”. Enfrentar uma classe com crianças muito pequenas me parecia algo sem importância, que poucos estavam dispostos a fazer, até mesmo eu; porém, movida pela necessidade de inserção na profissão, não me sobrou alternativa além de aceitar “ser professora de crianças pequeninhas”.

E, com o olhar torto de colegas professores de outras modalidades de ensino, muitas vezes sentindo-me desvalorizada pela sociedade, me “obriguei” a entender o verdadeiro significado do que era atuar como professora de crianças tão “pequeninhas”. Por isso, busquei especializar-me cada vez mais a fim de desenvolver um trabalho seguro, ciente da responsabilidade intrínseca ao ato de bem educar a criança, tarefa indissolúvelmente acompanhada do ato de bem cuidar.

Concomitantemente ao trabalho como professora na educação infantil iniciei, em 2003, o curso de graduação em Pedagogia na Faculdade de Ciências Tecnológicas da Universidade Estadual Paulista (UNESP/ FCT), que oferecia habilitação apenas para atuação de professores do Ensino Fundamental I, correspondente ao trabalho com crianças a partir dos 6 anos. E, ao longo do curso, não houve debates sobre o papel da educação infantil e o papel do professor de creche. Em meu ponto de vista, mais uma lacuna na formação docente e mais uma decepção para mim, professora na creche.

As questões relativas à educação infantil, que abrangia o trabalho com crianças na faixa etária entre zero e 5 anos, pertenciam à Habilitação no Magistério para educação infantil, curso hoje extinto, mas na época quase a única possibilidade de formação que tratava de forma adequada o tema da formação para os professores de educação infantil no município de Presidente Prudente.

Portanto, cursei a Habilitação no Magistério para educação infantil e isso só aumentou minha curiosidade e vontade em discutir o processo de profissionalização e a necessidade da formação do professor de creche. Essa curiosidade, essa vontade decorriam de minha rotina de trabalho como professora em creches privadas e públicas do município, associadas ao fato de que as discussões no curso me mostravam como a formação de um professor de creche era indispensável na compreensão de sua tarefa, o educar e cuidar que, por conseguinte, o caracterizavam como um profissional.

Em 2011, já então como estudante pertencente ao programa de Pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado e como integrante do grupo de estudos Formação de Professores em Educação Infantil (FOPREI), conheci o uso da metodologia de narrativas para tratar da questão da formação de professores da área da educação infantil. Esta metodologia, empregada para fazer refletir a práxis em sala de aula despertou em mim o interesse em utilizá-la para me aprofundar nas discussões acerca do processo de profissionalização de professores.

Desse modo, ao estudar as narrativas, notei que essa abordagem, presente em pesquisas qualitativas, oferecia uma riqueza no tocante à compreensão do processo de profissionalização docente e poderia contribuir ainda mais com a questão da investigação da profissionalização de professores, caso fosse atrelada à riqueza do método (auto) biográfico.

Então, por esse caminho se iniciou meu percurso em direção da compreensão do processo de constituição da profissionalização docente na creche. A partir das percepções dos professores sobre a formação inicial, o educar e cuidar e outros aspectos, percepções que conheci por meio das narrativas autobiográficas, pude fazer uma análise da constituição desse processo, análise que foi trabalhada especialmente no último capítulo desta dissertação

Há quase duas décadas da vigência da LDB nº. 9.394/96 e inserida na profissão como professora de educação infantil há pouco mais de dez anos, inicio também o percurso que me leve a constituir-me como pesquisadora, a partir da compreensão de uma pequena faceta do processo de constituição da profissionalização docente, na modalidade de creche.

Como meio para alcançar meu objetivo, elegi as narrativas de história de vida a partir da perspectiva do método (auto) biográfico, em concordância com Nóvoa e Finger (2010), para os quais esse método confere um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam – e essa é uma de suas principais qualidades e a característica que o distingue de metodologias de pesquisa tradicionais. Ao respeitar a natureza processual da formação, o método permite ir mais além na investigação e na compreensão dos processos de formação e dos subprocessos que a compõem.

Apresentei, nesta dissertação, as narrativas autobiográficas de quatro professoras sobre o processo de sua formação, desde o momento da “escolha” até o momento do ingresso na carreira docente na condição de professoras de creche. Fiz a seguir a análise das percepções dessas professoras sobre a profissão cuja tarefa compreende não apenas o educar, como também o cuidar.

Este trabalho se organizou em cinco capítulos.

No Capítulo 1 fiz uma breve revisão dos termos que estão implicados na conceituação de profissionalização docente, evidenciando-a como o movimento que os professores têm feito para que a docência em creche atinja um novo *status* de valorização.

No Capítulo 2 discuti a formação de professores de educação infantil, a partir da consideração de que a formação inicial, indispensável à constituição da profissionalização docente, é do mesmo modo indispensável no âmbito do trabalho em creche. Essa necessidade foi demonstrada mediante algumas considerações sobre a creche no sistema de ensino brasileiro e sobre a função essencial do professor que nela atua, ou seja, o educar e cuidar.

No Capítulo 3 explicito o método de trabalho utilizado na pesquisa – o método (auto) biográfico, e afinei a discussão, no sentido de deixar claro o uso de narrativas autobiográficas como um recurso de formação pessoal e profissional.

No Capítulo 4 apresentei os procedimentos metodológicos e o caminho percorrido para realizar a pesquisa.

Por fim, no Capítulo 5 fiz a análise do material recolhido – narrativas autobiográficas – embasada nos pressupostos do método autobiográfico e no referencial apresentado nos capítulos teóricos, análise que evidenciou os porquês das necessidades formativas no trabalho em creche. No entanto, a riqueza contida nessas narrativas é bem maior do que aquilo que pôde ser abrangido pela análise aqui apresentada. Nelas detectaram-se aspectos que, se compartilhados com outros professores e pesquisadores, poderão lhes fornecer subsídios para a reflexão sobre suas próprias trajetórias profissionais.

CAPÍTULO 1 – PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

A discussão da profissionalização docente vem de longa data; o que há de novo, neste trabalho, é a análise do movimento dos professores de creche enquanto profissionais; não se trata, aqui, de discutir formas de propiciar formação mínima aos que não a possuem, mas perceber como os professores atuantes especificamente em creches constroem sua profissão, isto é, como se constitui a profissionalização docente na creche. Este estudo pretende contribuir para a questão fundamental da valorização da formação inicial desses professores.

Ainda que a primeira etapa da educação básica seja direito subjetivo, ou seja, não obrigatória para o período anterior aos 4 anos, o Estado brasileiro tem a obrigação de garanti-la a todas as crianças. A Constituição Federal de 1988, na redação dada pela EC nº. 53/2006, determina que é dever do Estado (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) assegurar a educação infantil em creches e pré-escolas a todas as crianças. Para isso, a Constituição organiza o dever de garanti-la, determinando que cabe aos municípios ofertar diretamente as vagas de educação infantil, e que aos demais entes governamentais cabe apoiar técnica e financeiramente a criação e manutenção de vagas em creches e pré-escolas (CF, art. 30, VI, e art. 211, caput e § 2º).⁵

Atualmente, a educação básica brasileira compreende três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e tem como objetivo desenvolver o educando para o exercício e a construção da cidadania, bem como propiciar-lhe os meios para os estudos posteriores.

Até 2009, a educação básica era restrita ao ensino fundamental. A Emenda Constitucional nº. 59/2009 a estendeu dos 4 aos 17 anos; a Lei nº. 12.796, de 4 abril de 2013, em seu artigo 6.º, estabelece que “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade”. Embora essa lei tenha entrado em vigor na data de sua publicação, as redes municipais e estaduais de ensino têm até 2016 para se adequar e acolher alunos a partir dos 4 anos.

⁵ A Lei 8.069/1990, ou Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também assegura à criança de zero a seis anos de idade o atendimento em creche e pré-escola.

Portanto, visto ser a creche dever do Estado e direito da criança e de sua família, cabe esclarecer o conceito de profissionalização docente para depois analisar sua constituição no âmbito da creche.

1.1 Profissionalização docente: breve revisão de um conceito

Tem sido feito um grande esforço por parte dos diversos sujeitos envolvidos em educação para que o trabalho docente se firme como profissão. Por isso, para se compreender o conceito de profissionalização docente se faz necessário ter clareza dos conceitos fundamentais que o cercam. Diante disso, proponho uma revisão dos conceitos que dizem respeito à profissionalização docente: profissão, profissionalização e proletarização.

Para tanto tomei como base as referências utilizadas no texto de Barros e Sheide (2012), **Profissionalização docente: uma revisão de conceitos**, para uma aproximação do atual “estado da arte” sobre a profissionalização docente.

O termo latino *professio, onis*, do qual provém a palavra “profissão”, significa anunciar, professar, ação de ensinar, ação especializada que requer formação. E aqui interessa analisar a última dessas acepções, ou seja, a ação especializada de ensinar.

Para Charlier (2001), a profissão pode ser compreendida a partir de duas definições: uma de cunho sociológico e outra de cunho pedagógico. As definições de cunho sociológico podem ser “estáticas” ou “em processo”. As definições “estáticas” permitem reconhecer se determinada ocupação é ou não profissão e as definições “em processo” indicam as estratégias, atividades desenvolvidas e o esforço para ascender ao estatuto de profissão.

As definições de cunho sociológico “estáticas” têm como critérios essenciais as atividades:

- Intelectual: envolve responsabilidade individual de quem a exerce;
- Prática: se define como exercício de uma arte;
- Altruísta: o serviço oferecido à sociedade é aprendido ao final de uma longa formação e os grupos que o exercem têm uma forte organização e coerência interna.

Portanto, a docência, como profissão, deve responder a algumas exigências; nesse sentido, autores como Perrenoud (2002), Oliveira (2009), Ludke (2005); e Carr e Kemmis (1998) afirmam, de acordo com a concepção de cunho “estática”, que a docência ainda se

constitui em uma semiprofissão⁶, a qual, como em outras profissões, necessita de conhecimentos teóricos, procedimentos comuns e um código de ética.

Por outro lado, a definição de cunho sociológico “em processo” diz respeito às atividades exercidas pela profissão e à responsabilização por parte do grupo profissional pela formação inicial e contínua, pelo desenvolvimento dos saberes da ética na qual se baseia e pelo controle das condições de admissão.

As definições de cunho pedagógico se aproximam das definições sociológicas “em processo”, pois concebem a profissão pela natureza da atividade que realiza, e exigem, a todo momento, a tomada de decisão e resolução de problemas, seja no momento do planejamento, seja no momento de sua interatividade e realização.

Entre os autores que se ocuparam com o conceito de profissionalização⁷ merecem especial atenção Perrenoud (2001); Imbernón (2010); Cunha (1999); e Nóvoa (1991).

Perrenoud (2001) afirma que a profissionalização é a evolução de um ofício constituído em direção à profissão, isto é, é o acesso à forma de autonomia e de responsabilidades individuais e coletivas, baseadas na especialização, em competências iguais às aquelas que hoje são reconhecidas aos médicos, aos engenheiros e aos advogados.

Imbernón (2010) define o termo profissionalização como o processo socializador de aquisição de características específicas da ocupação e descrição da atividade profissional e valorização no mercado. O autor acentua as ações que marcam o tipo do fazer e do ser num trabalho e aponta para a importância e a necessidade de sua valorização pela sociedade e pelo grupo.

Segundo Cunha (1999), a profissionalização é um processo histórico e evolutivo que ocorre na teia das relações sociais de trabalho e refere-se ao conjunto de procedimentos que são válidos como próprios de um grupo profissional, no interior de uma estrutura de poder. Feita de avanços e retrocessos, porque ligada a aspectos sociais e políticos, sua consolidação ou extinção resulta de conflitos que se instalam nos espaços de produção e de conhecimento.

Nóvoa (1991) salienta que a profissionalização docente teve início com o aparecimento da escola como instituição, no final da Idade Média. Dois fatores contribuíram para a institucionalização da escola: a preocupação com a educação da criança e a formação da burguesia. Ela surgiu com o processo de reconhecimento e valorização da infância, tanto

⁶ Semiprofissão: expressão utilizada por Perrenoud (2001) para significar que a docência está entre a profissionalização e o proletariado.

⁷ Refere-se à profissionalização como um processo do trabalho na qual o professor ainda não está sendo discutido.

que Chatier⁸ considera que os três primeiros séculos da época moderna são marcados em todo o ocidente pelas conquistas da forma escolar na educação, em detrimento dos modos antigos de aprendizagem.

Desde os séculos X e XI o renascimento do comércio e a emergência da figura do mercador marcaram um novo modo de vida, caracterizado pela formação dos burgos e florescimento da vida urbana. O burguês passou a compor a sociedade junto com o clero, a nobreza e os camponeses. O burguês, o homem da cidade, era mal visto pela nobreza, tido como uma espécie “desviante”, que acreditava na mudança da relação do homem com o mundo, e intentava ascender socialmente por meio da escola.

A escola nos moldes atuais começou a se configurar em fins do século XVI e ao longo do século XVII. Na Europa do século XVIII já existiam colégios e *petites écoles*⁹ orientados pela Igreja. Inicialmente função de membros da Igreja, a educação passou a ser responsabilidade de leigos, que a ministravam em tempo parcial e posteriormente em tempo integral. Portanto, a função docente não pôde, de início, se desenvolver senão de forma subsidiária e não especializada, como ocupação secundária ou acessória de religiosos e leigos. Na Contra-Reforma religiosa, ou Reforma Católica, os jesuítas e oratorianos¹⁰ tornaram-se congregações voltadas à educação e passaram a organizar um corpo de saberes sobre o “saber fazer”, além de um conjunto de normas e valores próprios da atividade docente. E ainda que de forma genérica e não especializada, constituíram o início de uma profissão.

No final do século XVIII passou a existir um controle estatal sobre a docência e ensinar só era permitido com uma autorização do Estado. Esse movimento foi decisivo no processo de profissionalização da atividade docente, uma vez que facilitou a definição de competências e técnicas que serviram de base ao recrutamento dos professores, ao delinear de uma carreira docente.

O trabalho docente era visto como semelhante ao sacerdócio, pois exigia dedicação, cuidado, atenção e amor e implicava uma atividade vocacionada. Contudo, a definição dos

⁸ Roger Chartier nasceu em Lyon, na França, em 1945. Desde jovem tem-se dedicado a pesquisas e projetos coletivos na direção de novas abordagens e de novos objetos para a história, fazendo parte da terceira geração do grupo de pesquisadores conhecido como École des Annales.

⁹ As *Petites Écoles* de Port-Royal nasceram em meados do século XVII. Marco revolucionário, por suas aplicações concretas, tinha um método de ensino original, com pequenos grupos de trabalho de cinco ou seis alunos reunidos em torno de um preceptor laico ou religioso; os castigos corporais foram abolidos e a criança era respeitada como um ser com contornos bem definidos e não como um adulto em miniatura. (Disponível em: < <http://www.amisdeportroyal.org/societe/?Les-Petites-Ecoles.html>>. Acesso em: 16. ago. 2013).

¹⁰ A Congregação do Oratório, hoje Confederação do Oratório (*Confœderatio Oratorii Sancti Philippi Nerii*), também conhecida como Oratorianos ou Ordem de São Filipe Néri, é uma sociedade de vida apostólica fundada em 1565, em Roma, por São Filipe Néri, para clérigos seculares, sem votos de pobreza e obediência, dedicando-se à educação cristã da juventude e do povo e a obras de caridade. (Disponível em: < <http://paxprofundis.org/livros/malebranche/malebranche.htm>>. Acesso em: 17 ago. 2013).

Estados modernos e fatores socioeconômicos como a Revolução Industrial e sua intensa demanda de educação para a população trabalhadora fizeram surgir a escola, primeiramente pela necessidade de instrução para os operários das fábricas e, mais tarde, vista como meio de ascensão social e de alcance de uma sociedade igualitária. Assim a escola se organizou em classes, por idade, com horário e conteúdo definidos e de acordo com os avanços socioculturais e político-econômicos.

Ferreira (2009) salienta que a ampliação da escolarização, necessária para fazer funcionar uma produção capitalista cada vez mais carente de mão de obra minimamente educada e/ou adequada às exigências da homogeneização cultural em Estados que buscavam definir suas fronteiras, obrigou a ampliação da categoria docente. A ampliação escolar se deu em momentos diferentes em diversos países e continentes. A expansão da escolaridade ocorreu primeiramente no ensino primário, o que exigiu o aumento do número de professores, ocasião em que o trabalho passou a ser realizado pelas mulheres. Surge então a Escola Normal para a formação de professoras. A docência tornou-se um trabalho eminentemente feminino e a profissão passou a ser encarada como trabalho de mulher. Como consequência, o nível de renda dos professores foi reduzido, a partir da concepção de que o salário da mulher não era a principal fonte da renda doméstica.

Na segunda metade do século XIX e início do século XX, o movimento da Escola Nova obrigou a expansão das escolas para os setores não atingidos da população. Assim, a Revolução Industrial, o desenvolvimento técnico-científico e a expansão do capitalismo forçaram a procura de professores qualificados, portadores de conhecimentos específicos, além de autônomos e responsáveis pelo ato praticado. Por consequência, e dadas as reformas educacionais com base no “capital humano”, a prática da docência caminhou (e caminha) na direção do processo de profissionalização, mas igualmente caminha para o processo de proletarianização.

Diversos autores têm-se aprofundado nos estudos sobre o processo de proletarianização na docência, ou seja, a aplicação do processo fabril ao sistema de ensino e a seu trabalhador.

A respeito do termo proletarianização, Ferreira (2009) comenta que os baixos salários das mulheres colocaram o professor numa situação em que, mesmo tendo herdado de grupos sociais o capital cultural, não possuía renda suficiente para frequentar determinados espaços sociais; sua atividade foi sendo gradativamente proletarianizada tanto do ponto de vista da remuneração como do ponto de vista da autonomia; sua posição social e sua atividade se foram tornando semelhantes às dos trabalhadores que realizavam trabalhos manuais.

Hypólito (1999) considera que o ascenso do liberalismo¹¹ e a consolidação do Estado Republicano expuseram de forma mais acentuada as contradições entre a visão sacerdotal e a visão profissional da docência. No Brasil, as propostas que se articularam por meio de associações profissionais e movimentos de professores, no século passado, incluíram a adoção de alguns princípios liberais; a luta por organização profissional e pela especialização de funções com rejeição de funções não escolares; laicidade do ensino; e fortalecimento do caráter público da educação. Se, por um lado, esses movimentos levaram a carreira docente a se organizar pelo processo de funcionalização, por outro lado levaram ao controle do trabalho docente por parte do Estado. O que se verifica no Brasil é que a oferta de condições para que se alcance o profissionalismo docente existe apenas em realidade discursiva, como uma espécie de sonho prometido e sempre arremessado a um futuro distante e indeterminado. De qualquer modo, apesar das dificuldades, o movimento docente em direção à concretização da profissionalização continua, ainda que de modo lento.

Em concordância com Ferreira (2009), Costa (1995) afirma que docência e proletarização se articulam a partir da ideia de que o trabalho docente se aproxima do processo de trabalho capitalista e as mesmas categorias usadas para a crítica do processo fabril são aplicadas para explicar a transformação dos professores em trabalhadores proletarizados. Salienta que no processo de produção capitalista a introdução da lógica racionalizadora do capital desencadeia atividades como parcelamento de tarefas, rotinização do trabalho, excessiva especialização e hierarquização das atividades, funções e pessoas. O trabalhador proletarizado, no processo, perde seus conhecimentos e não tem nenhum controle intelectual sobre o que faz.

E, assim como nas fábricas, há o efeito da proletarização do ensino quando se empregam técnicas organizacionais (planejamento, avaliação) e de gerenciamento (divisão do trabalho, supervisão, orientação, entre outros) que dividem a classe dos professores e fazem com que eles percam o controle do sistema de ensino. O afastamento dos professores das funções de planejamento do sistema, a redução da capacidade do controle do próprio trabalho, a dificuldade de ascensão na carreira e a dependência das decisões de especialistas e administradores fazem do professor um proletário.

Para Enguita (1991) a docência se situa num lugar instável e intermediário, entre a profissionalização e a proletarização. Identifica-se como semiprofissão, ou seja, como

¹¹Liberalismo: é a filosofia política que tem, entre seus fundamentos, a defesa da liberdade individual nos campos econômico, político, religioso e intelectual, e da supremacia do indivíduo contra as ingerências e atitudes coercitivas do poder estatal.

pertencente ao mesmo tempo a um grupo profissional e à classe operária. No entanto, a docência deve ser reconhecida como profissão, porque os professores são profissionais pela natureza do trabalho docente, que deve ser avesso à fragmentação, à padronização e à substituição pela máquina, bem como pelo nível de formação que garante a participação na concepção do trabalho.

Segundo Cunha (1999), contribuem para a visão do professor como proletário a gênese (estatal) da escola moldada em fins do século XIX; os efeitos sociopolíticos e econômicos sobre a educação; a feminilização do magistério; a burocratização do trabalho docente; o isolamento/individualismo dos professores; a carreira plana; o grande controle da ação docente e a intensificação/aumento da carga de trabalho dos professores.

Parece não haver dúvida de que o professor caminha entre a profissionalização e a desprofissionalização de sua ocupação, pois, na mesma medida que a legislação lhe confere o *status* de profissão as condições reais de trabalho lhe impõem desafios que não lhe são próprios.

Basso (1998) reforça o fato de que o trabalho docente atende tanto a condições subjetivas como a condições objetivas. As condições subjetivas são conseguidas pela formação e garantem o trabalho consciente, característico de toda ação humana que busca o saber e imprime motivos a suas atividades, ao contrário das condições unicamente objetivas. Portanto, são elas que permitem a manutenção da autonomia profissional distanciando o professor da condição de proletário.

Discordo das representações sociais, tantas vezes encontradas entre os próprios professores, que veem o trabalho docente como uma não profissão, pela ausência de sistematização, como ocorre com profissões de médicos, advogados, engenheiros... Pois o processo de construção de uma profissão a partir de exigência legal de formação inicial já implica a existência de uma profissão. Portanto, apesar das condições que levaram o professor a tal situação de proletarização, retratada pelos autores acima referidos, acredito que ser professor já implica ser um profissional dotado de direitos expressos na LDB nº. 9.394/1996.

Os termos evidenciados – *profissão, profissionalização e proletarização* –, para discutir a profissionalização docente, são tratados, na maioria das vezes, de modo incompleto. Entretanto, entendo que as bases do conhecimento para a definição do profissional do ensino começam a ser delineadas, assim como as funções próprias da docência e esse processo de definição já implica ao mesmo tempo a construção e a existência de um profissional, o professor.

O processo de ressignificação da profissão docente vem ocorrendo há bastante tempo e as novas concepções sobre o que é ser professor têm adquirido força neste início de século.

Brzezinski (2002, p.10) ressalta que a luta dos profissionais por transformações na carreira docente pode levá-los a atingir condições ideais para o exercício da profissão, visto que o movimento pela profissionalização docente é também um movimento em direção ao aperfeiçoamento das condições que lhes permitam alcançar um elevado *status* de valorização social. Seriedade, competência, responsabilidade, são elementos determinantes para a conquista do profissionalismo em qualquer ocupação, o que certamente inclui o profissionalismo docente¹².

Como já visto, a profissão docente no Brasil se desenvolveu de forma não especializada, já que a docência era uma ocupação secundária dos educadores religiosos, que recebiam preparo para a dupla função de educar e evangelizar.

Com a instalação da República, em 1889, o Estado brasileiro separou-se da Igreja e assumiu a tarefa de substituir o educador religioso pela prática de uma profissão exercida por laicos.

Nesse sentido, a profissionalização docente não foi, de início, assumida por um corpo normativo da profissão, mas pelo Estado, que na verdade não privilegiou a profissionalização do conjunto de profissionais da Educação, mas passou a promover um enquadramento e o magistério foi instituído oficialmente com características mais funcionais do que profissionais. Além disso, o Estado passou a mediar a relação professor-aluno determinando suas necessidades e os meios para atendê-las. Uma vez dominada essa relação, passou a veicular o ideário das classes dominantes como conteúdo a ser reproduzido pela instituição escolar.

O processo de profissionalização docente, desde o início, ocorreu mediante regulamentação estatal de seleção e exercício do magistério. Assim, o Estado, desde o princípio, parece ter-se desobrigado das funções de estimular a formação qualificada e estabelecer princípios que organizassem planos de carreira a fim de valorizar a profissão. Neste sentido, o profissionalismo não foi alcançado, mesmo com associações de classe e com o despertar da consciência coletiva expressada por meio de lutas e reivindicações.

Veiga (2008), ao discutir a docência como atividade profissional, ensina que o termo tem suas raízes no latim *docere*: ensinar instruir, mostrar, dar a entender. O registro desse termo na língua portuguesa é datado de 1916, mas sua apropriação no espaço dos discursos

¹² Ênfase que a expressão “profissionalização docente” é aqui entendida como o movimento dos professores em direção ao aperfeiçoamento de seu trabalho.

sobre educação é novo. No sentido formal, docência é o trabalho dos professores; na realidade, eles desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas, visto que as funções formativas convencionais, como ter bom conhecimento sobre a disciplina e sobre como explicá-la, foram se tornando mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394/96 em seu artigo 13 estabelece que os professores devem:

[...] participar da elaboração do projeto pedagógico; elaborar e cumprir um plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e as horas-aula estabelecidos; participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional. (BRASIL, 2006).

Veiga assinala que indubitavelmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação se refere à educação básica e igualmente à educação infantil, já que essa última compõe uma de suas etapas. E ainda que a autora não discuta as especificidades da educação infantil, contribui sobremaneira para a discussão da profissionalização docente nessa modalidade, quando salienta que estamos diante de um processo de ampliação do campo da docência. E por considerar a docência como uma atividade especializada, a autora defende sua importância no bojo da visão profissional.

A profissão docente é construção social, realidade dinâmica e contingente, calcada em ações coletivas de atores sociais. Requer formação profissional para seu exercício: aquisição de habilidades e conhecimentos vinculados à atividade para melhorar a qualidade do ensino.

Contudo, como discute Veiga (2008), o alcance do profissionalismo docente depende do rompimento da forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. Deve ainda reconfigurar saberes, superar as dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática. Deve explorar novas alternativas teórico-metodológicas, novas possibilidades de escolha e procurar a renovação da sensibilidade alicerçando-se na dimensão estética, no novo, no criativo, na inventividade.

Por meio de estudos clássicos do ciclo da vida humana, Huberman (2007) faz o exame dos ciclos de vida profissional na carreira dos professores e mostra algumas de suas fases, baseadas em diversos estudos empíricos. Para ele há uma série de sequências que atravessam não apenas as carreiras de indivíduos diferentes dentro de uma mesma profissão,

como também as carreiras de pessoas no exercício de profissões diferentes. A carreira é entendida como um processo, que para alguns pode parecer linear e, para outros, feita de patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. Especificamente na carreira docente existe um “ciclo de vida” profissional que pode ser evidenciado por meio das falas dos professores quando procuram descrever uma sequência que baliza sua carreira. Apresento a seguir as fases definidas por Huberman (2007):

1ª) *A entrada na carreira – Exploração*: nesta fase os professores se encontram em um estado de sobrevivência e descoberta. A sobrevivência significa o choque com o real, isto é, o momento em que há o confronto com a complexidade da situação profissional: aparecem um tatear constante, uma preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e a realidade da sala de aula, a relação pedagógica e a mediação dos conhecimentos, a oscilação entre as relações, íntimas ou mais distantes, as dificuldades com os alunos que apresentam problemas, com o material didático etc.

A descoberta se traduz no entusiasmo inicial, na experimentação, na exaltação por ter finalmente sua própria sala de aula e compor parte do corpo docente. Frequentemente a literatura de base empírica a respeito da entrada e a escolha da profissão indicam esses dois aspectos: sobrevivência e descoberta e, em geral, o segundo é que permite aguentar o primeiro.

Leve-se em conta que existem perfis que indicam apenas um desses componentes ou ainda perfis com outras características, tais como indiferença, serenidade e frustração. Diante de tantos perfis, o tema geral pode ser compreendido como uma fase de exploração.

2ª) *Estabilização*: trata-se de um tempo para uma escolha subjetiva (comprometer-se definitivamente) e de um ato administrativo (ser nomeado oficialmente); em dado momento os professores passam a ser considerados assim pelos outros e por si mesmos, sem necessariamente ter de assumir esse compromisso para a vida inteira, mas por um período mínimo que varia entre oito e dez anos. Sabe-se que a escolha de uma profissão não é fácil e, como qualquer escolha, significa eliminar a escolha de todas as outras possibilidades.

Nesse sentido, a escolha de uma identidade profissional implica renúncia, pelo menos por um período, a outras identidades e esse ato de escolher e renunciar se relaciona à adolescência, pois “tudo ainda é possível” para a vida adulta. Mas no caso do ensino, tem outros significados, como o de emancipação e libertação; nesta fase os professores têm um

sentimento de “competência pedagógica”, uma vez que já passaram por uma série de preparações pedagógicas que lhe permitem um sentimento de confiança e conforto.

Na fase de estabilização os professores se preocupam mais com os objetivos didáticos do que com eles mesmos e se sentem mais à vontade para enfrentar as situações complexas ou inesperadas do cotidiano escolar. É a segunda etapa da carreira docente, ao longo da qual os professores, já dotados de mais recursos técnicos, atuam de forma mais eficaz.

3ª) *Diversificação*: depois da fase de estabilização os percursos adquirem características individuais. O professor se lança a uma série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos. Os professores estão motivados, mais dinâmicos e empenhados, como se movidos por uma ambição pessoal. Buscam novos desafios, o que os auxilia a manter o entusiasmo pela profissão e a se projetar como docentes.

4ª) *Pôr-se em questão*: as características dessa fase são difíceis de apreender, embora apareçam em diversos estudos empíricos sobre o ciclo de vida dos professores. Em determinados perfis a diversificação acaba por ser substituída por um período em que as pessoas iniciam um outro processo na carreira. Em outros perfis, passa-se a experimentar uma progressiva sensação de rotina, sem nenhuma atividade inovadora significativa. Trata-se de uma fase com muitas facetas e uma definição redutora é muito difícil de ser feita; muitos professores demonstram uma monotonia cotidiana em sala de aula; outros, o desencanto subsequente aos fracassos das experiências vivenciadas.

Estudos empíricos revelam que o período mais acentuado da crise se inicia em média aos 36 anos para os homens e pode perdurar até os 55 anos. Parece ligar-se à ausência de progressão formal na carreira docente. Para as mulheres a crise se inicia mais tarde e com menor duração: dos 39 aos 45 anos em média e está ligada aos aspectos desagradáveis das tarefas e condições de trabalho.

5ª) *Serenidade e distanciamento afetivo*: após uma sequência de questionamentos, aproximadamente entre os 45 e 55 anos, alguns professores entram em um “estado de alma” em que lamentam o passado, isto é, o período de “ativismo” e exibem grande serenidade em sala de aula. Apresentam-se menos sensíveis à avaliação dos outros, sejam eles alunos, sejam eles outros professores, pais ou o diretor da escola. Aceitam-se como são.

É possível perceber, em outros docentes, uma queda no nível de ambição, cujo resultado é a queda de investimento na carreira. Assim, eles diminuem a distância que separa os objetivos do início da carreira daquilo que foi possível conseguir até o momento.

6ª) *Conservadorismo e lamentações*: nesta fase há uma relação da idade (por volta dos 50, 60 anos) com o conservadorismo. Os estudos empíricos descrevem tais professores como “resmungões”. De fato, um número considerável deles reclama da mudança que vem ocorrendo no comportamento dos alunos (menos disciplinados, menos motivados), das políticas públicas negativas em relação ao ensino, dos colegas mais jovens (menos sérios, menos empenhados). As investigações psicológicas clássicas, segundo Huberman (2007), mostram que, com a idade, há tendência para maior rigidez e dogmatismo, para a prudência acentuada, para a resistência mais firme às inovações, para uma nostalgia do passado. Essa tendência é progressiva mas, em geral, se acelera por volta dos 50 anos.

O paralelismo entre os estudos gerais dos ciclos de vida e os estudos que se referem aos professores estão marcados por uma característica comum: reportam-se a tendências centrais de um perfil que engloba um grande número de pessoas, mas nunca a totalidade dos elementos do conjunto. Não se pode, portanto, englobar as pessoas em um mesmo grupo sem estudar seus antecedentes, isto é, sua história pessoal e a história do meio em que vivem.

7ª) *Desinvestimento*: de modo geral, no final de qualquer carreira há um recuo e uma interiorização, um processo de desinvestimento nos planos pessoal e institucional, um recuo em relação às ambições e aos ideais presentes no início da carreira. E os professores, sujeitos a pressões sociais, podem apresentar atitudes de “descomprometimento” na fase final de sua profissão.

A partir do momento em que trago à discussão as proposições de Huberman (2007), as quais pretendem balizar a carreira docente, estou sujeita, assim como o autor, a críticas legítimas que põem em questão as sequências do ciclo de vida, baseadas em ciclo pretensamente universais.

Entretanto, esta dissertação não se baseia em um estudo de modelo ontogênico, em que só a idade cronológica determina a progressão de um estágio a outro. Vários autores referidos por Huberman (Neugarten e Datan, 1973; Riegel, 1977; Dannefer, 1984)¹³, apontam

¹³ Esses autores, cujos estudos são de cunho sociológico, são usados por Huberman para compreender os estágios do ciclo de vida profissional dos professores.

para o fato de que há uma infinidade de fatores de natureza não maturacionista (não fisiológica, biológica e psicológica) que influem sobre o indivíduo ao longo da vida, de tal modo que uma “sequência” ou “fase” pode resultar das expectativas sociais ou da organização do trabalho. Portanto, as fases apresentadas ilustram o modo como se desenrola o ciclo de vida profissional dos professores e colaboram para o entendimento do modo como a profissionalização docente se constitui.

É indispensável a este trabalho discutir também a formação de professores: a importância do papel da docência fundada em sólidos conhecimentos científico-pedagógicos que auxiliem os profissionais a enfrentar questões fundamentais da escola e da prática.

Rinaldi (2012, p. 33) considera que “o ponto de partida para olhar a profissionalização docente é a formação dos professores e, em decorrência dela o papel do professor no atual cenário educacional”. Portanto, não há consistência em se falar de profissionalização docente sem discutir os conhecimentos e saberes nela pressupostos, bem como as formas de ação que permitem ao professor agir como profissional diante dos problemas complexos, dilemáticos e imprevisíveis que enfrenta no cotidiano escolar, e que lhe possibilita construir soluções na ação, mediante a mobilização desses conhecimentos e a construção de outros. Assim a formação é concebida – como um processo contínuo – pautada nos modos de conhecimento pessoal e profissional do professor que se constrói e reconstrói permanentemente.

A profissionalização docente é tema complexo e por isso tem sido debatido a partir de variadas perspectivas. No caso particular deste trabalho, cabe inclinar a discussão na específica direção da compreensão da formação como fator indispensável à profissionalização docente em creche, uma vez que a pesquisa empírica se remete à constituição da profissionalização docente nessa etapa da educação infantil.

CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A questão da formação inicial e continuada de professores na educação infantil é evidenciada neste capítulo como condição essencial à constituição da profissionalização docente. Por isso, discuto o tema a partir de documentos legais que regulamentam a formação de professores para a educação infantil, em âmbito nacional, e da teoria que versa sobre o tema.

Focalizo especialmente a profissionalização do professor de creche, sobre a qual faço algumas considerações em relação a sua inserção no sistema de ensino brasileiro e, na sequência, uma discussão sobre as práticas educativas, no que se refere, essencialmente, às tarefas de educar e cuidar como tarefas do professor de creche.

2.1 A formação de professores na educação infantil: os descompassos entre a formação e a profissionalização docente

Apesar dos avanços legais e teóricos alcançados pela educação infantil, continuamos a deparar com a questão da profissionalização¹⁴ dos responsáveis pelas crianças em muitas instituições de educação infantil, pois esses ainda não possuem sequer a formação em nível médio; são os profissionais na maioria das vezes denominados professores leigos¹⁵. Contudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é explícita ao afirmar que somente professores com formação mínima em nível médio devem atuar em creches e pré-escolas. Por outro lado, desde a promulgação da LDB nos deparamos também com experiências que, em consonância com a lei, têm tornado a atuação do professor uma realidade na creche, ainda que de forma lenta e insatisfatória.

Penso que as experiências de docência em creche, há quase 20 anos de vigência da lei, se configuram como oportunidade para discutir e rever o movimento de profissionalização dos professores da educação infantil e, no caso deste trabalho, uma oportunidade para analisar

¹⁴ A palavra profissionalização aqui é usada no sentido de busca por certificação mínima, que dá início ao processo de profissionalização docente. A expressão profissionalização docente refere-se ao movimento dos professores para atingir o *status* de valorização na profissão.

¹⁵ Expressão referida a adultos sem a formação exigida pela LDB nº. 9.394/1996.

algumas das facetas da profissionalização docente na creche a partir de suas próprias perspectivas em relação ao trabalho que desempenham.

A exigência mínima de formação de nível médio estabelecida pela LDB é motivo de discordância por grande parte dos estudiosos da área, que defendem como exigência de formação mínima o nível superior.

Kishimoto (2004), a respeito da situação dos professores de educação infantil, informa que:

[...] há poucos professores de educação infantil com formação superior. Em 2001, o país tinha 63.029 professores (12,07%) com curso superior nas creches, e nas pré-escolas, 248.632 (21,36%). Cerca de 78,64% dos professores destas pré-escolas não tinham curso superior e, das creches, 87,93%. Esse volume de professores sem formação superior mostra o desafio da profissionalização, indica que o Brasil tem como problema a enfrentar a formação em nível superior e distancia-se de práticas atuais de especialização permanente e de longo prazo. (DAY, 1999; SICULA et al., 1996, apud KISHIMOTO, 2004, p. 140).¹⁶

Concordo com a autora quanto aos desafios a serem enfrentados em relação à formação superior e especialização permanente e de longo prazo dos professores de educação infantil e de creches. Entretanto, esses números desconsideram o volume de professores que possuem a formação mínima exigida pela LDB nº. 9.394/96.

Ao respeitarem o que é exigido na LDB, muitos municípios têm atraído para o trabalho em creche não apenas o professor com formação mínima como também professores com formação em nível superior, graças aos salários e planos de carreira por eles oferecidos.

Não há dúvidas, para Kishimoto (2004) e outros autores, sobre a necessidade de formação em nível superior. Porém, com um número tão alto de adultos leigos que ainda atuam na educação da criança, penso a LDB como um avanço, pois torna a formação condição necessária para a inserção na profissão e exclui cada vez mais a possibilidade de um trabalho regido por aqueles que não se profissionalizaram minimamente.

Entretanto, explícito a necessidade primeira de se levar em consideração o tipo de mudança que a LDB promoveu no que tange à formação de professores e que tem possibilitado a atuação de professores na educação infantil.

Assim, este estudo parte do pressuposto de que a formação, do modo como propõe a LDB, precisa ser implementada e valorizada nas instituições de educação infantil, para que, a

¹⁶ Dados retirados por Kishimoto (2004), do documento em meio eletrônico **Perfil da Educação Brasileira em maio de 2004**. Esses dados estavam disponíveis em: < [http:// www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)>.

partir daí, possam ser discutidos outros tipos de melhorias em relação à formação vigente. Embora não desconsidere o fato de que existam muitos professores leigos que se dedicam à tarefa de educar e cuidar em instituições infantis Brasil afora, defendo o trabalho em educação infantil como direito do professor cuja formação esteja conforme a LDB.

Em creche o professor desempenha uma tarefa peculiar, que de certo modo, caracteriza sua profissão, isto é, a tarefa de educar e cuidar. Certamente em toda a educação infantil se reconhece a importância dessa tarefa, todavia em creche não basta seu reconhecimento, mas sua aceitação se torna essencial.

Como expressam as DCNEI, as práticas cotidianas envolvidas nos atos relativos a alimentação, higiene, troca de fraldas e controle dos esfíncteres, escolha do vestuário e a atenção aos riscos de adoecimento, mais frequentes nessa faixa etária, são práticas que devem ser exercidas com delicadeza e sensibilidade não apenas para respeitar o direito da criança de ser bem atendida, como também em cumprimento do respeito a sua dignidade como pessoa.

A fim de que o educar e cuidar sejam entendidos como indissociáveis na prática em creche, a LDB estabelece a formação mínima como condição necessária, porém não determina que essa exigência seja suficiente para o exercício da profissão. Nesse sentido, pesquisas teóricas e empíricas são fundamentais para que se avance, tanto na compreensão da tarefa de educar e cuidar, como nos novos rumos que o movimento de profissionalização docente deve tomar.

A esse respeito, Cerisara (2002) salienta ser necessário que a formação do professor atuante em creches e pré-escolas seja capaz de desconstruir a ideia de “maternagem”¹⁷, tão presente na realidade do professor de educação infantil.

O professor de creche deve reconhecer-se como profissional da educação, como professor, com aceitação das tarefas que lhe são incumbidas, mas sem deixar-se marcar por estigmas relacionados à maternagem. O professor que realiza a tarefa de educar e cuidar deve promover em si uma mudança de paradigma, deve distanciar-se da concepção de educação infantil como tarefa assistencial com pouca ou nenhuma intencionalidade formativa. A adoção de profissionais sem formação para a educação de crianças muito pequenas, sobretudo para as camadas mais pobres, significa um retrocesso nas conquistas na área da educação infantil e de seus profissionais. Visto que a própria lei confere ao professor o direito ao trabalho com crianças, é preciso que ele se aproprie do trabalho educativo em creche e o reconheça como seu.

¹⁷ Expressão utilizada por Cerisara (2002) para denominar os cuidados das mães no âmbito doméstico.

São recorrentes entre os autores as críticas à exigência legal de formação apenas em nível médio, entre os quais, Claudio M. de Castros (1999, p. 112), apud Kishimoto (2004), para quem o curso de formação em nível médio é um curso profissionalizante que não profissionaliza. Embora esse tipo de formação viabilize a profissionalização docente em creche, essa formação precisa ser encarada apenas como um começo e estender-se para os níveis superior e de pós-graduação.

Angotti (2007) ressalta que a história recente da educação tem revelado a preocupação, ainda bastante tênue, porém interessante e necessária, com a formação do adulto, em especial o adulto professor. Por isso, a formação docente precisa enfrentar o desafio da qualificação cotidiana. A escola, os centros educacionais, as instituições de educação infantil podem vir a se tornar um espaço de formação contínua para os professores. A formação que abrange a aprendizagem e o desenvolvimento profissional é passível de investimento durante toda a vida, visto que ocorre em processo, e deve significar para o professor o compromisso necessário com o rigor na realização de seu trabalho.

A formação é processo, pois implica histórias já vividas pelos professores que se somam à sua história de vida profissional. O adulto tem a responsabilidade de enfrentar o desafio de gerenciar seu cotidiano como aliado de seu processo de formação pessoal e profissional. Nesse sentido, as instituições educacionais podem se tornar espaços privilegiados para o enriquecimento da formação contínua em serviço. Diante disso, concordo que o próprio espaço escolar pode se constituir em um espaço rico e propício para a formação do professor da educação infantil.

Tardif (2002) ao ressaltar o fato de que os professores devem esforçar-se para que se tornem capazes de nomear, objetivar e partilhar sua própria prática e sua vivência profissional, apresenta três breves considerações sobre a formação de professores, as quais supõem certas mudanças substanciais nas concepções e nas práticas vigentes. Em primeiro lugar, considera a necessidade de que os professores de profissão¹⁸ sejam vistos como sujeitos do conhecimento e, por consequência, deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional. Segundo ele,

É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competência para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o

¹⁸ Expressão utilizada por Tardif (2002).

direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas. (TARDIF, 2002, p. 240).

Em segundo lugar, observa que se o trabalho docente exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos. Portanto, soa estranho que a formação de professores seja inteiramente dominada por conteúdos e lógicas disciplinares provenientes de instâncias superiores, e não de suas próprias práticas profissionais. Já durante os cursos de formação de professores, ensinam-se teorias concebidas, na maior parte das vezes, sem relação com a prática do ensino nem com as realidades cotidianas do professor. Teorias que são pregadas por professores que nunca puseram os pés numa escola ou, o que é ainda pior, que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas. Por isso, é normal que as teorias e aqueles que as professam não tenham, para os futuros professores e para os professores de profissão, nenhuma eficácia nem valor simbólico e prático. No entanto, deveriam basear o ensino nas experiências daqueles que efetuam esse trabalho. Diante disso, o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos, será o de abrir maior espaço para os conhecimentos dos práticos dentro do próprio currículo dos cursos de formação.

Certamente nos próximos anos a formação de professores deverá abrir espaço para os conhecimentos dos práticos¹⁹. Isso não quer dizer que as disciplinas de fundamentação teórica, como as didáticas, filosóficas, históricas e psicológicas não tenham seu papel na formação do professor, papel viabilizador da compreensão e superação de sua realidade objetiva, que por vezes o aproxima do estado de proletarização pelo afastamento das funções de planejamento do ensino e pela redução da capacidade de controle do próprio trabalho. É justamente o contato com o acervo de conhecimentos teóricos que o professor terá instrumentos para contestar o processo de proletarização do qual é vítima.

Em continuação à explanação, TARDIF (2002) comenta que, em terceiro lugar, a formação de professores é enormemente organizada em torno das lógicas disciplinares, as quais, por funcionarem de forma especializada e fragmentada, não têm relação entre si e, por serem autônomas e de curta duração, não favorecem a formação dos alunos. Além disso, a formação é feita com base em um modelo aplicacionista do conhecimento, o que significa dizer que os alunos passam boa parte do tempo “assistindo às aulas” e, no decorrer da formação, esses futuros docentes vão estagiar e aplicar esses conhecimentos. Todavia, ao

¹⁹ Práticos: termo usado por Tardif (2002). In: **Saberes docentes e formação profissional**, para denominar os professores que atuam no âmbito da sala de aula.

término da formação, quando sozinhos a aprender seu ofício na prática, constataam que os conhecimentos disciplinares aprendidos estão mal enraizados na ação cotidiana.

Não é preciso esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas abrir espaço maior para a lógica de formação profissional que reconheça os futuros professores como sujeitos do conhecimento, como sujeitos portadores de crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas por meio das quais recebem e processam esses conhecimentos e informações. Em suma,

[...] a lógica profissional deve ser baseada na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão; ela deve proceder por meio de um enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente nas estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação. (TARDIF, 2002, p. 242).

Em relação à formação docente em nível superior, Formosinho (2011) mostra que a cultura universitária desvaloriza os componentes profissionais da formação e promove frequentemente uma versão corporativa da autonomia universitária institucional e uma versão narcísica da autonomia individual. Não converge seus esforços para uma prática docente interdisciplinar que favoreça o futuro profissional, pois mantém uma formação generalista que entende o professor como um autônomo capaz de, sozinho, construir sua práxis, a partir do ensino universitário.

Num processo de academização as universidades tendem a apresentar uma visão reducionista da docência como uma atividade predominantemente intelectual, através do currículo de conteúdos, do currículo de processos e das próprias práticas institucionais. Essa visão reducionista não representa a visão profissional da docência que é mais complexa e multifacetada. É essencial criar uma cultura universitária de formação profissional para poder construir instâncias relevantes para a transformação das práticas. Para isso é essencial articular ensino e investigação sobre as problemáticas profissionais. (FORMOSINHO, 2011, p. 184).

Zeichener (1992) nota que o conceito de professor como profissional reflexivo está contido na riqueza das práticas de bons professores. Portanto os formadores de novos professores devem levar os futuros docentes, desde o início da formação, a interiorizar uma disposição para estudar seu exercício docente por meio da prática, para que com o tempo aprendam a ser responsáveis por seu próprio desenvolvimento profissional.

Diante disso, entender a formação de professores no âmbito universitário, na formação inicial, na formação continuada e em outras instâncias obriga a que se tenham recursos para propiciá-las. E isso exige financiamento.

Em relação ao financiamento para a formação desses professores, a Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) determina em seu Art. 40, § único, que “os Planos de Carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas na melhoria da qualidade do ensino.” (BRASIL, 2007, p. 17). Portanto, a verba do FUNDEB deve financiar a capacitação profissional que inclua os professores da educação infantil.

Cerisara (2002) ressalta:

A defesa da profissionalização das professoras de educação infantil é tão urgente quanto a redefinição da função das instituições de educação infantil e está relacionada à concepção de que todas as crianças de 0 a 6 anos²⁰, sejam elas pobres ou ricas, negras ou indígenas, estrangeiras ou brasileiras, entre outras, têm direito a uma educação infantil que garanta uma infância digna de boas condições de vida. (CERISARA, 2002, p. 108).

E salienta que existe um dado que piora a situação da formação de professores: a falta de ênfase quanto à especificidade do professor da educação infantil. Pois nos documentos legais e resoluções, tais como a própria LDB, é como se o professor de educação infantil pudesse ter a mesma formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, visto que os cursos de formação em nível médio e superior não tratam de questões relativas a educação infantil de modo adequado.

A Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001 aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE/2001) e, em relação à formação dos profissionais de educação infantil, em nível nacional, o Programa Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Infantil – PNE/2001 definiu, entre suas metas: (i) que, em cinco anos, todos os dirigentes de instituições de educação infantil possuam formação apropriada em nível médio (modalidade normal) e, em dez anos, formação superior; (ii) que, em cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível superior.

Isso provocou uma avalanche de cursos emergenciais, em sua maioria pagos, o que se tornou mais um problema para a formação dos professores de educação infantil: cursos de má qualidade, geralmente ministrados em finais de semana, sem controle de presença dos matriculados. Enfim, um cumprimento legal, uma forma de se ter em mãos um diploma para

²⁰ Atualmente a educação infantil brasileira compreende a faixa de zero a 5 anos de idade.

continuar exercendo a profissão, sem o elemento fundamental – comprometimento por parte do governo na formação de professores.

Embora as determinações acima referidas sobre a habilitação em educação infantil tenham sido revogadas, este fato mostra que, ao delegar aos professores a responsabilidade por sua formação, sem assumir a tarefa como sua, ao se eximir da oferta de condições objetivas para que eles se profissionalizassem, ao não considerar a formação inicial e continuada como parte fundamental do processo de profissionalização docente, os governantes deram mais uma prova de descaso quanto à profissionalização para a educação infantil.

No final do ano de 2009, o Ministério da Educação (MEC), indutor de políticas públicas para a educação brasileira, lançou, para a educação infantil de zero a 5 anos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que deixa claro que programas de formação dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma educação infantil de qualidade. E traz a seguinte explicitação:

Tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício do trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades. (BRASIL, 2009, p. 13).

A formação docente para a educação infantil está, portanto, em termos de leis e de financiamento, assegurada. O problema está no fato de muitos municípios não terem respeitado a LDB, seja profissionalizando aqueles que não têm formação inicial, para lidar diretamente com a criança, seja admitindo apenas professores, isto é, aqueles que possuem formação para o trabalho em creche. Muitos dos profissionais que atuam diretamente com a criança continuam a não ser, de fato, professores com a formação mínima exigida pela LDB.

Garms e Guimarães (2011) discutem alguns dos momentos mais marcantes da política nacional para a educação infantil e comentam que os grandes desafios atuais são oferecer acesso à educação desde os primeiros meses de vida a todas as crianças e superar a má qualidade do atendimento escolar infantil, considerada uma das prioridades para o atual governo.

A primeira infância ganhou metas específicas contempladas no Plano Nacional da Educação (PNE), cujo objetivo é, até 2020, elevar o atendimento de crianças com menos de 3 anos em 50% e universalizar o acesso de crianças a partir dos 4 anos. Esses desafios implicam o encontro de soluções a fim de possibilitar acesso às crianças, financiamento dos gastos, participação da família, qualidade do atendimento e proposta pedagógica/currículo. Todavia, é preciso que se dê especial atenção a medidas que visem apenas à ampliação do acesso, pois elas criam falsas ideias sobre a democratização da educação infantil: obviamente, sem oferta de qualidade no atendimento não haverá benefício às crianças.

A creche e a pré-escola, no Brasil, tiveram dois momentos histórico-sociais diferenciados.

Gomes (2009) lembra que historicamente a creche se vincula à história da mulher trabalhadora, ao mundo do trabalho, caracterizando-se, durante muito tempo, como instituição substituta do lar materno. Em geral, elas funcionavam com atuação de adultos sem formação para lidar com a criança e poucos recursos estruturais. A creche contou com grande expansão apenas nos anos de 1980 pela força de movimentos sociais de luta por creches. Contudo, nos dias atuais elas devem ser entendidas como direito de qualquer criança, não apenas dos filhos da mãe trabalhadora, e como espaço especializado de atendimento educacional complementar ao oferecido pela família. Essas características apareceram apenas no final do século XX, quando a criança passou a se destacar na agenda política brasileira e houve uma busca de superação do atendimento assistencial, com a prevalência da concepção das creches como espaços institucionais de múltiplas interações, cujo efeito foi dar ao cuidar uma nova dimensão, agora integrado ao educar.

A pré-escola apresenta-se, na história atual da educação, como um atendimento público sistematizado e, no caso brasileiro, como estratégia de prevenção do fracasso escolar.

Portanto, a história dessas duas modalidades de atendimento, creche e pré-escola, entendidas hoje como educação infantil, exige pensar na forma de regulamentação dos sistemas de ensino, na concepção de infância e, sobretudo, na formação que orienta o trabalho dos professores em cada faixa etária. Na atualidade, a educação de crianças pequenas tem como perspectiva o direito à educação, não apenas à assistência. Nesse sentido, o processo de profissionalização docente na educação infantil tem representado no Brasil, também, a garantia do direito da criança em ser atendida pelo professor.

Montenegro (2001), a partir de estudos sobre a profissionalização docente relativa à formação inicial de professoras de creche, mostra a educação institucional da criança pequena, no Brasil, como constituinte de um campo de trabalho das mulheres que muito se

aproxima do trabalho informal. Diante da necessidade crescente de profissionalização e das mudanças que vêm ocorrendo desde meados dos anos 1970 no desempenho dessa atividade, maior atenção passou a ser dada à formação das educadoras, cujas funções incluem as de educar e cuidar da criança pequena.

A educação infantil, atualmente proposta para crianças com menos de 5 anos, qualificada como primeiro degrau da educação básica, sugere desafios a serem enfrentados pelas instituições. Talvez, um dos maiores seja a compreensão do educar e cuidar. Isso implica aceitar o caráter educativo da educação infantil, isto é, um lugar de múltiplas interações. Por isso, quando a LDB nº. 9.394/96 define o professor como o profissional habilitado para atuar na educação infantil, há um grande avanço nessa direção, pois a formação inicial é o primeiro passo no caminho da profissionalização docente e oportunidade de compreensão da parceria indissociável entre educação e cuidado.

Em julho de 2012, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo, por meio da CEE nº 111/2012, fixou as Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Professores para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual, deliberando em seu Art. 1º que a formação de professores para a educação básica nos Cursos de Pedagogia, Normal Superior e de Licenciatura deverá estar de acordo com o que dispõem as Diretrizes Curriculares Nacionais. E, em seu Art. 2º dispõe, para os fins da formação de professores, que a educação básica será dividida em quatro etapas, a saber:

- I - educação infantil;
- II - anos iniciais do ensino fundamental;
- III - anos finais do ensino fundamental;
- IV – ensino médio.

E completa, em seu Art. 3º: a formação de professores poderá ser feita num mesmo curso para:

- I – anos iniciais do ensino fundamental, compreendendo do 1º ao 5º ano, e pré-escola;
- II – anos finais do ensino fundamental, compreendendo do 6º ao 9º ano, e ensino médio.

(SÃO PAULO, CEE, 2012, p. 1).

Em seu parágrafo único dispõe que “a formação de professores para creches e educação especial e a de profissionais não docentes para as creches serão objeto de regulamentações próprias.” Isso tem sido motivo de alerta e discussão sobre os rumos da formação de professores de creche na educação infantil, pois o texto dessa deliberação não explicita a necessidade de formação em nível superior para os professores de creche, nem dispõe sobre qual será sua formação adequada daqui para frente. Dessa maneira, não se sabe ainda o que de fato essa deliberação representará no processo de profissionalização docente em creche; entretanto, percebe-se nitidamente uma tentativa de mais uma vez segmentar creche e pré-escola, negando assim o caráter educacional da primeira. Para os estudiosos da área de educação, para os profissionais e para a sociedade como um todo resta mais uma vez o compromisso de afirmar a educação como direito da criança e portanto locus de trabalho do professor com formação compatível.

Sobre o empobrecimento da formação para o professor que atua em creche, Kishimoto (2004), já alertava:

Propostas para criar duas carreiras na educação infantil – uma para creche, com formação em nível médio, e outra, com formação em nível superior, para outras unidades infantis – caminham contra a profissionalização. Enquanto alguns municípios sabiamente extinguem a função de monitor (os que atuam em creches) e introduzem os profissionais em carreira única de professor²¹, outros fazem a discriminação, argumentam pela falta de recursos financeiros e reproduzem o ciclo da má qualidade da educação infantil. A tendência mundial para formação de professores em nível superior não impede a adoção de políticas mais ajustadas às necessidades do país que, no âmbito da educação infantil, ainda requer a inclusão do professor, em nível médio, para as duas finalidades citadas. (KISHIMOTO, 2004, p. 81).

Essa deliberação estatal mais uma vez corrobora os discursos de estudiosos e dos movimentos favoráveis à educação de boa qualidade quando afirmam que o governo delega aos professores um dever que certamente é dele: profissionalizar para garantir às creches brasileiras condições dignas. Na verdade, ainda é cedo para dizer se isso representará um avanço ou retrocesso.

Leite (2011) ao comparar a formação em níveis superior e médio evidencia as lacunas da formação na formação em nível médio:

Até que ponto o curso normal não viria a enfraquecer ainda mais o processo de formação de professores, enfatizando a prática, separando-a de sua concepção teórica, em uma perspectiva pragmática e imediatista que

²¹ Trata-se da carreira única para todo o magistério da educação básica.

acabaria por levar ao aligeiramento e ao barateamento da formação do profissional da educação infantil? (LEITE, 2011, p. 194).

Certamente a formação em nível superior é o desejo daqueles que acreditam que a educação infantil como espaço educativo necessita de um atendimento adequado e com intencionalidade pedagógica. Pelo fato de a deliberação do CEE/SP não deixar claro que tipo de formação exigirá para o trabalho em creche, entendo que o Estado de São Paulo mais uma vez se desresponsabiliza pela formação inicial de seus professores. Mais preocupante ainda é o fato de não fiscalizar e cobrar dos municípios sequer a formação em nível médio exigida pela LDB nº. 9.394/1996, o que já seria um avanço, uma vez que há grande número de adultos leigos em atuação direta com a criança. Todavia, não fomentar nem oferecer a formação em nível superior é impedir maiores avanços em termos de profissionalização. Será essa uma estratégia para evitar novos gastos com o professorado?

Há mais de uma década, a educação infantil sofreu alterações legais que possibilitaram à criança de zero a 3 anos conquistar um espaço educativo. Porém, pesquisas realizadas sobre o efetivo atendimento infantil em creches e pré-escolas mostram que a realidade quanto à boa qualidade de atendimento está longe de ser concretizada.

Sanches, Rodrigues e Homma (2000) apontam a falta de intencionalidade pedagógica por parte das instituições e dos profissionais e a ausência de ação pedagógica no trabalho com as crianças, pois a maioria das instituições não apresenta um projeto pedagógico adequado à educação de crianças pequenas. Além do mais, em geral o perfil dos profissionais é considerado inadequado.

Leite (2011) apresenta um estudo feito junto ao sistema municipal de educação infantil de Presidente Prudente (SP), no ano de 2000, no qual atuavam 313 profissionais, número que englobava tanto os auxiliares de desenvolvimento infantil responsáveis pelas creches como os profissionais da pré-escola. Desse total, 99% eram do sexo feminino e tinham entre 20 e 48 anos de idade; desses, 40% tinham entre 30 e 39 anos; 35% tinham entre 20 e 29 anos e 26%, mais de 40 anos. Os profissionais casados correspondiam a 61%; 26% se declararam solteiros e 13%, separados ou viúvos. No que tange ao grau de escolaridade, 72% possuíam formação em nível médio, entre os quais 22% fizeram a habilitação específica para o magistério e 50% afirmaram ter feito outros cursos em nível médio que nada tinham a ver com atendimento infantil. Cerca de 15% cursaram apenas o ensino fundamental, dos quais 6% não concluíram nem mesmo suas oito séries²². Apenas 13% afirmaram possuir formação em

²² A pesquisa foi realizada no ano 2000 quando ainda não vigorava o ensino fundamental de 9 anos.

nível superior, sendo que 4% não a concluíram. Todavia, apareceram, na pesquisa, outras licenciaturas, além do curso de Pedagogia.

Segundo Mattos e Kishimoto (2000), inexistem estatísticas nacionais sobre as creches. A partir de estudo feito no município de São Paulo com 6.066 profissionais, cerca de 63% deles tinham apenas o ensino fundamental e somente 1,3% possuía formação em nível superior. Isso demonstra o abandono das instituições de educação infantil, no Brasil, de modo geral e em Presidente Prudente, em particular.

O nível de formação dos profissionais de educação infantil ainda é bastante baixo e precário. Essa realidade deveria ter sido alterada no final da “década da educação”, instituída pela LDB, quando seriam admitidos apenas profissionais habilitados em nível superior. Contudo, vê-se que essa realidade ainda não se concretizou nacionalmente. A atuação do profissional minimamente habilitado parte de experiências de alguns municípios, dentre os quais, Presidente Prudente se destaca, ao implantar o trabalho de professores com formação mínima em nível médio para atuar com crianças de 2 a 3 anos de idade²³, no segmento de creche.

Sem dúvida, as creches, no sistema de ensino brasileiro, vêm se beneficiando com o trabalho de professores e assim favorecendo alterações positivas no campo da profissionalização docente. Nesse sentido, a compreensão da necessidade de atendimento integrado, realizado por professores com formação capaz de considerar a criança como um ser ativo, e a reflexão sobre sua prática na educação infantil exigem uma análise histórica da creche, entendida hoje como espaço educativo.

2.2 A creche no sistema de ensino brasileiro

Segundo Kuhlmann (2005), as instituições de educação infantil caracterizadas como creches eram novidade por volta do século XIX e muitas delas surgiram para atendimento exclusivo aos pobres. Tinham portanto caráter assistencialista e discriminatório.

Essa concepção educacional marcada pelo assistencialismo em instituições infantis determinou por muito tempo a concepção de trabalho em educação infantil. No Brasil, a vinculação das creches aos órgãos governamentais de serviço social e não aos órgãos do

²³ O município de Presidente Prudente ainda não delegou aos professores o trabalho com crianças com menos de 2 anos de forma regulamentada.

sistema educacional teve como consequência a ausência de pesquisas educacionais na área, pelo menos até a década de 1970.

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma *pedagogia da submissão*²⁴, uma educação assistencialista arrogante que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. Esse tipo de educação parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. A educação assistencialista foi pensada como prática intencional, criada no interior de instituições constituídas para esse fim, com o intuito de cuidar sem educar. A primeira característica a ressaltar dessa concepção educacional é que as instituições eram defendidas pela sociedade, por isolar as crianças (pobres) dos meios passíveis de contaminá-las, como a rua. Além disso, a qualidade educativa desse tipo de instituição estava ligada à baixa qualidade do atendimento, porque preparava a criança para viver em seu próprio meio. Tratava-se, portanto de uma educação mais moral do que intelectual.

Sobre as instituições de educação infantil brasileiras atuais, Oliveira (2010) mostra que elas são o reflexo da expansão do trabalho feminino na atividade industrial e no setor de serviços, dentro de uma perspectiva de urbanização cada vez maior. Pois as contradições sociais e econômicas geradas pela miséria e pelo desemprego acentuam as desigualdades no uso de bens sociais, inclusive de acesso às oportunidades à educação, pelas diferentes classes coexistentes na sociedade. Portanto, a adoção de uma concepção assistencialista ou educativa quase sempre depende da classe social a que pertencem as crianças atendidas.

No Brasil, a creche como segmento da educação infantil, portanto, como instituição educativa, sofreu grande pressão para que se aprofundasse a discussão de uma proposta verdadeiramente pedagógica comprometida com o desenvolvimento total e com a construção do conhecimento pelas crianças pequenas em lugar de um trabalho regido pela assistência social.

Como já visto, a integração das creches aos sistemas de ensino é conquista recente da educação brasileira. Fruto das lutas pela democratização da escola pública, desde a década de 1970, com ações de educadores e pressões de movimentos sociais feministas, conquistou-se o reconhecimento da educação como dever do Estado e direito da criança, expressamente estabelecido pela Carta de 1988. A promulgação da LDB nº. 9.394/96 integrou

²⁴ Expressão utilizada por Kuhlmann em **Pedagogia e Submissão** (2005) e que se refere ao tipo de pedagogia oferecida às classes sociais baixas a partir da metade do século XIX.

definitivamente as creches e pré-escolas ao sistema de ensino brasileiro, como a primeira etapa da educação básica. E uma vez incluída na educação básica, a educação infantil passou a ter seu financiamento e requisitos profissionais garantidos nas diretrizes que se referem à Educação e não mais à Assistência Social.

No caso da creche e pré-escola a LDB nº. 9.394/96 permite diferentes formas de organização e de práticas pedagógicas e define a regulamentação no sistema de ensino nas esferas federal, estaduais e municipais, no que se refere a autorização, supervisão e avaliação institucional. E, uma vez a creche incluída no sistema de ensino brasileiro, as esferas responsáveis iniciaram um período de elaboração de propostas pedagógicas baseadas na gestão democrática, que se deve voltar para o aperfeiçoamento pedagógico. O padrão de qualidade a ser obedecido pela creche passa a incluir critérios de desenvolvimento de competências nas crianças, além de outros requisitos que uma instituição para crianças deve apresentar: ambiente saudável, limpo, organizado, com cuidados físicos atentamente organizados. Assim, a inclusão da creche no sistema de ensino exigiu investimentos financeiros em educação e o estabelecimento de princípios de valorização profissional.

No que tange ao financiamento de verbas para a educação infantil, Oliveira (2010) salienta que ele cria mecanismos que possibilitam dar maior visibilidade do atendimento realizado e dos gastos efetivados tanto para o gestor da educação como para os usuários do serviço.

Com a LDB, pré-escolas e creches deixam de ser vistas como cursos livres – como até então os cursos pré-escolares eram considerados, e excluem cadastros na Assistência Social como principal requisito para os serviços voltados à população de baixa renda. A criança passa a ser concebida como sujeito de direitos, entre os quais está a educação, agora não mais como favor, e sim como dever do Estado.

Mesmo após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, continua a existir confusão entre os termos assistencialismo e assistência: como a creche precisava se tornar um lugar educacional, necessidades fundamentais de assistência à criança pequena foram postas em segundo plano. Projetou-se então uma educação infantil de modelo escolarizante, “como se nos berçários precisasse haver lousa e ambientes alfabetizadores.” (Kuhlmann, 2005, p. 206).

Pergunta Kuhlmann:

[...] de que adianta dizer que as creches precisam deixar de ser assistencialistas para se tornarem educacionais? Essa polarização não leva a nada. Ou pior – e aí se revela a armadilha referida acima – leva a uma concepção assistencialista anterior ao sugerir que sua superação iria ocorrer

se substituísse *assistência* por *educação*. Ora, quem é que poderia afirmar, se refletisse ponderadamente, que na creche as crianças não precisam de cuidados, de assistência? (KUHLMANN, 2005, p. 206, grifos do autor).

Mas, o que significa cuidar e educar na educação infantil?

2.3 O educar e cuidar na educação infantil: uma breve discussão

Desde a Constituição de 1988, passando pela LDB de 1996, intensificaram-se os debates acerca do Referencial Curricular da Educação Infantil (RCNEI, 1999) e das Diretrizes da Educação Infantil (DCNEI 2009), em que o educar e cuidar tornou-se não só o objetivo da educação infantil, mas sua especificidade.

De acordo com as DCNEI, a construção da identidade das creches e pré-escolas a partir do século XIX em nosso país insere-se no contexto da história das políticas de atendimento à infância, marcado por diferenciações em relação à classe social das crianças. Se para os pobres essa história foi caracterizada pela vinculação aos órgãos de Assistência Social, para as crianças de classes mais abastadas outro modelo se desenvolveu no diálogo com as práticas escolares. Essa vinculação institucional diferenciada refletia uma fragmentação nas concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, que compreendia o cuidar como atividade meramente ligada ao corpo destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados.

Para além disso, predominou ainda uma política caracterizada pela ausência de investimento público e pela não profissionalização da área. Está expresso nas DCNEI (1999), como primeiro objetivo, que as instituições de educação infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo. Portanto, as práticas pedagógicas não devem fragmentar a criança em suas possibilidades de vivenciar suas experiências, na sua compreensão de mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que se constrói na relação intrínseca entre razão e emoção. Assim as práticas cotidianas devem primar pelo bom atendimento às crianças e os professores devem planejar e cuidar da organização dessas práticas.

O cuidado, do ponto de vista ético, diz respeito à promoção da qualidade e sustentabilidade de vida a ser garantida pelo princípio do direito e da proteção integral à criança. Na dimensão humana, o cuidado pode ser compreendido como a capacidade de lidar

com questões de intimidade e afetividade, característica não apenas da educação infantil, mas de todos os níveis de ensino. No caso de crianças muito pequenas, que necessitam do professor para adquirir autonomia para cuidar de si, torna-se ainda mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar.

Segundo as DCNEI:

[...] educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc.) e construir sentidos pessoais e significados coletivos à medida que vão se constituindo sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças. (Brasil, 1996, p. 10).

Para Kramer (2003), o educar e cuidar é uma solução conceitual que emergiu de propostas europeias e norte-americanas para assegurar nos documentos legais seu caráter integrado. Hoje, entretanto, a noção parece estar marcada por divisões e por um emaranhado de ideias, geradas e disseminadas tanto por textos acadêmicos quanto por práticas e discursos de professores, que acabam por separar o que estaria unido. As instituições de educação infantil não são apenas um espaço escolarizante nem são apenas um espaço de guarda e proteção. Não é possível educar sem cuidar: a educação infantil é ao mesmo tempo espaço de realização de propostas pedagógicas e de assistência, não de assistencialismo.

Já foi apresentado aqui o alerta de Kuhlmann (2005) sobre os riscos de polarização entre as funções que as instituições voltadas para as crianças pequenas devem desempenhar – assistencial ou educacional – como se ambas fossem incompatíveis e excludentes. Ao se observar as instituições de educação infantil evidencia-se que elas têm como elemento intrínseco a seu funcionamento o desempenho da função de guardar as crianças que as frequentam. Nesse sentido, as instituições para a pequena infância se apresentam à sociedade como responsáveis pelas crianças que atendem e qualquer mãe que procure uma creche ou pré-escola para educar seu filho, também se assegurará de que lá ele estará guardado e protegido.

No Brasil, ainda vigora a concepção errônea do que significam o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Mantém-se a percepção de que a creche “cuida” e a pré-escola “educa”. Creche e pré-escola são instituições com caracteres distintos e formas diferentes de atuação, mas ambas têm a mesma função – zelar pelo desenvolvimento e pela aprendizagem

da criança. Insiste-se nisso porque ainda hoje se observa uma dicotomia profunda entre esses dois componentes quando se trata da educação infantil.

Didonet (2003) ressalta a necessidade de um atendimento completo que inclua a tarefa de educar e cuidar desde os primeiros meses de vida da criança. A LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e o Plano Nacional para a Educação reforçam a necessidade do educar e cuidar no atendimento de crianças de zero a 3 anos de idade.

Em relação às atribuições das instituições infantis – creches e pré-escolas, a LDB incluiu as seguintes decisões, citadas e comentadas por Didonet:

1. Encarregar a creche da faixa etária de 0 a 3 anos e a pré escola da faixa etária dos 4 aos 6 anos, atribuindo a ambas o mesmo objetivo de desenvolvimento integral de todas as áreas da personalidade humana nesses períodos. Evidentemente, há diferenças no que tange aos cuidados de uma criança de 6 meses e outra de 4 anos, assim como a educação de um bebê tem conteúdos e formas de relacionamento adulto-criança diferentes entre um adulto e uma criança de 3 ou 5 anos. O que essa dupla finalidade quer exprimir é que tanto na creche quanto na pré-escola a criança tem necessidade e direito de ser cuidada e educada.
2. Inserir a creche no sistema de ensino. Com isso, a LDB explicitou que a creche é uma instituição educacional e que o cuidado da criança é parte de sua educação. Em outras palavras, não pode haver educação de crianças pequenas sem cuidado de seu corpo, sua alimentação, sua saúde, higiene, seu crescimento e desenvolvimento motor e físico. (DIDONET, 2003, p. 8).

Ao comentar as distinções que a LDB faz entre creche e pré-escola, o autor apresenta três propostas que poderiam ser adotadas no atendimento integral à criança. Como primeira proposta, a creche passaria a ser administrada pela área da Educação e a área da Assistência Social continuaria responsável pelo componente cuidado, num plano conjunto e administração partilhada. Na segunda proposta, a creche continuaria sob responsabilidade administrativa e financeira da Assistência Social e a pré-escola, da Educação. Assim ambas as instituições deveriam oferecer os componentes de cuidado e educação para todas as crianças. Na terceira proposta a creche deveria permanecer no âmbito da Assistência Social e a pré-escola no âmbito da Educação. Mas o sistema de ensino se encarregaria de subsidiar e orientar a educação na creche e a Assistência Social daria apoio ao componente cuidado.

Essas propostas visam a tornar o atendimento integrado, e são baseadas nos modelos europeus de educação para infância. Entretanto, o Brasil, diferentemente de países do contexto europeu, é marcado por uma pobreza que não é residual, isto é, um país com inúmeras desigualdades, fato que levou a um tipo de educação voltada para a pobreza e que desde o princípio de sua concepção foi marcada de forma negativa por pertencer às secretarias

de assistência social. Portanto, a pertença da educação infantil às secretarias de Educação é hoje entendida como uma conquista educacional. Isso leva à necessidade de melhor compreender a importância do atendimento integrado, num país em que a educação infantil esteve ligada apenas à assistência social por muito tempo.

Sobre as funções da educação infantil, Montenegro (2001) destaca que a perspectiva de cuidado e educação também está permeada por uma concepção própria de criança que deve subsidiar o debate nas instituições de educação infantil e nortear suas propostas pedagógicas.

A visão de criança como sujeito no processo educativo está presente da seguinte forma nas DCNEI:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 6).

Portanto, a função da educação infantil está centrada num educar e cuidar que não se dissociam, completam-se para atender a visão de criança presente nas DCNEI.

Rossetti-Ferreira (2003) aponta a necessária associação entre o educar e cuidar e relata que certas experiências vivenciadas por ela em creches e pré-escolas podem ajudar a evidenciar a necessidade dessa associação. Vale a pena refletir sobre o relato que faz a autora sobre o educar e cuidar em creche:

Recordo-me da rotina de banho de uma creche que lembrava as linhas de montagem das fábricas, ironizadas por Charles Chaplin no filme Tempos Modernos. Duas educadoras compunham a situação, com um grupo de 15 crianças de 2 a 3 anos. O ritmo de uma e de outra era bem diferenciado. Enquanto a educadora automática e rapidamente desempenhava as tarefas de despir, lavar, secar e vestir uma criança após a outra, as crianças eram submetidas a um contínuo e longo tempo de espera. De início, permaneciam em penicos encostadas à parede. Quando chegava sua vez, eram pegas, esfregadas, enxaguadas e deixadas ainda pingando no estrado para esperar sua vez de serem vestidas e penteadas pela outra educadora. (ROSSETTI-FERREIRA, 2003, p. 10).

Sobre a situação relatada pela autora, além do tratamento das crianças como objetos e a falta de delicadeza e sensibilidade das profissionais, a crítica que se faz diz respeito à pouca ou nenhuma oportunidade que lhes foi propiciada para que tivessem autonomia em suas

atividades diárias. A organização dessa situação de cuidado estava claramente educando as crianças para serem submissas e passivas, sem iniciativa nem autonomia. No entanto, essa mesma atividade poderia ser trabalhada de forma diversa. O ambiente e a rotina poderiam dar oportunidade às crianças de desenvolvimento autônomo de uma série de habilidades, como lavar-se, enxaguar-se, despir-se etc. Infelizmente, a injusta estrutura social brasileira é também retratada em tantas instituições educacionais onde, além do fato de que as atividades de cuidado são empurradas para os indivíduos sem formação e que recebem menores salários, crianças provenientes de famílias pobres recebem atendimento pobre, em que se perdem as oportunidades educativas contidas nas atividades de cuidado. No exemplo relatado é possível perceber que os adultos sem formação (“educadoras”) fazem de forma errônea cisão entre educar e cuidar. No entanto, educar e cuidar são ações que caminham juntas. E situações como essa poderiam talvez ser evitadas se professores, ainda que com formação mínima em nível médio, constituíssem parte integrante e essencial do processo educacional, capazes de alterar essa visão. Primeiro porque seriam profissionais com planos de carreira correlatos à atividade do magistério e legalmente protegidos pela existência de um piso salarial. E segundo, mas não menos importante, estariam dotados de saberes que os levariam a exercer sua profissão com mais delicadeza no trato com crianças tão pequenas.

Bujes (2001) explicita que a noção de experiência educativa que percorre as creches é bastante variada. E quando se trata de crianças das classes populares, muitas vezes a prática tem se voltado para as atividades que têm por objetivo educar para a submissão, o disciplinamento, o silêncio, a obediência. Por outro lado, mas também de forma perversa, ocorrem experiências de escolarização precoce, isto é, experiências que trazem para a creche e a pré-escola, o modelo do ensino fundamental, as atividades com lápis, papel, os jogos ou atividades realizadas na mesa, a alfabetização ou a numeralização precoce, o cerceamento do corpo, a rigidez dos horários e da distribuição das atividades, as rotinas repetitivas, pobres e empobrecedoras.

A educação da criança pequena envolve dois processos complementares e indissociáveis: educar e cuidar. Para a autora,

Cuidar tem significado, na maioria das vezes, realizar atividades, voltadas para os cuidados primários: higiene, sono, alimentação. Quando uma sociedade faz exigências de trabalho às mães e aos pais de crianças pequenas (ou adultos responsáveis por elas), tem a obrigação de prover ambientes acolhedores, seguros, alegres, instigadores, com adultos bem preparados para oferecer experiências desafiadoras e aprendizagens adequadas às crianças de cada idade. (BUJES, 2001, p. 16).

O educar é entendido como o processo em que a criança, por meio da interação com pessoas e com as coisas do meio em que vive, vai atribuindo significado àquilo que a cerca. Deste modo, a criança participa de uma experiência cultural própria de seu grupo.

Diante de tais explicitações sobre o educar e cuidar entendo que são tarefas que (devem) caminhar juntas e de modo algum devem se sobrepor, mas que em qualquer que seja a instituição devem ser complementares.

Em outras palavras, educar e cuidar são tarefas que caminham juntas, sem que uma deva se sobrepor à outra, sem que seja atribuído maior peso a uma em detrimento da outra. Seja qual for a instituição – pública ou privada – destinada a crianças de zero a quatro anos, essas tarefas devem ser sempre complementares.

Cabe então procurar estratégias que façam das instituições de educação infantil um lugar ocupado por professores que aceitem como suas as funções de educar e cuidar entendendo-as como essenciais ao desenvolvimento da criança.

Exponho, no próximo capítulo, o método autobiográfico e a metodologia de narrativas autobiográficas, que intentam compreender como se dão os processos de formação pessoal/profissional de professores e neles buscar caminhos para desvelar a constituição da profissionalização docente na creche.

CAPÍTULO 3 – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O MÉTODO AUTOBIOGRÁFICO E A METODOLOGIA DE NARRATIVAS

Neste capítulo apresento o método (auto) biográfico²⁵, discuto a relevância do uso das narrativas autobiográficas nas pesquisas educacionais e comento a possibilidade da utilização desse tipo de metodologia de pesquisa na formação de professores com a proposição de que o professor é uma pessoa que possui seus próprios saberes sobre o trabalho que desempenha. O capítulo visa, portanto, a esclarecer a razão pela qual o método – cuja relevância está não apenas no peso que tem sobre o processo de formação do professor como também o situa como protagonista desse processo – foi escolhido para esta pesquisa. Explicito a origem do método e seus pressupostos teóricos. Realizo na sequência uma discussão sobre a metodologia de narrativas e o uso delas com o caráter autobiográfico relativas às trajetórias profissionais dos professores e seu poder formativo.

3.1 O método (auto) biográfico

De acordo com Nóvoa e Finger (2010) a utilização do método (auto) biográfico nas ciências da educação é relativamente recente. Essa perspectiva metodológica surgiu inicialmente na Alemanha no final do século XIX, como uma alternativa sociológica ao positivismo. Aplicada pela primeira vez de forma sistemática em 1920 por sociólogos americanos da Escola de Chicago, logo despertou polêmicas em torno de sua epistemologia. Desde então, seu uso de forma autônoma tem sido reivindicado por estudiosos do método.

Ferraroti (2010) é um dos investigadores que reivindica a autonomia do método biográfico, ou seja, considera as narrativas biográficas como suficientes para compor uma pesquisa legítima e aponta para a necessidade de uma renovação metodológica. As críticas à objetividade que caracterizaram as metodologias positivistas fizeram emergir uma metodologia alternativa: o método biográfico. As grandes explicações estruturais, construídas a partir de categorias muito gerais, não satisfaziam nem aos pesquisadores nem aos sujeitos pesquisados. Nesse sentido, o uso da biografia responde a dupla exigência. Primeiro, a

²⁵ O termo (auto) biografia, biografia, biografia educativa, narrativa autobiográfica e adjacentes se referem às metodologias que se baseiam nas “histórias de vida”. No caso deste trabalho, concordo com Nóvoa e Finger (2010) que utilizam o termo (auto) biografia, e por conseguinte narrativas autobiográficas, mas mantenho os outros termos para respeitar o texto dos demais autores

necessidade de uma renovação metodológica provocada pela crise dos instrumentos heurísticos da Sociologia. As técnicas, embora cada vez mais sofisticadas, não correspondiam a nenhum crescimento real do conhecimento sociológico, daí a valorização crescente do método biográfico. Em segundo lugar, o método biográfico correspondeu à exigência de uma nova metodologia diante do “capitalismo avançado”, isto é, uma metodologia que respondesse à necessidade do concreto, para que as pessoas pudessem compreender sua vida cotidiana, suas dificuldades e contradições. Desse modo, o método biográfico foi concebido como a *ciência das mediações* capaz de traduzir comportamentos individuais ou microsociais.

Uma das críticas feitas ao método biográfico é que ele se constitui em uma *aposta científica* que apresenta dois aspectos surpreendentes: o primeiro é a *subjetividade* atribuída como um valor de conhecimento, visto que a realidade é lida do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado, ao passo que a interação pessoal é densa e complexa. É a ausência de objetividade o que, aliás, difere o método biográfico das metodologias quantitativas e experimentais, pois os elementos quantitativos são marginais e pouco relevantes já que a biografia como método se sustenta quase que exclusivamente em dados qualitativos.

O segundo aspecto é que, por ser qualitativo, subjetivo e distante de esquemas de hipótese e verificação, o método biográfico projeta-se fora do quadro epistemológico até então estabelecido para as ciências sociais. Entretanto, ele possui uma especificidade heurística, que impede o entendimento das biografias como meramente materiais justapostos, isto é, apenas como protocolos dos conhecimentos sociológicos, traduzidos em informações.

Desse modo, reforça Ferraroti (2010), a utilização inadequada do método, apenas como suporte centrado em informações, deturpa sua real concepção. Ele pode ser utilizado como uma fonte de informações, com todo cuidado, mas essa utilização não deve ser confundida com a especificidade heurística do método biográfico. Portanto, tomar as biografias como “exemplo” ou “caso” empobrece seu uso, pois contraria o pressuposto da subjetividade inerente ao método. Desse modo, tomar um relato biográfico para confirmar certos aspectos e generalizá-los, ou ainda apelar por sua representatividade, nega o caráter do método.

A negação da subjetividade biográfica, isto é, do potencial científico de cada narrativa é um problema metodológico, que pode ser entendido como o problema do grau da representatividade de uma biografia. Quais são os critérios e as condições dessa representatividade? Quando e de que modo uma biografia pode estar na base de conhecimentos sociológicos?

Ferraroti (2010) ensina que, por um lado, a biografia servirá para uma verificação de um modelo interpretativo e será representativa se estruturar-se à volta de elementos que correspondam à projeção das variáveis do modelo no plano de uma vida individual. Porém não pode ser um instrumento de controle como nos modelos formais de investigação, que pretendem confirmar e verificar conhecimentos; pelo contrário, pretende ser fonte de novos conhecimentos. Por outro lado, o papel científico das biografias é ameaçado pela dificuldade de eleição de uma biografia para compor uma pesquisa, isto é, como se pode escolher para análise uma determinada biografia em detrimento de outra? Evidentemente a escolha de biografias mais representativas do universo social pesquisado dependerá inteiramente do pesquisador e, portanto, do seu sistema de valores. Contudo, frequentemente:

[...] a biografia transforma-se num relatório de acontecimentos, numa verdadeira ficha sociológica coisificadora. Vai-se ao ponto de voltar a escrever em terceira pessoa e num tom burocrático – *sine ira nec studio*, dizia Max Weber –, não a história de uma existência e de uma experiência humana, mas o seu esqueleto objetivado. A que triste resultado conduziram os paradoxos epistemológicos inerentes ao método (auto) biográfico! (FERRAROTTI, 2010, p. 42).

Embora o método tenha sofrido todos esses questionamentos, que negam seu potencial e especificidade, seu caráter essencial está mantido pela sua historicidade profunda e por sua unicidade.

3.2 A especificidade do método (auto) biográfico

Os materiais utilizados podem ser de dois tipos: os materiais primários, isto é, as narrativas ou relatos biográficos recolhidos por um pesquisador por meio de entrevistas, e os materiais biográficos secundários, ou materiais de toda espécie, tais como correspondências, fotografias, documentos oficiais, processos verbais, recortes de jornal etc. O método tradicional sempre deu preferência aos materiais biográficos secundários por apresentarem maior objetividade. Mas, o uso correto do método exige que o pesquisador abandone os privilégios concedidos pelos materiais secundários.

Como destaca Ferrarotti,

Devemos voltar a trazer ao coração do método biográfico os **materiais primários** e sua subjetividade explosiva. Não é só a riqueza do material biográfico primário que nos interessa, mas também, sobretudo, a sua

pregnância subjetiva no quadro de uma comunicação interpessoal complexa e **recíproca** entre o narrador e o observador. (FERRAROTTI, 2010, p. 43, grifos do autor).

Se é assim, como a subjetividade presente nas narrativas (auto) biográficas podem se tornar objeto de conhecimento científico?

Ferrarotti (2010) explica que a especificidade do método está contida na noção de *práxis humana*, que segundo Marx²⁶, se traduz pela essência humana no conjunto das relações sociais. E toda práxis é reveladora das apropriações que os indivíduos fazem dessas relações e das próprias estruturas sociais. Assim, o processo de interiorização e exteriorização explicita o caráter dinâmico da subjetividade.

Sartre²⁷ (apud Ferrarotti, 2010) afirma que o homem inventado pela revolução burguesa é o **universal singular** e é por sua práxis que singulariza nos seus atos a universalidade de uma estrutura social. Nesse sentido, se todo indivíduo é o singular do universal social e histórico que o rodeia podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual. Se é legítima a tentativa de ler uma sociedade por meio de uma biografia, é preciso considerar que não se trata apenas da exposição de uma narrativa de experiências vividas pelo outro, mas sim de uma microrrelação social. O “menor dos monólogos não deixa de ser uma tentativa de comunicação e implica o fantasma de um interlocutor” (Ferrarotti, 2010, p. 45). Desse modo, o pesquisador que estimula e recolhe uma narrativa oral é um interlocutor real, que finge ser um fantasma neutro e ausente.

As narrativas biográficas de que nos servimos não são monólogos ditos perante um observador reduzido à tarefa de suporte humano de um gravador. Toda entrevista biográfica é uma interação social completa, um sistema de papéis, de expectativas, de injunções de normas e de valores implícitos e, por vezes, até de sanções. Toda entrevista biográfica esconde tensões, conflitos e hierarquias de poder; apela pelo carisma e para o poder social das instituições científicas relativamente às classes subalternas, desencadeando as reações espontâneas de defesa. (FERRAROTTI, 2010, p. 46).

Ressalvadas as condições estabelecidas pelo método, as narrativas (auto) biográficas se constituem instrumentos de investigação profícuos também para a análise da questão da formação de professores, pois a subjetividade das narrativas individuais (singulares) pode evidenciar o que ocorre no plano social.

²⁶ Perceba-se que Ferrarotti cita Marx e não o Marxismo, para oferecer pistas sobre a subjetividade inerente ao método.

²⁷ Para Sartre, o indivíduo está sempre em relação com os outros. É seu o conceito de “singular-universal”, ou seja, o sujeito não é uma mera contextualização temporal, já que possui uma relação com a atualidade histórica.

Sigo com a discussão que intenta compreender como se dá a formação do professor por meio do uso da metodologia das narrativas autobiográficas.

3.3 Do método autobiográfico às narrativas autobiográficas como instrumento de investigação e formação pessoal/profissional de professores

O trabalho com a formação de professores implica a consideração de dois aspectos do que seja uma formação, a partir de dois pontos de vista: o primeiro, do processo de formação do sujeito, o segundo, do ponto de vista do formador/pesquisador, ou seja, da formação enquanto teoria própria da ciência da educação, como afirma Josso:

A palavra formação apresenta uma dificuldade semântica, pois designa tanto a atividade no seu desenvolvimento temporal, como o respectivo resultado. Designando o nosso objeto de investigação pelo próprio conceito de processo de formação, indicávamos mais claramente que nos interessávamos pela compreensão da atividade. Todavia, mantém-se uma ambiguidade, à medida que o conceito utilizado não permite distinguir a ação de formar (do ponto de vista do formador, da pedagogia utilizada e de quem aprende) da ação de formar-se. (JOSSO, 2010, p. 61).

Sobre o processo de formação do sujeito, o que particularmente interessa a este trabalho, o uso da metodologia de investigação de natureza biográfica mostra que a construção da biografia narrativa não é uma narrativa de vida, tal como resultaria da narração de uma história de vida considerada em sua globalidade. É o fruto de um processo de reflexão parcial, a meio caminho do percurso seguido pelo sujeito no decorrer da vida. Cada etapa desse percurso se constitui tanto no fim de uma interrogação como é o ponto de partida de outra. O trabalho com narrativas autobiográficas implica a forte participação do indivíduo que, por sua vez, se compromete com o processo de reflexão, orientado pelo seu interesse, e que o leva a definir e a compreender seu processo de formação.

Baseada nas considerações de Josso (2010) e outros autores a seguir, a pesquisa aqui apresentada focaliza o percurso dos indivíduos relativo à trajetória profissional para assim compreender a constituição da profissionalização docente.

A utilização desse método, no caso específico deste trabalho – a constituição da profissionalização docente na creche – visa a não apenas colaborar com a ciência da educação trazendo novas dimensões e conhecimentos como também colocar o sujeito na posição de protagonista de sua formação e do processo de investigação sobre ela.

O método autobiográfico pode ser assim considerado na visão de Esteban (2010, p. 153):

[...] desde vários anos atrás, houve uma progressiva recuperação do método autobiográfico na Antropologia, na Sociologia, na Psicologia Social e na Pedagogia. O ser humano recupera o protagonismo, em relação às excessivas abstrações e à desumanização do cientificismo positivista. Pujadas (1992); Santamarina e Marinas (1995) afirmam que esse fenômeno traz uma característica ou sintoma de uma época que podemos chamar de sintoma biográfico.

Pesquisas a partir das narrativas autobiográficas estão sendo amplamente utilizadas nos estudos das ciências sociais, pois contribuem para o estudo da forma como os seres humanos experimentam o mundo. Assim ocorre na Pedagogia, porque, por meio das histórias de vida, pode-se descobrir o que os professores conhecem sobre o ensino, como estão organizando seu conhecimento e como ele se transforma a partir da experiência. Desse modo, a história pessoal/profissional pode refletir o discurso dominante entre os professores.

Em outras palavras, as narrativas são úteis para avaliar a repercussão das experiências de vida e da formação nas práticas profissionais. Todavia, não necessitam estar em consonância com o método autobiográfico, pois por si mesmas se constituem uma metodologia completa.

Alguns autores se referem ao uso desta metodologia, entre os quais Reis (2012), para quem as narrativas²⁸ têm em si um potencial investigativo e formativo. Já há algum tempo elas têm sido valorizadas por disciplinas tais como a Psicologia, a Filosofia, a Linguística e a Literatura. E durante as últimas décadas a Educação também tem reconhecido o potencial das narrativas como uma metodologia de pesquisa, de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Clandinin e Connelly (1991) consideram os termos narrativa e história sinônimos. Eles propõem a utilização dos termos indiferentemente, tanto no caso em que o texto das histórias se refere a situações concretas vividas por indivíduos particulares em momentos específicos como no caso em que se referem a uma investigação ou metodologia de investigação. De sorte que, na Educação, a narrativa pode ser utilizada para a construção de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades e atitudes, no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e na própria pesquisa educacional.

²⁸ O autor se refere à metodologia de narrativas, mas não trata especificamente do método autobiográfico embora utilize de autores que tratam do método para compor seus estudos.

Narrativas, orais e escritas, têm sido utilizadas na história humana como recurso educativo e se constituem em instrumento cultural com grande potencial de organização do pensamento e da realidade na estruturação de aprendizagens. Em geral, relatam o desenvolvimento de uma situação provocada pela vivência de tensões e conflitos, reais ou imaginários, e a forma como eles são resolvidos. As experiências narradas pelos outros são significativas na compreensão da realidade, pois o ouvinte/leitor experimenta, simultaneamente com um certo distanciamento emocional e com uma certa proximidade, uma identificação com a história relatada.

É justamente nesse processo de identificação que se pode encontrar o potencial educativo das narrativas, pois as histórias possuem imagens, mitos e metáforas de cunho moral que contribuem para nosso desenvolvimento como seres humanos. Em outras palavras, as narrativas cujas tramas promovem a reflexão sobre as complexidades da vida preparam-nos, individual ou coletivamente, para o enfrentamento de suas dificuldades e complicações.

O exame de narrativas permite aos professores em formação inicial ou continuada aprenderem, de forma ativa, a desenvolver suas capacidades de análise e decisão, construir conhecimentos e aprender a lidar com situações complexas, desenvolver habilidades de comunicação e estimular a autoconfiança.

Reis (2012) explicita que a construção das narrativas e sua leitura, análise e discussão, em contextos de formação inicial e continuada, possibilitam o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, pois, ao contarem alguns acontecimentos pertinentes a sua profissão, os professores fazem mais do que registrar um acontecimento: mudam as formas de pensar e atuar, sentem-se motivados a inovar suas práticas e manter postura crítica e reflexiva diante de seu desempenho.

Com a construção das narrativas os professores reconstroem suas próprias experiências de ensino e seus itinerários de formação. Tornam, desse modo, explícitos os conhecimentos pedagógicos construídos por meio de suas experiências, o que propicia sua análise, discussão e possibilidade de modificação. A elaboração da narrativa sobre a experiência pedagógica por si só já se constitui em poderoso instrumento de formação pessoal e profissional, além de desencadear o questionamento de competências e ações, a tomada de consciência de saberes, o desejo de mudança e o estabelecimento de compromissos e metas.

Por outro lado, a leitura, a análise e a discussão das narrativas sobre as práticas e conhecimentos dos professores ensejam o aprofundamento e o desenvolvimento de mais conhecimentos sobre o ensino e aprendizagem. Quando os professores são, ao mesmo tempo, atores e autores de seus relatos, consentem que outros professores tenham acesso aos

acontecimentos pessoais e profissionais, seus sucessos e fracassos, suas perspectivas sobre o ensino e a aprendizagem. Outros professores, ao lerem, analisarem e discutirem as narrativas de seus colegas atribuem a ela um sentido e dela se apropriam de modo muito particular, devido às experiências pelas quais já passaram. E apesar do distanciamento em que estão colocadas as narrativas para quem as lê, ocorrerá uma possível aproximação, uma identificação com os acontecimentos narrados pelo outro. Além do mais, narrativas de professores experientes são fontes de inspiração e conhecimento para os professores mais novos, que serão refletidas em sua vida e em sua profissão.

Preskill e Jacobvitz (2001) explicam que as narrativas, usadas de modo responsável, na formação inicial e continuada, desencadeiam discussões sobre questões educativas importantes e estimulam o professor a reconsiderar suas perspectivas sobre o ensino. Em situações de formação de professores é interessante explorar variados tipos de narrativas, tais como:

a) *Narrativas de crítica social*: uma das funções essenciais dos cursos de formação de professores é estimular os sujeitos a serem mais críticos em relação aos papéis da sociedade e da educação e ajudá-los a compreender o papel histórico da escola diante das injustiças sociais. Muitos professores e estudantes de Pedagogia e de outras licenciaturas desconhecem questões polêmicas como racismo, preconceitos de gênero e de orientação sexual, desrespeito ao diferente, além de desconhecerem, por exemplo, questões burocráticas da escola.

Saliente-se, todavia, que não apenas os professores devem ter uma perspectiva histórica e sociológica da escola como instituição e da sociedade em que vivem. Essa tarefa cabe também a todos os profissionais da educação – diretores, coordenadores e supervisores.

b) *Narrativas de aprendizagem*: professores críticos necessitam de conhecimentos a respeito da profissão que lhes permitam tornar-se bons professores. Quando esse tipo de narrativa é feito por professores mais experientes, serve de auxílio aos professores iniciantes, porque os conhecimentos advindos da prática são inegavelmente necessários para o desenvolvimento profissional.

c) *Narrativas de práticas reflexivas*: Ao longo da carreira os professores devem continuar a desenvolver suas competências e este tipo de narrativa se baseia na capacidade dos professores de refletir, questionar e transformar sua prática diária.

d) *Narrativas sobre trajetórias*: se constituem em uma oportunidade para que os professores reflitam sobre sua vida e sua carreira. Esse tipo de narrativa incorpora todos os

outros tipos de narrativas, uma vez que estimula o professor a refletir sobre seu passado e projetar-se no futuro.

e) *Narrativas de esperança*: são capazes de estimular o otimismo e a imaginação porque apontam para a possibilidade de uma educação mais sólida. Além disso, lembram aos professores que podem, com seu trabalho, mudar a vida de crianças e adultos e descobrir o significado e o propósito da educação.

f) *Narrativas de liberdade*: baseiam-se na capacidade de promover mudanças nas práticas convencionais de ensino para alcançar objetivos que antes pareciam inalcançáveis. Centra-se na crítica, na esperança e na reflexão de uma ação audaciosa.

Apesar de as narrativas terem sido apresentadas em tipologias, é importante saber que elas não se encaixam exclusivamente em um determinado tipo, pois numa única trama existem características dos diferentes tipos apresentados.

Reis (2012) explica que as narrativas evidenciam como os professores aprendem uns com os outros em diferentes situações e contextos. E, por meio da leitura e análise dessas narrativas, os professores em formação têm a oportunidade de refletir e aprender sobre os processos de aprendizagem, os impactos de determinadas experiências educativas, os problemas e as dificuldades que enfrentam ao longo de sua carreira, as estratégias que utilizam para superá-las, a importância das práticas colaborativas, entre outros aspectos.

3.4 As narrativas autobiográficas²⁹ como um instrumento de pesquisa em Educação

Freitas e Galvão (2007) explicam que as narrativas autobiográficas possibilitam perceber como se dá o processo de construção profissional dos sujeitos pesquisados ou até mesmo dos pesquisadores. Para as autoras,

Olhar para o passado pode ajudar-nos a encontrar explicação para significados nas ações que temos hoje como pessoas que foram construindo um percurso pessoal e profissional rico de cruzamentos com os outros e a dar sentido ao nosso posicionamento como professoras e formadoras de professores. As nossas intenções são acadêmicas, mais do que pessoais, embora saibamos que a pessoa e o profissional se interligam e se expressam

²⁹ Este trabalho utilizará a expressão *narrativas autobiográficas* na análise de narrativas (Capítulo 5) por concordar com os pressupostos do método autobiográfico e por considerar que ela expressa de modo completo o trabalho de pesquisa realizado. Para isso embasou-se em autores que se utilizam dessa mesma expressão, como Freitas e Galvão (2007).

de um modo completo e integrado ([apud] MOITA, 1995). O recurso à narrativa autobiográfica inscreve-se na ideia de que, ao narrarmos episódios com significado, os analisaremos de uma forma contextualizada, tentando que essa análise ponha em evidência emoções, experiências ou pequenos fatos marcantes, dos quais antes não nos tínhamos apercebido. (FREITAS E GALVÃO, 2007, p. 2).

As narrativas autobiográficas constituem assim uma forma de pesquisa que permite captar os movimentos de profissionalização dos professores. Entretanto, a própria construção da metodologia de investigação de um trabalho, pautado na metodologia de uso de narrativas, já se constitui numa narrativa, pois não se pode dissociar a fase de recolha de dados dos percursos singulares que foram sendo construídos pelo pesquisador, de suas próprias histórias como professor e/ou como pesquisador, pois são histórias que dialogaram entre si durante a construção.

Segundo Bolívar (2002) a pesquisa com o uso de narrativas não se refere apenas a uma metodologia qualitativa, mas a uma perspectiva específica para a pesquisa em Educação, a qual pressupõe uma mudança no que se entende como conhecimento em ciências sociais. Ao contrário da abordagem positivista que valoriza a objetividade e reforça o distanciamento entre o pesquisador e o sujeito, as narrativas se assumem subjetivas e valorizam a subjetividade: convidam os sujeitos a falarem sobre si mesmos, dá-lhes a palavra.

As narrativas como metodologia de pesquisa valorizam e exploram as dimensões pessoais dos sujeitos, seus afetos, sentimentos e trajetórias de vida, e levam à percepção da complexidade das interpretações que os sujeitos pesquisados fazem de suas experiências e ações, sucessos e fracassos e dos problemas que enfrentam. Por sua vez, a investigação narrativa recorre às explicações dadas pelos indivíduos para entender as causas, intenções e objetivos que estão por trás das ações humanas.

Além disso,

La investigación biográfica y narrativa en educación, en lugar del modo de cientificidad dominante en la modernidad, reclama otros criterios, superadora del contraste establecido entre objetividad y subjetividad, para basarse en las evidencias originarias del mundo de la vida. Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos) que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico formal. (BOLÍVAR, 2002, p. 3).

O uso de narrativas autobiográficas, isto é, de acordo com método autobiográfico, implica a possibilidade de captar com maior riqueza os significados expostos na narrativa da ação humana e valoriza a singularidade de cada sujeito de pesquisa.

Então, o que podem nos oferecer a metodologia de narrativas e o método autobiográfico?

A metodologia de narrativas trata de casos diversos com ênfase em determinadas tipologias narrativas que não necessariamente necessitam ser de cunho autobiográfico. O método autobiográfico trata somente das trajetórias de vida pessoais/profissionais dos sujeitos. Ambas as formas de lidar com a pesquisa são opostas às metodologias tradicionais de pesquisa por valorizarem a subjetividade para compreender o que existe por trás da ação humana.

Nesta dissertação utilizei-me de narrativas autobiográficas com o embasamento teórico do método autobiográfico, para compor uma análise com ênfase nas narrativas de histórias de vida pessoais/profissionais de professores de creche, pois o intuito é revelar a constituição da profissionalização docente nesse campo. A escolha desse método qualitativo, que vai além das metodologias qualitativas tradicionais, viabilizou o diálogo, a análise e a discussão a respeito do modo como se constitui a profissionalização docente na creche.

CAPÍTULO 4 - A TRAJETÓRIA DA PESQUISA: caracterização e procedimentos metodológicos

Esta pesquisa assume um caráter qualitativo, uma vez que se preocupa com a análise teórica e descritiva de narrativas referentes à profissionalização docente, especificamente em relação aos professores de creche.

De acordo com Bogdan e Biklen, “[...] a investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 48).

Nesta mesma direção Lüdke e André (1986) explicitam:

O fato de não existirem hipóteses ou questões específicas formuladas *a priori* não implica a inexistência de um quadro teórico que oriente a coleta e a análise dos dados. O desenvolvimento do estudo se aproxima a um funil: no início há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 13).

Segundo Rinaldi (2012) a formação de professores é o ponto de partida para compreender a profissionalização docente. Ela surge como preocupação de investigação na década de 1950 e se intensifica especialmente nos últimos 30 anos. De acordo com a autora, a questão tem sido foco de inúmeras investigações que buscam compreender seu processo, e a cada ano se observa o crescimento da já vasta produção nesse campo de pesquisa, com a abordagem de diferentes temáticas, tais como saberes do professor, formação e desenvolvimento profissional, aprendizagem na docência, entre outros temas. Faltam, entretanto, pesquisas empíricas para referenciar essas investigações.

Com vista a contribuir para a ampliação de pesquisas fundadas em dados empíricos, proponho-me a discutir a questão da profissionalização docente na creche, relacionando o estudo teórico a uma pesquisa de cunho empírico realizada com o uso do método autobiográfico. Apresento a seguir, como tópicos principais, a origem do problema de pesquisa, os procedimentos metodológicos, a caracterização do local e dos sujeitos da pesquisa e os critérios de seleção e organização de narrativas autobiográficas que compuseram a análise.

4.1 A origem do problema

O município de Presidente Prudente localiza-se no interior do estado de São Paulo, a cerca de 558 km a oeste da capital. Aderiu ao trabalho com professores em creches municipais em consonância com o que assegura a Lei 9.394/96 desde o ano de 2009, ao inserir professores titulares com formação mínima em nível médio, no trabalho com crianças de 2 e 3 anos, em segmento de creche na educação infantil. A partir daquele ano, os ADIs³⁰ foram substituídos por professores titulares com a formação mínima exigida por lei.

Ingressei como professora da rede municipal de ensino de Presidente Prudente em 2009 e vivi essas mudanças realizadas pelo município em relação à educação infantil. Desde então, inúmeros questionamentos relativos ao processo da constituição da profissionalização docente em creche começaram a emergir. Como e quais eram as razões pelas quais os professores portadores de titulação exigida por lei se tornavam professores de creche? Como ocorreria esse processo em um município cujos professores ainda não trabalhavam com crianças pequenas? Que práticas adotariam para o trabalho com essas crianças? Que concepção de criança estaria por trás dessas práticas? Como entenderiam as funções de educar e cuidar?

Os questionamentos iam se tornando cada vez mais relevantes, pois, além de existirem entre os professores diferentes níveis de formação, do nível médio ao superior, também eram inúmeros os motivos que os levaram a trabalhar em creche, e as experiências docentes anteriores variavam entre as diversas etapas do ensino. Neste processo de questionamentos se identificou o objeto principal da pesquisa: a profissionalização docente na creche, entendida como o movimento dos professores em direção ao aperfeiçoamento de seu trabalho.

A profissionalização docente em creche necessitava, portanto, ser desvelada, pois questões como a compreensão da tarefa de educar e cuidar – trabalho fundamental na educação de crianças pequenas, parecia ainda não ter sido resolvida apenas com o cumprimento legal da exigência de formação mínima.

As creches do município de Presidente Prudente se constituíram um campo de pesquisa também pelo fato de ter o município posto em prática, ao menos em parte, o que

³⁰ ADI: Auxiliar de Desenvolvimento Infantil.

propunha a Lei 9394/96: exigência de certificação mínima para o trabalho com crianças de 2 a 3 anos³¹.

Minha percepção era de que muitos professores não tinham nenhuma ou pouquíssima experiência no trabalho com crianças na creche, por serem recém-ingressantes na carreira no magistério ou ainda porque eram advindos do magistério em pré-escola ou do ensino fundamental. Então, como a profissionalização docente estava se constituindo?

Para desvelar essa questão foram seguidos alguns procedimentos, descritos a seguir.

4.2 Procedimentos metodológicos: as fases da pesquisa

O trabalho de pesquisa foi desenvolvido por meio dos seguintes procedimentos metodológicos:

- Levantar bibliografias a respeito da profissionalização docente na creche e a formação de professores na educação infantil.
- Verificar quais são os documentos legais nacionais que norteiam a formação de professores da educação infantil: leis, decretos e demais documentos oficiais.
- Compreender por meio da análise de narrativas autobiográficas como a profissionalização docente na creche se constitui.

Assim, de acordo com os objetivos pretendidos foram realizados os procedimentos especificados nas etapas seguintes:

Pesquisa de dissertações e teses acadêmicas – Esse procedimento foi realizado exclusivamente no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por ser considerado uma plataforma de busca importante no território nacional. Para a busca nesse banco de dados foram utilizadas diferentes palavras com a intenção de abranger variados temas de pesquisa: educação infantil; creche; profissionalização; profissionais; formação de professores, entre os anos de 2000 e 2012.

³¹ O trabalho com crianças com menos de 2 anos de idade não foi destinado ao professor, como propõe a LDB, embora sua atuação seja permitida com crianças a partir de zero anos.

(Apêndice A). Entre 18 teses e seis dissertações foi encontrada apenas uma pesquisa que tratava da profissionalização da educação infantil, porém o resumo dessa pesquisa evidenciou que ela tratava da questão dos profissionais sem certificação mínima, isto é, profissionalização como processo de aquisição de certificação exigida pela Lei 9.394/1996.

Pesquisa documental – Foi realizada por meio de localização, reunião, seleção e análise de fontes documentais (legislações federais e estaduais, diretrizes e deliberações). A análise documental, que permeou o trabalho em momentos diferentes, teve como objetivo subsidiar a discussão da questão da formação de professores na educação infantil e a questão da creche no sistema de educação brasileiro. Como ensinam Lüdke e André (1986, p. 38), a análise documental “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.”

Assim, a utilização desses documentos, nesta pesquisa, não se limita a apresentar seus conteúdos sob uma forma diferente da original com o objetivo de facilitar sua consulta e referência, mas evidenciar os indicadores neles contidos de forma a auxiliar a compreender a problemática da pesquisa.

Narrativas autobiográficas sobre a trajetória de vida profissional – após realizar as etapas anteriores, dediquei-me a buscar regularidades entre o tema e as técnicas de pesquisa compatíveis com o método (auto)biográfico, por acreditar que o processo de profissionalização docente, em sentido amplo, está muito relacionado com os processos vividos individualmente pelo professor. Portanto, foi utilizado o método (auto)biográfico, sob a forma de narrativas autobiográficas relacionadas, principalmente, à vida profissional dos professores que atuam em creche. A pesquisa aproximou-se dos pressupostos de pesquisa expostos por Josso (2010); Reis (2012); Ferrarotti (2010); Nóvoa e Finger (2010); e Galvão e Freitas (2007) que defendem as narrativas como forma de reflexão para compreender a formação como um processo.

Desenvolvimento da pesquisa empírica – após estudos sobre o método (auto)biográfico, foi feito o levantamento de algumas teses e dissertações que fizeram uso desse método para compor uma pesquisa empírica. De uma das teses³² foi extraído um modelo que deu origem a um roteiro específico de pesquisa sobre a constituição da profissionalização docente em creche, por meio do qual se fez a recolha das narrativas autobiográficas. (Apêndice B).

³²**Autobiografias e formação de professores: um estudo sobre as representações de alunas de um curso de magistério.** (BUENO, B. A. B. O., 1996).

A pesquisa ocorreu nos horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), com a autorização da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) de Presidente Prudente e da orientadora pedagógica das escolas. O intuito inicial era fazer que estas narrativas fossem coletadas de modo particular e voluntário. Contudo, minha frequente presença nos horários de trabalho coletivo (HTPC) para observar o grupo e tomar notas de campo, tornou próxima minha relação com as professoras que eu não conhecia e mais estreita com as professoras conhecidas, minhas antigas colegas de profissão. Por isso, as narrativas ocorreram uma vez por semana³³ e, inicialmente apenas duas professoras participantes narraram suas trajetórias na presença do grupo de professoras, procedimento que se estendeu a todo o grupo, o que tornou o processo de pesquisa mais enriquecedor e formativo.

4.3 Caracterização do campo de pesquisa

Para definir o campo de pesquisa fiz inicialmente, entre as creches da rede municipal de ensino de Presidente Prudente, o mapeamento da quantidade de escolas de educação infantil que possuíam creches com classes para crianças de 2 a 3 anos de idade – salas de Maternal I e Maternal II³⁴. Dentre as 24 escolas que possuíam essas classes, foram escolhidas aquelas com maior número de crianças atendidas e, conseqüentemente, com maior quantidade de professores atuantes nesses segmentos. Privilegiaram-se duas escolas, a seguir caracterizadas, para iniciar o trabalho em busca do objetivo proposto, isto é, analisar como se constitui a profissionalização docente em creche. Assim, para compreender o universo em que as professores trabalham, foram levantadas a identificação e a caracterização da unidade escolar por meio do Plano Diretor das escolas³⁵, que compreende os anos de 2010 a 2012.

4.3.1 Escola 1

A escola 1 foi apontada pela SEDUC, como a unidade que atende o maior número de crianças de zero a 3 anos na rede municipal de Presidente Prudente. De acordo com o Plano

³³ A pesquisa empírica foi realizada entre os meses de junho e dezembro de 2012. As primeiras narrativas para composição do trabalho de pesquisa foram recolhidas a partir de agosto.

³⁴ As informações foram extraídas do Plano Diretor de 2010-2012 de ambas as escolas pesquisadas, que estavam dispostas em quadros e tabelas. Elas foram reunidas e reescritas da forma mais fidedigna possível.

Diretor (2010 - 2012) o Conjunto Habitacional Ana Jacinta, bairro onde a escola se situa, faz parte de um dos vários conjuntos habitacionais localizados na região e tem cerca de 3000 habitantes; possui água encanada, luz elétrica e asfalto. Possui também um comércio variado como mercados, bares, farmácias, oficinas, açougues, igrejas, hospital 24 horas e posto policial. A comunidade é atendida por linhas de ônibus em horários regulares que permitem o acesso ao centro de Presidente Prudente. Possui também associação de moradores, área de lazer com praças, pista de ciclismo, parque e academia para a terceira idade.

Os alunos são provenientes dos bairros Ana Jacinta, Mario Amato, Jardim Prudentino, Monte Carlo e outros. A unidade atende crianças de zero a 5 anos, das quais 49,40% são do sexo feminino e 50,60% do sexo masculino. A maioria apresenta bom nível de aprendizagem; a escola atende crianças portadoras de necessidades especiais; dessas, 0,95% padece de convulsões; 0,48% tem alguma deficiência física; 0,48% apresenta deficiências múltiplas; e 3,34% sofrem de outras doenças graves. Os pais que vivem com até dois salários mínimos correspondem a 31,26%. Em sua maioria, os alunos vivem com ambos os pais na mesma residência (61,10%) Em relação à escolaridade, 48% dos pais possuem ensino médio completo e 6% têm curso superior. Quanto à religião, 44,87% são católicos, 40,10% evangélicos e 9,79% são de outras religiões ou não a declararam. A maioria das famílias reside em casa própria, pertencente a conjuntos habitacionais. As residências são de alvenaria, possuem água encanada, energia elétrica, rede de esgoto e asfalto.

Questões relativas às profissões e ocupações de postos de trabalho das famílias não estavam disponíveis no Plano Diretor desta escola.

A comunidade escolar é formada por famílias de nível socioeconômico baixo, porém os pais se revelam exigentes e participativos, pois acompanham os processos educacionais dos filhos em todos os setores, reivindicando a melhoria institucional. A maior dificuldade é em relação à grande demanda de crianças e o número reduzido de vagas.

4.3.2 Escola 2

A escola 2 foi apontada pela SEDUC como a segunda escola que mais atende alunos na idade de 2 a 3 anos, na modalidade de creche, na rede municipal de Presidente Prudente. Localiza-se na parte leste da cidade, em um bairro populoso com asfalto, água encanada, rede de esgoto e rede elétrica. Segundo o Plano Diretor (2010-2012), a escola possui 276 alunos, de zero a 5 anos. Desses, 193 alunos frequentam a escola em período integral e 83 em período

parcial. A grande maioria dos alunos atendidos é proveniente do próprio bairro, Jardim Itatiaia, mas existem crianças que provêm de bairros adjacentes. Do total dos alunos atendidos, 61% moram com os pais ou estão sob sua responsabilidade; 32% moram apenas com a mãe, 7% com o pai e/ou outros parentes. A renda das famílias em sua maioria é de um a dois salários mínimos; a grande maioria das famílias atendidas possui o ensino médio completo e reside em casas de alvenaria alugadas. Entre as profissões apontadas pelas famílias, aparecem as de balconista, empregada doméstica, diarista e cozinheira; 5 %, do total de mães entrevistadas estavam desempregadas na ocasião da pesquisa. Entre os pais, destacam-se as profissões de motorista, pedreiro, vendedor, auxiliar geral, serviços gerais e pintor. As famílias do bairro são majoritariamente de baixa renda e pertencentes à classe trabalhadora.

Conforme o Plano Diretor (2010-2012) a população é entendida como “carente”. Embora carentes, as famílias são participativas em relação às ações escolares. A clientela atendida possui entre zero e 5 anos.

“Algumas famílias são carentes financeiramente e afetivamente” (PLANO DIRETOR, 2010-2012, p. 38): há uso e tráfico de entorpecentes entre os responsáveis, e alguns cumprem pena nas penitenciárias da região. Esses fatores acabam refletidos no comportamento de algumas crianças na escola, no que diz respeito à falta de limites, agressividade e problemas na fala. Além disso, muitas famílias não conseguem trabalhar bem a afetividade por falta de tempo, como também lhes falta repertório para lidar com essas questões. Por isso o Plano Diretor (2010-2012) salienta que cabe à escola incutir na criança o sentimento de confiança em si e nos que a cercam, como complemento educativo. Para o enfrentamento dos problemas apontados, a unidade escolar propõe o envolvimento de toda a comunidade – centros comunitários, igrejas, polícia militar e demais instituições, por meio de parcerias com a escola.

4.4 Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa

Os 12 sujeitos da pesquisa são do sexo feminino que atuam como professoras na educação infantil na modalidade de creche. Dessas, seis professoras possuem formação em nível médio e o curso de Pedagogia em nível superior, três possuem apenas a formação em nível superior em Pedagogia, duas possuem formação em nível médio e nível superior em outras licenciaturas. Uma única professora tinha formação apenas em nível médio.

4.5 Seleção das narrativas autobiográficas para composição da análise da pesquisa

Entre os meses de junho e dezembro de 2012 foram coletadas 12 narrativas de professoras, nas duas escolas de educação infantil acima apresentadas. O objetivo inicial era coletar entre cinco e oito³⁶ narrativas de professoras interessadas em fazer parte da pesquisa. Ocorreu que mais professoras se sentiram motivadas a dela participar, graças ao modo como o trabalho foi feito, aberto ao grupo. Ao ouvirem as narrativas das colegas de trabalho, foram aos poucos se identificando com as histórias e anunciaram o desejo de compartilhar o trabalho.

Otros profesores, al leer, analizar y discutir estas narrativas, les atribuyen un sentido y se aproprian de su contenido de una manera muy particular (a través del filtro de sus propios conocimientos y experiencias), capturando de esas historias los aspectos que consideran más significativos. Las narrativas, a pesar de la distanciaci3n de qui3n las lee y analiza, permiten la aproximaci3n de los lectores por um mecanismo de la identificaci3n con las situaciones descritas. (REIS, 2012, p. 25).

Embora oito narrativas fossem suficientes, o momento e a participac3o inteiramente volunt3ria me motivaram a continuar a coleta de narrativas de outras professoras interessadas. Entre as 12 narrativas autobiogr3ficas de professoras³⁷ de creche foram selecionadas quatro para a an3lise neste trabalho, pois percebi ao longo da pesquisa que analisar um n3mero elevado de narrativas seria o mesmo que trair o car3ter da metodologia escolhida, cuja principal caracter3stica 3 a particularidade³⁸ da narrativa que cada indiv3duo apresenta, e n3o a quantidade de indiv3duos a serem pesquisados, como nas metodologias positivistas.

Por um lado, as narrativas autobiogr3ficas se constituem um modelo interpretativo e as escolhas das narrativas mais representativas dependem do objeto pesquisado, isto 3, elas

³⁶ Esse n3mero de narrativas era uma estimativa prevista em conjunto com a orientadora desta dissertac3o, em vista das particularidades do m3todo autobiogr3fico e das experi3ncias do uso de narrativas no grupo de pesquisa Formac3o de Professores da Educac3o Infantil (FOPREI).

³⁷ Chegaram a ser coletadas 16 narrativas; o trabalho foi realizado em duas etapas – a primeira consistiu de narrativas da trajet3ria profissional e a segunda teve por foco a reflex3o sobre essas narrativas. Quatro das 12 professoras n3o concluíram a segunda etapa, desse modo n3o foi poss3vel computar sua participac3o, dado que os crit3rios j3 tinham sido estabelecidos. Houve ainda um teste piloto, como forma de antecipar uma situac3o a ser vivida pela pesquisadora ao longo do processo de investigac3o.

³⁸ Referente ao conceito de singular-universal formulado por Sartre.

devem caracterizar o problema de pesquisa e se estruturar à volta de elementos que correspondam ao problema.

Por outro lado, “a escolha das biografias mais representativas dependerá inteiramente da intuição sociológica do observador e, portanto, do seu sistema de valores.” (FERRAROTTI, 2010, p. 41).

Diante disso, selecionei as narrativas cujos conteúdos forneciam maior quantidade de informações sobre formação inicial, especificidades do trabalho em creche e cotidiano de trabalho. (Apêndice C).

Ainda que as demais narrativas não tivessem sido objeto de análise nesta pesquisa, elas constam deste trabalho graças à riqueza de material nelas contido. (Apêndice D).

4.6 O trabalho com as narrativas autobiográficas: uma organização necessária

Após selecionar as narrativas autobiográficas, com o uso de gravador de voz/áudio, foi necessário fazer a passagem do documento oral para o escrito. Isso foi feito em quatro etapas, baseadas nas considerações de Thompson (1992), as quais se referem ao trabalho com histórias orais. As etapas são:

a) **transcrição:** constitui-se na passagem, na íntegra, do oral para o escrito, com perguntas e respostas, erros, repetições e palavras sem peso semântico para a pesquisa.

b) **textualização:** nessa fase as repetições, erros e até mesmo as perguntas podem ser eliminadas. “Não são as palavras que interessam e sim o que elas contêm.” (THOMPSON, 1992, p. 58). Nessa etapa também é escolhido o “tom vital” da entrevista, isto é, a essência dela.

c) **transcrição:** etapa de reorganização do texto. Nessa etapa podem-se inverter as ordens dos parágrafos, elaborar uma transtextualização sem modificar o caráter original da entrevista. Com isso, “tem-se um texto recriado em sua plenitude.” (THOMPSON, 1992, *ibid.*, p. 59).

d) **análise e interpretação:** etapa em que as observações e as notas de campo tomadas pelo pesquisador são somadas às entrevistas e se dá um tratamento qualitativo aos discursos.

Depois do trabalho de organização das etapas os nomes reais foram substituídos para preservar a identidade dos sujeitos.

Apresentadas de forma linear, as quatro narrativas autobiográficas selecionadas foram transcritas de modo completo no Capítulo 5, com o intuito de respeitar o método e ao mesmo tempo construir elementos que pudessem elucidar o problema de pesquisa levantado: como a profissionalização docente em creche se constitui. Assim, a partir das narrativas autobiográficas, construí uma análise, descrita no próximo capítulo deste trabalho.

A leitura, a análise e a discussão das narrativas autobiográficas permitem aos professores de creche bem como aos professores formadores de professores entre outros compreender seu como se constitui o trabalho docente em creche na atualidade.

Afinal, é olhando para o passado que os sujeitos podem se projetar no futuro.

CAPÍTULO 5 – NARRATIVAS DE PROFESSORAS³⁹ DE CRECHE SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: trajetórias e perspectivas pessoais e de formação

Segundo Moita (2007),

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade de sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação no sentido em que é um processo de formação. (MOITA, 2007, p. 115).

De acordo com Jeniffer Nias (1991) afirma que o professor é uma pessoa cuja parte importante é o ser professor. Suas palavras, no contexto brasileiro atual, em que alguns avanços legais foram conquistados em relação à formação de professores e ao processo de profissionalização docente, não primam pela originalidade. Mas merecem ser escutadas, já que o professor, ainda hoje, em tempos áureos do capital⁴⁰, continua a construir de forma muito singular a sua maneira de ser professor.

Nóvoa (2007) ao comentar a ação e o saber dos professores questiona: Por que fazemos o que fazemos na sala de aula? Segundo ele, essa questão nos obriga a evocar a mistura de vontades, de gostos, de experiências e de acasos, que consolidaram gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores. “Cada um tem seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de segunda pele profissional.” (NÓVOA, 2007, p. 16).

Goodson (1995) afirma que:

[...] ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, “a vida”, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho. E, a um nível de senso comum, não considero este fato surpreendente. O que considero surpreendente, se não francamente injusto, é que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas de professores como dados irrelevantes. (GOODSON, 1995, p. 71).

³⁹ Nesta etapa de análise das narrativas coletadas, os docentes que forneceram as narrativas serão designados pelo feminino professoras, visto que o grupo de pesquisa foi exclusivamente composto por mulheres.

⁴⁰ O argumento foi inspirado pela leitura de **Educação para além do capital**, de Mészáros (2008). Para este, a educação pode ser uma das chaves para a redução das desigualdades sociais, apesar do capitalismo avançado.

O que contam as professoras sobre sua trajetória pessoal/profissional? Como sua profissão foi sendo constituída? Como entendem a função de educar e cuidar das crianças? Quais são suas perspectivas?

5.1 A trajetória pessoal/profissional da professora Melissa

5.1.1 Formação profissional: reminiscências de vida e caminhos iniciais de uma profissão

As lembranças pessoais podem apontar alguns dos caminhos que levaram à escolha profissional, que relacionadas a outros fatores expostos nas narrativas, como questões financeiras e ideológicas, têm estreita relação com a escolha da profissão docente. Portanto, as narrativas de cada professora, por sua singularidade, contribuem para remontar o caminho da construção da profissão.

Melissa relata que ainda criança já era vista pela família como professora.

Então a princípio, na área da educação eu fui incentivada pela minha tia, porque ela já trabalhava como professora e ela sempre falava para os meus pais me encaminharem para ser professora porque eu tinha um jeitinho meio assim com as crianças. E meus pais sempre falavam: “- Vai fazer Pedagogia. Vai fazer um curso para se formar como professora!”

Melissa foi incentivada a fazer o magistério pela família, que projetava nela as concepções que tinha da carreira docente, pela forma como Melissa lidava com as crianças. Talvez esse incentivo doméstico estivesse marcado por lembranças de um tempo em que a carreira docente e/ou o “ser professora” implicava características femininas próprias de mulheres que, advindas de classes sociais mais abastadas, assumiam essa profissão. Assim, a imagem de professora introjetada na família contribuiu para que essa fosse sua escolha.

A ideia de “ter jeito para professora” esteve presente no século XIX, quando a docência se tornou um trabalho eminentemente feminino, porque era moldado segundo atribuições, na época, encaradas como típicas das mulheres, tal como o cuidado com os outros. Era conferido à docência um caráter de “vocação”, a qual, por sua vez, estava pautada pela “visão vocacional dos sacerdotes, responsáveis pelo início institucional da atividade” (FERREIRA, 2009, p. 282). Desse modo, a concepção (ou a percepção) da atividade docente

como trabalho vocacional ligado a um tipo de sacerdócio foi sendo consolidada no magistério. A exigência de ampliação da escolarização no século XIX, com a Revolução Industrial, exigiu também o aumento no número de professores: Escolas Normais foram se firmando como lugares onde a presença do sexo feminino era maciça, como já visto no Capítulo 1 desta dissertação.

A Escola Normal surgiu para atender a formação de professores, mais especificamente, de professoras. Portanto, a visão da docência como atividade de mulher não é nova, e continua presente no imaginário social devido à forma como se desenvolveu a profissão no Brasil.

Foi então que de primeiro, eu fui fazer magistério no IE [Instituto de Educação], um curso de especialização, não lembro exatamente se era o Normal. Sei que era um magistério. E eu fiz um ano lá no IE, mas eu queria ficar no CEFAM [Centro Específico de Aperfeiçoamento no Magistério], porque já que eu vou fazer alguma coisa, então que seja direito. Toda a minha vida eu penso assim, se eu vou fazer uma coisa, que seja até o final. Eu sempre mergulho, em tudo que eu vou fazer. Então aí eu repeti o curso, porque eu passei no CEFAM. E comecei desde o princípio, fiz os quatro anos no CEFAM.

A escolha da profissão docente foi assumida por Melissa, que, acreditando na possibilidade de melhor formação, procurou realizar o curso que lhe parecia mais confiável.

Esse é o primeiro passo dado para a entrada na carreira docente. E antes mesmo da consolidação definitiva na profissão há diversos desafios a serem enfrentados pelos professores, como as condições financeiras para arcar com os custos da formação, disponibilidade de tempo para frequentar os cursos, sua qualidade e a possibilidade de ascensão na carreira docente. Veiga (2008) afirma que a docência é uma atividade especializada que requer formação, portanto, quanto melhores forem os cursos frequentados, mais preparado pode se apresentar o profissional.

Só que quando eu me formei, eu senti que fui meio que induzida. Será que realmente é isso? Eu tive alguma experiência nos estágios. Mas será que é? Para eu realmente saber eu vou ter que procurar outra coisa. E procurei outros tipos de trabalho, várias coisas, mas ninguém queria me contratar, porque eu não tinha experiência em nada, nada, nada. Até que um dia, eu cheguei numa rede de supermercados e falei assim, numa entrevista e falei assim: - Olha, esta é a última vez que eu vou tentar, porque ninguém me dá oportunidade! E eu nunca vou ter experiência se ninguém der a oportunidade de fazer alguma coisa pela primeira vez. Foi aí que veio o gerente, e falou assim: - Então, vamos te dar a chance. E lá no supermercado, eu trabalhei por um ano e sete meses, mas não é isso que eu queria. Foi aí que eu resolvi sair. Então eu comecei a entregar currículo em escolas e na época não tinha

concurso na prefeitura, não tinha nem como entrar, nem nada. Então eu fui entregando currículos em escolinhas particulares.

A inserção na profissão docente não se deu de modo imediato para Melissa e algumas experiências fora da área da educação fizeram-na perceber a incompatibilidade dessas experiências com sua formação.

No contexto nacional, Gatti e Barreto (2009) apontam algumas questões sobre o curso de Pedagogia em nível superior que permite o trabalho com crianças de Educação Infantil e Ensino Fundamental I:

Sobre os cursos de Pedagogia – que respondem pela formação de professores para os primeiros anos da educação básica –, foi possível constatar que o currículo proposto nesses cursos tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso. A proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica é de 30%, ficando 70% para outro tipo de matérias oferecidas nas instituições formadoras. Cabe observar que na análise das ementas, nas disciplinas de formação profissional, predominam os referenciais teóricos, seja de natureza sociológica, psicológica ou outros, com associação em poucos casos às práticas educacionais. Assim, as disciplinas referentes à formação profissional específica apresentam ementas que registram preocupação com as justificativas sobre o porquê [de] ensinar, o que, de certa forma, contribuiria para evitar que essas matérias se transformassem em meros receituários; entretanto, só de forma muito incipiente registram o que e como ensinar. Pode-se inferir que a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula é bem reduzida. Assim, a relação teoria-prática, como reiteradamente proposta nos documentos legais e nas discussões da área, também se mostra comprometida desde essa base. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 150).

Tardif e Lessard (2005) comentam que a profissão docente está longe de ser uma ocupação secundária e se constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, e uma das chaves para entender suas transformações.

A professora continua sua narrativa:

O engraçado foi que eu entreguei um currículo em uma escola, no período da manhã e de manhã mesmo, a dona da escola falou: - Você já pode vir à tarde? Eu falei: - Vou. Então, foi que eu fiquei lá por dois anos, só que lá não tinha nada que te segurasse, não tinha registro, não tinha nada, o salário era muito pouco. Te sugavam ao máximo e você se dava ao máximo, porém retorno não tinha nenhum. Lá era maternal, maternal I. E aí eu fiquei lá por dois anos. E aí houve uma proposta das irmãs da proprietária desta escola, do maternal, que iam abrir uma escola de ensino fundamental, de primeira a quarta série. Um delas falou: - Vou registrar, vou fazer tudo certinho, eu gosto do seu trabalho, eu vi como você trabalha. Eu acho que dá certo, você vai se enquadrar. Então eu fui, depois de dois anos, eu fui para esta outra

escola, que abriu. Só que aí não deu certo, ela até se decepcionou, porque o número de crianças era muito pequeno. Não deu pra registrar, e ainda tinha aquela história, se casasse ou se tivesse filho, eu era mandada embora. Então já dava aquela insegurança. Daí foi abrindo concurso e eu prestei o da prefeitura, mas como estagiária. Então eu fui para a prefeitura, como estagiária, no final do ano, trabalhei lá como estagiária durante dois anos. E meu contrato venceu e eu fui ser auxiliar de sala do Colégio A. Lá eu fiquei um ano e daí, eu renovei o contrato novamente... Eu prestei todos os concursos que iam abrindo, eu fui fazendo do Estado, Prefeitura, da região, tudo quanto é lugar, eu fui fazendo. E me chamaram para o município de S. A. e eu saí do Colégio A. Me chamaram para o Estado, também, mas eu não quis, porque eu teria que abandonar tudo. E eu já estava fazendo a faculdade, na época. Então permaneci em S.A. com o maternal.

O início da carreira docente, revelado por Melissa, é marcado por momentos de arranques e descontinuidades; o primeiro passo dado na profissão foi a experiência como estagiária, ou seja, o ingresso na docência não foi imediato, mas a busca em firmar-se na carreira docente persistiu, pois sua narrativa mostra que, quando se propôs a estagiar, mais do que a necessidade de ter o emprego, havia a necessidade de adquirir alguma experiência profissional. Após esse período ingressou na carreira docente do setor público, sua primeira oportunidade profissional.

Não com o objetivo de comparação, mas de elucidação do contexto nacional, cito a pesquisa de Gatti e Barreto (2009)⁴¹, que mostra que, no Brasil, em 2006, segundo a Relação Anual de Informações Sociais (Rais) existiam 2.949.428 postos de trabalho para professores e outros profissionais de ensino, dos quais 82,6% provinham de estabelecimentos públicos. Talvez esses números possam indicar que os professores recém-formados entrem na carreira docente via setor público e vão obter nele suas primeiras experiências profissionais.

Então permaneci no município de S.A. com o maternal. Lá não tem este negócio de escolha. É assim, você chega e você vai para qualquer lugar. Você ter certificado não conta. Menina, eu já tinha trabalhado com o maternal, mas lá era muito assistencialista. A criança está lá porque não tem comida para comer, tá lá porque precisa de um banho, de um cuidado. E tem muita questão política também. Se iam lá conversar com o vereador, porque não tinha vaga, eles já enfiavam a criança dentro da sala. Não tinha esta coisa, a questão de quantidade. Precisava de muita orientação. Lá eram trinta

⁴¹ A pesquisa de Gatti e Barreto (2009) utiliza a Relação Anual de Informações Sociais (Rais), base estatística do Ministério do Trabalho e Emprego, que computa o número de vínculos formais de trabalho – empregos ou postos de trabalho – existentes em 31 de dezembro de cada ano em todos os estabelecimentos do país. Na Rais é computado apenas um posto de trabalho por estabelecimento, embora um professor possa lecionar em mais de um nível ou modalidade de ensino na mesma escola. No censo escolar do Ministério da Educação, são registradas as funções docentes que um mesmo professor exerce em mais de uma etapa, nível ou modalidade de ensino em um estabelecimento. Se um professor dá aulas no ensino médio e fundamental em dado estabelecimento, serão contadas, portanto, duas funções docentes. Sem embargo, se um professor leciona em dois níveis de ensino em dois estabelecimentos, serão computadas, no censo escolar, quatro funções docentes e, na Rais, dois postos de trabalho.

crianças para duas professoras na faixa de dois anos, dois anos e meio. Porque lá se completasse três anos, no meio do ano, ia para a outra turminha. Era o ano inteiro, entrando e saindo criança, conforme ia aproximando a idade de troca de sala. Nem sempre são professores as pessoas que trabalham na creche. Até hoje tem pessoas que prestam concurso mesmo sendo serviços gerais, gari... E se precisa, eles vão preenchendo, com esse pessoal. São várias pessoas assim na sala de aula. Trabalham com crianças, mas sem ter formação nenhuma! No caso, a diretora de escola e coordenação, é tudo cargo comissionado, cargo de confiança. A escola lá, que era creche mesmo, chamada como creche, nem era instituição educacional, a pessoa que ficava responsável, como se fosse entre aspas, a diretora, não tinha formação, ela estava fazendo o curso de Pedagogia só porque dava direito a direção. Mas ela era bem maleável, ela ouvia. Se ela achava que ia dar certo o que você expunha para ela, ela acatava, não tinha problema nenhum, ela era bem maleável. E a única coisa ruim é que não tinha uma aula, não tinha um planejamento, uma direção para nosso trabalho. Era tudo muito jogado. Tudo que eu ia pegando no meu curso, na minha formação, eu aplicava. Era difícil trabalhar.

A primeira experiência docente de Melissa foi no segmento de creche, numa instituição pública. Ela destaca que sua formação lhe possibilitou a entrada na carreira, como professora. Nessa instituição ela se deparou com pessoas sem formação específica na carreira do magistério, fato que revela a falta de compromisso nas esferas federal, estaduais e municipais com a educação infantil e, ao mesmo tempo, a realidade a que muitas das crianças brasileiras ainda estão submetidas.

Essa situação foi identificada por Kishimoto (2004), e serve de exemplo para mostrar o desafio que o Brasil deve enfrentar para promover a profissionalização⁴², isto é, oferecer certificação mínima aos professores que não a possuem. Em creche, os dados expostos pela autora revelam que a porcentagem de professores sem formação universitária é de 87,93%. Esses números desconsideram o volume de professores que possuem a formação mínima exigida pela LDB 9.394/96, a formação em nível médio. Por outro lado, qualquer exigência legal de formação em nível superior sem que venha acompanhada de fiscalização rigorosa dos cursos oferecidos pelo mercado em que se transformaram tantas das assim chamadas “faculdades de ensino” se transforma em armadilha de alto custo para quem as paga. Então, já que a LDB exige minimamente a formação em nível médio, por que não considerar experiências docentes que ao menos estão em consonância com a lei? Esse é um fator relevante a ser analisado. No caso da professora Melissa, foi a formação em nível médio que lhe possibilitou condições mínimas de atuação como professora e a diferenciou dos demais profissionais sem nenhum tipo de formação na atividade do magistério.

⁴² O sentido de profissionalização, neste contexto, é apenas em relação à certificação necessária para a atividade do magistério e não remete à expressão profissionalização docente, um conceito mais amplo sobre o processo de constituição profissional na atividade do magistério.

Não se trata de generalizar a experiência de Melissa. Mas de refletir sobre o que já existe na realidade educacional, com o compromisso de fiscalização que envolva a sociedade como um todo.

A questões tão sérias como a ampliação do número de vagas para creche, a relação inadequada do adulto com a criança no trabalho cotidiano e a ausência de compreensão do significado do atendimento integrado (educar e cuidar) junta-se a falta de formação mínima dos adultos que lidam com crianças pequenas.

Segundo Garms e Guimarães (2011) a questão da democratização da educação infantil mediante o aumento do número de vagas para atender à demanda é um desafio a ser enfrentado. Contudo, a simples ampliação do número de vagas em creche e a universalização da pré-escola definidas pelo Estado como metas, por meio do Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020) podem implicar uma falsa proposta, caso a democratização da educação infantil não seja acompanhada de melhor qualidade. O aumento do número de vagas nas instituições não pode implicar um sucateamento de sua qualidade.

Segundo Campos et al. (2006),

Um dos principais critérios de qualidade utilizados internacionalmente para avaliar a qualidade de escolas em qualquer nível de ensino é o tipo de formação prévia e em serviço dos professores ou educadores que trabalham diretamente com os alunos. No Brasil, anteriormente à legislação recente, as duas principais modalidades de atendimento a crianças de zero a seis anos encontravam-se vinculadas a diferentes setores governamentais. As creches estavam em sua maioria subordinadas a órgãos de bem-estar social, geralmente funcionando em período integral e atendendo a faixa etária de zero a seis anos, seja diretamente administradas por prefeituras e governos estaduais, seja em regime de conveniamento com órgãos públicos e eventualmente ONGs nacionais e internacionais. Na área de bem-estar social raramente houve a preocupação de exigência de um nível mínimo de escolaridade ou formação prévia em curso de magistério para adultos que trabalhavam diretamente com as crianças (Tavares, 1996). Quando muito propiciava-se alguma formação em serviço, de forma não muito sistemática, diretamente através de sistemas de supervisão ou adotando o recurso de assessorias externas. (CAMPOS et al., 2006, p. 14).

A falta de formação mínima constitui-se em um complicador, já que as atividades rotineiras não são realizadas como propõem as DCNEI sobre o trabalho em creche e suas funções educativas.

Rossetti-Ferreira (2003) salienta que a associação entre a educação e o cuidado são necessárias à prática docente, e que as atividades de cuidado são em si oportunidades educativas. Infelizmente, oportunidades consideradas de menor valor em nossa sociedade e

por isso empurradas para aqueles que possuem menos preparo, isto é, adultos sem formação mínima. É preciso destacar, ainda, a falta de compromisso dos responsáveis pela educação pública, não apenas na contratação de profissionais adequados ao trabalho em creche na relação direta com a criança – os professores, como também a triste situação de uso de cargos educacionais, tais como direção, supervisão e coordenação pedagógica, para servir a interesses políticos.

A professora Melissa relata que a concepção do trabalho desenvolvido no âmbito da creche onde trabalhava ainda era apenas assistencialista. Entretanto, posso inferir que, mesmo para ela, a palavra creche já implicava uma instituição de caráter assistencialista.

Segundo as DCNEI, o segmento que atende crianças com menos de 3 anos é denominado creche. No entanto a palavra creche, no sentido semântico, pode ser utilizada para denominar instituições que abrigam crianças tanto do segmento em creche como o da pré-escola. Vale a pena atentar para a narrativa de Melissa, que demonstra o quanto a creche, como instituição, esteve marcada como um local de guarda e proteção cuja única função era proporcionar cuidados corporais à criança, em sua maioria pertencentes à classe pobre. Por isso, permanece na sociedade uma visão preconceituosa, que dá à palavra e à instituição um terceiro significado, ou seja, de que a creche é para criança pobre que necessita apenas de cuidado corporal.

Kuhlmann (2005) explica que no processo histórico de constituição dessas instituições, que eram destinadas à infância pobre, elas estavam marcadas pelo assistencialismo e essa marca permaneceu por muito tempo na concepção do trabalho em educação infantil. Como se vê, ainda hoje essa concepção persiste. Existem experiências, contudo, que demonstram a possibilidade de mudança dessa concepção, sem que se caia numa polarização entre os aspectos assistencial e educativo, polarização essa que poderia levar à visão de que o assistencial deve ser superado pelo educativo. Isso não é verdadeiro, pois a função educativa (o educar) não está dissociada da função assistencial (o cuidar).

Melissa relata como o trabalho em creche pode ser integrado:

[...] De certa forma foi um trabalho bem gostoso, redirecionamos o trabalho assistencialista, que passou a ser um pouco de formação da criança. Não só o cuidar, mas também o de formar. Lá não tinha rotina, era simplesmente um momento. Eles chegavam, tomavam café e depois brincavam ou assistiam televisão, depois era o banho, o almoço... Era tudo aleatório. Não tinha um porquê das coisas, e assim corria o dia. Depois foi havendo a preocupação. “ – Ah! O que precisa desenvolver nessas crianças?” A gente trabalhou bastante a questão de cores, noção de higiene, a independência, porque nesta idade isso era deixado de lado, tudo era meio que feito por eles, então houve

esta preocupação. Fizemos um trabalho de independência, de conceitos das coisas, de se preocupar mais também na questão de o que a gente quer desenvolver na criança e não meramente ser jogado. -Para que isso? - eu falava. E elas começaram a se preocupar mais em desenvolver um trabalho. E não só levar ao parque. Porque a gente tinha muito acesso ao parque. Mas eles eram levados muito ao parque, e ficavam lá o dia todo praticamente. Então elas começaram a se preocupar mais. Falavam assim “- As meninas lá estão fazendo um trabalho legal, vamos começar também?”. E isso chegou aos olhos da Secretaria da Educação e ela começou a gerar curso pra gente, porque a gente não tinha direito a nada. Lá não tinha plano de carreira. A partir deste ponto começaram a querer dar um plano de carreira. Mas eu saí de lá. Eu falei: - Será que agora compensa sair? Porque agora o salário melhorou, tem um plano de carreira, mas ainda não contava pontos os cursos que a gente tinha ainda, para a escolha de sala, até mesmo porque você é escolhida. Mas o trabalho lá em S.A. está bem legal agora.

Melissa relata que o tipo de trabalho desenvolvido na creche onde trabalhava era inteiramente assistencial, de cuidado, mas necessitava ser educativo também. E o fato de ter no mínimo um curso de formação, como o magistério, lhe possibilitou desenvolver um trabalho educativo que ao mesmo tempo respeitasse as necessidades de cuidado. O exercício de um trabalho responsável gera ganhos não apenas para as crianças, mas também para o próprio professor que se reconhece como professor da educação infantil.

Comecei a trabalhar em Prudente, o que facilitou muito a minha vida. Graças a Deus! Porque eu tenho um filho... Coitado! Eu carregava ele, todos os dias para a viagem à S.A., porque eu ainda amamentava. E foi um sacrifício... coitadinho! E quando me mudei para Prudente, eu matriculei ele numa escola, na creche N. [...] E me chamaram para atuar como professora no processo seletivo e coincidiu de eu conseguir trabalhar na escola do meu filho. Uniu o útil ao agradável. Eu trabalhava com maternal II. Crianças de 3 a 4 anos. Eles são muito dependentes, mas muito ativos, eu gostei. Eram 30 crianças, só que a gente separava. Eram 15 minhas, e as outras 15 da educadora que dividia a mesma sala comigo. Na época, ela era ADI ainda. Ela ficava com as 15 crianças dela e cada uma ia seguindo a sua rotina. Eu me senti muito acolhida porque eu também passava as minhas dificuldades, as professoras me ajudavam muito. As educadoras também, mas ficavam, meio assim... (- É professora nova. Será que ela vai dar conta do serviço?) E no outro ano, eu não consegui o maternal II e me sobrou o maternal I. Então eu falei assim: - E agora? Que desafio que eu peguei, mudou a idade, eles são menorzinhos, uns cotocos, mais dependentes... Tinha criança de 2 anos, mas tinha criança mais novinha, era uma coisa louca, tinha criança que ainda ia completar 2 anos. Eram muitas fraldas, fraldas e fraldas, a adaptação foi terrível! Nós sofremos. Eu e a outra educadora falamos assim: - Nós não vamos dar conta! Mas, temos que dar conta. Porque eram muitas fraldas, muitos choros, e foi isso até o meio do ano. Um sufoco! Porque a gente não conseguia fazer a nossa rotina. Quando a gente pensava, vamos começar?... Fralda! [...] Se tivesse desenvolvendo uma atividade tinha que parar de repente fazer este cuidado da criança. Num momento de leitura, ou num momento da gente trabalhando lá com jogos, trabalhando cores, muitas vezes a gente estava lá trabalhando com a criança, aí tinha que parar e a sala

acabava dispersando. Então é muito complicado. Porque a atenção deles é muito curtinha.

O cotidiano da educação infantil impõe à professora um novo modo de trabalhar, de compreender a criança. Em meio às atividades, entendidas como educativas pela professora, aparecem situações de cuidado à criança. Entretanto, essa tarefa não é entendida como um trabalho educacional pela professora, que salienta que tem que parar tudo que está fazendo para atender a criança. Todavia, o tudo que ela tem que fazer é atender a criança. Em todo e qualquer atendimento a concepção do educar e cuidar de forma não dissociada deve estar presente. Dar banho, trocar fraldas, dar comida, podem e devem ser tarefas educativas, que auxiliem a criança no ganho de sua autonomia e precisam constar no planejamento diário do professor como parte da rotina e não como tarefas que “atrapalham” a rotina diária da sala de educação infantil.

Melissa narra suas percepções do cotidiano em creche:

[...] são crianças muito pequenas e que precisam de um cuidado. Ele não vai lá sozinho tomar um banho. E às vezes ele não está legal, ele precisa de uma atenção diferenciada. E dependendo do momento, se a criança não está legal, ela vai querer estar com quem ela tem mais afinidade, mais aproximação. E neste caso, é o professor. [...] Nós estamos ali para cuidar deles, não é? [...] Só que tem momentos que acontecem acidentes, por mais que a gente cuide, por um minuto, acidentes acontecem. Só que eu acho que eles deveriam ver a gente, porque é uma responsabilidade muito grande. Um cargo muito grande pra gente. A gente pega todo desajeitado, com todas as dificuldades, depois a gente entrega para outro professor meio que redondinho, sem fralda, mais independente. E aí começa o trabalho todo de novo. Eu ingressei aqui nesta escola, e eu peguei de novo, maternal. Só que eu não passei aquele sufoco todo de adaptação, não. Eu pulei esta etapa, porque eu estava gestante e entrei de licença. Eu peguei a parte mais tranquila. Eu falo que agora eu já peguei um pouco mais tranquilo, mas tem problema de vínculo, porque daí ele já está acostumado com a outra professora. Eles e os pais estranham. Se sentem inseguros, né? Eles falam assim: “O que esta menina veio fazer aqui? Por que esta professora veio tomar o lugar da outra? Por que que não deixa a outra, quase no meio do ano, já.” Então parece que você roubou o lugar. Até que agora eu estou conseguindo conquistá-los mais, conversando bastante, passando mais segurança. Mas no começo, foi meio complicado. E está indo assim, com as nossas dificuldades, esbarrando nas coisas da vida, mas está indo bem...

Embora tenha “*que parar tudo que está fazendo para atender a criança*”, fica evidente que a professora se apropriou da função integrada – o cuidar e educar que exige o trabalho em creche, com muita sensibilidade e delicadeza, como está proposto nas DCNEI. Contudo, atribuir valor positivo às tarefas inerentes a uma profissão que se encontra em construção é fundamental, tanto para os docentes como para a própria sociedade, para a qual

essa profissão é essencial. E isso depende, entre outros fatores, de conhecer e compreender a “essência” do trabalho docente em creche. Ao estabelecer novos arranjos no cotidiano escolar da educação infantil, ao valorizar positivamente sua ação, o professor diz um “sim” para sua condição de professor de creche.

A imagem social de um professor por trás de uma mesa com giz nas mãos, aplicando provas e distribuindo notas aos alunos, precisa ser superada e dar lugar a imagens tais como as de professores que trocam fraldas, dão banho, ensinam a falar, a andar e ajudam as crianças a se tornarem autônomas para vivenciar situações cotidianas. Certamente essa é uma nova imagem à qual todos nós devemos nos acostumar e compreender como um ganho qualitativo para a Educação Infantil e para a Educação Básica como um todo.

5.2 A trajetória pessoal/profissional da professora Maristela

5.2.1 Constituição profissional a partir de experiências pessoais/profissionais e os desafios ao longo da carreira docente na Educação Infantil

Ao longo da vida profissional os professores mudam de local de trabalho, lidam com alunos de diversas faixas etárias, transitam entre os diversos contextos de sala de aula. Vão somando, desse modo, experiências diversificadas que ampliam seus saberes.

A respeito do saber experiencial, Tardif (2002, p. 110) afirma: “como a personalidade do professor constitui um elemento fundamental do processo de trabalho, seu saber experiencial é personalizado.” Assim o trabalho docente carrega a marca singular do trabalhador e separar seus saberes de sua ação em sala de aula é impossível.

A professora Maristela tem um longo período de experiência na Educação e ocupou diferentes lugares. O início da carreira revela momentos de tensão e desafios a serem superados.

Eu tenho 48 anos. E estou na rede desde 1986. Eu não escolhi o magistério. Eu tive como única opção fazer o magistério, porque eu morava com a minha tia, e trabalhava na casa dela. Eu vim morar com a minha tia aos 9 anos. Eu me sinto filha dela. Minha tia não é professora. Minha tia é bancária. Aliás, a minha tia, ela era do serviço geral, na Caixa Econômica e depois ela prestou concurso, e se tornou bancária. Trabalhava nos caixas. Então, eu fiz o magistério porque era a única opção. E fiz o magistério no Instituto de Educação [IE] e quando eu terminei o magistério procurei outros tipos de emprego, porque eu queria trabalhar. Eu queria ter os meus ganhos.

Inclusive a minha tia me falou assim: “- Vá fazer alguns estágios. Vai trabalhar de graça!” E de manhã eu cuidava da casa pra ela, e à tarde fazia estágio numa escola particular, que hoje já fechou e fiz estágio na APAE [Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais] também. Então eu ficava na APAE e nesta escola particular, adquirindo algumas experiências. Porque a minha tia incentivou. Só que quando eu terminei o estágio, terminei o magistério também e eu prestei o concurso da prefeitura. Era pequeno aqui ainda, e a prefeitura de Presidente Prudente tinha só o “Pingo de Gente”, eram poucas pessoas, poucos professores. E não tinha aquela formação mesmo, igual tem agora. Conclusão: prestei um concurso e fiquei na lista de espera e quando chegou em março, a menina desistiu de uma sala de aula na escola T. e eu fui para lá e peguei uma sala de aula. Nessa época existia o “Pingo de Gente” e o “Chapeuzinho Vermelho”. Eu entrei no “Chapeuzinho Vermelho”. Inclusive tinha uma diferenciação salarial em 86 [1986]. No primeiro dia eu fui toda empolgada, assinei contrato, tranquila, afinal eu estava empregada. Cheguei lá para o primeiro dia de aula e fui sozinha, saí do magistério e fui sem experiência alguma, fui lá e trabalhei. Aguentei firme e forte. Quando eu cheguei em casa.... eu chorei e falei pra minha tia: - Amanhã eu não vou, porque não é isso que eu quero, não é isso! Minha tia olhou pra mim e falou: - Você vai! No outro dia eu fui. E, graças a Deus, foi uma orientadora neste dia. Era o segundo dia. Ela me orientou, e eu trabalhei com as crianças. Passou o período de aula me dando algumas dicas de brincadeiras, de como fazer, de como estar conversando com os pais e eu já fiquei mais tranquila, e fui pegando experiência.

A escolha da profissão nem sempre está livre de pressões, que podem ser de ordem familiar ou mesmo relacionada a questões sociais (*status* que a profissão confere, valorização financeira etc.).

Maristela havia adquirido formação em nível médio e já trazia um tipo de experiência em estágios; contudo, essas experiências e a própria formação não foram suficientes para que ela se sentisse preparada nos momentos iniciais da carreira. Como ressalta Tardif (2002), visto que os conhecimentos aprendidos no âmbito da formação muitas vezes estão mal enraizados, os professores têm dificuldade de atrelar aquilo que aprendem à realidade vivida.

Para Huberman (2010) essa é uma fase de exploração, os professores encontram-se num estado de sobrevivência e descoberta na carreira. A sobrevivência significa o choque com o real, isto é, o momento do confronto com a complexidade da situação profissional leva a uma preocupação constante consigo mesmo. Por outro lado, existe a descoberta da profissão, que vem acompanhada de entusiasmo por ter sua própria sala de aula, fazer parte do corpo docente e, no caso de Maristela, ter um emprego. Logo após as primeiras impressões sobre a sala de aula, Maristela vivencia novas experiências com menos insegurança, pois a oportunidade de observação das práticas docentes lhe propiciou os saberes de que precisava para iniciar sua própria prática profissional:

Logo em seguida, a prefeitura teve uma mudança, entrou o PROEPRE [Programa de Educação Pré-Escolar]. Oh, Inferno! [risos]. Essa era a época do “Chapeuzinho Vermelho” e teve toda aquela revolução. Eu falo inferno por conta das cobranças, porque a gente ainda não tinha experiência. Mas, foi muito bom. Foi a época em que a prefeitura investiu em brinquedos, em especialização, em pessoas de fora para dar curso, tudo que você imaginar, nós tivemos nessa época. Veio a Orly, deu curso pra gente. O PROEPRE vinha e fazia aquele monte de perguntas para as crianças. E finalmente eu passei para o “Pingo de Gente”, comecei a ganhar um pouquinho a mais. Só que daí, eu fiquei sem sala. Fiquei praticamente, um ano estagiando em várias salas. Oh, maravilha! Porque, assim, em cada escola que eu passava, algo de novo eu aprendia. Então foi muito bom pra mim. Mas também muito assustador, porque você chegava lá e eram pessoas diferentes, professores diferentes. E você passa por muitas coisas. Os professores, todos se conheciam, era um grupo menor e não tinha o que tem hoje aqui. Porque era tudo na secretaria, era direto lá, as reclamações... A prefeitura deu logo em seguida um curso de aperfeiçoamento pra gente. As orientadoras tinham uma reunião por mês, você sentava com um grupo de professores e ia passando um grupo de professores com cada orientador, nem lembro quantos tinha. Porque eram muitos. Era muito bom este trabalho, eu aprendi muito. E nunca mais chorei para ir dar aula, não! [risos]. E fui tomando gosto, fui gostando da coisa. E fiquei rodando, rodando, durante um tempo. E fui pra uma creche que chamava V. F., essa creche era super sistematizada. Graças a Deus, me dei bem. Eu trabalhava pela prefeitura de Prudente na pré-escola, eu sempre trabalhei com pré-escola e fiquei, acho que uns três anos na creche V. F., e depois eu fui para creche A. A., e trocando sempre de escola, até quando construíram esta escola. Eu nasci com ela, cresci, e estou aqui ainda com grandes sonhos. Quando inaugurou aqui eu vim, há uns 16 ou 18 anos, uma coisa assim. Bom, eu vim pra cá, mas nos dois primeiros anos, eu vim como orientadora da escola, eu orientei aqui um tempo. E fiquei trabalhando sempre com escola, sempre na educação infantil. Sempre dobrei meu horário aqui, também por muitos anos.

Maristela ficou um ano sem ter sua própria sala de aula. E essa foi uma oportunidade ímpar, pois, já no âmbito profissional, pôde experimentar com os colegas de trabalho diversas práticas docentes e com elas construir sua própria prática. Além disso, a formação em serviço, com cursos dirigidos e orientação pedagógica constantes, parece ter sido imprescindível para a atuação de Maristela como professora na época em que iniciou a carreira docente.

Tardif (2002) defende a formação baseada na observação das práticas de outros professores. Para ele o trabalho docente exige conhecimentos específicos oriundos da própria profissão. Desse modo, a formação de professores deveria, em boa parte, fundar-se nesses conhecimentos. Portanto, considera estranho o fato de que a formação de professores seja inteiramente dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não assentadas sobre as práticas daqueles que efetuam esse trabalho. Se é assim, o principal desafio para a formação de professores é a inserção, dentro do próprio currículo dos cursos, de mais tempo e espaço para vivenciar o dia a dia dos professores que atuam em sala de aula.

E surgiu a oportunidade de trabalhar com o maternal e para mim, foi assim... Eu falei: - Agora eu vou ter algo diferente! E escolhi trabalhar com o maternal como um desafio mesmo. Porque eu sempre trabalhei com alfabetização. Sempre trabalhei com criança de 6 anos. Eu sempre alfabetizei. E outra coisa que me encantou foi trabalhar com uma companheira, com outra pessoa, ter menos criança que na pré-escola, eu queria ver como isso funcionava, eu queria ver como é que era porque eu criticava muito o trabalho das educadoras, porque elas nos criticavam muito também. Ficava aquela comparação de trabalho. Porque aqui, a criança entra no berçário e vai passando, passando e todo mundo a conhece. Quando chega pra você na pré-escola, a primeira que pegou lá no berçário fala: - Ah, tá vendo? Era assim no meu tempo também. Então, vem todo um histórico da criança já para você. E eu tinha esse desafio e também o desafio de ter essa companheira de trabalho. Porque eu trabalho aqui neste lugar há tanto tempo e nunca tive uma visão de como é que cada um trabalha, de como é que é. E eu já tinha sido orientadora, então eu sei como é que funciona na SEDUC, como é que o diretor pensa, como é que o orientador pensa, mas não como o professor pensa. Então eu falei: - Olha! Vou trabalhar com outra companheira. E pra mim isso foi um desafio. Porque eu tinha um pouco de medo de trabalhar com ela, e ela que me escolheu. Eu tinha mais pontos e escolhi a classe de maternal antes dela. Eu tinha um pouco de resistência porque ela era explosiva. Sabe? 30 crianças também... 15 para ela e 15 para mim. Fui trabalhar com esta companheira. Desafio, crianças novas, companheira nova, mas eu já a conhecia há muitos anos. E a gente foi se entendendo e foi trabalhando. Gosto do carinho mesmo do maternal, a questão do toque, a questão de você ver... Pra mim foi uma dificuldade enorme porque você fala com a criança maior e ela já entende. É mais tranquilo de trocar, tirar a roupinha, de guardar a roupa com as crianças um pouquinho maiores. Já com as crianças que usam fraldas você já tem que ter aquela preocupação de estar tirando. Já tem um trabalho a mais, como tetê [mamadeira] dele, com a família...

A partir do momento em que o município passou a exigir a formação em nível médio para os professores de crianças com menos de 3 anos, Maristela teve a oportunidade de lidar com crianças de creche. Como já visto, o trabalho nessa etapa da educação infantil era exercido sem exigência de nenhuma formação, embora muitos educadores a possuíssem⁴³. Contudo, em cumprimento à disposição da LDB, muitos profissionais foram assumindo o trabalho com crianças entre 2 e 3 anos completos.

A opção da professora Maristela levou em consideração algumas questões: o desafio na carreira, a relação mais estreita com seus pares e as condições de trabalho. Em relação à primeira, a professora conta que buscava algo diferente, que pudesse ampliar sua experiência profissional, já bem extensa naquele momento.

Em referência ao estudo de Huberman (2007) sobre o ciclo de vida profissional dos professores, nota-se que a professora passava pela fase de pôr-se em questão, ou seja, sentia-

⁴³ Essa informação se baseia em pesquisa de Leite (2000) feita no ano de 2000, no município de Presidente Prudente.

se invadida por uma sensação de rotina, ou até de crise, o que a estimulou a buscar uma atividade inovadora significativa mesmo que tivesse de enfrentar a incerteza de um outro percurso. Huberman (2007) afirma que nem sempre esse novo desafio se deve a questões ligadas ao sucesso pessoal na carreira, mas aos aspectos desagradáveis das tarefas ou das condições de trabalho que experimentam.

No início de sua experiência como professora de creche, Maristela começa a perceber desafios a serem superados:

No maternal a família é mais próxima ainda, porque a criança é muito dependente do adulto. Então assim, nós tivemos alguns problemas, como fralda, como lidar com a família... Porque para a gente era tudo novo, só que era mais tranquilo, porque era parcial. O parcial, ele não tem banho. Então nós fizemos uma combinação com os pais, para mandar a fralda e mais roupas que a gente estaria trocando. E este ano eu trabalhei com parcial, uma turma maravilhosa, uma turma calma, tranquila, reduzida. Eu acho que tinha 26 crianças, então para mim, foi um ano bom, maravilhoso. No ano seguinte eu escolhi o maternal novamente. E de novo a preocupação com a companhia de trabalho. E escolhi o maternal integral. Aí sim, eu sofri e penei. Porque sabe quando a maioria das crianças tem problema familiar? Juntou tudo aquilo na sala. Eu e a minha companheira nova sempre trabalhamos junto, fazia planejamento junto, nós nos conhecíamos muito bem, mas nós nunca trabalhamos coladinhas. E aí você começa a ver os defeitos. Mas ela é muito calma, graças a Deus, porque eu continuo com ela. Então, conclusão: ela é uma pessoa calma e eu sou uma pessoa mais agitada e peguei esta sala e penei o ano inteiro. O ano inteiro! Era Maternal II, integral, mas é a mesma coisa do infantil [pré-escola]. Porque você se encanta em ver, por exemplo, que ele aprendeu a tirar o sapatinho, a calçar, ele aprendeu a tirar a bolsinha do lugar, ele começa a identificar as coisas dele, coisa que ele não fazia antes. Então a mesma coisa que o infantil [pré-escola]. Só que com uma diferença, eles são mais carentes, eles querem mais o toque, você tem que ouvi-los mais, é mesma coisa, só que tem este diferencial. E a família é mais preocupada, porque ela vai deixar uma criança menor ali na sua mão. Então no começo do ano, os pais são muito resistentes, eles ficam em cima, ficam olhando tudo o que você faz, uma coisinha e... Então, é preocupante, para os pais e para a gente também.

Destaca-se, na narrativa acima, a questão da relação do professor com a família, fator relevante na educação infantil. Para a professora, essa relação não é tranquila e lidar com essas questões é vital, porque o trabalho com crianças pequenas depende do diálogo entre a família e a escola.

Formosinho (2009) salienta que o desenvolvimento profissional é um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor ou no grupo de professores em interação, e inclui momentos formais ou não formais no contexto profissional, cuja

finalidade não abrange apenas as aprendizagens docentes, mas também as dos alunos, das famílias e da comunidade.

Segundo Sambrano (2008) a família e a instituição de educação infantil têm tarefas distintas, porém complementares, importantes no desenvolvimento da criança, e a relação entre elas é indispensável, embora muitas vezes complexa e desafiadora.

O relacionamento entre a família e a instituição de Educação Infantil, ou de qualquer âmbito da Educação Básica, pressupõe um processo e um projeto que se desenvolve tendo como ponto de partida as necessidades que são identificáveis em cada contexto socioeconômico e político-cultural onde se inserem os ambientes familiar e institucional. Esse processo se desenrola à medida que as pessoas vão se aproximando, (re)conhecendo-se e respeitando-se mutuamente, enfatizando-se como premissa o resgate do papel da família em um processo que considera a diversidade como pressuposto à flexibilidade dos programas de intervenção, com vistas à parceria família-instituição. (SAMBRANO, 2008, p. 152).

Portanto ser professor, na educação infantil ou em qualquer etapa da educação básica, exige que o professor leve em conta as necessidades de cada família com uma postura flexível a fim de estabelecer um diálogo que permita o desenvolvimento da criança.

A esse respeito, as DNCEI expressam que:

A família constitui o primeiro contexto de educação e cuidado do bebê. Nela ele recebe os cuidados materiais, afetivos e cognitivos necessários ao seu bem-estar, e constrói suas primeiras formas de significar o mundo. Quando a criança passa a frequentar a educação infantil, é preciso refletir a especificidade de cada contexto de desenvolvimento da criança e a forma de integrar as ações e projetos educacionais das famílias e das instituições. Essa integração com a família necessita ser mantida e desenvolvida ao longo da permanência da criança na creche e pré-escola, exigência inescapável frente às características das crianças de 0 a 5 anos de idade, o que cria a necessidade de diálogo para que as práticas junto às crianças não se fragmentem. (BRASIL, 2009, p.13).

Buscar uma relação de compartilhamento com a família é mais um entre os desafios e especificidades requeridas, para o professor de creche.

A educação de zero a 3 anos tem sua especificidade e não pode ser comparada à pré-escola. Cada modalidade de ensino tem características próprias e, como explicitam as DCNEI, o professor deve assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças. Torna-se óbvio então que as práticas educativas no maternal não devem ser desenvolvidas com base na pré-escola.

É essa a percepção de Maristela quando relata seu encanto pelos progressos das crianças sob sua responsabilidade no Maternal II integral: *“ele aprendeu a tirar o sapatinho, a calçar, ele aprendeu a tirar a bolsinha do lugar, ele começa a identificar as coisas dele, coisa que ele não fazia antes. [...] E leva em conta as necessidades da criança nas diferentes fases de seu desenvolvimento: “Só que com uma diferença [em relação à pré-escola], eles são mais carentes, eles querem mais o toque, você tem que ouvi-los mais, é a mesma coisa, só que tem este diferencial.”*

Questões como a rotina de trabalho e a relação com os demais profissionais também se constituem desafios a serem superados. Maristela narra os desafios por ela enfrentados:

Não sei se pra mim seria o ideal ter 30, 20 crianças, ter uma auxiliar no mesmo patamar que o meu, que estivesse me acompanhando e, caso eu estivesse dando uma atividade, uma criança fizesse cocô, ela ajudaria... Por que a criança vai precisar tomar banho, não vai? Precisar trocar de roupa. Então, eu posso estar dando continuidade no meu trabalho ou então ela vem e assume ali o que eu estou fazendo e eu vou trocar a minha criança. Esta questão do conhecimento da sala mesmo, de estar ali, de estar ali com a criança, junto, vendo o que acontece é muito complicado também porque o ser humano, ele é muito competitivo, um quer ser melhor do que o outro. Mas, na Educação não dá pra ser assim. Nós estamos aqui para fazer o melhor por esta criança. Teve muita gente que me ajudou, mas também teve muita gente que me criticou. E eu penso assim, ter críticas sempre é bom. Porque eu me analiso muito, eu sou uma pessoa de me analisar, de me preocupar. Vamos supor, se hoje eu fiz uma ação errada com a criança, eu vou para casa preocupada, falando: “- Não. Eu não podia ter feito isso. Eu deveria ter pensado melhor, ter tido mais sabedoria.” Porque ser professor é uma lição. E é muito difícil ser professor, e de maternal é muito mais difícil ainda. Mesmo porque a criança vem carente, a criança precisa deste toque e você sabe que tem 30, 15... Você não consegue nem ouvi-los e às vezes eles querem só sentar no seu colinho um pouquinho, ou pegar a tua mão. Eu acho que são muitas crianças para um profissional só. Então, eu creio que precisa ter investimento nesta questão e todos os professores deveriam ter formação, se tiver mestrado, melhor ainda. Eu não tinha faculdade, só o magistério, e eu trabalhei muitos anos com pré-escola e acredito que sempre fui uma ótima professora, mas esse é meu ponto de vista, porque eu não tinha faculdade. Vai fazer seis anos que eu terminei a faculdade e quando eu cheguei lá eu comecei a imaginar as crianças quando chegam para a gente, uma pessoa que ela nunca viu, o medo que ela tem, porque eu tive isso quando eu fui para a faculdade.

Maristela admite que o trabalho docente em creche é uma tarefa complexa e que exige, além de conhecimentos específicos, próprios da atividade docente com crianças com menos de 3 anos, uma constante reflexão do próprio trabalho. Mas, como estar em constante reflexão sobre o trabalho desenvolvido?

Reis (2012) mostrou que o trabalho com narrativas é uma oportunidade formativa que auxilia os professores a refletir sobre seu trabalho e seu processo de formação e que a própria construção de narrativas já se constitui em uma análise. Assim, tanto as experiências que Maristela teve na relação que estabeleceu com seus pares, por meio de diálogos, como também outras oportunidades formativas foram importantes para seu desenvolvimento pessoal/profissional.

Para Zeichner (1992) o profissional reflexivo se forma a partir do contato com as práticas de bons professores. A formação é, portanto, um compromisso dos professores formadores de professores, que devem ajudar os futuros profissionais ao longo de sua formação inicial a interiorizarem uma disposição para estudar seu exercício docente, isto é, sua prática, para que, com o tempo, aprendam a ser responsáveis por seu próprio desenvolvimento profissional.

Maristela, ao refletir sobre seu trabalho, compara a relação professor-aluno nos âmbitos do ensino superior e da educação infantil. Para ela, em ambas as relações os processos de descoberta se assemelham: adultos e crianças com frequência sentem medo em situações novas e desafiadoras. Atenta ainda para as condições que garantam às crianças o direito à infância e ao desenvolvimento integral e age de acordo com as orientações das DCNEI, ou seja, entende que “as experiências promotoras de aprendizagem e consequente desenvolvimento das crianças devem ser propiciadas em uma frequência regular e serem, ao mesmo tempo, imprevistas, abertas a surpresas e as novas descobertas.” (BRASIL, 2009, p. 15).

O processo de descoberta e adaptação à nova situação vivida pela criança implica que o professor se ponha no lugar dessa criança. Assim, a reflexão da professora sobre sua trajetória pessoal foi fundamental para que ela compreendesse seu papel na adaptação das crianças que ingressavam nas escolas onde trabalhava. Além disso, Maristela relata suas impressões e perspectivas de trabalho como professora em creche:

A profissão de professor não é para qualquer um. É para quem gosta, para quem tem amor, é para quem quer, para quem se preocupa com as crianças, para quem batalha pela profissão. Eu acredito muito na educação. Igual eu falo para as meninas, esta escola aqui é o meu sonho. Eu acho assim, tem muita coisa que precisa ser mudada, mas cada avanço que tem aqui na escola, cada coisa que a gente pode estar cooperando para melhorar, é um avanço também. Tive bons orientadores, que me cobravam, que olhavam o meu caderno, que iam à minha sala assistir aula, que pegavam no meu pé e que enchiam o meu saco. Mas foi bom, porque eu aprendi muito. Mas eu estou muito preocupada, porque eu estou pra me aposentar, eu estou pensando no que eu vou fazer. Porque eu vivo em função da educação.

Quando eu vou à feira, encontro os alunos, as mães dos alunos e vejo como eles cresceram, e os pais comentam até onde estão trabalhando. Então você saber que foi você que plantou algo naquela criança é muito bom. Eu me sinto realizada! E hoje eu escolheria novamente ser professora de creche. Porque eu já tive outras experiências, meu lugar é ali mesmo. É gratificante ser professor. Tem as angústias? Tem. Tem a falta de material? Tem. Tem a desvalorização? Tem. Mas as crianças estão aí nos esperando, e a gente tem que dar o nosso melhor.

A trajetória profissional de Maristela, além de lhe proporcionar um desafio, trouxe a experiência ímpar de descobrir uma nova faceta da profissão, a docência na educação infantil no segmento de creche, a qual, para ela, é a tarefa mais desafiadora que já realizou como professora. As experiências de professores que atuam em creche constituem uma nova faceta da profissão docente ainda em construção no contexto brasileiro.

5.3 A trajetória pessoal/profissional da professora Franciane

5.3.1 Profissionalização docente na creche: as especificidades de trabalho e valorização do magistério.

Franciane viu na carreira docente um meio de ascensão social. Ainda que a profissão docente, no Brasil, sofra forte desvalorização, para Franciane e para muitos jovens oriundos de famílias mais pobres, a carreira docente ainda se constitui como uma oportunidade de estudo e trabalho que lhes confere um certo *status* social e profissional. A situação dos jovens que cursam Pedagogia e outras licenciaturas foi analisada por Gatti e Barreto (2009)⁴⁴, que relatam que por muito tempo se acreditou que os jovens ingressantes na carreira docente fossem oriundos das camadas médias do país. No entanto, seu estudo verificou que boa parte desses jovens, no ano da pesquisa (2009), pertenciam a classes de baixa renda.

Os atuais estudantes dos cursos de nível superior para a docência formam um grupo majoritário (50,4%) que se concentra nas faixas de renda familiar média, cujo intervalo é de três a dez salários mínimos. Ligeiras variações favorecem os estudantes das demais licenciaturas em relação aos alunos de Pedagogia nas diferentes faixas salariais superiores. Observa-se, entretanto, uma clara inflexão em direção à faixa de renda mais baixa. É muito

⁴⁴ Para conhecer as características dos estudantes brasileiros que frequentam os cursos que conduzem à docência, foi feito uso do questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos (Enade), aplicado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior do MEC aos iniciantes e concluintes dos cursos presenciais de Pedagogia e outras licenciaturas no ano de 2005. O curso de Pedagogia foi considerado como categoria isolada.

expressivo o percentual de alunos com renda familiar de até três salários mínimos (39,2%), e escassa a frequência de sujeitos nas faixas mais elevadas de renda. GATTI; BARRETO, 2009, p.161).

Por outro lado, Brzezinski (2002) explica que as transformações que vêm ocorrendo na vida dos professores podem levá-los a atingir condições ideais para o exercício da profissão e, mediante o movimento em direção ao aperfeiçoamento do trabalho docente e das condições objetivas para que esse aperfeiçoamento seja possível, serão também criadas as condições que lhes permitirão alcançar um elevado *status* de valorização social.

A narrativa da professora revela sua trajetória pessoal e nela podemos observar a aquisição da formação inicial como o primeiro passo rumo a tornar-se profissional:

Eu tenho 28 anos, fiz a semana passada [risos]. E eu sou professora há nove anos. Desde que eu me formei no CEFAM, com 18 anos, eu já entrei na sala de aula. E depois eu fui fazer licenciatura em Geografia, porque licenciatura é o que pobre faz. Era esse o caminho natural das coisas para mim. Minha mãe é formada em Letras, ela era educadora do município, e pediu exoneração, porque ela não gostou mesmo. E naquela época ganhava muito mal, muito pior do que agora. Então eu já sabia que era difícil. Mas eu achava que era um jeito de se ter uma ascensão social e de ter uma profissão que você pode sempre estudar, o professor sempre pode estudar e trabalhar. E como eu sempre gostei muito de estudar então fui fazer o CEFAM. No terceiro ano do CEFAM, eu passei no curso de Geografia da UNESP e já fiz o primeiro ano da faculdade e o quarto ano do CEFAM, junto. Eu não fiz Pedagogia porque eu não queria. Eu queria respirar outro ar. Eu já tinha estudado psicologia da educação, história da educação, e eu achei que se eu fosse fazer Pedagogia ia ser um repeteco. E eu achei melhor respirar. Quando eu tinha 16 anos, ainda estava no CEFAM, eu li o Manifesto Comunista e comecei a andar com o povo da UNESP, eu achei aquilo lindo! E eu achei que eu devia ser de lá, porque aquilo era a minha praia. E daí eu me revoltei com o mundo e fui fazer Geografia.

A primeira formação, em nível médio, trouxe a Franciane a oportunidade de trabalho. Contudo, ela demonstra uma espécie de rejeição em ser professora, por considerar a profissão “difícil”, resultante da experiência vivida por sua mãe como educadora de uma creche municipal. Por isso, optou em buscar, dentro da carreira docente, maior prestígio, fato que a levou a fazer outra licenciatura que não fosse específica para o magistério nas séries iniciais e educação infantil, o que para ela “limitaria” a possibilidade de atuação como professora em outros níveis de ensino.

Sobre o ingresso nos cursos de Pedagogia, os estudos de Gatti e Barreto (2009) mostram que:

Pais e mães dos estudantes de Pedagogia são sistematicamente menos escolarizados que os dos estudantes dos demais cursos. Se as diferenças de renda familiar são apenas ligeiramente maiores para os demais licenciandos, elas se mostram bem mais acentuadas a favor destes últimos no que tange à bagagem cultural da família de origem. (GATTI; BARRETO I, 2009, p.164).

De certa forma, esse estudo auxilia na análise das possíveis razões – além da crença de que o Magistério em nível médio era semelhante ao curso de Pedagogia – que levaram Franciane a procurar outro tipo de licenciatura. Curiosamente, sua formação foi se distanciando dos conhecimentos e práticas de uma profissão que ela viria a desempenhar adiante: professora de creche.

Outra questão a ser levantada e que diz respeito à desvalorização da profissão docente é a questão da hierarquia de cargos e funções na Educação. No caso das profissionais da educação infantil, Campos et al. (1983) fazem referência a pelo menos três tipos de fatores determinantes para essa hierarquização. Em primeiro lugar está a atividade direta com o educando e, quanto mais diretamente estiver ligada às crianças, menor será seu prestígio profissional. Em segundo lugar aparece a idade dos educandos: quanto menor idade tiver o educando, menor será o prestígio do profissional. Por último, a proximidade com o corpo: quanto mais imediatamente a atividade estiver ligada à sobrevivência e, portanto, ao corpo do educando, do mesmo modo trará menor prestígio ao profissional.

Além desses fatores, existe uma série de indicadores por meio dos quais a hierarquia é manifestada no universo da educação infantil: formação, carga horária, atividades executadas, diferenciações simbólicas, como a inexistência de participação masculina na docência em creche.

Acresça-se à lista de fatores que resultam na desvalorização social da profissão, especificamente do trabalho do professor de educação infantil, a existência de diferentes tipos de profissionais que atuam como “professores” de educação infantil em dissonância com a formação exigida ou com a legislação que regulamenta a carreira docente. Essa é uma realidade ainda hoje encontrada em muitos municípios do território brasileiro.

A posse de formação mínima permitiu a Franciane a inserção na profissão:

Depois que eu me formei no CEFAM fiquei desempregada. Eu falei: “- Nossa! Agora eu vou ter que dar aula.” Fui dar aula no presídio. 18 anos, sozinha, numa sala trancada com 30 caras do presídio. Essa foi minha primeira experiência como professora. Depois dei aulas de inglês para aquelas criancinhas de escola particular, pirracentas, o que não tinha nada a ver com o presídio. Lá, os agentes penitenciários me trancavam na sala. E eu trabalhei oito meses na penitenciária. Só que eu praticamente pagava para

trabalhar. Passei no processo seletivo para estagiário. E passei a ganhar trezentos e vinte reais como estagiária da prefeitura e seiscentos reais no presídio, só que eu tinha que pegar quatro conduções para chegar nos trabalhos. Meu salário ficava todo em condução, só pra não falar que eu estava desempregada, o que, para mim, era uma vergonha. Porque eu preferia ser professora. E meu maior orgulho era preencher uma ficha com 18 anos e ser professora, não importava onde e nem que condição. O povo falava: “- Nossa, tão novinha, professora.” E eu ficava toda contente! Eu me efetivei no Estado com 19 anos e engravidei junto. E me efetivei e fui embora pra São Paulo. E peguei a 4ª [série] G, em São Paulo, tinha da A até a H, e eu peguei a G. A pior sala da escola. 15 crianças que não estavam alfabetizadas. E eu chorava todo dia. O ônibus não subia e nem descia a ladeira de tão íngreme que era a favela em que ficava a escola que eu trabalhava. Ele ia até a beira da ladeira e eu tinha que subir a pé para pegá-lo. E isso aconteceu bem quando eu estava grávida. Então eu tive licença-gestante, graças a Deus! Só que pegou as férias de julho e me comeu um pedaço da licença-gestante e eu voltei mais rápido. Minha filha tinha três meses e eu já voltei para a sala de aula lá em São Paulo.

Por que Franciane se tornou professora, apesar das imagens de desvalorização que possuía da carreira docente? Em sua narrativa, a professora afirma que foi dar aula em um presídio, “*só pra não falar que eu estava desempregada*”, o que, para ela, era uma vergonha. Porque preferia ser professora a estar desempregada, embora seu salário ficasse “*todo em condução*”.

Novamente a pesquisa realizada por Gatti e Barreto (2009) nos ajuda a compreender a escolha singular de Franciane como parte de um contexto mais amplo.

A escolha da docência como uma espécie de “seguro-desemprego”, ou seja, como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade, é relativamente alta, sobretudo entre os licenciandos de outras áreas que não a Pedagogia. Entre os estudantes de Pedagogia, 28,2% já têm trabalho na área e 16,6% trabalham em outra área, mas pretendem buscar atividade na área de graduação; já entre os licenciandos são apenas 15,6% os que trabalham na área, mas é maior o percentual dos que pretendem nela trabalhar: 23,5%. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 160).

O trabalho como professora de educação infantil vai ocorrer mais tarde na carreira de Franciane. Um dos atrativos para se candidatar ao cargo de professora efetiva na área foi a estabilidade conferida pelo trabalho público. A professora relata sua inserção como professora de educação infantil no contexto da pré-escola e expõe em sua narrativa algumas questões que merecem leitura, análise e discussão:

Em 2007 eu fui chamada no concurso em Prudente para ser professora na educação infantil. E trabalhava também no ensino fundamental para o Estado. E eu preferia quando eu estava no fundamental por causa da estrutura da escola do Estado, porque eu achava mais interessante trabalhar,

parecia que o poder e a autonomia do professor eram maiores. Na prefeitura é diferente, porque você tem um contato inevitável com os pais. E este é um embate muito difícil. Sempre foi o meu problema. É uma relação pra mim que sempre foi muito complicada. Porque eu sou uma pessoa difícil, os pais também não são fáceis. Na minha sala mando eu, faço eu, penso eu! E na prefeitura você não pode ter muito isso, porque o “comando” está ao seu lado e se a pessoa falar para você: “- Eu vou na Secretaria da Educação!” ela vai mesmo. Ela pega uma condução ou o telefone e te denuncia. E quem é que vai estar errado? O professor. Porque o professor não depende de ser eleito. Os pais não sabem qual o papel da educação infantil e a gente tem a nossa concepção. Acho que quem está preparado para trabalhar é o profissional e a gente tem que ser muito dono disso. Afinal quem estudou pra isso? Não é? É nossa essa função! E tem certas coisas do currículo da educação infantil que os pais têm que tomar conhecimento e ciência. Mas quem tem que construir é o profissional, que vai trabalhar o dia a dia, que estudou e que sabe o que é bom para aquela criança. Lógico que se faz um currículo participativo e isso conta, claro. Você ouve os pais, mas a construção em si, quem faz? O professor tem que tomar isso pra ele. Porque senão a nossa profissão, qualquer um faz. É Amigos da Escola [programa de voluntariado na Rede Globo], então? Vai abrir a escola para qualquer um entrar e dar palpite? Não, somos nós. No Estado é mais difícil o pai ficar se metendo, porque, primeiro, não vai pai bater na sua porta, sem você ser comunicado. Porque se a gente está atendendo criança não pode ter um pai na sua porta. Então, você tem que atender criança e conversar com o pai. E você não vai ser sem educação. Enfim, quando eu consegui remoção para Prudente, pertinho da minha casa, eu tive que pedir exoneração do Estado porque as jornadas não batiam mais. E 14 horas de serviço por dia? Tinha dia que eram dez horas de trabalho, cinco aqui, na prefeitura, e cinco no Estado e mais quatro horas de HTPC na prefeitura e um salário desanimador, ainda mais porque não vi minha filha andar, falar, comer as primeiras coisas, porque estava trabalhando. Então eu falei: “- Vou querer isso pra mim a vida inteira? Não! estou começando e ainda dá tempo!” E no ano passado eu decidi estudar e trabalhar só na pré-escola.

Na narrativa de Franciane destaco duas questões: como os professores se sentem diante da comunidade escolar? Quais são condições do trabalho a que estão submetidos?

Muitos autores argumentam que após as grandes reformas educacionais os professores se encaminham para o processo de profissionalização, mas igualmente para o de proletarização. Para Costa (1995) a proletarização se articula com a ideia de que o trabalho docente se aproxima do processo de trabalho capitalista. No processo de produção capitalista, a lógica racionalizadora do capital desencadeia atividades como parcelamento de tarefas, rotinização do trabalho, excessiva especialização e hierarquização das atividades, funções e pessoas. O trabalhador perde os conhecimentos e o controle do que faz no processo de produção. Não tem, portanto, nenhum controle intelectual sobre o processo do trabalho. Assim como nas fábricas, há o efeito da proletarização no trabalho docente, pois os

professores, ao se afastar das funções de planejamento do ensino, reduzem sua capacidade de controle do próprio trabalho.

Ferreira (2009) comenta que os baixos salários das mulheres puseram o professor numa situação em que, mesmo tendo herdado de grupos sociais o capital cultural, não possuía renda suficiente para frequentar determinados espaços sociais e por essa razão foi se proletarizando.

Basso (1998) reforça o fato de que o trabalho docente atende a condições subjetivas e a condições objetivas. As condições subjetivas são conseguidas pela formação e garantem o trabalho consciente, característico de toda ação humana que busca o saber e imprime motivos a suas atividades, ao contrário das condições unicamente objetivas. Portanto, são as condições subjetivas que permitem a manutenção da autonomia profissional distanciando o professor da condição de proletário.

Tardif e Lessard (2009) comentam que tanto na Europa como na América do Norte o diagnóstico é severo:

Os professores se sentem pouco valorizados e sua profissão sofreu uma perda de prestígio: a avaliação agravou-se, provocando uma diminuição de sua autonomia, a formação profissional é deficiente, dispersiva, pouco relacionada ao exercício concreto do serviço; a participação na vida dos estabelecimentos fica reduzida, a pesquisa fica aquém de um projeto de edificação de conhecimento profissional, etc. Além disso, muitos professores permanecem amarrados a práticas e métodos tradicionais de ensino, enquanto os estabelecimentos escolares são, muitas vezes, refratários a reformas, seja por inércia, seja por costume, seja simplesmente porque não recebem recursos financeiros, materiais e temporais para levá-los adiante. Enfim, a própria estruturação das organizações escolares e do trabalho dos professores se presta pouco a uma profissionalização séria desse ofício: fechados em suas classes, os professores não têm nenhum controle sobre o que acontece fora delas; eles privilegiam, conseqüentemente, práticas marcadas pelo individualismo, ausência da colegialidade, o recurso à experiência pessoal como critério de competência, etc. Em suma, longe de estar se profissionalizando, constata-se que esses diferentes fatos levantam no fundo toda a questão da proletarização do trabalho docente ou, ao menos, da transformação de grupos de professores em equipes de executivos que não têm nenhum vínculo com as decisões que os afetam. (TARDIF & LESSARD, 2009, p. 27).

Entre os professores brasileiros não se experimenta uma condição diferente nesse sentido. Segundo Brzezinski (2002), mesmo com associações de classe e com o despertar da consciência coletiva, existe uma grave falta de profissionalismo, isto é, perda da capacidade de realizar um trabalho consciente, que busca o saber e imprime motivos a suas atividades.

Após sua primeira experiência como professora da pré-escola, Franciane se torna professora do Maternal I. Quais são suas impressões do cotidiano na creche? As especificidades desse trabalho aparecem de modo marcante em sua narrativa.

E eu peguei maternal o ano passado, me afastei do Estado, eu achei mais tranquilo pegar o maternal, pela quantidade reduzida de crianças [em relação à pré-escola], pela questão de ter menos barulho. Eu não tinha labirintite quando eu entrei na rede, agora eu tenho e o barulho te dá uma confusão mental porque você fica com a cabeça piscando, como moscas rolantes! No maternal eu ficava três dias trabalhando, e dois eu não vinha porque eu estava cursando o Mestrado. E foi assim até o meio do ano. Depois que comecei a vir todos os dias, eu achei que o maternal ia ser terrível de trabalhar e que estas crianças não aprendiam nada. Maternal I, né? Só que você tem que avaliar a criança de acordo com o que a criança sabia antes e o que ela vai aprendendo depois. Daí você vê que, às vezes, a criança aprende mais do que uma criança do ensino fundamental. É impressionante como eles aprendem tantas coisas. Entra na escola com fralda e depois sai da fase da fralda, vai caminhando sozinho, e daí a pouco aprende seu nome, aprende todas as musiquinhas, repete as coisas... Eram 30 alunos e eu e minha colega, outra professora, optamos por não separar a sala e então a orientadora ficava superbrava. Porque ela queria que separasse, de qualquer jeito. E a gente nunca aceitou separar porque tinha dia que eles faziam seis cocôs por dia. A gente fazia até a contabilidade, se você calcula aí uma média de 20 minutos para trocar, são 120 minutos de limpeza. E tem a rotina do dia, as outras crianças. Porque você tem que fazer todas as trocas de fralda... Então, a gente optou por deixar todo mundo junto. A minha colega de trabalho ficava com as crianças, e eu trocava. A minha amiga tinha ojeriza de cocô e eu nunca liguei. Então eu pegava às vezes assim, com a mão mesmo, ia lá no banheiro e lavava. Tem professora que tem este mesmo problema. Eu tenho problema com catarro, odeio catarro. Eu limpava, botava embaixo lá do chuveiro e a gente lavava das cabeças aos pés, e era tranquilo. Parque? - Eles não sabem brincar no parque! - a gente pensava". E levamos eles no parque e parecíamos um bando de loucas dentro do parque, porque até escorregar junto com criança a gente escorregou. Escorregamos como patas, achando que eles não sabiam brincar no parque, com medo deles caírem e no outro dia, nós os deixamos soltos e vimos o tanto que eles sabiam brincar, mais do que a gente imaginava. Eles foram aprendendo e no final do ano a gente teve até que segurar. Porque já estavam danados demais.

Na narrativa acima, aparecem especificidades fundamentais do trabalho docente em creche: as situações de cuidado, bem como o respeito à brincadeira.

Apesar de ter sido professora em outros níveis de ensino, portanto, inexperiente no trabalho com os pequenos, Franciane, junto com a outra professora, estabeleceu uma rotina em que tanto o cuidado como a brincadeira foram respeitados. Não se encontra na narrativa o modo como os banhos e outras atividades de cuidado eram de fato realizados e como a outra professora organizava as crianças no momento de trocas de fraldas e dos cuidados individuais

prestados por Franciane. Contudo cabe salientar que, segundo as DCNEI, o educar e cuidar deve ser em todos os momentos uma atividade integrada:

Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc.) e construírem sentidos pessoais e significados coletivos à medida que vão se constituindo sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças. (BRASIL, 1996, p.10).

A creche como uma das etapas do processo educativo oferece uma nova visão para Franciane. Sua narrativa sobre o educar e cuidar enfatiza a importância de uma função que deve ser assumida pelo professor.

A professora, no entanto, não permaneceu na docência em creche, e retornou à pré-escola. E como professora da pré-escola, faz considerações importantes quanto ao processo de escolarização na educação infantil.

Eu não quis pegar maternal este ano, porque eu gosto de trabalhar com leitura e escrita. E como professora do pré vi também que é um pouco de besteira ficar tentando adiantar o lado da professora do ensino fundamental, castigando as crianças, tentando uma coordenação e tentando forçar uma atividade para a qual ela não está preparada ainda. A linha do caderno, na pré-escola, é muito pequena pra eles, parece que não, mas é. E os pais não entendem isso. Os pais querem que as crianças saiam lendo e escrevendo. Porque as escolas particulares, elas forçam isso. Eles não veem o contexto, a quantidade de outras coisas que estão sendo oferecidas. E também não veem os danos que são causados nas crianças. Nas escolas particulares, tem isso, eles tomam isso como o parâmetro. Eles estão céticos em relação a isso. Teve uma mãe que falou assim: “- No ano passado a minha filha estava no pré-I e ela levava quatro tarefas pra casa, este ano que está no pré-II, quantas tarefas você acha que ela deveria levar?”- Você entendeu? Porque, na outra escola, leva quatro tarefas, aqui que é outra escola também tem que levar... Mas, estamos falando de rede municipal de ensino, uma rede que deveria estar pensando igual. Se tem alguns professores que estão mandando quatro tarefas de casa, ou todo dia mandam tarefa e o outro não manda, tem alguma coisa que não está conversando, entendeu? Ou a rede dá o poder para todo mundo e cada um faz o que quer, ou então vamos tentar unir isso daí. E tarefa na pré-escola, já? E no maternal? Será que daqui a pouco eles vão querer isso? No maternal a cobrança é altíssima. Os pais queriam caderno, queriam isso, queriam aquilo, coisas absurdas. No maternal eu percebi que pesa mais uma criança ir com uma assadura, e isso é gravíssimo, por conta da questão do cuidar. Mas tem pais que falam que o amiguinho no colégio

particular tem tarefa e eles querem igual. Na pré-escola isso é ruim, mas no maternal...

Isso mostra que a tentativa de escolarização na educação infantil não foi totalmente superada, e mais triste é perceber que a escolarização precoce vem sendo pensada para o contexto da creche. O trabalho nessa etapa da educação infantil vem sendo comparado ao da pré-escola, assim como a pré-escola foi um dia entendida como uma etapa preparatória para o ensino fundamental. Essa é mais uma das distorções que invadem a concepção de trabalho docente em creche.

A função do professor de creche é específica e necessária à educação infantil e possui uma configuração própria. Portanto, deveríamos nos acostumar a ver lousa, giz, cadernos e carteiras individuais substituídas por fraldas, mamadeiras e brincadeiras. Sobre essa questão vale a pena refletir sobre a narrativa da professora:

No geral, a minha experiência, no maternal foi boa. Hoje eu até daria aula no maternal. No começo eu me senti um pouco envergonhada de falar que eu dava aula no maternal, porque não parece que você é professora, sabe? Você não tem muita visibilidade. E às vezes as pessoas falam assim: “nossa, mas você estuda tanto, está no mestrado e dá aula no maternal?” E até já falaram pra mim: “- Vai ficar limpando bunda de criança até quando?” A gente escuta isso, e não tem como não escutar. Mas eu sou professora. Tanto que é uma vergonha isso que eu vou falar, mas o ano passado, lá no mestrado, para a seleção de bolsas, contou o tempo de trabalho. Lá no centro-oeste conta muito isso, aqui não conta tanto. E pedia comprovante de professor da educação básica [do] ensino fundamental ou médio. Quer dizer que, para a educação infantil não é importante fazer mestrado. Porque a educação infantil não existia no edital do processo seletivo sendo que é educação básica. Em muitos concursos hoje, fazem isso, não contam tempo de trabalho na educação infantil, só no ensino fundamental e no médio. Como se a educação infantil não tivesse o seu valor. Como se a gente fosse condenado sempre a ser a professorinha. Não importa se eu sou professora da educação infantil, eu tenho meu valor. Quer dizer, até lá eles têm uma concepção errada do professor de educação infantil. Aqui na SEDUC o meu pedido de afastamento foi negado, dizendo que era mestrado em Geografia, e que não tinha nada a ver com educação infantil. Eu tive que pegar os referenciais, pegar aquela parte de noção de espaço, lateralidade e expor tudo para ela. Com isso, entendi que o professor não precisa estudar! Mesmo existindo a Lei do FUNDEB que é bem clara que é para todos. E é muito complicado. E aí? Eu acredito na educação? Lógico que eu acredito, afinal eu tenho uma filha. Eu trabalho, eu venho aqui e eu não estou trabalhando à toa. Agora eu acredito que tem a vontade política. Não sei se há um projeto a longo prazo, porque Educação é fala “deles”. Desde a década do ano de 1918, se fala em Educação para todos, isso não é recente. É uma fala idealista. Mas, o que a gente vê por aí é mais exclusão. Porque se você faz uma escola igual para todos, você está excluindo ao invés de incluir. Mas eu acredito muito nos professores. Se numa escola deixa só o professor a coisa vai andar. Professor tem muito isso, de fazer a coisa acontecer. Numa greve

do serviço de apoio, como cozinheira, se ficar o professor dentro da escola vai ter aula, vai ter aula porque a gente faz papel de mil, a gente se vira. E este que é o problema. Tem compromisso de quem se formou e não está aqui de brincadeira, de quem saiu de casa com o propósito de não deixar as crianças ao léu, e tem respeito pela Educação apesar de tudo. Porque somos o profissional que está sempre estudando, pagando cursos, sempre! E quando tem concurso para a nossa carreira ou alguma promoção o salário é de mil e pouco. Mas se é técnico da Receita Federal, que tem só o ensino médio comum, ganha três e pouco, quatro e pouco, progressão e isso e aquilo. Mas somos os únicos que vão passar a vida toda estudando...

Ainda na narrativa acima, a professora relata a situação de desconforto social que lhe provoca o fato de ser professora de creche e revela sua insatisfação com a inexistência da oferta de capacitação profissional por parte do município.

Sobre seu desconforto é possível dizer que ser professora de creche não é encarada por Franciane como uma conquista que beneficia não só a criança, mas igualmente o professor, entendido como o profissional adequado para o trabalho. Portanto, é preciso desconstruir a ideia socialmente aceita de que só é professor aquele que “dá aulas” e concentrar esforços num planejamento que leve em consideração o ganho de autonomia das crianças e uma proposta educativa que seja digna ao propiciar-lhes uma boa infância. Certamente, professor e sociedade ganharão muito com isso.

Em relação à capacitação profissional, as iniciativas governamentais, tais como o Fundo de Manutenção da Educação Básica e Valorização dos Profissionais (FUNDEB), são sabiamente questionadas pela professora. O FUNDEB assevera em seu Art. 40, que “os Planos de Carreira deverão contemplar a capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas na melhoria da qualidade do ensino.” (BRASIL, 2007, p. 17).

Franciane relata que sua capacitação profissional, assegurada pelo FUNDEB, foi negada pelo município por ela estar vinculada ao curso de Geografia. Ainda que sua formação não fosse explicitamente voltada para a educação infantil, tratava-se de questões relativas ao desenvolvimento de competências descritas nos Referenciais Curriculares para Educação Infantil (RCNEI).

Mas qual seria o real motivo da negativa de capacitação de professores com recursos municipais? A situação é analisada de modo bastante crítico por Neves (2005):

Embora o FUNDEB venha se justificando como uma política voltada para a melhoria da qualidade da educação, se vier a se constituir em um aprofundamento do FUNDEF [Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental] pode cometer as mesmas falhas já detectadas por estudiosos em relação a esse fundo. O FUNDEF não melhorou a qualidade da educação fundamental nem contribuiu para a valorização do magistério. De fato, vem

contribuindo para o desvio de verbas para a manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental, além de traduzir-se também como instrumento desmobilizador do sindicalismo docente e em instrumentos de clientelismo político no âmbito municipal. (NEVES, 2005, p. 106).

Concordo com a posição da autora em relação à forma como a verba desse fundo tem sido (mal) utilizada para valorizar o magistério. Além do desvio de verbas públicas destinadas à educação, quando elas existem são aplicadas de modo inadequado para a capacitação profissional, o que contribui para a diminuição da qualidade da educação infantil e da educação pública como um todo.

Davies (2008) explica por que o FUNDEB não garante a valorização dos profissionais do magistério:

Quanto à suposta valorização dos profissionais da educação, a legislação contém vários equívocos e inconsistências. Um deles é usar expressões com significados diferentes como “profissionais da educação”, “profissionais do magistério” e “trabalhadores de educação”, embora só reserve o percentual mínimo de 60% para os profissionais do magistério, que tem uma definição precisa na Resolução n.º 3 da do CNE, porém não atinge os profissionais da educação ou os trabalhadores da educação. A inconsistência ficou maior ainda na disposição inserida pela Câmara dos Deputados no projeto de lei de conversão da MP e incorporada à Lei 11.494, que estipula, no artigo 25, que os conselhos do Fundeb podem requisitar a folha de pagamento com os profissionais da educação, categoria mais abrangente do que os profissionais do magistério. Outro equívoco é que o MEC, até julho de 2007, não divulgou nenhum estudo demonstrando que o mínimo de 60% para a remuneração, mesmo que só para os profissionais do magistério, resulta em sua valorização, entendendo isso principalmente como melhoria salarial. É um equívoco porque não representa a totalidade dos recursos vinculados. (DAVIES, 2008, p. 51-52).

Como se vê, a formação de professores, profissionais do magistério segundo o Fundeb, não se constitui uma realidade na agenda política. Verbas mal utilizadas e equívocos legais não garantem a formação permanente para os professores da educação infantil. Desse modo, os professores de creche vão desenvolvendo suas práticas a partir de saberes construídos pela experiência e por conta própria vão construindo a profissão docente voltada para a educação de crianças pequenas.

5.4. 1 A trajetória pessoal/profissional da professora Alessandra

5.4.2 Constituição da profissionalização docente na creche: novos conhecimentos, saberes e perspectivas para a docência na creche

Eu tenho 30 anos. E me formei no curso de Pedagogia em 2009. Eu só comecei a estudar mesmo, depois de casada. Tinha o sonho sim de estudar, mas, eu vim de uma família “pobre de marré deci”, que tinha seis filhos. Meus pais realmente não tinham condições de pagar um curso superior quando eu terminei a escola. Durante todo o meu estudo eu sempre me destacava, na escola participei de olimpíada de matemática, sempre era presenteada como melhor aluna da sala. Eu tinha este sonho de estudar e fazer um curso superior. Porém, o tempo foi passando e não tinha condições. Eu morava numa cidade pequena e nesta minha época, pra você estudar, tipo no CEFAM, você tinha que se deslocar até uma cidade maior. E não tinha condução para eu ir estudar. Não tinha condições, não tinha dinheiro. E neste período eu trabalhava de empregada doméstica, babá, estas coisas, andava dois quilômetros para trabalhar numa casa de família. Então eu comecei a namorar, com 16 anos e aos 19 eu casei e vim aqui pra Presidente Prudente. Então começaram a surgir as bolsas do governo para ingressar na faculdade e eu já comecei a pensar em estudar pra ter um trabalho melhor e futuramente ter um filho e dar uma condição de vida melhor. E foi então que eu me inscrevi para tentar uma bolsa numa faculdade particular e consegui 50%. A princípio, como eu gostava muito de números, eu queria fazer Ciências Contábeis, só que na época, era um dos cursos mais caros. Então eu fui fazer Pedagogia que era três anos e meio de faculdade. Como era mais barato, eu pensei, vou fazer Pedagogia. Mas, quando eu era criança, eu gostava muito de brincar de ser professora. Sempre eu era a professora, eu nunca queria ser a aluna, eu gostava de ensinar. Eu entrei no curso de Pedagogia no segundo semestre de 2006. Era muito cansativo, porque eu trabalhava, eu era casada, ganhava um salário mínimo, e tinha que pagar a faculdade e o transporte para ir. E era muito corrido e eu pensava em desistir. Mas uma pessoa, que me deu muita força, depois de Deus, foi o meu marido. Chegou uma época em que eu falava: - Não, não vou mais, não aguento, não sobra dinheiro nem para eu comprar uma calcinha! Não vou mais! E ele falava: - Você vai. E você vai conseguir! E eu continuei estudando. E neste período eu trabalhava numa empacotadora de salgadinho, e ganhava um salário mínimo... E comecei a levar salgadinho para a faculdade pra vender, para ajudar um pouco, todo mundo já me conhecia lá faculdade. Eu fazia isso, porque era muito xérox, e eu ganhava pouco mesmo. Era muito cansativo. Porque meu trabalho era muito esforço físico. E durante o período que eu trabalhei lá na empacotadora eu adquiri tendinite, começo de bico de papagaio, escoliose, tudo isso.

Alessandra, nesta narrativa, afirma que cursou Pedagogia porque o curso era “mais barato”; outras questões não são levantadas por ela nesse momento. Mas a bolsa de estudos de 50% foi condição para sua entrada na carreira docente.

O contexto do ensino superior no Brasil pode ser compreendido a partir da análise de Oliveira (2011):

Nas duas últimas décadas, observa-se que ocorreu um crescimento acelerado da educação superior, sobretudo em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, que respondem por mais de dois terços das matrículas em cursos de graduação e quase 90% do número de IES, conforme os dados dos censos da educação superior de 2009. Além disso, ainda é expressivamente baixa a taxa de escolarização líquida da população de 18 a 24 anos, em especial se considerarmos que o PNE aprovado em 2001 previa atingir 30% dessa população até 2010, assim como é bastante desigual a oferta do ponto de vista regional. Verifica-se, também, que a oferta de educação superior no Brasil é bastante diferenciada e diversificada em termos de organização acadêmica, assim como a qualidade dos cursos e programas ofertados. Observa-se, ainda, que o acesso à educação superior ainda é bastante elitista, sobretudo em áreas e cursos considerados de mais prestígio social, especialmente naqueles ofertados por meio de universidades. Portanto, a expansão ocorrida, em especial a partir da segunda metade da década de 1990, não foi capaz de democratizar de modo mais efetivo o acesso à educação superior, sobretudo se considerarmos a qualidade dessa oferta. (OLIVEIRA, 2011, p. 106-107).

Como se vê, o ensino superior não foi capaz de oferecer uma democratização que viesse acompanhada de boa qualidade. E é justamente nesses cursos que podemos encontrar muitos dos professores que atuarão no âmbito da educação infantil.

Gatti (2009) mostra a relação existente entre o ingresso em cursos de formação docente em nível superior e as políticas de democratização do ensino:

Considerando que a maior parte dos cursos presenciais de formação para a docência pertence à iniciativa privada, não surpreende que o ingresso de alunos provenientes de segmentos de renda mais baixa nos cursos de nível superior venha sendo favorecido por políticas ou iniciativas institucionais de apoio ao custeio das despesas do curso. Cerca de 35% dos alunos recebem bolsas de estudos ou algum tipo de financiamento, integral ou parcial, seja do governo federal, por intermédio do Programa de Financiamento Estudantil/Fies, (3,3%), seja das próprias instituições mantenedoras dos cursos (13,8%), ou de outrem. (GATTI; BARRETO 2009, p.162).

Chamam a atenção na narrativa de Alessandra as condições em que ela cursou Pedagogia – no período noturno, com uma grade curricular reduzida (três anos) e com uma longa jornada de trabalho.

Gatti e Barreto (2009) constataram que, entre os universitários brasileiros, os estudantes de Pedagogia têm modesta origem social: apenas 26,2% dos alunos não trabalham e são inteiramente custeados pela família, ou seja, a maioria desses estudantes é formada por trabalhadores. O autor constatou ainda diferenças acentuadas entre os estudantes de

Pedagogia e os licenciandos de outras áreas, quanto às relações entre estudo, trabalho e sustento familiar. Sobre essas relações, Gatti e Barreto (2009) obtiveram os seguintes resultados:

Quanto às relações entre estudo, trabalho e sustento familiar, é possível detectar diferenças mais acentuadas entre os estudantes de Pedagogia e os licenciandos de outras áreas, provavelmente bastante associadas à faixa etária, mas tendo em conta que muitos estudantes já trabalham como docentes. As diferenças também podem ser devidas aos diferentes regimes de trabalho dos professores polivalentes e dos que lecionam componentes curriculares específicos. Entre os alunos de Pedagogia, 40,8% trabalham e contribuem para o sustento da família, e, dentre esses, 7,9% são os principais responsáveis pela sua manutenção, ao passo que, entre os demais licenciandos, o percentual dos que trabalham e contribuem para o sustento da família baixa para 31,8%, embora uma proporção semelhante à dos pedagogos seja chefe de família. Quanto à jornada semanal dos que trabalham, os que têm carga horária de trabalho integral (40 horas) nos dois grupos representam 43,3%; os que trabalham mais de 20 e menos de 40 horas por semana são 23,3% entre os estudantes de Pedagogia e 20,1% entre os das outras licenciaturas. Ou seja, trata-se de alunos que, na sua grande maioria, empregam o seu tempo em outras ocupações que não o estudo e o fazem em atividades laborais. (GATTI; BARRETO 2009, p. 163).

Diante desse quadro, é salutar a constatação de Alessandra, assim como a de muitos professores brasileiros, de que as condições atuais enfrentadas para a formação acabam por comprometer sua qualidade profissional. Questiono, então, o modo como se desenvolve o trabalho docente após a formação universitária. Se a formação ocorre de modo precário, quais são os caminhos disponíveis para complementação desta formação? Qual sua importância para o processo de profissionalização docente?

A pesquisa de Gatti e Barreto (2009) observou que os estudantes de Pedagogia em sua maioria são mais velhos que os estudantes de outros cursos, e já se constituem como chefes de família. Muitos deles já trabalham na carreira docente, do que se infere que possuem formação em nível médio ou trabalham na educação como auxiliares, estagiários e professores leigos, por isso buscam profissionalizar-se com o ensino superior.

Durante seu curso de formação em nível médio, Alessandra tornou-se estagiária numa escola privada. Apesar das dificuldades financeiras, já que o estágio não era remunerado, essa etapa foi crucial para o início da carreira docente.

A partir do terceiro termo do curso você poderia se inscrever para ser estagiário numa escola. E eu me interessei por isso e me inscrevi pelo CIEE [Centro de Integração Empresa-Escola], na época, me inscrevi uma vez, e não fui chamada. Na terceira vez fui chamada e fiz a entrevista para estagiar numa escola. E foi o meu primeiro contato na sala de aula mesmo, foi no

Colégio A. Eu fiquei lá estagiando dois anos. E pedi demissão do meu trabalho, que era registrado. Abri mão do meu registro, do salário fixo, do 13º e todos os direitos e fui ser estagiária num lugar que não tinha nada disso. Durante o período de férias, recesso, você não recebia os dias trabalhados. Eu não tinha registro em carteira. Só que eu precisava adquirir experiência na área, eu coloquei na minha cabeça. Então, foi lá o meu primeiro contato, e lá sempre tinha remanejamento de estagiárias. Você sempre passava por várias salas, por ser uma auxiliar do professor. Eu comecei lá no fundamental, passei pelo primeiro ano, segundo ano, terceiro, quarto... Eu fiquei estagiando lá durante dois anos. Então, cheguei à educação infantil, desde o minimaternal, que tem lá. Que vai até um ano e dez meses. Passei também pelo maternal I, maternal II e pré-escola. E lá eu fui me identificando e pensando se eu queria o fundamental, ou se eu queria o infantil. E eu me identifiquei muito com o infantil. Digamos assim, que lá, eu aprendi muito para a minha carreira, as musiquinhas que eu sei hoje, tudo isso eu consegui lá. Porque as professoras me davam a oportunidade de estar tomando conta da sala e não ser uma simples auxiliar. Eu tive o privilégio de substituir o professor que faltava, tinha muita confiança em mim, eu substituí a professora, mesmo sem uma auxiliar, tanto que, quando ela precisava faltar, eu assumia a sala totalmente sozinha. Então, eu fui bem valorizada, eu aprendi muito, lá foi meu suporte inicial para eu me inserir mesmo nesta área. Como eu terminei a faculdade, no final de 2009, eu não pude mais trabalhar como estagiária. Porque lá, é para quem está com a faculdade em andamento. Então eu fui procurar um trabalho. Mas eu não podia prestar os processos seletivos e concursos, porque eu não tinha como provar que tinha a formação, eu não tinha o diploma para apresentar uma formação no magistério, nada disso. Mas mesmo assim eu corria atrás, e pensava: “- Parada e desempregada eu não vou ficar!” Me lembro que eu entreguei 14 currículos contados, em escola particular, e fui trabalhar numa delas. Depois da formação na faculdade eu fui trabalhar no Colégio J... Mas não consegui ser chamada como professora, eu era auxiliar, remunerada e registrada. Auxiliar lá não é valorizada, infelizmente. O salário, para ter uma ideia, era de trezentos e pouco, e o professor, setecentos e pouco. Auxiliar lá era igual a um pano de chão, um tapete para você pisar. Mas eu achava bom porque pelo menos eu estava na minha área. E isso era melhor do que eu ficar parada. Eu falava para mim: “- Você não passa fome... O que você vai fazer lá? Ganhar trezentos reais?” Era pouco, mas ajudava porque minha moto era financiada e dava para pagar a prestação, pelo menos. Só que eu continuei correndo atrás, eu sou uma pessoa perseverante. E continuei entregando meus currículos, e até que completaram os 14 currículos.

Após a formação Alessandra percebe que a experiência em sala de aula era essencial não só para atuar como professora, mas para conseguir inserir-se na profissão docente. Sua narrativa confirma o fato de que a articulação entre os saberes teóricos e aqueles advindos da prática da profissão não foram suficientemente tratados no curso de formação. Não se trata de defender o tipo de estágio por ela realizado, mas de verificar suas implicações na construção de saberes e práticas profissionais.

Para Tardif e Lessard (2009) o trabalho docente deve ser profissionalizado, isto é, deve basear-se em conhecimentos adquiridos durante a formação e nas práticas cotidianas. Se

é assim, os saberes experienciais da profissão devem compor, junto com a teoria, o todo presente nos cursos de formação, em nível médio ou superior.

Uma profissão, no fundo não é outra coisa senão um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar, (mais ou menos completamente, mas nunca totalmente) seu próprio campo de trabalho e acesso a ele através de uma formação superior, e que possui uma certa autoridade sobre a execução de algumas de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua ação. Ora, esse poder das profissões não flutua no vazio, mas está enraizado, ao contrário, numa organização de trabalho que possui diversos grupos e subgrupos detentores de diferentes poderes. (TARDIF e LESSARD, 2009, p. 28).

Como os professores conseguem reunir os conhecimentos necessários para a atuação na educação infantil, após a formação?

Um dia, eu descobri um colégio próximo à COHAB, e entreguei currículo lá e uma semana depois eu fui chamada e fiz a entrevista, a diretora já queria que eu comesse no outro dia a trabalhar. Mas até aí, eu pensava assim, “- Eu não vou cair num conto, como eu caí na outra escola!” Porque lá eles não falaram o salário antes, só depois que contrataram, porque eu e outras professoras que entramos na escola junto comigo pensávamos que era um salário até mais ou menos, porque a gente conhecia um salário razoável, para uma escola daquele porte. E depois falaram que era trezentos reais O salário não era atrativo para mim, mas eu aceitei. E essa foi a minha primeira experiência como uma professora titular. Eram crianças com idades misturadas, de 3 anos que completariam 4 e umas que completariam 5. Era uma sala misturada. Tive então, a minha primeira experiência como professora titular. E falava: “- Esta sala é minha! E pegava a minha carteira registrada como professora e mostrava. Aquilo pra mim foi um orgulho, o salário não era tão bom, mas foi maravilhoso pra mim. E eu continuei conciliando, o colégio J. como estagiária e o colégio G. como professora. Porque um pouquinho de dinheiro daqui e um pouco dali me ajudava, e eu ia. Eu já estava com 27 anos e queria ter um filho, já era casada há alguns bons anos, porque eu tinha medo de tentar mais tarde e não conseguir mais [ter um filho]. Certo dia, voltando depois do trabalho sofri um acidente de moto, mas nada fatal, só um susto. Não perdi nenhum braço, nenhuma perna... Tive uma cicatriz e uns arranhadinhos e descobri que estava grávida. Igual a Amália da novela [risos]... e foi rápido, porque nove anos casada, eu pensava que ia demorar meses para eu engravidar. E foi mais rápido do que eu imaginava e deixei um dos colégios.

É por meio da própria profissão que os conhecimentos são aprendidos, o “como fazer” do professor exige a experimentação da atividade docente. Ser visto como “autoridade” tem uma configuração diferente após o período de estágio, o professor estabelece um diálogo consigo mesmo e inicia um ciclo de construção de saberes sobre a função que desempenha. Após uma primeira oportunidade de trabalho como professor titular os professores podem

vivenciar outras experiências, em que vão afinando seus interesses e concepções sobre o trabalho que desempenham.

Então estava aguardando o processo seletivo para professores de educação infantil de Prudente, eu participei da atribuição e consegui. Eu amo o que eu faço na educação infantil mesmo. Para não ficar desempregada, se precisar trabalhar com o fundamental, com a EJA [Educação de Jovens e Adultos], o que tiver eu vou. Mas educação infantil mesmo, eu amo. Ser mãezona deles, sentar no chão, me sujar, brincar, cantar, fazer palhaçada para chamar a atenção, eu amo estas coisas. E eu aprendi no Colégio A. quando eu fui estagiária, me identifiquei com aqueles pequeninhos... Mas também tem os problemas, como a falta de apoio, falta de suporte, de materiais, tudo isso, só que você sonha em melhorar estas coisas... Eu pensava em trabalhar aqui porque é a escola mais próxima da minha casa, e aí eu levei isso em consideração. Eu vim pra cá e fiquei com maternal I. Mas como eu estava grávida, eu queria o pré, porque eu não ia conseguir desenvolver bem o trabalho no maternal I, porque eu gosto muito de sentar no chão, me arrastar com eles, pular. Mas, chegou o momento de escolher a sala, e como não tinha pré eu peguei o maternal I. Mas eu me identificava com a alfabetização também, eu gosto muito desta parte de alfabetização. Só que entre a alfabetização e estes pequeninhos, hoje eu prefiro realmente os pequeninhos. Eu peguei o maternal I e não me arrependi. Consegui driblar um pouco as dificuldades da barriga crescendo, e até esquecia que estava grávida. E a minha companheira de sala às vezes falava: “- Calma! Senão esta menina vai nascer antes do tempo!” Substituí alguns professores aqui, também gostava muito e sempre gostei. E deixei a escola particular, o salário de lá não compensava. Então no ano passado eu trabalhei com maternal I, de fevereiro até finalzinho de junho, e logo tive a licença-maternidade, só retornei em novembro. Senti muito a falta deles, porque eu sou muito carinhosa, mas quando tem que chamar a atenção eu chamo. Sou de beijar, de abraçar, eu gosto muito destes contatos. E neste ano eu peguei um piolho ferrado, porque deixava eles mexerem nos meus cabelos...[risos]. E tive a oportunidade de pegar o maternal I novamente, inclusive na mesma sala.

A “escolha” da professora Alessandra pelo trabalho em creche se deveu às experiências que teve como estagiária e como professora iniciante, as quais lhe permitiram construir os conhecimentos necessários para atuar na etapa inicial da educação infantil.

As narrativas autobiográficas aqui apresentadas, bem como aquelas coletadas e que, por questão de método, não fizeram parte integrante deste capítulo me permitem concluir que a constituição de profissionalização docente em creche é atualmente um processo em construção que vai sendo consolidado pela reflexão dos que já fazem parte da carreira, aos quais devem se juntar os professores em início de carreira, a quem convido a se assumirem como profissionais titulares dos conhecimentos deste espaço que lhes foi conferido pela certificação – em nível médio ou superior –, espaço cujos fundamentos repousam quase que

totalmente sobre a experiência constituída pelas aprendizagens nas relações com outros indivíduos e com as crianças.

Cada professor ou professora imprime com seus trajetos pessoais e profissionais um novo significado ao trabalho docente, seja com crianças, seja com adolescentes, seja com adultos. E isso é notório especialmente no que concerne ao trabalho com crianças de creche. Os novos saberes adquiridos no decorrer dos trajetos pessoais dos professores de creche são parte essencial da profissão e permitem que conflitos sejam superados pela reflexão e análise pessoal e coletiva, pela discussão com os pares, a fim de que seja primordialmente respeitado o direito da criança à educação infantil.

Em contrapartida os professores garantirão o respeito da sociedade em razão dos conhecimentos que possuem e aplicam para a melhoria constante das formas de educação e cuidado em creche.

Se eu tiver a oportunidade de pegar o maternal I, hoje em dia, vou ver a parte da ausência da família, pra mim, a ausência da família na vida das crianças está levando as crianças à desobediência, a uma falta de educação. Os pais hoje estão ausentes, estão trabalhando mais e não têm mais tempo de cuidar dos filhos, de educar. Mas, eu continuaria sendo professora de creche, porque eu gosto do que faço, faço de coração. Eu amo crianças, gosto de cuidar. Eu acredito que a gente pode fazer a diferença, porque estes pequeninhos vão ser os adultos de amanhã. **E a gente pode estar fazendo a diferença ensinando eles a serem cidadãos do bem, ter um bom caráter, tudo isso, não só o pedagógico** [grifos meus]. O desenvolvimento, que vem desde você trocar uma roupinha, dar um banho... Cuidar das crianças é mérito muito grande, é um orgulho. Porque eu vejo que eu consegui vencer, porque a vida que a gente tinha na minha casa era muito dura... [choro]. Na minha família eu sou a única pessoa que conseguiu estudar. E para os meus pais, foi um orgulho, de seis filhos, uma única filha fez um curso superior. Mas eu consegui. Estou aqui e tenho o sonho de futuramente, eu ainda não sei quando, montar a minha escolinha. Tenho muitos sonhos dentro de mim. Eu corro atrás.

É interessante notar a preocupação de Alessandra com a formação de valores, hoje tão carentes em nossa sociedade. O trabalho em creche é certamente um trabalho singular. Possui suas especificidades cotidianas, como as relatadas por Alessandra. É preciso mais do que gostar de “cuidar” das crianças; é preciso oferecer um atendimento integrado em que o professor tenha clareza de que educar não é sinônimo de “dar aula”. Educar é permitir, ou melhor, é não atrapalhar o desenvolvimento das capacidades da criança, em um ambiente de múltiplas interações, responsavelmente pensado pelo trabalho docente.

É possível “ensinar” fora de uma visão tradicional, de transmissão de conteúdos?

Russo (2008) relata sua experiência de ensino no trabalho com crianças pequenas. Ele descreve cenas do cotidiano escolar e por meio delas é possível evidenciar a relação adulto-criança, baseada em nova forma de relação, diferente da relação saída da fôrma tradicional em que se molda a relação ensino-aprendizagem.

As crianças são responsáveis pela organização de seu tempo no cotidiano escolar, isto é, escolhem o que desejam fazer durante o dia e, como única exigência do professor, organizam o material utilizado ao longo do dia e escutam histórias em grupo, única situação dirigida por ele. Há uma minimização da interferência do professor em relação aos cuidados, no sentido de que o professor não determina um tempo para que as crianças atendam a suas necessidades fisiológicas, como uso do banheiro e alimentação. Cada criança preenche seu dia escolar com atividades “formativas”. O professor não “prescreve” coisas às crianças e “não prepara aulas” nem dispõe de forma linear e autoritária sobre o que as crianças devem fazer. Ele escolhe os materiais da sala de aula para que as crianças possam fazer uso dele como bem entenderem. Aprendem com autonomia sem que o professor decida qual o momento de aprender. O professor é, portanto, a todo momento, um interlocutor da criança e demonstra sempre estar interessado no que ela diz e faz.

É preciso que o contexto de trabalho descrito por Russo (2008) seja percebido pelo professor da educação infantil como o espaço de trabalho. Isso não assinala um “divórcio”⁴⁵ entre os professores dessa área e a categoria profissional docente. Mas assinala que há no movimento de profissionalização docente novos saberes sobre o que significa aprender e ensinar, no contexto da creche.

*Tecendo os fios...*As narrativas das professoras Melissa, Maristela, Franciane e Alessandra forneceram oportunidade para a análise sobre a constituição da profissionalização docente em creche: as reminiscências de vida, as primeiras impressões sobre a carreira docente, a formação inicial e a docência em creche revelam que o fato de existirem novos saberes e conhecimentos oriundos da profissão implica um arranjo na carreira docente. São experiências, acumuladas no decorrer de sua práxis, que o professor de educação infantil, por direito e por seu saber profissional, deposita na carreira do magistério.

Azevedo (2013) explicita:

O professor da educação infantil, diferentemente dos demais professores, trabalha com a educação da infância, e esta é uma especificidade, em relação aos demais professores, que não pode estar ausente dos estudos e discussões

⁴⁵ Heloísa Helena Oliveira de Azevedo trata desse “divórcio” e discute a especificidade de profissão docente relativa a crianças muito pequenas.

da formação de professores dessa área. É, sem dúvida, tarefa complexa sugerir formas de intervenção para melhorias nessa formação, mais ainda se não estivermos adequadamente informados das principais dificuldades que permeiam a área, caso contrário, corremos o risco de não alcançarmos qualquer avanço nesse sentido. (AZEVEDO, 2013, p. 103).

Se é assim, me arrisco a dizer que, tal como ocorre em outras etapas e áreas da Educação, a especificidade do trabalho do professor de educação infantil exige uma formação que dialogue com suas práticas e que estimule a reflexão sobre seu trabalho cotidiano, auxiliado por teorias correlatas aos seus saberes experienciais. Com certeza, esse é o caminho a ser percorrido para que o professor da educação infantil em creche assumasse como tal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

Fernando Pessoa

Nas narrativas autobiográficas as trajetórias pessoais/profissionais foram de suma importância para compreender como se constitui a profissionalização das professoras de creche. Por meio delas, tem-se a percepção do modo como os próprios indivíduos se apropriam dos conhecimentos e saberes adquiridos em suas trajetórias de vida, quer seja na esfera pessoal, quer seja na esfera profissional.

As professoras narraram lembranças pessoais sobre as condições socioeconômicas e ideológicas de suas famílias e suas expectativas ao “escolherem” o magistério como profissão, os cursos de formação que fizeram, os primeiros contatos com o trabalho docente enquanto experiências profissionais nas escolas por onde passaram, a primeira experiência como professoras, a docência na creche e o cotidiano da profissão, quando ficam evidentes, nas narrativas das professoras, os conflitos com as famílias das crianças, a relação desproporcional entre o número de crianças e o número de adultos por elas responsáveis, a convivência com os companheiros de trabalho e a escassez dos cursos de formação específicos para atuação em creche.

As lembranças pessoais sobre as condições socioeconômicas e ideológicas da família contribuem para compreender quais foram as primeiras percepções das professoras sobre a profissão. Por meio delas, conclui-se que muitas dessas lembranças implicavam, a respeito da atividade docente, uma concepção de trabalho que ainda é capaz de conferir *status* social. Essa conclusão se infere das narrativas sobre as condições modestas de vida antes da entrada na carreira docente, no discurso sobre as motivações da escolha pela carreira do magistério, nas quais, tácita ou explicitamente, se revelou a aspiração de ascensão social.

Para as entrevistadas, os cursos de formação, em nível médio ou superior, fornecem pouco ou nenhum conteúdo relativo ao trabalho em creche e, nessa medida, funcionam apenas como instrumento legalmente exigido para a inserção na carreira.

Os primeiros contatos com o trabalho docente são realizados por meio de estágios em escolas de educação infantil e ensino fundamental privadas. Nesses espaços as professoras buscam adquirir a experiência profissional negligenciada nos cursos de formação e relatam as más condições salariais e profissionais a que se submeteram em busca dessa experiência. O estágio é apontado como o principal agente formador, o que demonstra que a profissão docente se vai constituindo maciçamente no diálogo com as práticas de profissionais mais experientes.

São identificados, nas trajetórias das professoras, espaços diversificados de inserção na carreira docente, apontados como “locais de passagem” em que não há possibilidade de “escolha”, pois as vagas para essa inserção são as que se encontram disponíveis, muitas delas no segmento de creche em instituições privadas. A ausência de alternativas é aceita pelo desejo de adquirir experiência. Predominam a necessidade de sobrevivência e a descoberta da profissão (Huberman, 2007).

As primeiras experiências como professoras de creche revelam a falta de articulação teórico-prática oferecida pelos cursos de formação inicial. Surpreende o modo como as professoras se apropriam das funções educativas, o que mostra que o desconhecimento teórico não implica necessariamente a inexistência de uma atividade profissional, quase que totalmente constituída em situações experienciais. Pois as professoras assumem tarefas específicas como dar banho, alimentar e trocar fraldas, mesmo desconhecendo uma teoria que sustente essa prática. Desse modo, assumem para si as tarefas de educar e cuidar. Esse fato demonstra a necessidade de um trabalho, nos cursos de formação, que se articule com a vivência da prática desses profissionais e, ao mesmo tempo, esclareça as particularidades do trabalho em creche e suas implicações.

Embora assumam para si as tarefas de educar e cuidar, rejeitam sua condição – “ser professora de creche” – perante a sociedade e o grupo de professores de outras modalidades de ensino. Revela-se nas narrativas o sentimento de “vergonha” por sua condição profissional, como relata uma das professoras *“No começo eu me senti um pouco envergonhada de falar que eu dava aula no maternal, porque não parece que você é professora, sabe? Você não tem muita visibilidade. E às vezes as pessoas falam assim: ‘nossa, mas você estuda tanto, está no mestrado e dá aula no maternal?’ E até já falaram pra mim: ‘- Vai ficar limpando bunda de criança até quando?’ A gente escuta isso, e não tem como não escutar. Mas eu sou professora.”*

No cotidiano da profissão são evidenciados conflitos na relação com a família, que é entendida como ausente e pouco parceira na educação das crianças dentro do espaço escolar. O número elevado de crianças é indicado como um fator que dificulta o trabalho em

atividades como banho, trocas de fraldas e atendimentos mais individualizados, mesmo com a presença, em atividade de parceria, de outra professora ou educadora.

O trabalho com outras professoras é ressaltado como uma oportunidade de crescimento mútuo na construção dos saberes do educar e cuidar.

Evidencia-se, também, a ausência de cursos de capacitação ou formação continuada para o professor de creche no exercício da profissão, o que o leva a dialogar apenas com sua própria prática, fato que dificulta e até impede que sejam implantadas melhorias no atendimento de crianças em creche.

O trabalho com as narrativas autobiográficas permitiu compreender os caminhos que essas professoras trilharam para se constituírem professoras de creche e suas contribuições na construção de uma profissão específica, que agrega novos conhecimento e saberes, os quais, por singulares, configuram a constituição de uma profissionalização docente única e indispensável à sociedade nos dias atuais.

Mas as discussões sobre a constituição de profissionalização docente não findam aqui. As narrativas autobiográficas ainda se encontram em aberto e convido professores e formadores de professores a refletir sobre elas e, nesse processo de reflexão, buscar a identificação necessária para discutir e analisar suas práticas, conhecimentos e saberes docentes relativos à educação infantil.

Desejo que essas leituras contribuam igualmente para valorizar a formação exigida pela LDB, como passo inicial de um caminho cujo objetivo seja a superação da fragmentação do trabalho institucional com crianças pequenas. Educar e cuidar são processos indissociáveis e devem ser compartilhados entre instituição e família. A propósito, creche não pode ser entendida pelo professor como depósito de crianças de que os pais fazem uso. Os pais são seus maiores parceiros no compartilhamento das funções educativas e sua principal ponte de diálogo sobre a educação, na sociedade. A creche é espaço onde crianças pequenas iniciam um processo de aprendizagem e convivência com os outros, de ampliação do contato social para além da família, é o lugar onde aprendem a conviver com as diferenças e a respeitá-las no decorrer da vida, onde os valores éticos e morais vão sendo ampliados e solidificados.

A creche não é nem pode ser espaço onde se “dá aulas”, é espaço de incentivo a múltiplas interações, que ajudarão meninos e meninas a desenvolver atitudes e habilidades, para o presente e para o futuro.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- ANGOTTI, M. (Org.). **Educação Infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento**. Campinas: Alínea, 2009.
- _____. Espaços de formação docente: os desafios da qualificação cotidiana em Educação Infantil. In: **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, ano XIII, v. 14, n. 15, p. 69-91, jan./dez. 2007.
- AZEVEDO, H. H. O. **Educação Infantil e formação de professores: para além da separação cuidar-educar**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.
- BACHELARD, G. **A Formação do Espírito Científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BARROS, H. F; SCHEIDE, T. J. F. Profissionalização docente: uma revisão de conceitos. In: TREVISAN, Z; DIAS, C. M. (Org.). **Profissionalização: construção do conhecimento e da identidade docente**. Presidente Prudente, SP: CRV, 2012.
- BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos Cedes, Campinas**, v. 19, n. 44, p. 18, abr. 1998. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100003&lang=pt>. Acesso em: 18 ago. 2013.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994, p. 47-51.
- BOLÍVAR, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa. **Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)**, vol. 4 (1). Disponível em: <<http://redie.ens.uabc.mx/vol4n1/contenido-bolivar.html>>. Acesso em: ago. 2013.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Senado Federal**. Brasília, 1988. Disponível em: < http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf> . Acesso em: ago. 2013.
- _____.: Lei Federal nº. 8069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: < <http://www.condeca.sp.gov.br/ARQUIVOS/ECA.pdf>>. Acesso em: ago. 2013.
- _____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: ago. 2013.
- _____. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação

Básica. Parecer CEB nº. 2, de 29 de janeiro de 1999. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: ago. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB 1/99. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em: ago. 2013.

_____. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: ago. 2013.

_____. Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação** (FUNDEB). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: ago. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº. 20/2009, v. 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão da Diretriz Curricular Nacional para Educação Infantil. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: ago. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº. 5, de 17 de dezembro de 2009. Diretriz Curricular Nacional para Educação Infantil. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: ago. 2013.

_____. PL nº. 8.035/2010. Plano Nacional da Educação (2011-2020). Brasília: **Câmara dos Deputados**, Edições Câmara, 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em: ago. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº. 17/2012, aprovado em 6 de junho de 2012. Orientações sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil, inclusive sobre a formação docente, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em : < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: ago. 2013.

BRZEZINSKI, I. Profissão professor: identidade e profissionalização docente. In: **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002.

BUENO, B. A. B. O. **Autobiografias e formação de professores: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério**. 1996. Tese de Livre-Docência – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo: 1996.

BUJES, M. I. E. **Escola infantil: para que te quero?** in: CRAIDY, C.M. KAERCHER G.P.S. Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.p. 13-22.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. VIANA, C. P. **A formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed., Brasília: MEC; SEB, 2009.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A Qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CAMPOS, M. M. et al. A Contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 37, nº. 1, jan./abr. 2011.

CANDAU, V. M. (Org.) **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza**. Barcelona: Martinez, Roca, 1998.

CERISARA, A. B. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

CHARLIER, E. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PERRENOUD, P. et al. (Org.) **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CLANDININ, D. J. CONNELLY, M. **Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1991.

COSTA, M. C. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CRAIDY, C.M. KAERCHER G.P.S. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CUNHA, M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A. **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999, p. 127-147.

DAVIES, N. **Fundeb a Redenção da Educação Básica?** Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

DIDONET, Vital. Por que educar significa cuidar? **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano I, nº. 1, p. 1-5, abr./jul. 2003. Disponível em: <http://www.revistapatio.com.br/numeros_anteriores_conteudo.aspx?id=1>. Acesso em: 20 mai. 2013.

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. 2. ed. Goiânia: Editora UFG, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ENGUITA, M. Ambiguidade da docência entre o profissionalismo e a proletarianização. **Teoria e educação**. Porto Alegre, nº. 4, p. 41-61, 1991.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em Educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, M. (Orgs). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FERREIRA, M.O.V. Discutir educação é discutir o trabalho docente: o trabalho docente segundo dirigentes da Confederación de Trabajadores de La Educación de La Republica Argentina. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, p. 281-295. mai./ago. 2009.

FORMOSINHO, J. A universidade e a formação de educadores da infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**, p. 169-188. São Paulo: Cortez, 2005.

FREITAS, F. de; GALVÃO, C.. O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores. **Ciências & Cognição**; Ano 04, vol. 12, 2007. Disponível em: <www.cienciasecognicao.org>. Acesso em: jun. 2013.

GARMS, G. M. Z.; GUIMARÃES, C. M. A legislação, as políticas nacionais de atendimento na instituição de educação infantil no Brasil e o desafio de educar e cuidar a criança de 0 a 5/6 anos. **Cadernos de Educação de Infância**, nº. 94 set/dez 2011. Lisboa.

GATTI, Bernadete; A.; BARRETO, Elba S. de Sá (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2013.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Ed. Porto, 2007.

GOULART, A. F.; Mello, S. A.(Org.). **Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. 2. ed., Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In Nóvoa, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

HYPOLITO, Á. M. Trabalho docente e profissionalização. In: VEIGA, I. P. A. **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999, p. 81 a 100.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. São Paulo: Cortez, 2010.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

KISHIMOTO, T. M. O sentido da profissionalidade para o educador da infância. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de Educação Infantil. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005, pp. 107- 115.

_____. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. In: **Educação e Sociedade**, nº. 69, 1999, pp. 61-78.

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. pp. 117 -326.

KUHLMANN Jr., M. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 5. ed., Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 4. ed., Porto Alegre: Mediação, 2007.

LEITE, Y. U. F. A universidade e a formação de educadores da infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005, pp. 189-196.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M. O educador: um profissional? In: CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 2005, pp.75-85.

MATTOS, I. B.; KISHIMOTO, T. M. Perfil das creches da Universidade de São Paulo. In: KISHIMOTO, T. M. (Coord.) **Formação dos profissionais de creches no Estado de São Paulo 1997-1998**. Fundação Orsa, 2000, pp. 73-96.

MÉZAROS, I. **Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Ed. Porto, 2007.

MONTENEGRO, T. **O cuidado e a formação moral na Educação Infantil**. São Paulo: EDUC, 2001.

NEVES, L. M. W. A sociedade cível como espaço estratégico da nova pedagogia da Hegemonia. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da Hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da Hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005

NIAS, J. Changing Times, Changing Identities: Grieving for a Lost Self . **Education Research and Evaluation**. London: The Falmer Press, 1991.

NÓVOA, A. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2007.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NURIA, C. REIS, P. G. R. **Narrativas de profesores: reflexiones en torno al desarrollo personal y profesional**. Andalucía: Universidade Internacional de Andalucía, 2012.

OLIVEIRA, J. F. A Educação Superior no contexto atual e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. 2. ed., Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Z. M. R. A Universidade na Formação dos Profissionais de Educação Infantil. In: MEC/SEF/COEDI. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

_____. (Org.). **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. Disponível em:
< <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>>. Acesso em: ago. 2013.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. et al. (Org.) **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PREFEITURA MUNICIPAL de PRESIDENTE PRUDENTE (São Paulo). Planos Diretores 2010-2012. **Secretaria da Educação**. Disponível em:
<http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/publicacoes.xhtml?uni=8>. Acesso em: jun.2011.

PRESKILL, S. JACOBVITZ, R. **Stories of teaching: A foundation for educational renewal**. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall, 2001.

REIS, P. G. R. El potencial educativo e investigativo de las narrativas. In: NURIA, C. REIS, P. G. R. **Narrativas de profesores: reflexiones en torno al desarrollo personal y profesional**. Andalucía: Universidade Internacional de Andalucía, 2012, pp. 21-30.

RINALDI, R. P. Formação de Professor e profissionalização: aspectos históricos e contextuais. In: TREVISAN, Z.; DIAS, C. M. (Org.) **Profissionalização: construção do conhecimento e da identidade docente**. Presidente Prudente, SP: CRV, 2012.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. A necessária associação entre educar e cuidar. **Pátio Educação Infantil**, ano I, nº. 1, p. 10-12, abr.-jul. 2003.

RUSSO, D. Como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: GOULART, A. F.; Mello, S. A. (Org.). **Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2009, pp. 57-83.

SAMBRANO, T. M. (Con) vivendo com Crianças e suas famílias: desafios para o educador? In: ANGOTTI, M. (Org.). **Educação Infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento**. Campinas, SP: Alínea, 2009.

SÃO PAULO (estado). **Conselho Estadual De Educação**. Deliberação CEE Nº. 111/2012. Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual. Disponível em: <<http://www.ceesp.sp.gov.br/comunicado.php?id=53>>. Acesso em: ago. 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VEIGA, I. P. A. **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

_____. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

ZEICHNER, K. El maestro como profesional reflexivo. **Cuadernos de pedagogia**, nº. 220. 1992, pp. 44-49. [S.I.], 1992.

APÊNDICE A – QUADRO: LEVANTAMENTO DE DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL

LEVANTAMENTO - PROFISSIONAIS/ PROFISSIONALIZAÇÃO/FORMAÇÃO –BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES CAPES 2000 a 2012

	AUTOR	TÍTULO	Nº	LOCALIZAÇÃO (INSTITUIÇÃO, TIPO, DATA)
1	Renata Esmi Laureano	Práticas emancipatórias na formação das profissionais docentes de educação infantil: desenhando caminhos possíveis.	PUC-CAMPINAS, 2007; Disponível em: <http://www.puc-campinas.edu.br>.	A pesquisa discute a formação de profissionais para a educação infantil com base em referencial teórico que concebe a criança como ser ativo no seu processo de crescimento e desenvolvimento, que se traduz na construção de uma pedagogia da educação infantil.
2	Isabel de Oliveira e Silva	Profissionais de creche no coração da cidade: a luta pelo reconhecimento profissional em Belo Horizonte.	UFMG, 2004. Disponível em: <http://www.ufmg.br>.	Este trabalho tem por objetivo descrever e analisar a trajetória de construção da profissionalização dos professores de creche como um grupo profissional do campo da educação.
3	Mára Isis de Souza	Homem como professor de creche: sentidos e significados atribuídos pelos diferentes atores institucionais.	USP, 2010. Universidade de São Paulo.	O estudo tem como objetivo investigar de que maneira um homem se constitui professor de creche, nas relações com suas colegas, com a direção e com as crianças e suas famílias.
4	Viviani Aparecida Amabile Zumpano	O coordenador pedagógico e o seu papel na formação continuada em serviço do professor de educação infantil (creche).	PUC-SP, 2010. Disponível em: <www.pucsp.br>.	Não disponível
5	Cíntia Cristina Neófiti	Educação para a vigilância do desenvolvimento infantil: formação virtual e presencial para educadores de creche.	UFSCAR, 2009. Disponível em: <http://www.bdt.ufscar.br>.	Não disponível
6	Roberta Rocha Borges	Curso de extensão universitária PROEPRE : contribuição para formação de professores da creche	UNICAMP, 2009. Disponível em: <http://www.sbu.unicamp.br>.	O trabalho teve como objetivo pesquisar a influência do Curso de Extensão Universitária (PROEPRE): "Fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação Infantil I (EDU - 044)", na formação dos professores de creche.

7	Keise Bastos Gomes da Nãbrega	Desenvolvimento infantil e programas de estimulação psicossocial com educadoras de creche.	UFPE, 2009; Disponível em: < http://www.ufpe.br >.	Não disponível
8	Dinara Pereira Lemos Paulino da Costa	A influencia de um programa de formação continuada com vistas a implantação do PROEPRE no desempenho de profissionais de creche assistenciais.	UNICAMP, 2006; Disponível em: < http://www.sbu.unicamp.br >.	Este trabalho teve como objetivo verificar se, após participarem da formação continuada (PROFCEI), com duração de 10 meses, os educadores de creche modificariam a sua prática docente, de modo a favorecer o desenvolvimento das crianças de zero a 4 anos.
9	Maria do Carmo Gonzalez Borges	A prática educativa e a proposta de formação acadêmica para as educadoras que trabalham diretamente com crianças em creches: um estudo sobre a relação cuidar/educar na cidade de Santos.	PUC-SP, 2006; Disponível em: < www.pucsp.br >.	Não disponível
10	Cilene Chagas Cavalcante de Almeida	Plantão psicoeducativo para educadores em uma creche na periferia da cidade de São Paulo.	PUC-SP, 2006. Disponível em: < www.pucsp.br >.	Não disponível
11	Denise Arina Francisco Valduga	Processo de formação docente das educadoras leigas de creches comunitárias.	UFRGS, 2005. Disponível em: < http://www.ufrgs.br >.	A dissertação tem como objetivo analisar como ocorre a construção identitária de professora pelas educadoras leigas atuantes em creches comunitárias conveniadas com a Prefeitura Municipal de Porto Alegre/RS. As conclusões deste processo investigativo indicam a importância de haver formação em nível médio, objetivando a continuidade em nível de graduação para profissionais que atuam com a faixa etária de zero a seis anos de idade.
12	Cristiane Antunes Espíndola Zapelini	Processos formativos constituídos no interior das instituições de educação infantil: das políticas de formação continuada à experiência dos professores.	UFSC, 2005. Disponível em: < www.ufsc.br >.	A dissertação tem como objetivo analisar como ocorre a construção identitária de professora pelas educadoras leigas atuantes em creches comunitárias conveniadas com a Prefeitura Municipal de Porto Alegre/RS, matriculadas no curso de ensino médio Normal na E.M.E.M. Emílio Meyer.

13	Marcia Aparecida Pereira da Silva	A formação profissional na prática cotidiana : o que nos contam as educadoras da creche	UNICAMP, 2006. Disponível em: http://www.sbu.unicamp.br .	Este estudo propôs-se a compreender o papel e a importância da formação em serviço nas creches, tendo como base o ponto de vista das suas profissionais: as educadoras.
14	Renata Capeli Silva Andrade	Plantão psicoeducativo: cuidando dos educadores.	PUC-SP, 2008. Disponível em: www.pucsp.br .	Não disponível
15	Patrícia Sanches Giordano	Educadoras de creche: limites e possibilidades de sua profissionalização.	UNISANTOS, 2007. Disponível em: www.unisantos.br .	Essa pesquisa buscou analisar a situação das creches mantidas pela prefeitura Municipal de São Vicente-SP com vistas a compreender as necessárias transformações do papel social das educadoras que atuam nesse espaço educativo.
16	Karla Lucena de Souza	Formação de professores: um estudo de caso da prática vivenciada pelas Aldeias Infantis SOS Paraíba.	UFPB, 2007. Disponível em: www.ufpb.br .	Não disponível
17	Margareth Darezzo	Impacto de um programa de ensino para cuidadoras em creche: música como condição facilitadora de condutas humanas ao lidar com bebês.	UFSCAR, 2004. Disponível em: http://www.bdtf.ufscar.br	Não disponível
18	Graziela Escandiel de Lima	Cotidiano e trabalho pedagógico na educação de crianças pequenas : produzindo cenários para a formação de pedagogos.	PUC-RS, 2010. Disponível em: http://www.pucrs.br .	Essa tese tem como foco configurar o trabalho pedagógico no cotidiano de educação de crianças pequenas a partir de um estudo etnográfico no Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo (NEIA), um espaço educativo de crianças inserido no contexto da Universidade Federal de Santa Maria/RS.
19	Marcilene Pöpper Gomes	Memórias e vida escolar: relatos de formação de professoras da educação infantil Brusque/SC.	UDESC, 2006. Disponível em: www.udesc.br .	Nesta dissertação investigam-se as práticas, efetivamente, vividas no cotidiano docente de mulheres que, como alunas e como professoras, auxiliaram no processo de construção do (a) professor (a) da Educação Infantil da Rede Municipal de Brusque, nas décadas de 1980 e 1990.
20	Maria Rosária Silva Callil	Formar e formar-se no berçário: um projeto de desenvolvimento profissional no contexto de um Centro de Educação Infantil	USP, 2010.	Este estudo buscou investigar as possibilidades de promover mudanças nas práticas educativas de professoras de berçário de um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, através de um processo de formação em contexto centrado na escola.

21	Selma Martines Peres	Práticas de leitura de professoras de educação infantil: narrativas de professoras - Catalão-GO.	UFSCAR, 2006. Disponível em: < http://www.bdt.d.ufscar.br >.	Não disponível
22	Waldete Tristão Farias Oliveira	Trajetórias de mulheres negras na educação de crianças pequenas no Distrito do Jaraguá em São Paulo: processos diferenciados de formação e de introdução no mercado de trabalho.	PUC-SP, 2006. Disponível em: < www.pucsp.br >.	Não disponível
23	Joseane Maria Parice Bufalo	Nem só de salário vivem as docentes de creche: em foco as lutas do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas (STMC 1988-2001).	UNICAMP, 2009. Disponível em: < http://www.sbu.unicamp.br >.	O objetivo central da pesquisa foi a análise de como está sendo construída a profissão docente de creche no seio dos movimentos de resistências culturais, uma vez que a concepção de docência, ora focalizada, vai além do trabalho desenvolvido junto aos meninos e meninas de zero a 3 anos.

Fonte: CAPES: Banco de teses e dissertações (2000 a 2012).

APÊNDICE B – INSTRUMENTOS UTILIZADOS PELA PESQUISA EMPÍRICA

1. Objetivos

A elaboração de relatos de história do processo de constituição de professor de creche pelos professores da Rede Municipal de ensino de Presidente Prudente tem em vista desenvolver atividades que colaborem com o processo individual e coletivo de formação de professores levando cada um a rever o percurso de sua profissão como professor de creche, iniciando com o relato de sua trajetória de vida profissional até o ingresso na carreira docente como professor em creche. Portanto, espera-se que tal instrumento de investigação permita a cada professor:

1º) Identificar os principais momentos na constituição da carreira de professor de creche.

2º) Relacionar sua história do início da carreira docente com o fato de ter “escolhido” ou ter sido levado (a) a escolher ser professor de creche;

3º) Ao término do relato, verificar em que medida e de que modo o fato de ter relatado a história de sua profissão possibilitou ao professor descobertas ou reflexões sobre a profissão que exerce.

2. Roteiro para orientação e elaboração das narrativas autobiográficas (orais) propostas pela pesquisa: constituição da profissionalização docente¹ em creche – pesquisa autobiográfica

Relate sua história como professor de creche em três etapas, de acordo com a orientação abaixo, incluindo ao final uma conclusão reflexiva.

Atenção: As questões e os aspectos mencionados devem funcionar como ativadores e estimuladores da sua memória. Por isso, não se trata de responder aos itens um a um.

¹ Trabalho desenvolvido pela mestrande Héllen Thaís dos Santos para o Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP/FCT, orientado pela Prof^a Dr^a. Gilza Maria Zauhy Garms e em colaboração com os professores de creche da Rede Municipal de Presidente Prudente.

Leia todas as instruções antes de começar e relate livremente. Lembre-se que você estará narrando SEU RELATO e *não respondendo a um questionário*.

Se achar necessário retome as instruções novamente no decorrer de seu relato.

Etapas e algumas questões estimuladoras para elaboração do relato:

1ª) Antes de ser professor: o percurso para exercer a profissão...

Como você escolheu, ou foi levado a escolher “ser professor”? Relate como era antes de ser professor e descreva algumas profissões que você exerceu (se houver) antes da carreira docente. Descreva algumas imagens que você fazia da profissão neste momento. Em que momento você decidiu estudar para ser professor? Como foi o curso que você fez? Onde você fez? Por quê? Você gostava? Como você enxergava os professores? A escola? Você tinha medo? Curiosidade? Outros sentimentos? Como você pensava que seria sua vida como professor? Quais eram seus objetivos ao escolher esta profissão?

2ª) Sua entrada na escola como professor...

Com que idade você começou a ser professor? Com qual série/ano você começou a trabalhar? Como foi essa experiência? Como eram os professores, o prédio, o diretor etc.? Nesta etapa da sua vida como ficaram as imagens e tudo o que pensava antes da escola? O que mudou no que você pensava antes de ser professor? O que não mudou etc.? Do que você lembra mais no início da profissão? Por quê? Que outros fatos vêm a sua lembrança a respeito desse período? Você teve dúvidas? Recebeu ajuda de alguém? Teve que fazer muitos cursos? Como você acha que aprendeu a ser professor?

3ª) Sua escolha por ser professor de creche...

Como e por que você escolheu ser professor de creche (crianças de zero a 3 anos)? Que pessoas ou acontecimentos tiveram influência nessa escolha? Como foi seu primeiro contato com a creche? Como tem sido sua experiência no trabalho com as crianças de zero a 3 anos? Do que você mais gosta no seu trabalho? Você percebe alguma dificuldade em lidar com as crianças, com os demais profissionais, espaço, materiais etc.? Quais? Por quê? Você mudou suas expectativas do que é ser professor desde que se tornou professor de creche? Algo mudou em sua maneira de ver a profissão e a educação hoje? Por quê? etc...

4ª) Conclusão

Este relato sobre sua história como professor o levou a refletir sobre a sua formação e o seu papel como professor? Sobre quais aspectos você ainda não havia pensado ou refletido muito? O que lhe chamou mais a atenção? O que lhe marcou? Emocionou? Ou a impressionou nesta experiência de rever e escrever sobre sua própria trajetória como professor? Isto mudou alguma coisa em você? O quê? Por quê? Relate um pouco sobre o que

VOCÊ pensa que seja um bom professor de crianças de zero a 3 anos, hoje. Como você acha que se forma um bom professor de creche? Você deseja continuar trabalhando em creche? Fale sobre suas expectativas.

3. Roteiro para a elaboração da reflexão final das narrativas autobiográficas (escritas)

Após participar da pesquisa e relatar como você se tornou professor de creche, **escreva livremente uma conclusão reflexiva** sobre seu relato.

As questões e os aspectos mencionados abaixo devem funcionar como ativadores e estimuladores da sua memória. Por isso, não se trata de responder aos itens um a um.

Leia todas as instruções antes de começar e escreva livremente. Lembre-se que você estará escrevendo a **conclusão de seu relato** e *não respondendo a um questionário*.

Se achar necessário retome as instruções novamente no decorrer da elaboração da conclusão reflexiva de seu relato.

Questões ativadoras de sua memória:

O relato sobre sua história como professor levou a refletir sobre a sua formação e o seu papel como professor?

Sobre quais aspectos você ainda não havia pensado ou refletido muito?

O que lhe marcou, emocionou ou a impressionou nesta experiência de rever sua própria trajetória como professor?

Isto mudou alguma coisa em você? O quê? Por quê?

Escreva um pouco sobre o que **você** pensa que seja um bom professor de crianças de zero a 3 anos.

Como você acha que se forma um bom professor de creche? Você deseja continuar trabalhando em creche? Fale sobre suas expectativas.

OBRIGADA POR SUA PARTICIPAÇÃO!

ESTOU A SUA DISPOSIÇÃO : hellents@gmail.com

Tel: (18)8100-3800 / (11) 9631-31511

APÊNDICE C – NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS SELECIONADAS PARA ANÁLISE

Sujeito 1: Professora Melissa

Sujeito 2: Professora Maristela

Sujeito 3: Professora Franciane

Sujeito 4: Professora Alessandra

Sujeito 1– Professora Melissa

A princípio, na área da educação, eu fui incentivada pela minha tia, porque ela já trabalha como professora. E ela sempre falava para os meus pais me encaminharem para ser professora, porque eu tinha um jeitinho meio assim com as crianças. E meus pais me mandaram fazer Pedagogia ou fazer um curso para se formar como professora. Foi então que de primeiro, eu fui fazer é no IE, eu fui fazer um curso de especialização, não lembro assim exatamente se era Normal. Sei que era um magistério. E eu fiz um ano lá no IE, mas eu queria ficar no CEFAM, porque já que eu vou fazer alguma coisa, então que seja direito. Toda a minha vida eu penso assim, se eu vou fazer uma coisa, que seja até o final. .Eu sempre orgulho, em tudo que eu vou fazer. Então aí eu repeti o curso, porque eu passei no CEFAM. E comecei desde o princípio, fiz os quatro anos no CEFAM. Só que quando eu me formei, eu me senti fui meio que induzida. Será que realmente é isso? Eu tive alguma experiência nos estágios. Mas será que é? Para eu realmente saber eu vou ter que procurar alguma outra coisa. E procurei outros tipos de trabalho, várias coisas, mas ninguém queria me contratar, porque eu não tinha experiência em nada, nada, nada. Até que um dia, eu cheguei numa rede de supermercados e falei assim, numa entrevista -Eu falei assim: - Olha, esta é a última vez que eu vou tentar, porque ninguém me dá oportunidade! E eu nunca vou ter experiência se ninguém der a oportunidade de fazer alguma coisa pela primeira vez. Foi aí que veio o gerente, e falou assim: - Então, vamos te dar a chance. E lá no supermercado, eu trabalhei por um ano e sete meses, um ano e pouquinho, mas não é isso que eu queria. Foi aí que eu resolvi sair. Então eu comecei a entregar currículo em escolas e na época não tinha concurso na prefeitura. Não tinha aberto e não tinha nem como entrar, nem nada. Então eu fui entregando currículos em escolinhas particulares. O engraçado foi que eu entreguei em uma escola, no período da manhã e de manhã mesmo, a dona da escola falou: - Você já pode vir a tarde? Eu falei: - Vou. Então, foi que eu fiquei lá por dois anos, só que lá assim...não tinha nada que te

segurasse, não tinha registro, não tinha nada, o salário era muito pouco. Então era meio que assim, te sugavam ao máximo, você se dava ao máximo, porém retorno não tinha nenhum. Lá era maternal, maternal um. E aí eu fiquei lá por dois anos. E aí houve uma proposta das irmãs da proprietária desta escola, do maternal, que iam abrir uma escola de ensino fundamental, de primeira a quarta série. Um delas falou: - Vou registrar, vou fazer tudo certinho, eu gosto do seu trabalho, eu vi como você trabalha. Eu acho que dá certo, você vai se enquadrar. Então eu fui, depois de dois anos, eu fui para esta outra escola, que abriu. Só que aí não deu certo, ela até se decepcionou, porque o número de crianças era muito pequeno. Não deu pra registrar, e ainda tinha aquela história, se casar é mandada embora. Até na outra escola, se eu me casasse ou se tivesse filho, eu era mandada embora. Então já dava aquela insegurança. Daí foi abrindo concurso e eu prestei o da prefeitura, mas como estagiária. Passei e daí eu falei assim: como não tinha. Até a escola já estava perigando a fechar. E fechou no final do ano. Então eu fui para a prefeitura, como estagiaria, no final do ano, trabalhei lá como estagiária durante dois anos. E meu contrato venceu. Foi quando ... (Olha como que eu rodei! Gente eu sou rodada!(risos)) Eu fui ser estagiária, auxiliar de sala do Colégio A. Lá eu fiquei um ano e daí, eu renovei o contrato novamente. Mas não eu tinha prestado o concurso já em Santo Anastácio, onde tinham aberto vagas. E eu prestei todos os concursos que iam abrindo, eu fui fazendo do Estado, Prefeitura, da região, tudo quanto é lugar, eu fui fazendo. E me chamaram para Santo Anastácio, eu sai do Colégio A. Me chamaram para Estado, também, mas eu não quis, porque eu teria que abandonar tudo. E eu já estava fazendo a faculdade, na época. Então permaneci em S. com o maternal. Lá não tem este negócio de escolha. É assim, você chega e você vai para qualquer lugar. Você ter certificado não conta. Menina, eu já tinha trabalhado com o maternal, mas lá era muito assistencialista. A criança está lá porque não tem comida para comer, tá lá porque precisa de um banho, de um cuidado. E tem muita questão política também. Se iam lá conversar com o vereador, porque não tinha vaga, eles já enfiavam a criança dentro da sala. Não tinha esta coisa, a questão de quantidade. Precisava de muita orientação. Lá eram trinta crianças para duas na faixa de dois anos, dois anos e meio. Porque lá se completasse três anos, no meio do ano, ia para a outra turminha. Era o ano inteiro, entrando e saindo criança, conforme ia aproximando a idade de troca de sala. Nem sempre são professores as pessoas que trabalham na creche. Até hoje tem pessoas que prestam concurso mesmo sendo serviços gerais, gari... E se precisa, eles vão preenchendo, com esse pessoal. São várias pessoas assim na sala aula. Trabalham com crianças, mas sem ter formação nenhuma! No caso, a diretora de escola e coordenação, é tudo cargo comissionado, cargo de confiança. A escola lá, que era creche mesmo, chamada como creche, nem era instituição

educacional, a pessoa que ficava responsável, como se fosse entre aspas, a diretora, não tinha formação, ela estava fazendo o curso de Pedagogia só porque que dava direito a direção. Mas ela era bem maleável, ela ouvia. Se ela achava que ia dar certo, o que você expunha para ela, ela acatava, não tinha problema nenhum, ela era bem maleável. E a única coisa ruim é que não tinha uma aula, não tinha um planejamento, uma direção para nosso trabalho. Era tudo muito jogado. Tudo que eu ia pegando no meu curso, na minha formação eu aplicava. Era difícil trabalhar. A sorte é que a turma que eu trabalhei era boa, e outra moça que trabalhou comigo, era muito flexível. E mesmo as meninas que não eram da área da educação, eram serviços gerais e que ficaram na sala, eram muito flexíveis. De certa forma foi um trabalho bem gostoso, redirecionamos o trabalho assistencialista, que passou a ser um pouco de formação da criança. Não só o cuidar, mas também o de formar. Lá não tinha rotina, era simplesmente o um momento. Eles chegavam, tomavam café e depois brincavam ou assistiam televisão, depois era o banho, o almoço... Era tudo aleatório. Não tinha um porque das coisas, e assim corria o dia. Depois foi havendo a preocupação. “-Ah! O que precisa desenvolver nessa crianças?” A gente trabalhou bastante a questão de cores, noção de higiene, a independência, porque nesta idade era meio que deixado, era meio que feito por eles, então houve esta preocupação, vamos fazer um trabalho de independência, de trabalhar alguns conceitos, de se preocupar mais também na questão de o que a gente quer desenvolver na criança e não meramente ser jogado.-Para que isso?- eu falava. E elas começaram a se preocupar mais em desenvolver um trabalho. E não só levar ao parque. Porque a gente tinha muito acesso ao parque. Mas eles eram levados muito ao parque, e ficavam lá o dia todo praticamente. Então elas começaram a se preocupar mais. Falavam assim -As meninas lá estão fazendo um trabalho legal, vamos começar também?E isso chegou aos olhos da secretaria da educação, ela começou a gerar curso pra gente, porque a gente não tinha direito a nada. Lá não tinha plano de carreira. A partir deste ponto começaram a querer dar um plano de carreira. Mas eu saí de lá. Eu falei: -Será que agora compensa sair? Porque agora o salário melhorou, tem um plano de carreira, mas ainda contava pontos os cursos que a gente tinha ainda, para a escolha de sala, até mesmo porque você é escolhida. Mas o trabalho lá em S.A está bem legal agora. Comecei a trabalhar em Prudente, o que facilitou muito a minha vida. Graças a Deus! Porque eu tenho um filho...Coitado! Eu carregava ele, todos os dias para a viagem à S.A, porque eu ainda amamentava.E foi um sacrifício...coitadinho! E quando me mudei para Prudente, eu matriculei ele numa escola, na creche, na escolinha da N., e sobrou a vaga da N. pra mim e eu falei: - Olha, que benção, daí eu fui pra lá, e eu já tinha feito o concurso aqui na SEDUC e já tinha conseguido levar ele pra lá. Eu falei assim: - olha eu

preciso de uma vaga na N. E lá tinha uma fama excelente. A minha sobrinha tinha estudado lá. Eu solicitei uma vaga lá, e com muita dificuldade consegui. E me chamaram para atuar como professora no processo seletivo e coincidiu de eu conseguir trabalhar na escola do meu filho. Uniu o útil ao agradável. Eu trabalhava com maternal II. Crianças de três a quatro anos. Eles são muito dependentes, mas muito ativos, eu gostei. Eram trinta crianças, só que a gente separava. Eram quinze minhas, e as outras quinze da educadora que, dividia a mesma sala comigo. Na época, ela era ADI ainda. Ela ficava com as quinze crianças dela e cada uma ia seguindo a sua rotina. Lá o pessoal é muito unido, o pessoal te ajuda mesmo. Eles te acolhem. Eu me senti muito acolhida porque eu também passava as minhas dificuldades, as professoras, me ajudavam muito. As educadoras também, mas ficavam, meio assim...(-É professora nova. Será que ela vai dar conta do serviço?). E no outro ano, eu não consegui o maternal dois e me sobrou o maternal um. Então eu falei assim: - E agora? Que desafio que eu peguei, mudou a idade, eles são menorzinhos, uns cotocos, mais dependentes...Tinha criança de dois anos, mas tinha criança mais novinha, era uma coisa louca, tinha criança que ainda ia completar dois anos.Eram muitas fraldas, fraldas e fraldas a adaptação foi terrível!Nós sofremos. Eu e a outra educadora falamos assim: - Nós não vamos dar conta! Mas, temos que dar conta. Porque eram muitas fraldas, muitos choros, e foi isso até o meio do ano. Um sufoco! Porque a gente não conseguia fazer a nossa rotina. Quando a gente pensava, vamos começar?...Fralda! E como é que a gente ia fazer sozinha para trocar fralda?Levar os quinze?Eu levava meus quinze ou então ela levava os quinze dela? Pôr todo mundo dentro do banheiro, um cubículo? Eu falei: - Não, então vamos combinar assim, você vai e troca, e eu fico com a turma. Então foi isso, no decorrer do ano. Até que no meio do ano, depois, um pouquinho mais pra frente do meio do ano, as crianças deslancharam. Foi uma delícia. Mas eu acho que assim... a gente precisava de uma ajuda. Tanto fazia, assim para a troca, ou para ficar observando a sala. Porque às vezes está ocorrendo o trabalho. Porque acontecia, muitas vezes assim... às vezes a gente estava fazendo um trabalho e tinha que interromper tudo, porque uma criança passou mal. Porque vomitou, ou porque se sujou todo.Então a gente tinha que parar tudo, quando tava assim na nossa rotina sozinha, parava tudo só para acudir esta criança. Se tivesse desenvolvendo uma atividade tinha que parar de repente fazer este cuidado da criança. Num momento de leitura, ou num momento da gente trabalhando lá com jogos, trabalhando cores, muitas vezes a gente estava lá trabalhando com a criança, tinha que parar e a sala acabava dispersando. Então é muito complicado. Porque a atenção deles é muito curtinha. Eu penso assim, que é um sonho, se a gente tivesse um numero reduzido, e que tivesse alguém para auxiliar. Porque são todos, não só o maternal um, mais o dois, os maternais todos, são crianças muito pequenas e que

precisam de um cuidado. Ele não vai lá sozinho tomar um banho. E às vezes ele não está legal, ele precisa de uma atenção diferenciada. E dependendo do momento, por exemplo, se a criança não está legal, se for uma pessoa fixa, poderia ficar com a outra, mas se ela não está legal, ela vai querer estar com quem ela tem mais afinidade, mais aproximação. E neste caso, é o professor, entendeu? Então acho que é assim...depende da situação. Acho que é necessário, que nem a gente comentando aqui outro dia, das nossas dificuldades, de ter pelo menos uma ou duas pessoas, funcionários, que no caso, pra que? Pra estas horas de socorro, porque a gente não tem. A gente se vê às vezes apertado e não tem ninguém pra socorrer, o que a gente faz? Arrasta todo mundo, pro banheiro, arrasta todo mundo? Então é complicado. Então entra aquela questão, da gente largar aquele grupo e de repente acontecer algum incidente, uma criança se machucar... Nós estamos ali para cuidar deles, não é? É nossa responsabilidade, só que ai eu tenho que ser responsável por aqueles que, ou no caso, por aqueles trinta e a outra professora por aqueles trinta. Só que tem momento que acontecem acidentes, por mais que a gente cuide, por um minuto, acidentes acontecem. Só que eu acho que eles deveriam ver mais a gente, porque é uma responsabilidade muito grande. Um cargo muito grande pra gente. A gente pega todo desajeitado, com todas as dificuldades, depois a gente entrega para outro professor meio que redondinho, sem fralda, mais independente. E ai começa o trabalho todo de novo. Eu ingressei aqui nesta escola, e eu peguei de novo, maternal. Só que eu não passei aquele sufoco todo de adaptação, não. Eu pulei esta etapa, porque eu estava gestante e entrei de licença. Eu peguei a parte mais tranqüila. Eu falo que agora eu já peguei um pouco mais tranqüilo, mas ainda tem aquela questão de dependente. Tem problema de vínculo, porque daí ele já está acostumado com a outra professora. Eles e os pais estranham? Se sentem inseguros, né? Eles falam assim, o que esta menina veio fazer aqui? Porque esta professora veio tomar o lugar da outra, porque que não deixa a outra, quase no meio do na, já? Então parece que você roubou o lugar. Até que agora eu to conseguindo conquistar mais, conversando bastante, passando mais segurança. Mas no começo, foi meio complicado. E está indo assim, com as nossas dificuldades, esbarrando nas coisas da vida, mas está indo bem...E eu gosto, porque eles são muito afetivos. Porque eu gosto muito de tato, eu sou de pegar, abraçar, eu sou muito tato. Então eu me identifico muito. Eu não tive vontade de pegar pré-escola. Porque já de princípio, quando eu peguei o maternal, eu gostei e eu acho que é por este caminho. Às vezes, eu me frustro bastante! É, as vezes você quer fazer uma tal coisa e você vai lá e direciona o seu programa todo. E de repente vai tudo por água abaixo e você se frustra. Mas, quando acontece algo diferente, que dá certo, que houve um avanço, eu falo:- É isso mesmo que eu quero! Então acho que é assim, a educação, principalmente no

maternal, tem aqueles autos e baixos. Os acertos e os erros. Mas, às vezes, eu penso se estou com medo, se é isso mesmo que eu quero? Mas por enquanto é o que eu desejo, ainda. No começo, as educadoras falam: - Será que ela vai dar conta? Mas eu percebi assim, que elas são grandes aliadas. Apesar de algumas não terem formação e outras estarem buscando. Tem muitas, muito competentes, muito mesmo, muito dedicadas, dedicadas até demais, que veste a camisa. Que eu falo assim: - Olha é de realmente grande mérito, sabe? Mas eu acho que seria ideal se todas conseguissem ter formação, para serem valorizadas, porque no caso delas, são educadoras, eu não vejo elas de forma inferior. Não vejo! Eu vejo elas, como uma professoras, uma colega de trabalho, não tem esta diferenciação pra mim. Elas são educadoras, assim como eu me vejo como educadora. A única coisa, assim, eu acho legal, no caso delas, é que algumas devem fazer uma formação e que elas também queiram fazer, elas deveriam ser mais valorizadas. Entendeu? Porque aí elas vão ter vontade de fazer a diferença.

Sujeito 2 – Professora Maristela

Eu tenho quarenta e oito anos. E estou na rede desde 1986. Eu não escolhi o magistério. Eu tive como única opção fazer o magistério, porque eu morava com a minha tia, e trabalhava na casa dela. Eu me sinto filha dela. Então, eu fiz o magistério porque era a única opção. Minha tia não é professora. Minha tia é bancária. Aliás, a minha tia, ela era serviço geral, na caixa econômica e depois ela prestou concurso, e se tornou bancária. Trabalhava nas caixas. Bom, eu vim morar com a minha tia aos nove anos e continuei morando. E fiz o magistério no IE e quando eu terminei o magistério procurei outros tipos de emprego, porque eu queria trabalhar. Eu queria ter os meus ganhos. Inclusive a minha tia me falou assim: - Vá fazer alguns estágios. Vai trabalhar de graça. E de manhã eu cuidava da casa pra ela, e a tarde fazia estágio numa escola particular, que hoje já fechou e fiz estágio na APAE, também. Então eu ficava na APAE e nesta escola particular, adquirindo algumas experiências. Porque a minha tia incentivou. Só que quando eu terminei o estágio, terminei o magistério também e eu prestei o concurso da prefeitura. Era pequeno aqui ainda, e a prefeitura de Presidente Prudente tinha só o “Pingo de Gente”, eram poucas pessoas, poucos professores. E não tinha aquela formação mesmo, igual tem agora. Conclusão: prestei um concurso fiquei na lista de espera e quando chegou em março, a menina desistiu de uma sala de aula no Túnel e eu fui para lá e peguei uma sala de aula. Nessa época existia o “Pingo de Gente” e o “Chapeuzinho Vermelho”. Eu entrei no “Chapeuzinho Vermelho”. Inclusive tinha uma diferenciação salarial

em oitenta e seis (1986). No primeiro dia eu fui toda empolgada, assinei contrato, tranqüila, afinal eu estava empregada. Cheguei lá para o primeiro dia de aula e fui sozinha, sai do magistério e fui sem experiência alguma, fui lá e trabalhei. Agüentei firme e forte. Quando eu cheguei em casa...eu chorei e falei pra minha tia: - Amanhã eu não vou, porque não é isso que eu quero, não é isso! E chorei. Minha tia olhou pra mim e falou: - Você vai! No outro dia eu fui. Graças à Deus, foi uma orientadora neste dia. Era o segundo dia. Ela me orientou, e eu trabalhei com as crianças. Passou o período de aula me dando algumas dicas de brincadeiras, de como fazer, de como estar conversando com os pais e eu já fiquei mais tranqüila, e fui pegando experiência. Logo em seguida, a prefeitura teve uma mudança, entrou o PROEPE. Oh, Inferno! (*risos*).Essa era época do “Chapeuzinho Vermelho” e teve toda aquela revolução. Eu falo inferno por conta das cobranças, porque a gente ainda não tinha experiência. Mas, foi muito bom. Foi à época em que a prefeitura investiu em brinquedos, em especialização, em pessoas de fora para dar curso, tudo que você imaginar, nós tivemos nessa época. Veio a Orly deu curso pra gente.O PROEPE vinha e fazia aquele monte de perguntas para as crianças. E finalmente eu passei para o pinga de gente, comecei a ganhar um pouquinho a mais. Só que daí, eu fiquei sem sala. Fiquei praticamente, um ano estagiando em várias salas. Oh, maravilha! Porque, assim, em cada escola que eu passava, algo de novo eu aprendia. Então foi muito bom pra mim. Mas também muito assustador, porque você chegava lá e eram pessoas diferentes, professores diferentes. E você passa por muitas coisas. Os professores, todos se conheciam, era um grupo menor e não tinha o que tem hoje aqui. Porque era tudo na secretaria, era direto lá, as reclamações... A prefeitura deu logo em seguida um curso de aperfeiçoamento pra gente. As orientadoras tinham uma reunião por mês, você sentava com um grupo grande de professores e ia passando um grupo de professores com cada orientador, nem lembro quantos tinha. Porque eram poucos. Era muito bom este trabalho eu aprendi muito. E nunca mais chorei para ir dar aula, não! (*risos*). E fui tomando gosto, fui gostando da coisa. E fiquei rodando, rodando, durante um tempo. E fui pra uma creche que chamava V. , essa creche era super sistematizada. Graças a Deus, me dei bem. Eu trabalhava pela prefeitura de Prudente na pré-escola, eu sempre trabalhei com pré-escola e fiquei, acho que uns três anos na creche V. F., e depois eu fui para o A. A., e trocando sempre de escola, até quando construíram esta escola. Eu nasci com ela, cresci, e estou aqui ainda com grandes sonhos. Quando inaugurou aqui eu vim, há uns dezesseis ou dezoito anos, uma coisa assim. Bom, eu vim pra cá, mas nos dois primeiros anos, eu vim como orientadora da escola, eu orientei aqui um tempo. E fiquei trabalhando sempre com escola, sempre na educação infantil. Sempre dobrei meu horário aqui, também por muitos anos. E surgiu à oportunidade de trabalhar com o

maternal e para mim, foi assim... Eu falei: - Agora eu vou ter algo diferente! E escolhi trabalhar com o maternal como um desafio mesmo. Porque eu sempre trabalhei com alfabetização. Sempre trabalhei com criança de seis anos. Eu sempre alfabetizei. E outra coisa, que me encantou foi trabalhar com uma companheira, com outra pessoa, ter ser menos criança que na pré-escola, eu queria ver como isso funcionava, eu queria ver como é que era porque eu criticava muito o trabalho da educadora, porque elas nos criticavam muito também. Ficava aquela comparação de trabalho. Porque aqui, a criança entra no berçário e vai passando, passando e todo mundo a conhece. Quando chega pra você na pré-escola, a primeira que pegou lá no berçário fala: - Ah, tá vendo? Era assim no meu tempo também. Então, vem todo um histórico da criança já para você. E eu tinha esse um desafio e também o desafio de ter a companheira de trabalho. Porque eu trabalho aqui neste lugar há tanto tempo e nunca tive uma visão de como é que cada um trabalha, de como é que é. E eu já tinha sido orientadora, então eu sei como é que funciona na SEDUC, como é que diretor pensa, como é que o orientador pensa, mas não como o professor pensa. Então eu falei: - Olha! Vou trabalhar com outra companheira. E pra mim isso foi um desafio. Porque eu tinha um pouco de medo de trabalhar com ela, e ela que me escolheu. Eu era na frente, eu escolhi o maternal. Eu tinha um pouco de resistência porque ela era explosiva. Sabe? Trinta crianças também... Quinze para ela e quinze para mim. Fui trabalhar com esta companheira. Desafio, crianças novas, companheira nova, mas eu já a conhecia há muitos anos. E a gente foi se entendendo e foi trabalhando. Gosto do carinho mesmo do maternal, a questão do toque, a questão de você ver... Pra mim foi uma dificuldade enorme porque você fala com a criança maior e ela já entende. É mais tranquilo de trocar, tirar a roupinha, de guardar a roupa com as crianças um pouquinho o maiores. Já com as crianças que usam fraldas e você já tem que ter aquela preocupação de estar tirando. Já tem um trabalho a mais, como tetê (mamadeira) dele, com a família... Porque que no maternal a família é mais próxima ainda, porque a criança, é muito dependente do adulto. Então assim, nós tivemos alguns problemas, com fralda, como lidar com a família... Porque para a gente era tudo novo, só que era mais tranquilo, porque era parcial. O parcial, ele não tem banho. Então nós fizemos uma combinação com os pais, para mandar a fralda e mais roupas que a gente estaria trocando. E este ano eu trabalhei com parcial, uma turma maravilhosa, uma turma calma, tranquila, reduzida. Eu acho que tinha vinte e seis crianças, então para mim, foi um ano bom, maravilhoso. No ano seguinte eu escolhi o maternal novamente. E de novo a preocupação com a companheira de trabalho. E escolhi o maternal integral. Ai sim, eu sofri e penei. Porque sabe quando a maioria das crianças tem problema familiar? Juntou tudo aquilo sala. Eu e a minha companheira nova

sempre trabalhamos junto, fazia planejamento junto, nós nos conhecíamos muito bem, mas nós nunca trabalhamos coladinhas. E aí você começa a ver os defeitos. Mas, ela é muito calma, graças a Deus, porque eu continuo com ela. Então, conclusão: ela é uma pessoa calma e eu sou uma pessoa mais agitada e peguei esta sala e penei o ano inteiro. O ano inteiro! Era Maternal II, integral, mas é a mesma coisa do infantil (pré-escola). Porque você se encanta em ver, por exemplo, que ele aprendeu a tirar o sapatinho, a calçar, ele aprendeu a tirar a bolsinha do lugar, ele começa a identificar as coisas dele, coisa que ele não fazia antes. Então a mesma coisa que o infantil (pré-escola). Só que com uma diferença, eles são mais carentes, eles querem mais o toque, você tem que ouvi-los mais, é mesma coisa, só que tem este diferencial. E a família é mais preocupada, porque ela vai deixar uma criança menor ali na sua mão. Então no começo do ano, os pais são muito resistentes, eles ficam em cima, ficam olhando, tudo o que você faz, uma coisinha e ... Então, é preocupante, para os pais e para a gente também. Mas o que encanta é esta questão de você ver este desenvolvimento, o crescimento deles, a fala... Tem criança que não fala com você no começo do ano, e eles chegam falando no final do ano. Você vai conseguindo coisas, que com o infantil (pré-escola) era mais tranquilo, e com o maternal você tem que ir mais devagar. Eu aprendi até a ficar mais calma também. Mas foi um ano difícil, trabalhar com o maternal do período integral. No passado abriu a sala de maternal em período parcial e eu peguei e falei para a minha companheira: - Vamos juntas? E eu tive muito problemas com a minha companheira de trabalho, porque são duas cabeças diferentes e nós não dividimos turmas, trabalhamos juntas na mesma sala. Mas, hoje nós somos “casadas”. E ninguém entra neste casamento mais (risos). Tive alguns problemas, porque eu sou muito regrazinha, muito certinha, eu cobro muito, e ela já é mais tranquila. Isso foi bom pra mim, porque às vezes eu exigia demais da criança e você tem que ter calma. Então, ela era o meio termo. E a sala era difícil também. Quando nós pegamos o parcial aqui, no período da manhã, nós tivemos dificuldade, porque ela é uma “sala de espera”. As crianças ficam esperando uma vaga para ir para o integral. Então ficamos o ano inteiro em adaptação. E isso dificulta um pouco nosso trabalho. Mas como eu quero sempre trabalhar no período da manhã, e eu pego maternal em período parcial. Mas, talvez se eu tivesse com o integral, não seria a mesma coisa porque é sua turma no começo do ano até o final. Mas, enfim, o maternal me completou. E eu acho que era o que faltava. Uma experiência nova, uma coisa diferente. Mesmo porque eu já trabalhei com adulto, já trabalhei um pouco o fundamental, pegava umas aulas fora, nunca tive o maternal, ele me completa, as crianças são carentes, mas você vê o desenvolvimento. Você vê o que avançou. Agora.. quanto à questão das educadoras, o trabalho de maternal era delas, né? E a gente acabou tomando o espaço delas, elas faziam um

trabalho bom também, não vamos falar mal. Mas o que faltou, pra elas, é investimento mesmo. E eu acredito assim, que para trabalhar com qualquer nível de criança, desde o berçário, até o maternal, tem que ser professor, quanto mais especificidade tiver melhor para a criança. Porque eu acredito que a educação muda o mundo. As pessoas falam: - Ah, precisa de saúde. Mas pra pessoa reivindicar saúde, ela precisa ter uma educação melhor, não é?E no nosso maternal ainda faltam materiais adequados, espaço... Porque às vezes a gente não tem o espaço adequado para trabalhar com aquela criança. Nós não temos cursos, não temos aquela troca de experiência. A gente foi tirando a experiência do infantil (pré-escola). Eu creio que no maternal não seja tão diferente, mas tem uma diferenciação quanto a material, quanto à família... Precisa de mais espaço, mais brinquedos adequados a idade deles. Eu acredito que maternal não possa ficar o tempo todo fechado em sala de aula e quanto mais brincadeira, mais toque, menos criança em sala de aula, mais pessoas para auxiliar o trabalho, melhor. Não sei se pra mim seria o ideal ter trinta, vinte crianças, ter uma auxiliar no mesmo patamar que o meu que estivesse me acompanhando e caso eu tivesse dando uma atividade uma criança fizesse cocô ela ajudaria... Por que a criança vai precisar tomar banho, não vai? Precisar trocar de roupa. Então, eu posso estar dando continuidade no meu trabalho ou então ela vem e assume ali o que eu estou fazendo e eu vou trocar a minha criança. Esta questão do conhecimento da sala mesmo, de estar ali, de estar ali com a criança, junto, vendo o que acontece é muito complicado também porque o ser humano, muito ele é muito competitivo, um quer ser melhor do que o outro. Mas, na Educação não da pra ser assim. Nós estamos aqui para fazer o melhor por esta criança. Teve muita gente que me ajudou, mas também teve muita gente que me criticou. E eu penso assim, ter críticas sempre é bom. Porque eu me analiso muito, eu sou uma pessoa de me analisar, de me preocupar. Vamos supor, se hoje eu fiz uma ação errada com a criança, eu vou para casa preocupada, falando: -Não. Eu não podia ter feito isso. Eu deveria ter pensado melhor, ter tido mais sabedoria. Porque ser professor é uma lição. E é muito difícil ser professor e de maternal é muito mais difícil ainda. Mesmo porque a criança vem carente, a criança precisa deste toque e você sabe que tem trinta, quinze...Você não consegue nem ouvi-los e às vezes eles querem só sentar no seu colinho um pouquinho, ou pegar a tua mão. Eu acho que são muitas crianças para um profissional só. Então, eu creio que precisa ter investimento nesta questão e todos os professores deveriam ter formação, se tiver mestrado, melhor ainda. Eu não tinha faculdade, só o magistério, e eu trabalhei muitos anos com pré-escola e acredito que sempre fui uma ótima professora, mas esse é meu ponto de vista, porque eu não tinha faculdade. Vai fazer seis anos que eu terminei a faculdade e quando eu cheguei lá eu comecei a imaginar as crianças quando chegam para

gente, uma pessoa que ela nunca viu, o medo que ela tem, porque eu tive isso quando eu fui para a faculdade. Então é muito complicado. A profissão professor, não é para qualquer um. É para quem gosta, para quem tem amor, é para quem quer, para quem se preocupa com as crianças. Para quem batalha pela profissão. Eu acredito muito na educação. Igual eu falo pras meninas, esta escola aqui é o meu sonho. Eu acho assim, tem muita coisa que precisa ser mudada, mas cada avanço que tem aqui na escola, cada coisa que a gente pode estar cooperando para melhorar, é um avanço também. Tive bons orientadores, que me cobravam, que olhavam o meu caderno, que iam à minha sala assistir aula, que pegavam no meu pé e que enchiam o meu saco. Mas foi bom, porque eu aprendi muito. Mas eu estou muito preocupada, porque eu to pra aposentar, eu to pensando no que eu vou fazer. Porque eu vivo em função da educação. Quando eu vou à feira, encontra os alunos, as mães dos alunos e vejo como eles cresceram, e pais comentam onde estão até trabalhando. E você saber que foi você que plantou algo naquela criança é muito bom. Então eu me sinto realizada! E hoje eu escolheria novamente ser professora de creche. Porque eu já tive outras experiências, meu lugar é ali mesmo. Então é gratificante, ser professor. Tem as angustias? Tem. Tem a falta de material? Tem. Tem a desvalorização? Tem. Mas as crianças estão aí nos esperando e a gente tem que dar o melhor.

Sujeito 3 – Professora Franciane

Eu tenho vinte e oito anos, fiz a semana passada (*risos*). E eu sou professora há nove anos. Desde que eu me formei, no CEFAM com dezoito anos, eu já entrei na sala de aula. E depois eu fui fazer Licenciatura, porque isso é o que pobre faz. Era esse o caminho natural das coisas para mim. Minha mãe é formada em Letras ela era educadora do município, e pediu exoneração, porque ela não gostou mesmo. E naquela época ganhava muito mal, muito pior do que agora. Então eu já sabia que era difícil. Mas eu achava que era um jeito de se ter uma ascensão social e de ter uma profissão que você pode sempre estudar, o professor sempre pode estudar e trabalhar. E como eu sempre gostei muito de estudar então fui fazer o CEFAM e me formei e tal. E já no terceiro ano do CEFAM, eu passei no curso de Geografia da UNESP e já fiz o primeiro ano da faculdade e o quarto ano do CEFAM, tudo junto. E eu não fiz Pedagogia porque eu não queria. Eu queria respirar outro ar. Eu já tinha estudado psicologia da educação, história de educação, e eu achei que se eu fosse fazer pedagogia ia ser um repeteco. E eu achei melhor respirar. Quando eu tinha dezesseis anos, ainda estava no

CEFAM, eu li o manifesto comunista e comecei a andar com o povo da UNESP, eu achei aquilo lindo! E eu achei que eu devia ser de lá, porque aquilo era a minha praia. E daí eu me revoltei, com o mundo e fui fazer Geografia. Depois que eu me formei no CEFAM fiquei desempregada. Eu falei: “-Nossa! Agora eu vou ter que dar aula. Fui dar aula no presídio. Dezoito anos, sozinha, numa sala trancada com trinta caras do presídio. Essa foi minha primeira experiência como professora. Depois dei aulas de inglês para aquelas criancinhas de escola particular, pirracentas que não tinha nada a ver com o presídio. Lá, os agentes penitenciários, me trancavam na sala. E eu trabalhei oito meses na penitenciária. Só que eu praticamente pagava para trabalhar. Passei no processo seletivo para estagiário. E passei a ganhar trezentos e vinte reais como estagiária da prefeitura e seiscentos reais no presídio, só que eu tinha que pegar quatro conduções para chegar. Meu salário ficava tudo em condução, só pra não falar que eu estava desempregada, o que para mim, era uma vergonha. Porque, eu preferia ser professora. E meu maior orgulho, era preencher uma ficha com dezoito anos e ser professora, não importava onde e nem que condição. O povo falava: “-Nossa tão novinha, professora!”. E eu ficava toda contente. Eu me efetivei no Estado, com dezenove anos e engravidei junto. E me efetivei e fui embora pra São Paulo. E peguei a 4ª G, em São Paulo, tinha da A até a H, e eu peguei a G. A pior sala da escola. Quinze crianças que não estavam alfabetizadas. E eu chorava todo dia. O ônibus não subia e nem descia a ladeira, o ônibus ia até a beira da ladeira e eu tinha que subir a pé. Porque era uma ladeira que ônibus não conseguia subir de tão íngreme que era a favela em que ficava a escola que eu trabalhava. E isso aconteceu bem quando eu estava grávida. Então eu tive licença gestante, graças a Deus! Só que pegou as férias de julho e me comeu um pedaço da licença gestante e eu voltei mais rápido. Minha filha tinha três meses e eu já voltei para a sala de aula lá em São Paulo. Em dois mil e sete eu fui chamada no concurso em Prudente para ser professora na educação Infantil. Fui trabalhar no Distrito como professora do Estado acumulando cargo com o município município. E trabalhei no Ensino Fundamental para o Estado. E eu preferia, quando eu estava no fundamental por causa da estrutura da escola do Estado, porque no Estado eu achava mais interessante trabalhar, parecia que o poder de cátedra, do professor, era maior. A autonomia de trabalhar. Na prefeitura é diferente, porque você tem um contato inevitável com os pais. E este é um embate muito difícil. Sempre foi o meu problema. É uma relação pra mim que sempre foi muito complicada. Porque eu sou uma pessoa difícil, os pais também não são fáceis. Na minha sala mando eu, faço eu, penso eu! Eu sempre foi muito... E na prefeitura você não pode ter muito isso, porque o comando esta do seu lado e se a pessoa falar para você: “-Eu vou na Secretaria da Educação!”. Ela vai mesmo. Ela pega uma condução e já ta

lá. Ou telefone. E quem é que vai estar errado? O professor. Porque o professor não depende de ser eleito. Os pais não sabem qual o papel da educação infantil e a gente tem a nossa concepção. Acho que quem está preparado para trabalhar é o profissional e a gente tem que ser muito dono disso. Afinal quem estudou pra isso? Não é? É nossa essa função! E tem certas coisas do currículo da Educação Infantil, que os pais tem que tomar conhecimento e ciência. Mas quem tem que construir, é o profissional, que vai trabalhar o dia a dia, que estudou e que sabe o que é bom para aquela criança. Lógico que se faz um currículo participativo e isso conta, claro. Você ouve os pais, mas a construção em si, quem faz? O professor tem que tomar isso pra ele. Porque senão a nossa profissão, qualquer um faz. É amigos da escola então? Vai abrir a escola para qualquer um entrar e dar palpite? Não, somos nós. Eu sempre achei isso daí. E no Estado é mais difícil, porque no Estado, primeiro, não vai pai bater na sua porta, sem você ser comunicado. E isso é fundamental, porque a gente esta atendendo criança e tem um pai na sua porta, você tem que atender criança e falar e conversar com o pai. E você não vai ser sem educação. Enfim, eu fiquei dando aula no Estado, e ai eu pedi exoneração no Estado. Quando eu consegui remoção para Prudente, pertinho da minha casa, eu tive que pedir exoneração. Não batia as jornadas mais, e quatorze horas de serviço, por dia? Tinha dia que era dez horas aqui, mais cinco aqui, cinco no estado, mais quatro de HTP, depois mais duas de Estado, e não sei o que, não sei o que...Enfim, um salário desanimador, ainda mais que eu tinha uma filha e não vi andar, não vi falar, não vi comer as primeiras coisas, porque estava trabalhando. E eu falei, eu vou querer isso pra minha vida? A vida inteira? A vida inteira deste jeito? E eu falei: - Não. Como eu to começando ainda, dá tempo! E no ano passado eu estava estudando. E estava trabalhando na pré-escola. E eu peguei maternal o ano passado, me afastei do Estado, eu achei mais tranquilo pegar o maternal, pela quantidade reduzida de crianças, pela questão de ter menos barulho. Eu não tinha labirintite quando eu entrei na rede, agora eu tenho e o barulho te dá uma confusão mental porque você fica com a cabeça piscando, como moscas rolantes! No maternal eu ficava três dias trabalhando, e dois eu não vinha. E foi assim até o meio do ano. Depois que comecei a vir todos os dias, eu achei que o maternal ia ser terrível de trabalhar. Porque eu achei estas crianças não aprendiam nada. Maternal I, né? Só que você tem que avaliar a criança de acordo com o que a criança sabia antes e o que ela vai aprendendo. Daí você vê, que às vezes, a criança aprende mais, do que uma criança do ensino fundamental. É impressionante, como eles aprendem tantas coisas. Entra na fralda e depois, sai da fralda, e vai caminhando, e daí pouco aprende seu nome, aprende todas as musiquinhas, repete as coisas.... Eram trinta alunos e minha colega, outra professora, optamos por não separar a sala e então a orientadora ficava super brava. Porque

ela queria que separasse, de qualquer jeito. E a gente nunca aceitou separar. Porque tinha dia que faziam, seis cocos, por dia, a gente fazia a contabilidade, seis cocos por dia. Você calcula aí uma média de vinte minutos para trocar. São cento e vinte minutos. Você limpando, tem a rotina do dia, e quem ia cuidar das outras crianças. E porque você tem que fazer toda as trocas de fralda...Então, a gente optou por deixar todo mundo junto. A minha colega de trabalho ficava com as crianças, então a a outra trocava. A minha amiga tinha ojeriza de cocô e eu nunca liguei. Porque é da pessoa, eu nunca liguei para o cocô. Então eu pegava às vezes assim com a mão mesmo, ia lá no banheiro e lavava. Tem professoras mesmo que tem este problema. Eu tenho problema com catarro, odeio catarro. Eu limpava, botava embaixo lá do chuveiro e a gente lavava das cabeças aos pés, e era tranqüilo. Parque. Eles não sabem brincar no parque!-a gente pensava. E a gente levou e parecia um bando de louca dentro do parque, porque até escorregar junto com criança a gente escorregou. A gente escorregou igual umas patas, achando que eles não sabiam brincar no parque, com medo de cair, no outro dia, nós deixamos eles soltos. E aí a gente viu o tanto que eles sabiam brincar, mais do que a gente imaginava. Eles foram aprendendo e no final do ano a gente teve até que segurar. Porque já estavam danados demais. Eu não quis pegar maternal este ano, porque eu gosto de trabalhar com leitura e escrita. Eu vi, também que é um pouco de besteira ficar tentando adiantar o lado da professora do ensino fundamental, castigando as crianças aqui, tentando uma coordenação, é, tentando fazer uma atividade para qual ela não está preparado ainda. A linha do caderno, na pré-escola é muito pequena ainda pra eles, parece que não, e os pais não entendem isso. Os pais querem que as crianças saiam lendo e escrevendo. Porque as escolas particulares, elas forçam isso. Eles não vêem o contexto e a quantidade de outras coisas que estão sendo oferecidas. E também os danos que as crianças, de repente, das escolas particulares, também saem, né? E eles querem tomar isso como o parâmetro. Eles estão céticos em relação a isso. Alguns até fizeram umas falas assim: - Não. Ela realmente tá certa! Mas aqueles que não acreditam, são muito céticos em relação a isso. Teve uma mãe que falou assim: - No ano passado a minha filha era pré um e ela levava quatro tarefas pra casa, este ano que é pré dois, quantas tarefas você acha que ela deveria levar? Você entendeu? Porque, na outra escola, leva quatro tarefas, aqui que é outra escola também tem que levar... Mas, estamos falando de rede municipal de ensino, uma rede que deveria estar pensando igual. Se tem alguns professores que estão mandando, quatro tarefas de casa, ou todo dia manda tarefa. Tem alguma coisa, não está, conversando, entendeu? Ou a rede dá o poder para todo mundo e cada um faz o que quer, ou então vamos tentar unir isso daí. Não tem condições de uma escola de pré-escola, ter um tóner da escola, ter uma máquina de xerox que faça com que o professor mande tarefa de casa

todo dia na educação infantil! E isso na pré-escola, já? E no maternal, será que eles querem isso? No maternal a cobrança é altíssima. Os pais queriam caderno, queriam isso, queriam aquilo, coisas absurdas assim. No maternal eu percebi assim, que pesa mais, uma criança ir com uma assadura, e isso é gravíssimo, por conta da questão do cuidar. Tem pais que falam que tem um amiguinho no colégio particular assim e eles querem igual... Sabe tem muitas falas assim... Na pré-escola é ruim, mas no maternal. No geral, a minha experiência, no maternal foi boa. Hoje eu até daria aula no maternal. No começo eu me senti um pouco envergonhada, de falar que eu dava aula, no maternal, porque não parece que você é professora, sabe? Você não tem muita visibilidade. E às vezes as pessoas falam assim: - nossa, mas você estuda tanto, está no mestrado e dá aula no maternal? Legal... Ah! Igual já falaram pra mim: - vai ficar limpando bunda de criança até quando? A gente escuta isso, né? Não tem como não escutar, eu sou professora. Tanto que é uma vergonha isso que eu vou falar, mas o ano passado, lá no mestrado, para a seleção de bolsas, contou o tempo de trabalho. Lá no centro-oeste conta muito isso, aqui não conta tanto. E aí, pedia assim, o professor, professor da educação básica, ensino fundamental ou médio. Só ensino fundamental ou médio. Quer dizer que para a Educação Infantil não é importante fazer mestrado. Porque a educação infantil não existia no edital do processo seletivo sendo que é da educação básica. Em muitos concursos hoje, fazem isso, não conta tempo de trabalho na educação infantil, só no ensino fundamental e no médio. Como se a educação infantil não tivesse o seu valor. Como se a gente fosse condenado, sempre a ser a professorinha... Então eu coloquei lá, educação básica, eu falei eu sou professora da educação básica, não importa se eu sou professora da educação infantil, eu tenho meu valor. Quer dizer, até lá, eles tem uma concepção errada do professor de Educação Infantil. Aqui na SEDUC o meu pedido de afastamento foi negado, dizendo que era mestrado em Geografia, e que não tinha nada a ver com Educação. Eu tive que pegar os referenciais, pegar aquela parte de noção de espaço, lateralidade e expor tudo para ela. Com isso, entendi que o professor não precisa estudar! Mesmo existindo a Lei do FUNDEB que é bem clara que é para todos. E é muito complicado. “E aí? Eu acredito na educação? Lógico que eu acredito, afinal eu tenho uma filha”. Eu trabalho, eu venho aqui e eu não to trabalhando a toa. Agora eu acredito que tem a vontade política. Não sei há um projeto a longo prazo, porque Educação é fala “deles”, desde a década de dezoito, desde o século dezoito, se fala em Educação para todos, isso não é recente. É uma fala ideia. O que a gente vê por aí é mais exclusão. Porque se você faz uma escola igual para todos, você está excluindo ao invés de incluir. Mas eu acredito muito nos professores. Se pega uma escola, fecha e deixa só o professor a coisa vai andar. Professor tem muito isso, de fazer

a coisa acontecer. Numa greve do serviço de apoio como cozinheira, se ficar o professor dentro da escola vai ter aula, vai ter aula porque a gente faz papel de mil, a gente se vira. E este que é o problema. Acho que tem um compromisso político mesmo, de quem se formou, de quem não está aqui de brincadeira, de quem saiu de casa com o propósito, de não deixar as crianças ao léu. E respeito pela educação apesar de tudo. Porque somos o profissional, que está sempre estudando, pagando cursos, sempre! E quando tem concurso para a nossa carreira ou alguma promoção o salário é de mil e pouco. Mas se é técnico da receita federal, que tem só o ensino médio comum, ganham três e pouco, quatro e pouco, progressão e isso e aquilo. E nós somos os únicos que vão passar a vida toda estudando, inteira...

Sujeito 4 – Professora Alessandra

Eu tenho trinta anos. E me formei no curso de Pedagogia em 2009. Eu comecei a estudar mesmo, depois de casada. Tinha o sonho sim de estudar, mas, eu vim de uma família “pobre de marré deci”, que tinha seis filhos. Meus pais realmente não tinham condições de pagar um curso superior. Durante todo o meu estudo eu sempre me destacava, na escola participei de olimpíada de matemática, sempre era presenteada como melhor aluna da sala. Eu tinha este sonho de estudar e fazer um curso superior. Porém, o tempo foi passando e não tinha condições. Comecei a namorar, com dezesseis anos e aos dezenove eu casei. Se eu não tivesse casado, até hoje, eu tinha estudado, porque eu gostava mesmo de estudar. Mas, eu morava numa cidade pequena e nesta minha época, pra você estudar, tipo no CEFAM, você tinha que se deslocar até uma cidade maior. E não tinha condução para eu ir estudar. Não tinha condições, não tinha dinheiro. E neste período que eu trabalhava, era empregada doméstica, babá, estas coisas, andava dois quilômetros para trabalhar numa casa de família. Então casei, e vim aqui pra Presidente Prudente. E começou a surgir as bolsas do governo para ingressar na faculdade e eu já comecei a pensar em estudar. Ter um trabalho melhor e pensar em futuramente ter um filho e dar uma condição de vida melhor. E foi então que eu me inscrevi para tentar uma bolsa e consegui cinquenta por cento. E a princípio, como eu gostava muito de números, eu queria fazer ciências contábeis, só que na época, ciências contábeis era um dos cursos mais caros. Então eu fui fazer Pedagogia. Foram três anos e meio de faculdade. Como era mais barato, eu pensei, vou fazer Pedagogia. Quando eu era criança, eu gostava muito de brincar de ser professora. Sempre eu era a professora, eu nunca queria ser a aluna, eu gostava de ensinar. Gostava muito de ensinar. Eu entrei no curso de Pedagogia no segundo

semestre de dois mil e seis. Era muito cansativo, porque eu trabalhava, eu era casada, e ganhava na época, um salário mínimo, e eu pagava os cinquenta por cento da faculdade e pagava também o transporte para ir. E era muito corrido e eu pensava em desistir. Mas uma pessoa, que me deu muita força, depois de Deus, foi o meu marido. Ele falava: - Você vai continuar! Chegava uma época em que eu falava: - Não, não vou mais, não agüento, não sobra dinheiro nem para eu comprar uma calcinha! Não vou mais! E ele falava: - Você vai. E você vai conseguir! E eu continuei estudando. E neste período eu trabalhava numa empacotadora de salgadinho, aquele Chips, do pacotinho, e ganhava um salário mínimo na época. E comecei a levar salgadinho para a faculdade pra vender, para ajudar um pouco. Eu fazia isso e todo mundo já me conhecia lá. Eu fazia isso, porque me ajudava, era muito xérox, e eu ganhava pouco mesmo. Era muito cansativo. Porque meu trabalho era muito esforço físico. E durante o período que eu trabalhei lá na empacotadora eu adquiri tendinite, começo de bico de papagaio, escoliose, tudo isso. A partir do terceiro termo do curso você poderia se inscrever para ser estagiário numa escola. E eu me interessei por isso e me inscrevi pelo CIEE, na época, me inscrevi uma vez, e não fui chamada. Na terceira vez fui chamada e fiz a entrevista estagiar numa escola. E foi o meu primeiro contato na sala de aula mesmo, foi no Colégio A. Eu fiquei lá estagiando dois anos. E pedi demissão do meu trabalho, que era registrada. Abri mão do meu registro, do salário fixo, do décimo terceiro e todos os direitos e fui ser estagiária num lugar que não tinha nada disso. Durante o período de férias, recesso, você não recebia, os dias trabalhados. Eu não tinha registro em carteira. Só que eu precisava adquirir experiência na área, eu coloquei na minha cabeça. Então, foi lá o meu primeiro contato, e lá sempre tinha remoção. Você sempre passava por várias salas, por ser uma auxiliar do professor. Eu comecei lá no fundamental, passei pelo primeiro ano, segundo ano, terceiro, quarto... Eu fiquei estagiando lá durante dois anos. Então, cheguei à educação infantil, desde o mini maternal, que tem lá. Que vai até um ano dez meses. Passei também pelo maternal I, maternal II e pré- escola. E lá eu fui me identificando e pensando se eu queria fundamental, ou se eu queria infantil. E eu me identifiquei muito com o infantil. Digamos assim, que lá, eu aprendi muito para a minha carreira, as musiquinhas que eu sei hoje, tudo isso eu consegui lá. Porque as professoras me davam a oportunidade de estar tomando conta da sala e não ser uma simples auxiliar. Eu tive o privilégio de substituir o professor que faltava, tinha muita confiança em mim, eu substituía a sala, mesmo sem uma auxiliar, tanto que, quando ela precisava faltar, eu assumia a sala totalmente sozinha. Então, eu fui bem valorizada, eu aprendi muito, lá foi meu suporte inicial para eu me inserir mesmo nesta área. Como eu terminei a faculdade, no final de dois mil e nove, eu não pude mais trabalhar como estagiária.

Porque lá, é para quem está com a faculdade em andamento. Então eu fui procurar um trabalho. Mas eu não podia prestar os processos seletivos e concursos, porque eu não tinha formação, eu não tinha o diploma para apresentar uma formação no magistério, nada disso. Mas mesmo assim eu corria atrás, e pensava: “-Parada e desempregada eu não vou ficar!” Me lembro que eu entreguei quatorze currículos contados, em escola particular, e fui trabalhar numa delas. Depois da formação na faculdade eu fui trabalhar no Colégio J... Mas não consegui ser chamada como professora, eu era auxiliar, remunerada e registrada. Auxiliar lá, não é valorizada infelizmente. O salário, para ter uma ideia, era de trezentos e pouco, e o professor, setecentos e pouco. Auxiliar lá, era igual a um pano de chão, um tapete, para você pisar. Mas eu achava bom porque pelo menos eu estava na minha área. E isso era melhor do que eu ficar parada. Eu falava para mim: “- Você não passa fome... O que você vai fazer lá? Ganhar trezentos reais?” Era pouco, mas ajudava porque minha moto era financiada e dava para pagar a prestação, pelo menos. Só que eu continuei correndo atrás, eu sou uma pessoa perseverante. E continuei entregando meus currículos, e até que completaram os quatorze currículos. E entreguei em vários colégios. E um dia, eu descobri um colégio próximo a COHAB, e entreguei currículo lá e uma semana depois eu fui chamada e fiz a entrevista, a diretora já queria que eu comesse no outro dia a trabalhar. Mas até aí, eu pensava assim, “- Eu não vou cair num conto, como eu caí no outra escola!” Porque lá eles não falaram o salário antes, só depois que contrataram, porque eu e outras professoras que entraram na escola junto comigo pensávamos que era um salário até mais ou menos, porque a gente conhecia um salário razoável, para uma escola daquele porte. E depois falaram que era trezentos reais. O salário, não era atrativo para mim, mas eu aceitei. E essa foi a minha primeira experiência como uma professora titular. Eram crianças com idades misturadas, de três anos que completariam quatro e umas que completariam cinco. Era uma sala misturada. Tive então, a minha primeira experiência como professora titular. E falava: “-Esta sala é minha! E pegava a minha carteira registrada como professora e mostrava. Aquilo pra mim foi um orgulho, o salário não era tão bom, mas foi maravilhoso pra mim. E eu continuei conciliando, colégio J... como estagiária e o colégio G. como professora. Porque um pouquinho de dinheiro daqui e um pouco dali, me ajudava, e eu ia. Eu já estava com vinte e sete anos e queria ter um filho, já era casada a alguns bons anos, porque eu tinha medo de tentar mais tarde e não conseguir mais. Certo dia voltando depois do trabalho sofri um acidente de moto, mas nada fatal, só um susto. Não perdi nenhum braço, nenhuma perna... Tive uma cicatriz e uns arranhadinhos e descobri que estava grávida. Igual a Amália da novela (*risos*)... e foi rápido, porque nove anos casada, eu pensava que ia demorar meses para eu engravidar. E foi mais rápido do que eu

imaginava e deixei um dos colégios. Então estava aguardando o processo seletivo para professores de educação infantil de Prudente, eu participei da atribuição e consegui. Eu amo o que eu faço na educação infantil mesmo. Para não ficar desempregada, se precisar trabalhar com o fundamental, com a EJA, o que tiver eu vou. Mas educação infantil mesmo, eu amo. Ser mãezona deles, sentar no chão, me sujar, brincar, cantar, fazer palhaçada para chamar a atenção, eu amo, estas coisas. E eu aprendi no Colégio A...quando eu fui estagiária, me identifiquei com aqueles pequeninhos. Então sou realizada profissionalmente. Minha filha tem agora, apenas um aninho, eu penso em continuar estudando, eu quero fazer a minha pós-graduação. Quero ainda investir um pouco mais nesta área. Mas não quero me matar de trabalhar, o dia inteiro e perder um pouco do desenvolvimento da minha filha, que foi muito sonhada e muito planejada. Mas assim, tem os problemas, tem sim, igual todas falta de apoio, falta de suporte, de materiais, tudo isso, só que você sonha em melhorar estas coisas...Então, eu participei da atribuição, e eu moro aqui no bairro, eu pensava assim, o K., é a escola mais próxima da minha casa, e aí eu levei isso em consideração. Eu vim pra cá e fiquei com maternal um. Porque eu estava grávida, eu queria o pré, porque eu pensava assim, a minha barriga vai crescer, eu não vou conseguir muito bem desenvolver o trabalho, porque eu gosto muito de sentar no chão, me arrastar com eles, pular. Mas, chegou o momento escolher a sala, e não tinha. Eu peguei o maternal mesmo, só tinha o maternal um. Mas eu me identificava com a alfabetização também, eu gosto muito desta parte de alfabetização. Só que entre a alfabetização e estes pequeninhos, hoje eu prefiro realmente os pequeninhos. Eu peguei o maternal um e não me arrependi. Consegui driblar um pouco as dificuldades da barriga crescendo, por causa da gravidez e até esquecia que estava grávida. E a minha companheira de sala às vezes falava: - Sandra, calma, esta menina vai nascer antes do tempo! Substituía alguns professores aqui, e gostava muito e sempre gostei. Eu deixei a escola particular porque eu vi a questão de salário, principalmente, não compensava não eu me matar lá, para duas escolas, a viagem que eu ia fazer também, sair daqui e me deslocar daqui até lá, sendo que eu morava aqui próxima. Então foi assim, o ano passado eu trabalhei com maternal um. Só que trabalhei até julho, de fevereiro até finalzinho de junho, e logo tive a licença maternidade, aí retornei em novembro. E senti muito a falta deles, muito, nossa, porque assim, eu sou muito carinhosa com eles, quando tem que chamar a atenção eu chamo. Só que eu sou carinhosa, eu sou de beijar, de abraçar, eu gosto muito destes contatos. Este ano eu peguei um piolho ferrado, porque deixo eles mexerem nos meus cabelos...(risos). Então tive a oportunidade de pegar o maternal I novamente, inclusive na mesma sala. Se eu tiver a oportunidade de pegar o maternal I, hoje em dia, vou ver a parte da ausência da família, pra mim, a ausência na vida

das crianças, está levando as crianças a desobediência, a uma falta de educação, a uma cultura muito assim...que não é aceita pela sociedade. Não sei se é chamado de cultura xingar, sem limites, a ausência de regras. Os pais hoje estão ausentes, estão trabalhando mais, não tem mais tempo de cuidar dos filhos, de educar. O pequenininho é mais fácil de obedecer. E de você impor limites, de você ensinar, porque estes outros que já vem formado, já vem atacando você. E quando eu vou falar com o pai e com a minha mãe, que não pode fazer isso? “- Nossa!”. Mas eu continuaria sendo professora de creche, porque eu gosto do que faço, faço de coração. Eu amo crianças, gosto de cuidar. Mas infelizmente a creche hoje, tem aquele caráter assistencialista mesmo. Você ali tem que ser um pouco de mãe, tem que ser um pouco de psicóloga, você tem que ser tudo, você se envolve mesmo com a criança. Então, eu acredito que a gente pode fazer a diferença, porque estes pequenininhos vão ser os adultos de amanhã. E a gente pode estar fazendo a diferença ensinando eles a serem cidadãos do bem, ter um bom caráter, tudo isso, não só o pedagógico. O desenvolvimento, que vem desde de você trocar uma roupinha, dar um banho... Durante o período em que eu estava estudando, foi meio crítico pra mim, foi muito cansativo, sabe? Porque você trabalhar o dia inteiro... E eu tinha que escolher, trabalhava até as seis da tarde e eu tinha que escolher, das seis as seis e meia, ou tomar banho ou comer, um dos dois, eu tinha que escolher antes de ir pra faculdade, então dava vontade de desistir mesmo. O meu marido foi o total apoio na minha vida, se não fosse ele eu tinha desistido, ele cozinhava pra mim, limpava a casa, ele passava roupa, ele fazia de tudo. Porque isso era muito cansativo. E era muito frustrante na parte financeira porque, a gente que é mulher tem vaidade, gosta de usar um brinco, mesmo que seja uma biju, uma roupa, um calçado, só que durante este período, assim, eu não tive estas oportunidades. Mas quem quer, quem vai atrás, quem tem vontade, realmente consegue, só que você não pode ficar de braços cruzados, esperando vir bater na sua porta, você tem que correr atrás. Então pra mim cuidar das crianças é mérito muito grande, é um orgulho. Porque eu vejo que eu consegui vencer, por que a vida que a gente tinha... (*choro*). Na minha família eu sou a única pessoa que conseguiu estudar. E para os meus pais, foi um orgulho, de seis filhos, uma única filha fazer um curso superior? Mas eu consegui. E to aqui e tenho sonho de futuramente, eu ainda não sei quando, montar a minha escolinha. Eu corro atrás. Meu contrato, como professora da rede municipal termina este ano. Fiz todos os processos seletivos que teve na região e consegui passar. Só que eu não sei qual a minha classificação. Então eu fiz até concurso para cozinheira. Porque o que você quer hoje em dia é sua estabilidade profissional. Eu penso na minha filha em poder dar a vida que eu tive, uma oportunidade melhor. Agora, ficar parada eu nunca vou ficar. Eu quero estudar quero continuar, só não quero me ausentar

muito da minha filha agora. Porque é muito bebê, mas, pretendo fazer a minha pós-graduação não sei se vou fazer mestrado igual a você, mas eu quero estudar. Tenho muitos sonhos dentro de mim. Eu corro atrás.

APÊNDICE D – NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS NÃO ANALISADAS

Sujeito 5: Professora Fabrícia

Sujeito 6: Professora Luciana

Sujeito 7: Professora Cecília

Sujeito 8: Professora Maria Dalva

Sujeito 9: Professora Ana Paula

Sujeito 10: Professora Cássia

Sujeito 11: Professora Kelly

Sujeito 12: Professora Fabiana

Héllen: Hoje é dia 20 de agosto. Meu nome é Héllen Thaís e vamos começar este trabalho com o relato de pesquisa. Talvez não dê para fazer o relato de todas, mas vocês e sintam assim a vontade para participarem ao longo dos nossos encontros. Bom, eu trouxe um roteiro para orientação da elaboração de um relato. Nós vamos fazer em três etapas. Tudo bem? A primeira etapa é o percurso de antes de você ser professor. Então antes de ser professor, quero saber se você escolheu ser professor ou se você foi levado a escolher? Eu queria que vocês relatassem até algumas profissões que tinham antes. Depois gostaria que vocês descrevessem a percepção que vocês faziam da profissão, antes de ser professor. Em que momento vocês decidiram entrar para carreira do magistério? Como foi o curso que você fez? Onde você fez? Você gostava deste curso? E que imagens você fazia da escola? Se você tinha medo? Curiosidade? Ou outros sentimentos? O que você pensava? Então esta seria primeira etapa. Na segunda etapa, descreva como foi sua entrada na escola como professora. Então vamos começar a relatar, começar a relatar qual foi a sua primeira entrada na escola como professora e que turma foi. E na terceira etapa, nós vamos tratar do ser professora de creche. Então, relate como é que você se tornou professora de creche e como foi seu trabalho. E na atualidade como é que você lida com isso? Quais foram às dificuldades que você vê? Quais são os benefícios?... Então após narrar as três etapas, cada um vai fazer uma pequena conclusão. Queria que vocês falassem o nome e a idade. E farei algumas interferências, às vezes, para questionar, para tirar alguma dúvida. Mas vocês não se incomodem. Bem, eu queria que vocês ficassem a vontade mesmo, porque vocês estão diante de uma professora. Então relatem um pouco da história de vida profissional de vocês. Vamos começar?

Sujeito 5 – Professora Fabrícia

F.: Olá, sou a F. Trinta e um anos, segundo ano que eu trabalho com creche. E o terceiro que eu estou na rede municipal. É o que fiz antes de ser professora? É na escola pública? Sai da cidade onde eu morava, e vim aqui fazer o CEFAM, em Presidente Prudente. E saindo do CEFAM eu já fui ser professora e eu não fiz nada entre o CEFAM e o magistério. Foi assim caiu meio que de pára-quedas. Eu sai do CEFAM e prestei concurso aqui em Prudente, em Regente, em Tarabai. Em Prudente eu não consegui, consegui Regente e Tarabai. Acabei indo para Tarabai, porque Regente tava com os pagamentos atrasados. Quer dizer cai de pára-quedas, passou, foi. Chegando lá, só tinha, na cidade, só tinha o pré três ainda, na época não tinha, tinha creche, mas não tinha professor na creche era só o pré três. E eu fiquei lá por três anos. Assustadíssima, porque quando você cai sem histórico. Assim, não tinha material, o povo, as pessoas geralmente não ajudam muito e você vai se virando o jeito que dá. Você ai levando. E no primeiro ano eu fiquei meio perdida. E no segundo eu tentei corrigir o que eu fiz de errado no primeiro ano. Só que eu também já fui saindo de Tarabai, porque viajar todo dia, não dava e o salário lá era muito pouco, era pouquíssimo. Daí eu fui trabalhar com meu pai. E fiquei dois, três anos trabalhando com meu pai, e larguei, para terminar a faculdade de matemática. E terminei a matemática. E fui dar aula de matemática no estado. E foi quando também parei de trabalhar com meu pai e fiquei no estado por cinco anos, só com matemática. E foi quando eu fui chamada pelo município. Mas eu lembro que quando eu fiz a prova do município, era porque eu queria sair de Taciba. Não eu queria, me desculpa Lais, mas eu detestava aquela sua cidade. Eu não se dei bem com a cidade, Lais, eu fiz o concurso do município para sair de Taciba. Eu não agüentava viajar todos os dias. Cheguei a dormir lá na cidade, não me adaptei, não sei se é porque eu comecei com matemática lá e então eles tinham muita dificuldade. E fui chamada no município. Mas quando eu fui chamada no município, eu já estava aqui em Prudente. E eu já tinha conseguido a remoção e acabei levando os dois. No primeiro ano, foi na pré-escola, porque eu fiz a opção da educação infantil.

Héllen: Foi aqui mesmo?

F. Não. Foi em outra escola. Foi o D., porque o M. e o D. eram vizinhos, próximos. Daí, como era professor adjunto, e você não têm a sua escola ainda definida. Ah quer saber de uma coisa, eu vou conhecer uma outra realidade. E conheci a realidade do pré integral e disse, não, agora

eu quero conhecer a realidade do maternal. Pra ver o que é que eu gosto, para quando eu tiver que escolher uma coisa em definitivo e foi aonde eu gostei mais, do maternal. E eu não sei dizer o porque. Gostei do carinho das crianças, da atenção, de poder ter uma outra pessoa na sala, de ter menos crianças também. Gostei. E não sei dizer ao certo, e quando eu vim pra cá, eu vim com aquele medo. Ai será que vai sobrar maternal pra mim, lá naquela escola enorme. Porque eu tava numa escola pequenininha, só de creche, só o maternal e o berçário. Será que naquela escola enorme, vai sobrar maternal, porque eu gostei do maternal e não sei muito bem, se foi á faixa etária, não sei te dizer muito bem não.

Héllen: Então quer dizer que você escolheu mesmo?

F.: Escolhi mesmo. Dentre as opções de trabalhar na educação infantil. É assim eu escolhi primeiro o pré, porque eu sabia onde era a escola e era perto de onde eu trabalhava. E ai neste mesmo bairro tinha uma outra escola, o N. que era só creche. Não, vou conhecer uma outra realidade. E ai quando eu vim pra cá, eu fiquei com medo de sobrar só pré, porque eu gostei do maternal e eu disse eu quero trabalhar com maternal.

Héllen: Mas o quê, da rotina?

F: Não sei te dizer, vamos dizer assim que foi, porque primeiro, que eu não me imaginava trabalhando com criança.

Héllen: Não? Por quê?

F. Não. Porque não me imaginava, eu achava que não tinha jeito, não tinha paciência. E quando eu fui pra assumir, eu não queria assumir. Eu pensei em não assumir o município. Ai, de tanto as pessoas falarem que o município é bom, falar de pagamento, de não sei o que, você quer saber, eu vou tentar um ano. E tentei um ano. Vou conhecer outra realidade. Porque com o pré eu não me dei muito bem, não, eu não gostei. Vou conhecer outra realidade. Depois eu acho que eu me encontrei, no maternal. Eu não sei explicar, é estranho isso, mas, eu fico tão contente de ver, o carinho deles, acho que é maior, as perguntas complicadas.

Héllen: Mas você fala do ambiente, das crianças e das crianças. Mas e na escola, nesta primeira escola que você trabalhava, em que você trabalhou com o maternal, como que era? Você enxergava alguma que tudo era bom? A relação com as pessoas...Como era?

F.: A lá a gente tinha menos problemas de relação com as pessoas. Porque a é escola pequena. Mas apesar da turma que eu tinha lá, ser uma turma bem complicada, eu ainda preferia. Não sei se é da idade, se é a quantidade de criança. Eles...você consegue dar mais atenção, dar um cuidado melhor. Eu acho que é isso que eu me encontrei mais, poder dar mais atenção, ter um maior cuidado com as crianças. Acho que...Porque no pré não, eu tinha trinta, e você vai dar atenção de que jeito para trinta, você sozinha?

Héllen: Mas você nunca tinha trabalhado antes com maternal, você acha que desta época, como você aprendeu ser professora de creche, foi com os outros, foi na faculdade?

F.: Não. Na faculdade não, é prática. É uma pessoa que dá uma dica aqui, e aí você tenta aplicar, e aí você modifica outra coisa. Porque eu sou muito de perguntar, de querer saber como é que vai, como é que não vai, como é que fica, como é que não fica, daí eu fui me adaptando. Alguns problemas, algumas coisas dando certo, outras dando errado, dia você corrige de um lado e erra do outro e aí vai indo a trancos e barrancos. Foi no dia a dia mesmo. Mas eu fui assim muito pelo relato das pessoas, as pessoas contando, faz deste jeito, que pra mim dá certa, ah pra mim não deu, mas desse jeito acho que vai dar. Eu fui aproveitando, ouvindo o que as pessoas tinham para falar.

Héllen: Mas você fez algum curso para trabalhar com creche, antes, depois ou na faculdade?

F.: Não. Nada. Nada. No CEFAM...mas nada especificamente, olha vocês vão trabalhar com creche...Imagina...Mas eu não lembro, nem do CEFAM voltado para a creche. Pra pré-escola a gente ainda fez estágio, fez um ano de estágio na pré-escola, mas na minha formação, que foi a matemática, nada.

Héllen: Mas, no seu trabalho hoje, por exemplo, na sala que você tem hoje, com estas crianças que você trabalha na creche, se você fosse pensar num aspecto muito positivo, e não sei se pode ter um aspecto negativo, o que você colocaria como aspecto muito positivo no seu trabalho?

F.: Ah, eu gosto da atenção que tem, tem alguns que chegam carentes, assim pra você, e eu acho que às vezes você acaba suprindo esta carência, este cuidado que eles não têm.

É conversar com eles, eu gosto muito disso. Eu gosto de sentar ali na pracinha e começar a brincar de fazer a criança dormir e ai eles vão trocando a boneca, daí faz, ai eu já pego um, e coloco para dormir no meu colo, brincando, eu gosto disso. Eu gosto de brincar. Eu gosto de brincar e já ir orientando na brincadeira.

Héllen: Quantas crianças?

F.: Então a gente trabalha em duas, com trinta crianças. As duas na mesma sala? Isso, as duas juntas, a gente não separa.

Héllen: Mas são duas professoras?

F.: Professoras.

Héllen: E fora isso vocês tem alguém que ajuda?

F.: Não. Só nós duas.

Héllen: E no dia a dia do trabalho, tem horário de dar banho? Como é que vocês fazem isso?

F.: Teve, no começo do ano, mas agora não, porque de manhã está sempre frio. E todo mundo ta sempre com o nariz escorrendo e chega todo de blusa. Então agora no banho não. A gente trabalha a escovação, lavar a mão depois do banheiro, que é um problema, porque ninguém

sabe lavar a mão depois do banheiro, trabalha com lavar as mãos antes das refeições. Levar a comida na boca, porque têm alguns que não levam, a gente tem que trabalhar isso também.

Héllen: Mesmo assim, você tinha falado como que o número é adequado ?

F.: Não. É muito, muito. Eu acho que o ideal seria umas dez, para cada uma, ou uma auxiliar, precisa sim. Porque tem hora que você se vê perdido. Porque você está com as meninas no banheiro, a outra professora está com os meninos no banheiro, e quem sai?

Héllen: Mas, no dia a dia, você desenvolve o trabalho com uma outra professora?

F.: Isso. A gente reparte bem o serviço.

Héllen: Se você pudesse hoje, por exemplo, fazer o seu trabalho em creche, será que você trabalharia com uma auxiliar, que tipo de auxiliar, você acha hoje, como professora, que precisaria? Você acha que é uma professora, uma ADI...?

F.: Então, o ano passado eu trabalhei sozinha, a gente separava totalmente, e cada uma tinha a sua rotina. Entre separar totalmente e trabalhar junto, não sei se é porque eu me dei bem com a pessoa, eu preferi trabalhar junto com uma outra professora. Porque às vezes, a gente, falta de uma auxiliar para levar uma criança no banheiro, as vezes pra...

Héllen: Mas você prefere uma professora que tenha certificação, ou poderia ser outro profissional...

F.: Olha, é porque é tão distante, a possibilidade de uma auxiliar, que eu nunca parei para pensar nisso não. Porque às vezes, é ajudar a fazer uma atividade, às vezes é ajudar num cuidado, eu acho que educadora ou professora, não teria problema nenhum não. Não teria muita diferença não, porque tem muito educador que é bem comprometido com o trabalho. Que faz o trabalho muito bom, e às vezes até melhor que muito professor. Tinha uma

educadora o ano passado que quando eu saia, ela assumia, e ela era uma educadora que fazia o trabalho muito melhor do que o professor. Ela era uma ótima educadora, muito...Eu acho que eu não teria mudado tanto. A partir do momento que eu entrei no município, eu estou com o município e com o Estado. Só que também eu acho que a parte dos mais novos, me encanta porque, no estado eu trabalho com aborrecentes, doze e treze anos. E é o que todo mundo da escola se afasta, aí eu não quero o período da tarde. Eu não quero o período da tarde, e por só me sobrar o período da tarde, eu me adaptei. Eu gosto do período da tarde, hoje em dia eu posso falar, eu gosto de trabalhar com os adolescentes.

Héllen: Mas se você pudesse escolher, você ficaria na creche?

F.: Escolher entre um dos dois? Eu preferiria a creche, se bem que a matemática me encanta... Seria um... Não, não, esquece a história da creche. Eu gosto muito de matemática e eu gosto muito da creche. Não eu não conseguiria escolher, tá? Fácil assim... Bom, eu diminuiria a parte da matemática, mas eu acho que eu não conseguiria abandonar a matemática. Matemática é uma paixão...

Héllen: Eu agradeço por contar um pouco da sua vida pra gente, eu não sei se vocês conheciam a história dela e eu gostei de saber.

F.: Meio maluca, eu caí mesmo de pára-quedas e estou aprendendo ainda. E sempre que alguém dá uma dica, assim, eu aproveito, e tento também passar o que as pessoas me ajudaram. Eu tive muita ajuda, na época do pré, aqui já em Prudente, eu falo que teve uma professora do pré um, do lado da minha sala, que eu falei que ela era um anjo. Ela me orientou em tudo, ela me orientou sem se intrometer. Ela me ajudava...-Olha F. faz deste jeito que eu acho que funciona. Mas, ela me passava algumas atividades, aliás, me passava a maioria, porque eu não tinha material. Ela me ajudava e me orientava, eu chegava e falava o que eu faço, eu preciso fazer tal coisa. E ela falava olha, falava, faz deste e deste jeito. E funcionava na maior parte das vezes, e foi isso também que me animou porque ela foi uma ótima pessoa, ela me ajudou muito, acho que se não fosse ela ter me ajudado tanto eu tinha me assustado muito. Porque ela me ajudou pra caramba, e foi quando eu comecei, depois no outro ano, a me

virar mais sozinha. Ela foi um anjo, foi um anjo e não é todo mundo que tem uma pessoa tão boa assim pra ajudar. Ela foi muito boa pra mim, e que eu não posso falar nada, não.

Héllen: F. tem mais alguma coisa que de repente, você queira colocar da sua história?

F.: Acho que não. Importante assim no trabalho hoje? A minha história é curta, né? de professora, no Estado fui pra oito anos, e aqui eu tenho três ainda. Eu tenho pouca história para contar, mas eu gosto do que eu faço. Eu tô, eu continuo porque eu gosto.

Héllen: Obrigada.

Sujeito 6 – Professora Luciana

L.: Bom, meu nome é L... Sou professora do maternal dois. Já é o segundo ano que eu trabalho com maternal. E eu escolhi a profissão, ser professor, e mesmo porque eu tive assim pouco tempo, mas o pouco foi extremamente valioso, de incentivo de meu avô materno. Porque todas as vezes na minha infância, que eu chegava na casa do meu avô, ele sempre lia e contava uma história. Então assim, eu sempre tive este contato. E ele queria muito que a minha mãe na época de solteira fosse professora, enfim, porque ela era muito inteligente, estudava, totalmente esforçada, mas como ela não teve como, teve que trabalhar, parar de estudar, para poder trabalhar, ela não conseguiu. E ela me contava essa história e eu sentia assim. E ele não me falava nada, ele não falava nada pra mim, mas eu sentia que pelo incentivo que ele dava para que eu estudasse e contava as histórias, que era a vontade. Daí quando eu terminei a oitava série, eu tinha duas opções, fazer o vestibulinho da fundação mirim na época e prestar o vestibulinho do CEFAM no magistério. Eu fiz as duas provas, passei nas duas, então graças a Deus, eu pude escolher o que realmente eu queria, porque era um desejo meu. Até porque além do meu avô, eu guardo na lembrança, eu tenho uma lembrança muito forte da minha primeira professora da pré-escola. E eu era muito apegada a ela e gostava dela, e coisas que ela me ensinou na pré-escola, eu trago comigo até hoje. E enfim, aí escolhi ser professor diante disso, diante de todo este incentivo. E aí eu fui para o CEFAM e não foi fácil, porque era muito cobrado, nos primeiros anos, assim eu tive muita dificuldade. Porque tinha disciplinas assim que eu nunca tinha visto na minha vida, física,

química, biologia, o que é que era aquilo? Mas eu consegui, graças a Deus, terminar, fazer os quatro anos. E quando eu terminei o magistério, eu fui trabalhar numa escola particular, como auxiliar de desenvolvimento infantil. Assim, eu não gostei muito da experiência. Porque auxiliar de desenvolvimento infantil, normalmente não é valorizado, e aí pegam recém formados e é aquilo que a gente já sabe. E aí trabalhei um ano. E em dois mil e cinco fui contratada pela prefeitura também como auxiliar, trabalhei um ano. Fiquei dois anos fora da rede, porque não consegui aprovação no concurso e não tinha, naquela época não tinha processo seletivo, assim como tem hoje. Consegui anular uma prova, porque eu prestei para estagiária, eu consegui anular. Então eu fiquei fora e assim foi, passaram-se dois anos, fora da rede, fazendo outras coisas que não tinha nada a ver com a educação...

Héllen: Você fazia o que, por exemplo?

L: Trabalhei fazendo pesquisa na rua, dava aula particular de reforço, mas eram pouquíssimas aulas. Aí depois eu consegui voltar para a rede, voltei como estagiária, trabalhei dois anos, inclusive nesta mesma escola, já faz quatro anos que eu estou aqui.

Trabalhei inicialmente, como eu era estagiária, eu rodava a escola toda, onde tinha que substituir, lá estava eu, lá, firme e forte. De manhã e à tarde, quando precisava eu estava aí. Então, conheci tudo, até algumas vezes berçário, passei por todos os grupamentos.

Até que...

Héllen: Mas sempre na educação infantil?

L: Sempre na educação infantil. E o meu estágio também, que eu já estava esquecendo de falar, durante o magistério, sempre foi na educação infantil. Eu me identifico com esta faixa etária. No CEFAM? Sim no CEFAM, eu fiz o estágio no fundamental, para cumprir carga horária, mas quando o professor falou, o supervisor falou, já deu sua carga horária no fundamental, eu sempre dava um jeitinho de voltar para a pré-escola, e fiquei lá um ano. Aí depois eu fiquei aqui estes dois anos, substituindo. Eu substitui uma licença de trinta dias no pré três, eu gostei muito porque eu me identifico com a alfabetização, e quando teve o processo seletivo e que teve atribuição, eu queria aqui no K... e aqui não tinha mais para pré-

escola. Então o ano passado eu peguei o maternal, porque foi o que sobrou. E tinha uma noção de como trabalhar porque já tinha passado por todos os grupamentos

Héllen: Você trabalhou no maternal um ou dois?

L: Dois. Mas, passei por todos os grupamentos, como eu já disse. Mas assim, como eu vou trabalhar? Porque você passar um dia ou outro, é uma coisa, todo dia, de fevereiro a dezembro, é outra completamente diferente. Mas assim, não me arrependi o ano passado em nenhum momento de ter escolhido, apesar de ter passado umas turbulências, durante o ano...

Héllen: Como quais turbulências? Casos assim, um caso que afetou bastante a gente, psicologicamente, que foi uma denuncia de abuso com uma criança da nossa sala, envolvendo uma outra funcionária da escola. E assim abalou mesmo completamente.

Mas não deixou, não foi nenhum empecilho para que o trabalho continuasse até dezembro. E também não foi nenhum empecilho para que eu escolhesse novamente o maternal dois...(choro)

Héllen: Bom L. você pode falar só a parte que quiser... Não precisa ficar preocupada.

L.: Ah, tá, porque eu ia seguir o seu roteiro, eu ia tentar seguir mas sabe...

Héllen: Não, pode ser tranqüila. É um relato, você coloca o que você quiser. Porque você já está contando a sua história aqui na escola, do trabalho em creche, que o ano passado você já teve a oportunidade de pegar o maternal e fez um bom trabalho lá. Você pode continuar...

L: Então tá bom.

Héllen Fica tranquila, ta?

L: Nós trabalhamos juntas o ano passado. Eu e a M. e este ano novamente, nós conseguimos pegar a mesma sala. Até para dar continuidade a um projeto que nós começamos o ano passado que é o projeto horta e que a gente esta dando continuidade este ano com a outra turma. E assim, foi trabalhoso, porque são crianças muito pequenas e elas perdem a atenção com facilidade, numa devida idade. Não tem como você ter a atenção dela o tempo todo. E o professor de educação infantil, às vezes a gente brinca ah, vou ter que me vestir de palhaço aqui para poder chamar a atenção. Porque, dependendo do que você fala, do que você faz, você não consegue atingir o seu objetivo. Porque a atenção deles é mínima e é em poucos segundos ali. Você teve a atenção teve, não teve acabou. E muitas vezes a gente sente dificuldade em trabalhar com uma brincadeira, porque os espaços da escola não propiciam. Lógico, a gente trabalha, trabalha, mas não da maneira que gostaríamos. Porque a gente tem que dividir o espaço com outras pessoas. Então isso dificulta.

Héllen: Mas vocês trabalham com grupamento de quantas crianças?

L: Olha, nós trabalhamos em duas, então é quinze e quinze, são trinta crianças freqüentes. Então assim, a falta é, vinte e seis num dia, vinte e cinco no outro, vinte e sete no outro, vinte e nove, trinta e por ai vai. E a gente optou até por trabalhar junto, porque já deu certo a parceria no ano passado e nós, assim a gente dá autonomia para a criança. Mas, não a total autonomia, então a gente procura estar sempre acompanhando para ir ao banheiro. Sempre acompanhando para dar água, sempre, estar sempre junto com o grupo, não deixar a criança ir sozinha. Assim, às vezes eu até deixo, mas ai eu dou uns dois minutinhos e eu to indo atrás para olhar. A gente deixa ela com a individualidade dela, mas sempre de olho. E a questão dos materiais também, é complicado para a gente trabalhar, porque a criança nesta faixa etária ela precisa do concreto, precisa pegar, precisa sentir. E as vezes a gente não consegue trabalhar isso com a criança. E ai você acaba, ou você coloca dinheiro do seu bolso para comprar um material que você acha que vale a pena, até que ... Bom, agora se eu mudei as expectativas do que é ser professor? É o meu segundo ano, como professora, e por enquanto não.

Héllen: Como professora você tem quantos anos?

L: Professora, professora mesmo, é dois anos. Porque os outros dois anos foi estagiária.

Héllen: E a sua entrada na educação já foi como professora de creche mesmo, com criança de dois a três anos?

L: Dois. É isso. Então, assim a expectativa do que é ser professor não mudou ainda, porque apesar das dificuldades eu continuo acreditando na educação. Eu continuo acreditando. Eu entrei se não me engano, no magistério, em 1999, e eu entrei no magistério acreditando na educação. E como o nosso professor falava, o C. se não for dar aula, vai vender banana na feira. E até um tempo atrás eu encontrei com ele e falei assim: - professor eu ainda não fui vender banana na feira, eu to dando aula. Porque como eu disse que ainda acredito, que a educação faz a diferença. Eu acho assim só vai mudar esta expectativa ou maneira de ver a profissão, o dia que eu deixar de acreditar nisso.

Héllen: L. eu também fui aluna dele. E uma coisa que ele e falava também era que quem não quiser ser professor vai vender carnê do baú. Vender Avon. Uma vez e eu encontrei ele na rua, e ele estava com a mulher dele, fazendo fisioterapia e ele já está muito velho, e ele está, eu encontrei ele, e eu falei: - professor C., o senhor se lembra de mim? fui aluna do CF., Sabe, professor eu não fui vender carnê do baú. Ele estava saindo da fisioterapia, e ele: - o que você ta fazendo aqui? - estou no mestrado, professor, se não fosse o senhor me incentivar, hoje eu não estava aqui. O olho dele se encheu de lágrimas, porque ele foi um professor que fez diferença na nossa vida. Você está contando sua história e eu me lembrei porque ele fez muita diferença em minha vida.

L: Na minha também! E assim, como eu falei, eu acredito, apesar de às vezes, eu ainda, lá no fundinho do meu eu, eu ainda acredito na política, mas bem lá no fundo, porque ta difícil. Mas, é, na educação eu acredito, que vai fazer sim a diferença, nem que pra isso eu tenha que me envolver mais com a política. Entendeu? Eu penso assim. E aí estas dificuldades em lidar com as crianças, é falta de material, é falta de um trabalho, mais assim, às vezes mais direcionado com os pais. Porque as crianças de hoje não têm mais, fora da escola de educação

infantil, eles não sabem mais o que é correr, o que é brincar na rua. Eles só sabem ficar sentados na frente do computador, do *Playstation*, do videogame, ou qualquer coisa do tipo, jogando e não coloca as energias pra fora. E aí chega na escola com toda aquela energia. E aí muitas vezes o professor, até a gente às vezes, interpretar como não tem limite, está fazendo bagunça. Mas na realidade não é bagunça, ele está ali extravasando a energia dele, que em outro espaço ele não tem a oportunidade de fazer. E a gente vai querer o que? Que uma criança desta idade fique plantado, sentado numa cadeira fazendo atividade. Não dá, sabe, não tem como. Eu acredito que tem algumas coisas, como quantidade de alunos, material, tem que ser repensado para a educação infantil. Porque a gente não pode voltar na história da educação e ter a escola como assistencialista. E é o que esta acontecendo, o professor ele cuida? Ele cuida. A gente não está falando assim, eu só vou educar, eu só vou ensinar e não vou cuidar. Não. A gente cuida, sem problema, mas e o pedagógico aonde que fica? Sabe até estes dias, este final de semana, eu postei no facebook de uma amiga, justamente esta questão. Porque tem candidato a prefeito na nossa cidade enchendo a boca para dizer que tem projeto que a criança fica o dia inteiro. Enchendo a boca para falar de, da merenda, que é uma merenda de qualidade, que é isso... Mas peraí, qual é a função da escola? A função da escola é a criança chegar lá e ficar lá depositado e comer, dormir, tomar banho e sair, sem saber, sem aprender a ler e escrever? Apesar que, esta é a função da educação infantil, mas na educação infantil, a gente tem que preparar esta criança, dando noção de espaço, ensinando cores, formas, dando toda a base para ele chegar lá no ensino fundamental e ser alfabetizado. Mas como você dá uma base, se você tem que trocar fralda? Se você tem que dar banho? Os pais não cobram o ensino, não vê a creche como uma escola. Vê como uma babá, uma babá coletiva. E que meu filho vai chegar lá e vai ser bem cuidado, vai tomar o banho. Muitas crianças que vem aqui hoje, principalmente no integral, que eu posso falar porque eu já substitui, as crianças tomam um banho só, que é o da escola, chega em casa e não toma mais banho. Muitas vezes vem no outro dia com a mesma roupa que a educadora colocou no dia anterior na escola. Deu banho, colocou a roupa e a criança foi pra casa, dormiu e voltou com a mesma roupa. Então assim, os pais têm que trabalhar? Tem. Mas a função de cuidar ainda é deles. Porque o filho é deles. A gente vai dar um apoio, vai dar um auxílio. Mas não fazer o trabalho que é deles. Porque aí o pedagógico fica sem fazer.

Héllen: L, você falou alguma coisa sobre o cuidar e eu que queria perguntar algo sobre isso para você, sobre os momentos de trabalho na educação infantil. Me explica. Vocês trabalham,

e a educadora pára pra dar o banho, é isso que você disse? Como vocês fazem isso, neste momento? Neste momento alguém da creche te ajuda a dar o banho, como que é esse momento? Você acha que você tem que fazer isso? Ou outro alguém tem que fazer? Como você acha que deveria ser?

L: Olha, neste caso, é... ajudar, ninguém não ajuda, porque não tem funcionário para isso, você entendeu? Eu passei, eu vivi, aliás, dois momento, como estagiária, o dia que eu não substituía, eu ajudava as meninas da pré-escola a dar banho. Porque não tem jeito, não dá conta. Substituindo a F., no maternal um, o ano passado, eu dei banho, você entendeu? E não tem quem ajuda. Então assim, quando o professor, ele tem, está na rotina dele dar banho, então, é ele que tem que dar banho, quando o educador está na rotina é o educador que vai dar banho. Então entendeu, por que não tem ninguém pra auxiliar? E eu não critico o fato de dar o banho, você entendeu? Porque o banho ele é pedagógico também. O que eu critico é maneira como a família vê este banho. Porque tem que ficar claro para a família que é um banho pedagógico. Que a criança vai aprender a tomar banho. Não significa que a criança tem que ir, você entendeu, porque tem mãe que não admite, por exemplo, você tá lá na sua rotina, você dá banho e depois na sua rotina é um tanque de areia. Não, a criança tem que ir limpinha, tem que tomar o banho e tem que ir tomada banho. Não, vai cheio de areia para casa, você entendeu, não pode. É isso que eu questiono, é isso que eu questiono. Não é fato do banho em si; Porque faz parte do ensinar também, mas tem que ficar claro qual é o papel da escola, qual é o papel dos pais.

Héllen: Num momento você colocou assim... que era importante, os pais saberem, por exemplo, qual era o papel da escola e qual era papel deles, certo? Você acha que falta o que para que isso aconteça?

L: Eu acho que deveria partir das políticas públicas, deveria começar lá, o foco é lá. Você entendeu? Eu acho que, por exemplo, vamos falar aqui da cidade, o prefeito, ele tem que valorizar os funcionários, ele tem que valorizar os professores, ele tem que valorizar os educadores. Você entendeu? Para que os pais também valorizem.

Agora se a própria... como é que eu posso dizer... faltou a palavra... agora... se o poder público deixa... A gestão? A gestão, deixa claro que a escola é assistencialista, o pai vai chegar na

escola e vai querer uma escola assistencialista. Aonde o filho chega, toma banho, come e dorme.

Héllen: Mas você falou em valorização, para você o que seria valorização?

L: A valorização deveria ser mandar material para a gente trabalhar como se deve a educação infantil, valorizar o salário também, né? Porque ...

Héllen: Salário de quem? Do professor?

L: Acredito que de todos os funcionários, porque o funcionário que está sendo bem remunerado, ele vai trabalhar com mais vontade, ele vai, você entendeu?E não só a remuneração, mas a valorização no próprio ambiente de trabalho.Sabe, porque a gente aqui, o ano passado, a gente começou o projeto da horta, em outubro, e eu tirei tudo do meu bolso.Outros a gente dividiu, as duas, você entendeu?Pra poder comprar. Pra poder colocar o projeto, fazer com que o projeto andasse e este ano não foi diferente.Só que este ano, os pais também estão contribuindo, então tem a contribuição espontânea, então a gente também está pegando a contribuição deles.Mas é difícil, porque assim, quando tem um trabalho legal, que já viu que deu certo. Sabe, acho que tem que ter um incentivo, tem que ter uma união, também. Teria que ser trabalhado isso, uma união dos próprios colegas de trabalho, sabe, envolve toda uma relação de pessoas mesmo, deve ser um trabalho bem amplo, para, até chegar na criança.

Héllen: E hoje depois de dois anos, e lá, desde o CEFAM, quando você se dedicou a educação infantil... Agora você é professora de crianças de dois, aqui na rede, né? Você trabalha numa creche. Se você tivesse que continuar a ser professora de creche você continuaria?

L: Continuaria, no caso, até a pré-escola. Que é a faixa etária que eu me identifico mais.

Héllen: Mas, entre a pré-escola e a creche você ainda prefere a creche?

L: Não, dentro da educação infantil, a creche ou a pré-escola. Porque eu não me identifico muito com o ensino fundamental. Que são crianças já maiores, né? Até o primeiro ano, eu ainda gosto de alfabetizar, eu tive esta experiência no pré três... Quando ainda existia o pré três... eu gosto. Mas, assim, trabalhar na creche mesmo, é muito gratificante. Porque às vezes a gente, fala as coisas e pensa que está falando com as paredes, e de repente no meio de uma brincadeira ali, que eles estão livres, sabe, brincando na casinha, ou mais a vontade com os brinquedinhos pelo chão, eles acabam falando tudo aquilo que a gente falou dias, ou até mesmo, meses atrás. Então, é neste momento, que a gente se, se realiza profissionalmente. Porque às vezes a gente até comenta, nossa, hoje, não foi, acho que eles... parece que eles... não sei!?... não gostou, não aprenderam nada. Ai passa um tempo e a gente escuta algumas coisas, então não tava falando pras paredes. E tem outra dificuldade também que eu acho que é importante ressaltar, que é a inclusão das crianças com necessidade especial. Porque assim, incluir, o projeto em si da inclusão, é lindo maravilhoso, só que a maneira que acontece, é de uma forma assim, eu vejo, é muito dolorosa, tanto para o professor, para a escola e principalmente para a criança.

Héllen: Por que é doloroso?

L: Porque não tem uma preparação. Muitas vezes, o professor se vê sozinho, sem saber nada...

Héllen: Falta preparação de quem ou do quê?

L: Por exemplo se o professor que recebe uma criança com necessidade especial, ele não tem uma formação. Porque se ele quiser conhecer um pouco mais, ele tem que buscar esta formação. A escola também não recebe nenhum amparo. Porque no ano passado, na nossa sala, nós tínhamos um menininho que é cadeirante. E que agora ele está na pré-escola, mas a gente se desdobrava para ensinar, para fazer e graças a Deus, assim, a gente colheu muito frutos dele. Só que a própria escola, se você andar por aqui, você vai ver que não tem uma rampa, aqui é escada, a passagem ali não é coberta, então em dia de chuva, a tutora tem que

juntar com a professora, pra segurar na cadeira para passar pela escada pra não se molhar. Você entendeu?Então assim, houve reforma, e não foi feito nada disso.

Héllen: Foi o ano passado?

L: É. Até o ano passado, não tinha um banheiro adaptado. E aí com a reforma j a colocaram. O banheiro?... É colocaram o banheiro. Ela falou que chove, assim entra chuva, que não tem nada coberto. É, sabe, o corrimão na escola, nas escadas, também não tinha. Veio este ano. Então assim, material, tinha os materiais que a itinerante confeccionava, passava pra gente, e aí a gente fazia e trabalhava com ele.Entendeu?Aí veio à mobília, a mesinha pra ele, a cadeirinha pra ele, tudo. Mas assim, a gente sente que falta um amparo. Porque esta criança, para ela se sentir incluída de fato, ela tem que receber tudo que ela merece, tudo que ela precisa. Sabe, não tem que estar ali, só pra dizer que está.

Héllen: Mas você acha que o município está avançando, ou que está retrocedendo, nesse sentido?

L: Não, eu não critico a inclusão. Você entendeu? Eu acho que tem que acontecer mesmo. Não, to falando assim...

Héllen: Acho que você disse sobre o poder público, o fato de ele ter pelo menos, providenciado cadeira... O que você acha disso?

L: É, digamos que cinquenta por cento, mas precisa um olhar, olhar melhor. Por exemplo, montou a sala de recursos. Mas, abre a sala de recursos? E vê o que tem na sala de recursos. Quase nada!Você entendeu? O que tem nela, desde que foi construído a escola que comprou com dinheiro próprio, porque a verba vem de acordo com o ano anterior. Então a gente não tinha a sala no ano passado. Entendeu?Então, a gente montou a sala, para o ano que vem a gente receber os recursos. Para o ano que vem.

Tanto que a diretora comprou todo o material... Mas isso é a escola que está fazendo, por quê? Porque a gente acredita na educação. Então, a gente se desdobra como eu disse para dar um

ensino de qualidade para a criança, só que isso tinha que vir de lá, você entendeu? Por exemplo, nós conhecemos este aluno, porque passou por nós, desde o ano passado. Mas ele está aqui, desde o berçário, entendeu? Antes era o carinho, que ele ficava no carrinho de bebe e aí foi crescendo, depois veio a cadeira e foi fazendo as adequações.

Héllen: Mas esta cadeira foi à escola, foi a prefeitura que cedeu ou os pais que compraram?

L: Não. O ano passado até chegar a que a prefeitura cedeu, para ficar na escola, ele ficava com a que ele trouxe da casa dele. Tem uma que fica aqui né, que é a do ano passado, que é da escola. Agora ele está com uma cadeira nova. A mãe dele comprou. A mãe dele conseguiu, comprou com a verba do INSS. Ela conseguiu e comprou uma cadeira nova. Mas assim até chegar a cadeira o ano passado, ele ficou um bom tempo usando a cadeira dele, aqui.

Héllen: Olha você parece que está na educação faz uns vinte anos, porque já viveu muitas coisas, tem um olhar muito crítico. Gosto muito disso, porque quando a gente pensa deste jeito, a tendência é ir melhorando a nossa profissão e as nossas próprias condições de trabalho. Meus parabéns pelo seu trabalho.

L: Eu acredito e sempre fui muito crítica.

Héllen: L. você tem uma história muito bonita. E um bom trabalho como professora, trabalho de superação. E eu só tenho que te parabenizar pelo seu trabalho.

L: Obrigada.

Héllen: Quero agradecer muito seu relato, porque dá pra perceber que você caminhou muito e lutou muito para chegar até aqui e é claro que é apenas uma parte de sua história, não toda. Mas, foi muito bom estar te escutar.

Sujeito 7 - Professora Cecília

C: Meu nome é C. Então, bom, eu comecei, eu me formei em 1989 e de lá pra cá, primeiro eu iniciei na rede, mas eu era contratada. E eu fui parar lá na P. B. Chegando lá eu era tida como uma pessoa estranha no local, era uma creche, mais os professores efetivos nos tratavam como estranhos. A gente, eles eram assim contratados, professor era professor, e aqueles contratados eram assim separados.

Héllen: Mais aí você já era professora?

C: Eu era professora.

Héllen: E quando você decidiu ser professora? Vamos voltar na primeira etapa do relato. Alguém te incentivo? Você fez o magistério?

C: Não, eu acho que foi dom. Eu desde pequena, eu já tinha este dom, e já gostava, já brincava com as bonecas e em casa desde pequena sempre gostei.

Héllen: E aí você fez o magistério?

C: Fiz o magistério. Fiz o magistério e depois fiz Pedagogia e fui crescendo. Gostava muito de leitura e sempre cresci gostando da área da educação.

Héllen: E aí depois disso que você fez o magistério, você fez pedagogia?
Ou com o magistério você começou a dar aula? Onde foi o primeiro lugar, como foi?...

C: Não. Eu já fiz o magistério e em seguida eu já fiz Pedagogia. Foi assim eu ainda era jovem, né? Na época então, em seguida já fiz a Pedagogia. E como eu tinha esta oportunidade...

Héllen: E você já começou a trabalhar na escola?

C: Já comecei. E eu era contratada, é, confesso pra você, que foi sofrido. Porque não entendia nada, não tive apoio de ninguém. Ninguém me apoiou. E foi tudo assim na conquista. Conquistando, assim dia a dia, porque só a teoria não trazia nada. Levava sempre pra escola, sabe os temores da escola, sofrimento, querendo ajuda. Mas esta primeira creche que você trabalhou com pré-escola, é isso?

C: É pré-escola.

Héllen: Então foi sua primeira sala?

C: Sim. Fiquei pouco tempo. Foi uma só na pré-escola e aí eles precisaram de mudar. E me pegaram como educadora de rua. Eles, como era para ser usada para o que eles querem, eu era seletista, e fui trabalhar com crianças maiores. Que agora é este projeto, que então são crianças maiores. Eu trabalhava neste projeto que como a R., é, ensinava as crianças na alfabetização. E aí diversos lugares. Trabalhava como oficina, era uma variedade de coisas. E fiquei um tempo parada. E retornei para a rede em 1993, junto com a Bete e aí já regressei como efetiva. Na pré-escola novamente, na educação infantil, e de lá pra cá, estou até agora. Mas como maternal mesmo, faz três anos. No maternal.

Héllen: E como que foi, o primeiro ano, no maternal?

C: Foi o seguinte, é que eu queira sombra e água fresca, estou sendo sincera. Pré-escola é estafante, você trabalha, e eu já não agüentava mais alfabetizar, já estava me casando. Eu já estava depressiva, levando muito serviço para a casa. E era na época do mimeógrafo e eu não tinha computador ainda e levava pra casa muita coisa. Trabalhava eu a M. e a B. Nossa, a gente trabalhava demais! E a gente trabalhava na época de sucata, época de, sempre foi assim, e construção... Que hoje já não se vê, mais era assim. Então era a época que a M. era a coordenadora geral, então ela exigia isso. Era muito difícil trabalhar na pré-escola naquela época. E foi. Mas também era gratificante. Também, a gente aprendeu muito. Então as crianças realmente saíam da pré-escola sabendo ler e escrever. Hoje eu não sei, eu não posso garantir

isso. Porque as crianças saem mais novas, no pré II, é uma outra faixa etária. É diferente. Na minha época era um Pré III, porque eu amava alfabetizar. Mas, agora eu mudei radicalmente. Parei de alfabetizar, e comecei a batalhar com maternal. E ai resolvemos nós três, ingressamos no maternal, e vamos descansar. Daqui três anos eu aposento e vou descansar. A B. e a M. já vai aposentar o ano que vem. E como a gente trabalhou sempre junto, pensava junto. E o que nos gratifica no maternal é que a gente vê a crianças crescer, tanto fisicamente, como o emocional da criança e o afetivo. Você se apaixona pela criança, eles são faceiros, você sei lá, você tem aquele amor de mãe e ao mesmo tempo você tem um amor de educador, e ao mesmo tempo você sonha com a criança e você quer ver ela aprender. E algo que eu não sei explicar pra você, é coisa de Deus. Vai além do amar, da dedicação, entendeu? Vai além do financeiro.

Héllen: Então por que você decidiu trabalhar em creche?

C: Porque tem esta parte boa, mas foi sofrido...

Héllen: Sofrido? Em que sentido? Dê-me um exemplo?

C: O que foi sofrido na época porque a gente e que trabalhava demais, a gente trabalha demais... Eu estava acostumada a alfabetizar e no primeiro ano eu queria alfabetizar os pequeninhos. A B. quase me matou, ela falava assim: C., nós temos que parar e refletir. Eles são pequetinhos. Entendeu? E ai que eu fui parar para pensar. Que judiação! Eles são pequeninhos. Não é deste jeito. E ai que eu vi que eu tinha que trabalhar mais o lúdico. E ai eu comecei mais a dramatizar, a trabalhar mais o lado lúdico, entendeu? A trabalhar mais o simbólico. Eu comecei a despertar mais o interesse da criança, mais pro lado pra historia. Entendeu? Coisas assim, que eu tinha deixado de lado. E que era importante.

Héllen: Mas, e quanto a sua rotina de creche. O que mais você gosta? O que você não gosta?... Você já falou que escolheu a creche, porque na verdade, você percebeu que podia trabalhar, mais individualmente, com o aluno... Não sei?! E eu acredito que seja pelo numero reduzido de alunos, foi por isso?

C: Foi.E também a gente trabalha de duas, é menos estressante.

Héllen: Mas, o que você enxerga? Você acha que é adequado? Você acha que o trabalho em creche exige mais do que o trabalho lúdico, que você falou?

C: Eu acho que ainda tem muito pra melhorar.Eu acho...´

Héllen: Se fosse escolher, hoje, depois de uma trajetória na pré-escola e tudo mais, se você fosse escolher ser professora de creche ou não ser, qual seria a sua escolha? Você trabalharia com crianças de dois a três anos? Ou você preferiria voltar à pré-escola?

C: Bom, eu trabalhei com as três partes, com as crianças de sete, que é fundamental, que com as crianças do pré, de seis, e com o maternal e aí eu fiquei com o maternal.

Héllen: Mas, por quê?

C: Porque, agora eles já não é mais pra me desestressar, já não é mais por isso, é que eles são crianças que cativam a gente e que você vê esperança nelas. São crianças que não te enfrentam. Não, sabe assim, que você entra na sala de aula, com aquela expectativa de você ver a criança, você se sente cativada no dia a dia, entendeu? Você chega na sala de aula, e eu chego na sala de aula e eu olho aqueles olhinhos e eu vejo aqueles sorrisos e aquilo ali me trás esperança. Me traz vontade de trabalhar, eu posso vir triste e eu sinto sabe, vontade. E quantas vezes eu vim sem vontade trabalhar e de falar: meu Deus, hoje não é o meu dia.Mas eu olho para a cara de uma criança e me desperta.

Héllen: Quantos anos você tem?

C: Quarenta e cinco anos.

Héllen: E quantos anos de magistério?

C: Vinte anos.

Héllen: Te fez lembrar alguma coisa este relato? Te fez lembrar alguma coisa da sua vida? Eu acho que foi uma das melhores coisas que eu fiz. Te ajuda a pensar no seu trabalho?

C: Me ajuda a pensar, eu acho que ser mestre, ser o professor é a melhor coisa que a gente pode ser. E isso depois de vinte... Não existe profissão melhor. Não existe, eu penso pra mim. Eu já fui comerciante na minha adolescência, por isso que eu posso falar isso. E foi comerciante na adolescência e pude fazer o magistério.

Héllen: Você acha que foi uma oportunidade de melhorar a sua vida ou você acha que isso não mudou em nada?

C: Hoje eu posso dizer que foi a melhor escolha. O meu trabalho hoje é mais do que uma benção de Deus. Ser professor é uma dádiva de Deus, gente, eu acho que todos nós devemos dar glórias a Deus, por esta benção. Isso aqui é um privilégio e não é pra qualquer um. Ser professor não é pra qualquer um. É privilégio.

Héllen: Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar?

C: Não! Acho que é isso, ser professor é um dom seu, e um privilégio e uma benção.

Héllen: Obrigada, parabéns pelo seu trabalho.

Sujeito 8 - Professora Maria Dalva

MD: Meu nome é MD. Eu tenho quarenta e cinco anos. E cresci assim com a vontade de ser professora. Quando eu era criança, como eu contei, porque eu senti muito orgulho de andar

com a professora, de ela me levar pra escola. E achava assim, muito importante o que ela fazia, que era ensinar. Mas era de família pobre, e assim, não tinha muita condição de comprar material, meu pai, né mãe, analfabeto. Meus irmãos não queriam saber de estudar e eu fui na raça. Sem ninguém pra me ajudar a estudar. Sem livro pra estudar pra prova, assim no magistério. E ai eu optei por fazer o magistério, porque, eu queria fazer direito, não ia ter condições financeiras. E ai eu pensei, vou fazer o magistério mesmo. E aí entrei. E eu fui fazer o magistério. Na hora de fazer as provas, eu entrava na igreja e fazia uma oração. E ai eu não perdia nenhuma prova. Porque pra poder fazer o acompanhamento, já que não tinha os livros pra estudar. Fui, casei no terceiro do magistério e mudei pra Prudente. E fiz mais um ano, o quarto magistério e terminei e prestei o concurso. Assim grávida, casei. E com seis meses de casada engravidei. Com quase um ano, a menina nasceu. Com um pouquinho mais de um ano, a menina nasceu e eu estudando. Aí, prestei o concurso, passei, mas não ingressei. E aí um dia assim, eu tenho uma colega que ela chama Sonia, trabalhava com meu marido no correio e ela falou: - vou te colocar pra começar a dar aula. E eu falei: - ah sim, mais eu vou nas atribuições e não pego nada. Ela falou: - não, vai você vai ver, vai da certo.- Ah mais será que eu vou ser uma boa professora? - Vai Marilda, vai. E ai um dia ela faltou e me encaixou, conversou com a diretora, e falou, ela vai ficar no meu lugar numa pré-escola. E foi ai que começou a minha trajetória, com a influencia desta minha amiga, que é minha amiga até hoje, né? E eu comecei a dar aula, uma aulinha aqui, outra aulinha ali, e sempre ela faltando e me encaixando nas aulas dela. E aí eu falei: - bom já comecei, acho que eu dou conta, e ai eu ingressei. Ingressei, mas assim, no começo foi muito, muito difícil. Eu já entrei no fundamental e qualquer conversinha, qualquer baguncinha das crianças eu já mandava para a diretoria. E nenhum diretor queria eu na escola, por quê? Porque eu não dava conta da sala. Ai eu falei: peraí, vou mudar a minha postura, não mando mais na diretoria. Na minha sala mando eu. E comecei a resolver os meus problemas e ai passei a ser uma professora que conseguia dominar as crianças. Tipo, conversando, colocando a situação pra eles, se o que ele estava fazendo estava certo ou estava errado. E fui trabalhar numa determinada escola, aonde era próxima ao lixão era um lar. Muito difícil. Mas pegar uma sala no meio do ano, com crianças rebeldes, foi muito difícil pra mim. No terceiro ano, tinha crianças de quinze anos. Aqui, Prudente. E foi muito difícil mesmo. Só que como eu já tinha criado assim uma postura mesmo, eu falei: - eu vou conseguir, terminou aquele ano recebendo presentinho do pior aluno da sala. Então fiquei assim muito feliz, ai mudei de escola e fui pra outra escola. E chegando nesta outra escola, e isso já fazia anos que estava dando aula. Eu comecei a dar aula em 1988, e já fazia alguns anos que eu estava dando aula. E cheguei lá, eu me decepcionei.

Porque eu estudei, pra ensinar e queria que as crianças saíssem da minha sala sabendo. E a diretora nos obrigava a passar os alunos sem saber nada. Eu peguei uma quarta série, que foi quando mudou o sistema de separar as series da escola e a diretora não queria mais aquela criança na escola dela, então tem que passar. E eu falei: - como eu vou passar uma criança que não sabe nada? É ta bom, quarto ano e vai pro quinto, pra quinta série e não sabe nada? Você tem que passar. Eu pedi exoneração. Eu sai, pedi exoneração, porque eu não concordava com aquilo. E fiquei dez anos fora da educação. Hoje o sistema da educação é continuado. A criança ta lá no quarto ano, no quinto ano e não sabe ler e quase não sabe escrever. Há dois anos atrás, três anos atrás, e olha neste intervalo, nestes dez anos, eu trabalhei, eu me profissionalizei como clínica veterinária, como tosadora, vendedora, detetive particular, trabalhei em frigorífico. Então eu tive, eu tenho um leque de opções de trabalho, fui para mercado, fui comerciante, tive a minha própria empresa e há três anos, eu estava numa clinica veterinária e resolvi voltar a fazer faculdade, eu só tinha o magistério e resolvi. Vou voltar a fazer faculdade e passei no, fiz o ENEM e consegui uma bolsa de cem por cento em arte e entrei e comecei e muito difícil. E ai já estava separada, com uma filha pequena, e a minha filha na época, tinha sete anos, e eu levava ela pra faculdade. Eu fui indicada pela psicóloga aqui da rede, gostei de ter voltado e falei assim: - vou voltar a ser professora e que sempre foi o que eu queria. É a paixão da minha vida, o orgulho da minha vida, eu vou voltar. Saí da clinica e entrei neste estágio, ganhando quatrocentos reais por mês. O dinheiro lá, oh junto com ela, faz três anos, o acerto que eu tirei na empresa, que eu trabalhava, eu me mantive um ano praticamente. E sai do estágio, passei no concurso, alias no seletivo e ingressei. Fui lá na atribuição e sobrou o maternal. E aí? E aí, nunca tinha trabalhado com maternal, apesar dos meus quatorze anos de magistério, de professora, eu nunca tinha tido experiência nenhuma, só de mãe. Porque também não era professora no maternal, né? Então eu não tive experiência nenhuma. Quando chegou lá, eu até imaginei e eu fui fazer um estágio numa escola nas férias, e eu falei: - nossa, que não quero maternal não, Deus me livre, tem que dar comida, tem que levar no banheiro, e tem que praticamente fazer tudo pra estas crianças e eu não quero. Mas o que sobrou pra mim, o maternal. E outra coisa, eu achava que os professores de maternal tinham uma auxiliar, eu não sabia que dividiam a sala com outro professor e se eu soubesse eu não teria pego. Mas foi tudo assim, caí de pára-quadras. Então eu peguei o parcial... Até chegou outra professora achando que eu era a auxiliar dela, vê se pode? E ai, chegou no dia que eu vim aqui me apresentar e ai eu fiquei sabendo, que eu ia ter uma parceira de sala. E eu não conhecia, e no começo foi assim difícil, a gente meio que acertar os ponteiros. Levar as coisas, certinho, porque você dividir a sala com uma pessoa que você não conhece, e você

pensa de um jeito, ela pensa de outro, e você acha que pensa de um jeito e você de outro, porque na realidade o nosso pensamento casou. E comecei com a L., e eu começava a desenvolver um trabalho e ela falava: ah, ta, vamos fazer. Ela falava: - vamos fazer!E começamos a trabalhar juntas e comecei a gostar e aí desenvolvemos um projeto junto. O projeto horta, que deu muito certo, assim trabalhamos muito dentro da sala, lá fora na horta, e assim nós começamos a gostar da companhia uma da outra e o pensamento uma da outra, tanto que este ano, nós optamos por, até choramos lá na hora para que as outras professoras não pegassem o maternal na E.M K. Assim sofremos, para novamente pegar a mesma sala, o mesmo maternal juntas. E deu certo, graças a Deus, e aí nós começamos, demos continuidade a todo o nosso projeto, a tudo que nós vínhamos fazendo.E assim não vou dizer pra você que eu já estou assim, de cabeça, no maternal, porque é muito, a C. disse que é fácil trabalhar com maternal, não é fácil.O maternal ele exige de você muito, muita brincadeira, muita dedicação, você tem que ter uma imaginação fértil, tem que desenvolver um trabalho...Tanto que eu falei assim pra Lu: - eu já tenho quarenta e cinco anos, você senta no chão, eu sento na cadeirinha, ta?Aí nós vamos lá.Ela senta no chão com a criançada e eu não dou conta de sentar no chão. É porque se eu sentar, eu não levanto. Então, o maternal, ele exige muito do profissional, em todos os sentidos, eles são carentes.Eles se dedicam assim pra gente.Sabe, eles são carinhosos, mas tem hora que tira do sério.Nós temos alunos, assim, que dá vontade de pendurar. Porque o danado não sossega.Não sossega, só que ai, depois de tudo isso, de a gente ficar nervosa, perder a paciência, sair da sala muitas vezes, a gente fala assim, faz uma pergunta e o danado que mais faz arte na sala te responde do jeito que você queria ouvir, então a gente corre, abraça e beija, então que a raiva é momentânea que a gente sente na hora.Das artes que eles fazem, porque nós temos alunos difícil.Muito difícil. E às vezes a gente fala: - ah, eles não estou aprendendo, a gente ensina, ensina, ensina e eles não aprendem. Aí de repente chega um pai e uma mãe e diz: - ah o fulano falou assim que estava lá brincando de professora e um era a professora Maria Dalva e o outro era a professora Lu, e estava falando isso, e isso e isso. Então olha igualzinho a gente fala, então estão aprendendo sim. De repente eles não demonstram pra gente, lá no momento, e é gratificante é gostoso, mas eu, pessoalmente, assim, eu não sei se eu optaria novamente pelo maternal, porque eu fui acostumada a alfabetizar, a criança ser independente. E eles são muito dependentes da gente, é como você ter um filho depois dos trinta e seis anos. E eu sei o que é isso. Exige muito de você, e de repente você não está em condições de fazer aquilo por eles, então eu acho que no momento, apesar de gostar muito e foi muito gratificante esta sendo, não sei se no próximo ano eu entrava no maternal novamente, se eu tivesse uma outra opção. Mas também não pegaria o

pré. Eu já iria mesmo pro fundamental. Que seria ainda o segundo e terceiro ano pra cima. Né? Eu sou professora de arte, eu dou aula em outro município e dou aula pro infantil, até o quinto ano. E já dei aula no estado também, pro ensino médio, então eu conheço, todos, desde o pequenininho até o maior. Então eu acho assim, eu, ainda tenho muita dificuldade com o maternal e às vezes a L. fala assim: - desacelera, desacelera. Porque a gente quer tudo na hora, a gente quer ver o resultado ali, no momento, e não consegue e fica frustrado. Mas é mesmo uma coisa assim minha, de ponderar mais. De centrar mais, e eu sei que realmente eles não estão ai para serem alfabetizados. Eles não estão ali para saber tudo, mas às vezes a gente perde o freio e quer que ele saiba mais do que aquilo que eles podem... Eles não estão ali para serem alfabetizados...

Héllen: Para você, pra que eles estão ali?

MD: Eles estão ali para um crescimento pessoal deles. Para uma base, um fortalecimento, para quando chegar lá no fundamental eles entrarem realmente maduros pra aprender. Então os nossos alunos, eles saem da nossa sala, é, nós duas, não sou só eu não, ela puxa bastante também, a gente trabalha muito, a gente trabalha bastante o lúdico, mas nós também trabalhamos o concreto com eles. Porque a gente quer que eles saibam alguma coisa para quando chegar lá pré, eles terem uma noção. A gente se preocupa, se eles estão pegando no lápis direito, se eles conseguem, a gente faz desenvolvimento de pinça, pra que eles consigam chegar lá, pelo menos igual, mais ou menos igual a todos. Então esta é a minha dificuldade, assim no maternal. Mas ainda fica aquela duvida, será que eu enfrentaria outro maternal? Não sei.

Héllen: Entendi.

MD: Resumi, você viu? Resumi, resumi meu relato e ainda foi extenso.

Héllen: Que é isso! Fique à vontade.... Mas se acabou, muito obrigada!

Héllen: M.D, o fato de você relatar a sua historia, sua trajetória, ajuda você refletir o seu trabalho?

M.D: Sim.São lembranças que até, às vezes, a gente tem que dar uma controlada para não chorar. Porque quando eu pedi a exoneração, eu já era para estar aposentando este ano.Porque eu tenho quatorze, quase quinze anos de trabalho, e se eu na tivesse pedido exoneração, eu estaria aposentando este ano. Então assim, quando eu abandonei, foi por frustração mesmo. Não porque eu não gostava de dar aula, mas, porque eu fiquei decepcionada com o método de educação que estava sendo implantado ali naquele momento.E eu não concordava e como eu não concordei, eu sai.E isso hoje, não pelo fator de eu estar aposentando, mas pelo fator de eu, eu era apaixonada, e sou apaixonada pela minha profissão e ter que abandonar... Tudo aquilo que eu acreditava foi jogado no lixo. Mas entrei numa determinação e a três anos atrás falei, vou voltar, vou fazer o que eu gosto.Não por falta de trabalho, porque se eu ficar desempregada eu tenho um leque de opções, pra voltar a trabalhar, mas, porque eu amo mesmo.Hoje eu tenho o maior orgulho de falar: - eu sou professora.Então é uma coisa que eu gosto, que eu amo.Então eu acho que assim, toda a minha experiência foi gratificante, inclusive nestes dez anos ai, que eu trabalhei, aprendi até a classificar carne, então...

Héllen: Eu sabia que você tinha historia interessante! [risos].

Sujeito 9 – Professora Ana Paula

AP: Bom, eu me chamo A. P., eu tenho 45 anos, já sou formada, né, atuando como professora da rede, a 18 anos. Agora com a faixa etária de dois a três anos, para quatro, é, eu estou apenas dois anos. Eu fui levada a escolher, ta, pois eu sempre trabalhei com pré-escola, no início de sua alfabetização, que é o pré três.E infelizmente com esta mudança do ensino de nove anos, a pré escola passou para as professoras do ensino fundamental.Então, trabalhei alguns anos, com o pré um e dois, e depois, faz agora dois anos, que eu optei, até assim, até um conhecimento, de como que é trabalhar com maternal.E sofri um pouco no começo, porque eu não via retorno das crianças nas atividades, e isso pra mim foi muito frustrante, né? Porque eles ainda eram muito imaturos, e eu já, como eu já tinha um conhecimento, minhas atividades, meus projetos, tudo, meus planejamentos, tudo, tudo era assim de alfabetização, de conteúdo mesmo para a pré-escola.Então eu estranhei bastante este trabalho.Mas agora com a

experiência a que eu tive, e com a faixa etária das crianças, que com o tempo foi demonstrando os interesses e o gosto pela aprendizagem, não só de brincar, mas de aprender. Então eu mudei muito meu pensamento. Eu vi que até nos pequeninhos, eles sabem sim, aprender a realizar as atividades, a executar o seu, através do brincar, ou através mesmo dos cadernos, ali mesmo, ou nas atividades do dia a dia dos cadernos, eles também fazem com capricho, com amor e com carinho. Então isso mudou um pouco o meu jeito de pensar. Mas no começo eu sofri um pouco. Mas com o tempo eu fui vendo que eles iam amadurecendo. Conforme vão passando os meses, eles iam amadurecendo e enriquecendo as suas atividades.

Héllen: Mas todo mundo tem uma trajetória, A.! Antes de chegar até esta etapa, que seria a terceira etapa, que você está contando. Quando você decidiu ser professora? Onde você estudou? Quem ou o que te incentivou a ser professora? Pode contar lá atrás...

AP: É eu sempre gostei de estar assim, eu tive uma infância maravilhosa. A gente morava num bairro, numa rua que era da FEPASA então, não tinha muito movimento de veículos, e de outras coisas assim que atrapalhasse o nosso momento mesmo de criança, de lazer mesmo. Então eu tive uma infância muito boa. Brinquei muito. Era uma pessoa assim bem comunicativa, gostava do relacionamento com as crianças, não tinha, assim, aquela inimizade, eu tinha assim aquela amizade com todo mundo. É, então eu gostava daquilo. Gostava muito de brincar com boneca, de cuidar, de zelar pelas bonequinhas. Na hora de fazer comidinha, a gente fazia comida mesmo, cozinava no quintal, com foguinho ali, sabe tudo ali, com o maior cuidado, o maior zelo. Então eu sempre gostei de estar no meio das crianças, porque eu era criança. E de também zelar pelo bem estar daqueles meus coleguinhas. Então sempre gostei daquilo que eu fazia. E eu sempre fui assim motivada por mim mesma.

Héllen: Mas ninguém te incentivou?

AP: Não. Ninguém me incentivou não. Ninguém da minha família incentivou, e eu que fui em busca mesmo daquilo que eu realmente estava querendo. Que era estar próxima das crianças. Eu acho que eu nunca quis amadurecer, eu quis sempre ser aquela criança. Então quando eu fiz, eu estudei no I.E Fernando Costa, e quando chegou no colegial, a gente tinha que fazer a opção, ou a gente terminava o colegial, a gente fez o primeiro ano do colegial, ou

a gente terminava o colegial ou a gente ia fazer o magistério. Eu optei não fazer o ensino normal, eu optei a fazer o magistério. Ai eu fiz os três anos do magistério, eu fiz o primeiro ano do colegial e fiz os três anos do magistério. E depois quando eu sai do magistério, eu fui em busca de dar aula. Não consegui aqui pela delegacia de ensino. Aí eu fui em Ponta Porã, eu e uma amiga minha. Fomos em Sandovalina, e ai a gente não conseguiu. A gente retornou, veio embora para Presidente Prudente. E foi quando meu pai falou: - olha, ta tendo concurso da prefeitura, você quer prestar, eu pago. Meus pais sempre me incentivaram, assim, aos meus estudos. Independente daquilo que eu escolhesse. Ai meu pai falou: - você quer fazer? Eu falei: - eu quero. E aí eu fiz, aí passei.

Héllen: E o concurso era para que modalidade de ensino?

AP: Para educação infantil. Então prestei concurso, passei e fui chamada para trabalhar na prefeitura. E isso era mais ou menos o quê? Era 1990, 94... Me formei bem antes no magistério. Não lembro o ano. Eu sei que em 1994 eu fui chamada, ai quando eu fui chamada para trabalhar na prefeitura, para dar aula, eu logo em seguida casei. Eu casei em dezembro, e em janeiro, em fevereiro, eu fui chamada pra trabalhar. Dia sete de fevereiro, de 1994. E aí larguei a profissão que eu estava trabalhando, né. Não, por minha opção, mas por necessidade financeira. Porque eu estava trabalhando numa clinica de fisioterapia como recepcionista, porque eu fiz um curso. Saí de lá, pedi as contas, e fui trabalhar na prefeitura. No início eu trabalhei como adjunta. Lá na secretaria da educação, porque eu não era efetiva ainda, em uma escola. Então fiquei dois anos, tipo numa experiência, período probatório, que chamava naquela época. Então eu fiquei dois anos como adjunta, até me efetivar, que foi lá no K. que eu me efetivei lá, como professora de pré-escola, dando aula lá. Nessa, neste tempo de dois anos, a gente foi, a gente teve uma opção, a gente tinha que fazer, o magistério não ia contar mais. Então a gente tinha que fazer Pedagogia. Então foi que eu fiz pedagogia, e então em noventa e sete eu me formei de pedagoga. E a especialidade que eu escolhi foi a administração de escola, na pedagogia. Me Formei em Pedagogia e continuei trabalhando, dando aula. Me afastei por alguns anos como orientadora pedagógica, mas não me adaptei, preferi voltar para as sala de aula, e é o que eu mais gosto.

Héllen: Você voltou para a pré-escola?

AP: Sim, voltei na pré-escola e continuei até esta mudança do ensino de nove anos. E com esta mudança, do ensino de nove anos, que eu escolhi ter esta experiência no maternal. E hoje estou fazendo serviço social e o ano que vem eu termino esta minha faculdade de serviço social. Porque eu quero também trabalhar assim, vinculada as situações familiares também, para poder ajudar.

Héllen: Você pretende seguir como professora de creche?

AP: Até me aposentar, se Deus quiser!

Héllen : Então, você pretende trabalhar com crianças de zero a três anos?

AP: Isso.

Héllen: Então o que mudou para você? Você já disse que era professora de pré-escola, você foi professora de pré-escola durante quase vinte anos, é isso?

AP: Sim, dezoito? Não. dezesseis anos. É, porque o maternal veio para nós professores de três anos e meio pra cá. Antes era só pré-escola.

Héllen : Mas se você pudesse escolher você continuaria ainda?

AP: Agora sim, porque eu peguei o gosto pelo maternal.

Héllen: Mas o que você gosta no trabalho com crianças de zero a três anos?

AP: O carinho que eles têm, o afeto que eles têm, pelo momento que eles têm, assim, da distancia de estar longe da sua família. Então ele sente um carinho muito grande pela professora, eles buscam algo de você, que eles tão precisando, que na qual, em casa eles, às vezes, muitos não tem. Que é o carinho, o afeto, a educação, a atenção, o zelo, o ensinar...

Héllen: Além do que você gosta no trabalho com o maternal, você percebe alguma dificuldade no trabalho em creche?

AP: Não... Dificuldade assim na creche a gente tem, falta de recurso material. Tanto, assim da família, a situação financeira deles, às vezes, até do que a gente necessita na sala de aula, mas a gente sempre se esforça, a gente dá um jeitinho, a gente vai padronizando uma coisa, para que o nosso trabalho se desenvolva, para que não fica nada perdido e nem a criança, não fica vagando sem nenhum sentido do que eles estão aqui aprendendo.

Héllen Quer falar mais alguma coisa?

AP: Não, assim eu só falo uma coisa, eu gosto muito do que faço e faço com amor.

Héllen : Agradeço, por seu relato.

Sujeito 10 - Professora Cássia

C: Meu nome é C. Na rede municipal eu tenho 15 anos. E também trabalhei na escola particular. E peguei maternal também na escola particular, então trabalhei nas duas. Fiz a opção há três anos e meio, de pegar o maternal, até porque antes nós não tínhamos esta oportunidade. Primeiro eu fiz o magistério. Aí logo em seguida eu fui fazer pedagogia na UNESP. Cinco anos de pedagogia no noturno, tinha que fazer no noturno, porque desde que eu fazia, quando eu comecei a fazer o magistério, eu também trabalhava. Eu era secretária, numa firma, então trabalhei muitos anos lá, então depois saí. Depois também trabalhei na selaria, fiquei muito tempo como vendedora, comerciante, mas, desde pequena eu gosto muito de dar aula. Isso é uma coisa que já está assim, muito intrínseco em mim, muito dentro de

mim. Já acompanhei isso há muito tempo, já fui professora de catequese também. Então desde muito pequena já traço este caminho. E terminei, quando eu comecei a fazer a faculdade, aí teve o concurso, e tinha, ah, no concurso público, naquele tempo que eu fiz, em 1997, só era professor de educação infantil. Não tinha opção de professor de fundamental. Não, não, e não era separado professor de creche, era professor de educação infantil. E aí a gente escolhia a escolas e pegava as salas que tinham. Então sempre eu peguei pré III, salas de alfabetização. E no primeiro ano então, que surgiu pra gente estar escolhendo, se queríamos maternal ou não, eu lutei para pegar o maternal. Porque eu queria experimentar. Porque eu gosto muito do novo. Gosto muito de vivenciar o novo, então eu peguei o maternal. E o maternal ele trouxe uma realidade, assim, muito diferente. O pré você exige das crianças, você alfabetiza. Mas o maternal em si, você também tem aquela oportunidade do trabalho individual, de trabalhar um pouquinho, cada vez com uma criança. E começar uma atividade, terminando no outro dia. Não trabalhar só o coletivo. Dá pra você trabalhar individual. Dá pra você conhecer bem a criança. É um grupo menor de criança, e você tem mais esta facilidade. E é uma criança, que eu acho assim, aprende muito, muito mesmo. E o fato de você contar história, brincar junto com eles, fazer toda esta parte. Então é assim, é uma turma que eu gostei muito. E este ano eu peguei o maternal I, e fiquei um pouco assustada, porque 15 crianças na sala, e troca de fralda, não ter ninguém para ajudar, não ter um apoio. Porque a gente sabe que aqui não dá pra ter apoio.

Héllen E aí, como faz quando tem que trocar?

C: Aí socorre o primeiro que passar na frente. E pede para dar uma olhada, fica com a sala, e você vai trocar. Ou você leva todas as crianças juntas para o banheiro. E fala: - olha, nós vamos ter que trocar o coleguinha, e vocês vão ter que esperar um pouquinho. E para a atividade, depois vai fazer. Na minha sala agora, eu não tenho mais nenhum com fralda, todos já saíram da fralda. Então já pra mim, já está mais tranquilo agora. Então é assim, é uma experiência diferente. Porque as pessoas falam: ah, mas são tão dependentes! Eles são bem dependentes da gente sim, mas, eles acabam, até o final do ano, se tornando crianças mais autônomas, eles vão fazendo já o acompanhamento. Então hora da atividade, eles já sabem, fichinha eles já conhecem, o material já identificam, e tudo isso é um trabalho. E você vai trabalhando aos poucos e eles vão aprendendo e se desenvolvem bastante. E é um trabalho que eu gosto muito. E gosto muito de dar aulas mesmo. Então pra mim, isso, tem pessoas que

falam: ah, eu entrei porque não tinha outra opção. Não, eu escolhi, eu fiz esta escolha. Eu gosto muito de dar aula. E me identifiquei muito com o maternal. Lógico que se hoje, eu tiver que escolher entre a pré-escola e maternal, eu vou pegar o maternal. Agora se não tiver como escolher, pego o pré. Assim, eu já trabalhei com pré I, pré II, pré III, o antigo primeiro ano, que é o pré III, alfabetização, mas eu prefiro o maternal. Hoje eu pegaria um maternal.

Héllen O que você acha que te faria escolher o maternal?

C: Eles são crianças mais dóceis. Você consegue trabalhar o individual com eles. Você consegue realizar as atividades, com cuidado. Você consegue pegar todas as crianças e trabalhar com todas elas. O que no pré muitas vezes fica dificultoso. Você não consegue. São muitos alunos. Muitas vezes, para você conseguir terminar uma atividade com todos e você concluir aquele objetivo, você demora demais. E com o maternal tem o mínimo de crianças. Então, quanto menor o número de crianças, mais facilidade a gente tem. Então pra mim, eu prefiro mais o maternal, eu me identifiquei mais com o maternal, não sei se porque eu sou meio mãezona, mais eu gosto. Até porque, o maternal, dependendo da turma que você pega, o maternal já é uma criança assim, você já vai tirando da fralda. Então é um processo que você vai passar com eles. A maior dificuldade nossa, é no começo do ano, porque eles choram muito, têm dificuldade de ficar na creche, acostumar. Mas depois, vai embora, então isso foi uma coisa assim, muito, eu ficaria. Já trabalhei como secretária, já também fiz o que eu gostei, já tive uma loja, já fiz tudo isso. Mas eu gosto mesmo de ser professora, me identifico muito e não pretendo sair. Olha, eu acho que vai do decorrer que a gente passa, já tivemos dificuldades, já peguei alunos com dificuldades. Minha sala todos os anos praticamente tinha um aluno especial. Já trabalhei, já fiz cursos, então acho que tudo isso é um caminho que a gente tem que seguir. Você pega uma sala, você pega uma sala, a gente fala que pega a sala cega, você não sabe a sala que você está pegando. Porque, às vezes, você olha e fala: - nossa estas salas são boas. Quando você, cai na sua mão, não é aquilo que você esperava. E você tem que lidar com ele, e tem que trabalhar com aquela realidade. Agora, dificuldades? Tem dificuldades de saúde, que nós estávamos questionando, que as crianças vêm doentes e a gente tem que cuidar. Tem dificuldade financeira, que os pais não têm condições de dar o mínimo para a criança. Tem dificuldade dos recursos materiais na escola, porque a prefeitura não dá conta de oferecer tudo o que a gente precisa. Então são *n* coisas que a gente tem dificuldade. Mas eu acredito que, também na boa parte das profissões que a gente vai optar,

também vai ter dificuldade também. O que a gente tem que ir se rebolando. A falta de valorização do profissional. Porque assim, - ah, você é professor de educação infantil? Já te fala com aquele olhar distorcido. Como quem diz, você não precisa preparar aula, você não precisa estudar, você não precisa fazer curso. Não, muito pelo contrário, você está em constante aprendizado, e em constante estudo. E muitas vezes, na nossa categoria, às vezes, não é visto assim, então acho que isso é uma coisa, e outra eu sempre questiono. Para você ser médico, para você ser advogado, para você ser dentista, você precisa passar pela mão de um professor. Porque você precisa de um professor. Então acho que está aí, esta é a nossa profissão! A gente tem que se valorizar. E valorizar os próprios companheiros de trabalho. E a creche? Quando fala, a creche em si, já existe aquele ar de que a creche é um lugar onde eu deixo a criança. O empurrar para o outro. Isso eu acho que tem que ser uma coisa que tem que ser muito bem trabalhada. E que tem que ser muito discutido na sociedade. A sociedade ainda vê a creche como um depósito, onde eu posso deixar a criança lá, e não levar a criança para aprender. Porque as mães olham o caderninho, nossa, ele que fez isso? Poxa, será que não sabe a capacidade do seu filho? Mas quem gosta e faz com amor vai em frente.

Sujeito 11 - Professora Kelly

K: Bom, meu nome é K. Tenho 33 anos, a minha história começa uns 15 anos atrás, né, quando eu resolvi fazer o magistério. E fiz no CEFAM, aqui em Presidente Prudente. E naquela época eu não, eu não pensava assim, em ser professora. E em estar aqui hoje, no caso. E algumas amigas foram fazer e aí eu fui também. E tinha uma inscrição e a gente fez a inscrição. E teve uma prova e aí consegui passar e fui fazer. Então ali, quatro anos, era ensino integral, e aí você vai conhecendo o que realmente é. Principalmente depois que começaram os estágios. Aí, você vê mesmo se é aquilo que você quer ou não. Depois que eu saí do CEFAM em 1997, 1998, terminamos em 98, eu fiz com a F. Aí eu fui trabalhar em outras áreas também, porque na época, era muito difícil. Porque não era municipalizado também ainda, e eu era de Indiana. Tentei em Indiana e não consegui. Tentei em Regente Feijó e também não tive êxito. Então fui trabalhar na fábrica de bolsa lá em Indiana. E fiquei um tempo. E foi quando, o meu hoje marido, na época namorado, ele sempre falava pra mim, você não pode deixar passar. Você fez magistério, você é professora, sempre me incentivando. Aí no ano que foi pra eu casar, que foi em 2002, teve o concurso em Regente Feijó de ADI. Na época era ADI, que era auxiliar de desenvolvimento infantil, para trabalhar em creche.

Que foi o primeiro concurso que eu fiz, porque até então, eu não tinha feito nada, né? Tinha deixado quieto, e aí eu passei e comecei a trabalhar na creche de ADI. Trabalhei três anos, até o maternal, só que tinha a professora, eu e mais outra ADI. Então a gente fazia o trabalho mesmo, só de apoio mesmo, de dar o banho, de cuidar da alimentação, cuidar da roupa da criança. Que a parte pedagógica ficava mais para a professora. Então, ali, eu sempre falo, eu via muito assim, o maternal como cuidar. Eu tinha vontade de fazer algo diferente, de contar uma história, de fazer uma roda, mas eu não podia, porque eu era a ADI. Então, tinha muito isso, esta separação, da gente saber... As pessoas tinham preconceito. Era mais o preconceito da gente mesmo, da função no caso, de você não misturar as coisas. Porque quando a gente, por exemplo, tentava fazer diferente, dava a impressão que você queria fazer o que a professora fazia, no caso. Então eu pensava assim, se um dia, eu tiver uma sala de maternal, eu vou fazer talvez, diferente. E aí, em 2005, teve outro concurso em Regente, que foi para professor de educação infantil. Foi quando eu fiz o segundo concurso e passei também. E aí eu fui trabalhar em 2006, pré I, 2007, pré II, 2008, pré I, 2009, pré II. E também no mesmo ano, em 2005, eu fiz o concurso aqui em Prudente, só que não fui chamada na época, eu fui chamada agora, em 2010. Pra educação infantil, aqui também. E depois de 2009, em Regente Feijó, a minha história mudou um pouco. Porque eu fiquei adida lá. Fiquei sem sala na educação infantil. Devido à mudança lá do plano de carreira, do regimento lá, as professoras que tinham salas de maternal em creche, perderam. Porque a função de ADI passou a ser professora de creche, então você tem plano de carreira lá, e tudo. Mas eu nunca dei aula para maternal, depois que eu passei a ser professora. Mas a minha sede era uma creche, então eu fazia troca e pegava o pré. Aí então eu perdi e fui pro fundamental. Então, a minha história mudou um pouco em 2010, neste sentido também. Eu fui pro fundamental. E foi outra experiência também. Mas aí deu certo, que eu não saí da pré-escola, porque em 2009 eu encerrei lá, a pré-escola, e em dois mil e dez eu vim pra cá, com o infantil, que foi pré II, em 2011, pré II. E este ano que foi, que eu peguei maternal II. Assim, a princípio, eu fiquei com um pouco de medo, por eles serem pequenos, esta dependência, a gente não sabia muito como lidar. Esta questão que ela falou também, das atividades, da gente não saber se vai ter um retorno, como é que vai ser. E eu fiquei assim mais animada, porque é uma sala que é duas professoras, a gente divide a sala, devido ao espaço, devido a não ter assim, mais salas aqui na escola. Então tem algumas salas que tem duas professoras, com 30 crianças, no caso, no caso eu tenho 15, e a outra professora, também tem 15. Mas eu estou gostando, assim. No começo eu fiquei meio perdida, fiquei meio com medo, porque começou assim, um pouco a questão de mordidas. A F. sempre falava: - K, calma! Eles estão se conhecendo. Eles são totalmente

egocêntricos. Então acha que o brinquedo é dele, que o espaço é dele. E aí a reação primeira é uma mordida. E eu acho que é defesa mesmo. E depois que esta questão foi resolvida, eu fiquei mais tranquila também. E hoje, assim, hoje eu acho assim, que a maior dificuldade que eu tenho, não só eu, como todas as professoras, eu acho que é mais complicado lidar com os pais, do que com o próprio aluno. É mais fácil, às vezes, lidar com as crianças do que com os pais, que fazem questão de uma roupa esquecida, um remédio, coisas assim, bem simples mesmo e acabam até fazendo algumas tempestades. Mas estou gostando muito. E se o ano que vem, eu tiver oportunidade de pegar de novo, eu pego sim, o maternal II, eu gostei muito, tá?

Héllen : Quando você desenvolvia um trabalho como ADI, você disse que não é o mesmo trabalho que as professoras do maternal faziam? Como ADI você dava o banho? O que você fazia? E o que mudou quando passou a ser professora?

K: Era esta parte do apoio mesmo, como eu falei. De dar um banho, de cuidar, quando a professora ia para o parque, a gente tinha que ficar ali cuidando para não cair. E a professora fazia este trabalho de atividades, este trabalho mais pedagógico com a criança. E ela não dava o banho, não fazia as outras coisas. Ela ficava na sala, e eu e a outra ADI, ficávamos nos banheiros e uma dava banho e a outra trocava e mandava para a professora, na sala, para colocar o sapato.

Héllen: o fato de ter o cargo, como ADI, te impedia de desenvolver o trabalho que você queria tanto?

K: Impedia.

Héllen E hoje você tem a sua sala que é o maternal, você acha que este trabalho de fazer os cuidados deles, é seu, é do educador que trabalha com você? O que mudou? Porque você queria fazer este trabalho e não fez, porque tinha um certo preconceito, é isso?

K: Tinha. Das próprias professoras.

Héllen Você teve a conquista tão desejada. Como você desenvolve este trabalho ? Como você enxerga o trabalho da ADI, já que você foi ADI?

K: Eu enxergo eles, igualmente. Eu acho que não tem diferença. Eu sou uma pessoa que sempre acreditei na igualdade dos profissionais. Acho que não existe isso. Ah, talvez por eu ter vindo desta função de ADI, eu consigo ter, ver mais claro isso. Entendeu? Ver, acho que esta angústia, mais de perto. Que não tem diferença. O cuidar e o educar, ele está ali, sempre junto. A função é nossa. Tanto do educador, como do professor. É daqueles que acreditam. Tem que ter alguém para auxiliar também. Então é aí que está o X da questão. Porque, às vezes, você deixa de trabalhar, você está trabalhando uma atividade, e você tem que parar para ir trocar uma criança.

Héllen : Qual profissional deveria trabalhar junto com você?

K: Junto comigo? Então, aí sim, a gente é parcial, a gente não tem horário depois, oposto, de outro educador, no caso, né, às vezes acontece. Que nem eu e a F., como a gente trabalha junto, às vezes uma socorre a outra, às vezes, quando ocorre uma eventualidade.

Héllen: Mas deveria ser um educador ou um professor?

K: Pra mim não tem problema. Bem, eu e a outra professora, eu e a outra ADI. Quando eu era ADI era assim era das 7 às 17 h. Eram oito horas. Então a gente chegava às sete, e a professora chegava às oito. Porque a professora trabalhava quatro horas só. E ela ia ao meio dia. Meio dia as crianças já estavam dormindo. Eles dormiam até uma e meia, duas horas, e à tarde, já éramos nós, era eu e a outra professora. À tarde ficava junto com a outra ADI. Que aí a gente até fazia alguma coisinha assim né, diferente assim, tentava, mas era visto, como você falou, um depósito mesmo. Até mesmo porque, para outra pessoa estar me ajudando na sala, e para ela ser professora, vai ter que ser sinalizado, assim, a hora da troca. Que é este o ponto que bate. Porque você pára a sua atividade que está trabalhando com a criança e vai trocar. Porque quando ela diz, a F. me apoia, ela olha os meus alunos. Então, é aí que nós temos que questionar. Porque que outro serve para auxiliar, que outra pessoa? Que outro funcionário você vai pôr no lugar? Serviços gerais você não pode. Porque não está apto a lidar

diretamente com uma criança. Então aí é que está. E outra coisa, quando fazemos o concurso e assumimos o nosso cargo, nós lemos o que é para realizarmos. Porque eu, quando eu fui fazer, eu tive a opção, ou educador, ou professor. Então aí cabe também a, porque é muito fácil, eu passar para professora, e querer ser diretora, isto é muito fácil, mas na verdade, não é esta realidade, não é? E cada um tem que se colocar no seu lugar. É, é isso que tem que ter. Porque muitas vezes a pessoa fala: - ah, ela discrimina o educador. Mas peraí, isso é discriminação ou enxergar o que está exposto ali, e ninguém quer enxergar. Por que a hora que você presta um concurso e você percebe a sua carreira, você sabe que você está lá ajudando o outro. Ela foi fazer outro, ela lutou por ser o melhor. Então eu não critico nem o professor, e nem o educador, cada qual faz a sua função. Assim como a serviços gerais. Porque a gente não vai lá e briga com a serviços gerais, ou discrimina a serviços gerais. Mas existem serviços gerais na sala da aula. Que vão sala da aula. É isso também, que tem a questão, então a gente, às vezes, tem que parar para pensar, há uma discriminação, ou está se fazendo o papel dela. Será que você não estava fazendo o seu papel de trocar as crianças naquele momento? Porque o papel seu de educadora era este, certo? Então, às vezes, eu penso nisso também, porque eles falam: ah, mas eles discriminam. Discriminam ou fazem acontecer? A mesma coisa, nossa luta de pegar berçário. Ah, mas o berçário é da ADI. Não, o berçário não é da ADI, na lei, é para professor de educação infantil. Então quer dizer, eu estou perdendo na lei, ela está perdendo na lei, nós estamos perdendo na lei. Então há um questionamento, e nós temos que fazer um questionamento também. E quando a gente questiona, em trocar uma criança hoje, não é que é ruim para o professor, porque eu não me incomodo, tanto que é que, várias vezes eu substituí à tarde, para auxiliar no banho. Agora, você largar o que você está fazendo, ali com a criança, que você está numa atividade ali, você tem que largar tudo, pra fazer a troca. Ou seja, uma função que ainda não existe. Que não existe. Até porque, o educador, aqui na rede, o nosso educador, o nosso antigo ADI, ele não fica para nos auxiliar na sala, ele fica no período contrário. Então, olha, como este papel, ele não foi estabelecido. Ele fica o período todo, lá no berçário. Mas, o berçário é cada qual com o seu aluno. Então também não é o auxiliar. Porque, na escola particular que eu trabalhei, eu tive a professora, que era professora auxiliar, e ela assumiu, e a diretora falou na minha frente, qual é o papel dela para você, para você, você vai dar a aula e ela vai trocar os seus alunos, você vai servir a comida para a criança e ela vai limpar ele. Ou seja, esta é a função dela. É, então o que falta muitas vezes, é a gente deixar esclarecido o papel. Porque se exerce, porque, quando eu assumi na particular, eu fui muito clara, porque eu entrei, como primeiro, a primeira semana que eu trabalhei, eu fui como a professora assistente que eu peguei. Porque ela não sabia,

depois ela falou: - olha, tem uma vaga e você quer como professora, ou quer como auxiliar? Não, eu quero como professora. E no outro dia veio a auxiliar, então, olha, a auxiliar vai fazer isso. Ela vai ficar com você, você vai para o parque, você está auxiliando a criança, a criança se sujou, é ela que vai limpar. Você jamais vai largar seus alunos, para cuidar de um só. É ela. É este é o papel dela, vai dar banho, é ela. Você vai estar fazendo o seu papel pedagógico junto com ela. Você vai preparar a aula junto com ela, ela vai sentar junto com você, para saber tudo o que você está trabalhando, mas este momento. Então, na verdade, o que está faltando é esta auxiliar? É a auxiliar que, no entanto, não existe. O educador não é isso. Porque na verdade o educador não é isso. Porque ele assume sozinho também uma sala. O período inteiro. E ainda querem que ele assuma a parte pedagógica. A parte pedagógica também. Que não é função. Então é aí que está. Acho que, às vezes, tem até uma discussão assim, mas o outro faz a diferença. Eu acho que não é nem diferença, é falta de lidar com o que pegou para trabalhar. A opção que teve, o trabalho que teve. Porque fala: ah discrimina. Porque eu não acredito que seja uma discriminação. Acho que é falta de estar ali, de estar vendo o papel que se desempenha. Então, é isso, neste tempo que eu estive como ADI, começaram estas inquietações. Sabe, as ADIs, no caso eu estava também junto, a gente se reuniu muito, e levantava estas questões, por que eu ganho este salário? Que no caso era um salário mínimo. E por que que eu sou desvalorizado? Se eu estou ali com o aluno, se eu faço parte da creche. E foi começando, e foi crescendo, e foi tomando uma proporção tão grande, que quem é de Regente, aqui não vai me deixar mentir, que elas conquistaram o plano de carreira. Inclusive hoje, lá em Regente Feijó, elas são as únicas que ganham o piso salarial. Juntamente com os professores do estado. Porque elas trabalham por 40 horas, tudo certinho, por causa destas inquietações. Então houve esta separação mesmo.

Héllen: Para você, qual é a função de professor de educação infantil?

K: A função de professor de educação infantil é cuidar e educar. Desde que você consiga fazer tudo isso ao mesmo tempo. Isso é, você conquistar um apoio e que a gente não tem isso aqui. Mas se você tivesse um apoio de um funcionário... Porque hoje você tem que cuidar. Sim, desde que ele saiba a função dele. Mas, isso te eximiria, por exemplo, de dar o banho. Não, ele poderia ficar, porque eu não abro mão disso, pra mim tanto faz. Porque tanto, que tantas vezes eu pedi, olha vem alguém, porque serviços gerais, elas não dão banho, elas ficam na sala com as crianças e a gente vai fazer o serviço, você entendeu? Então não é dizer assim,

o professor não faz, ele não está questionando o fazer ou não fazer, ele está questionando qual é o papel? Essa é a parte mais importante, qual é o papel, você entendeu? Por isso que muitos não pegam o maternal. Porque o maternal, você tem que largar o que você está fazendo e ir trocar o aluno, tanto nós professores, como educador.

Héllen Mas esta pra você é uma função do professor de creche, ou não?

K: Poderia ser, se você tiver alguém para te ajudar.

Héllen: Então para você pegar o banho, não é uma função do professor de creche?

K: Porque dentro, da minha parte, quando eu prestei o concurso, não. No concurso não estava escrito, até porque não tinha maternal, você entendeu? Agora é muito mais cômodo sim, ter o outro para te ajudar, até porque, você estar dando uma aula e você ter que parar, para ir dar banho em uma criança, você está dificultando, todo o trabalho da sala de aula. É você deixar esta atividade que você planejou para o dia, para um outro dia futuro. Às vezes, você foge até do que você está trabalhando, por conta disso, você entendeu? Não é o questionar, eu vou ter que dar banho? Não, eu não ligo pra isso, porque pra mim, eu dou banho na minha filha, dou banho nos filhos dos outros, dou banho nas crianças que precisar. Mas o problema é este. É você ter que parar o que você está fazendo, porque na verdade, nós não temos este apoio. O educador hoje, para nós, ele não é um apoio. Ele é como um professor à tarde, ele também está sozinho. A minha educadora, com a minha turma, se fizerem as necessidades na roupa, ou ela leva todos juntos, ou ela pede para alguém olhar a sala, ou ela põe na sala de outra pessoa. Que é o que nós temos que fazer. É, porque quando você sai com um, e os demais? E os demais? Ficam sozinhos? Então, não é nem a questão de ser o outro ou não. Não é nem a questão da atividade. É o cuidar dos outros? Entendeu? Você está numa roda, lá discutindo, o que você vai fazer, a questão do dia. Então hoje, nós vamos fazer a roda, e vamos fazer isso, isso... A criança fez cocô, e aí o que você faz? A criança vomitou na sala, o que você faz? Você tem que parar o seu trabalho, para socorrer, para trocar, para ligar, então quer dizer, isso prejudica o nosso trabalho. Você prejudica todos os outros. Até porque, você está ali, e se você vai dar o banho, que nem, se fosse todo mundo tomar banho, suponhamos, hoje é horário do banho, todo mundo vai, você vai fazer aquele trabalho pedagógico. Você vai lavar, limpar,

escovação, ir ao banheiro, mas há a hora extra, e qual é o extra ali? Você desce para o parque, você está lá no parque e uma criança fez cocô e o que que você faz? Você tem que subir com todas as crianças, porque não pode deixar sozinha e aí? Este é o tipo de questão que a gente briga. Porque nós precisávamos ter uma pessoa para fazer isso. Não estamos querendo dizer que ela vai ser auxiliar, que ela vai ser assistente, que ela vai ser doméstica, não, não estamos nem criticando o termo. Quem seria? Por que cabe a nós trocar uma criança, cabe a nós limpar, trocar a fralda, botar pomada, dar remédio? Sim, cabe a nós, a gente pode fazer isso, desde que tenha alguém auxiliando as outras crianças. Porque não é justo, eu estar dando uma aula na sala, estar desenvolvendo um trabalho com a criança, ou contando uma história, ou lendo um livro, ou montando uma historinha, ou fazendo uma atividade, e ter que parar, abandonar eles, para cuidar de um só, você entendeu? Certo. Porque às vezes, a fala, as pessoas falam: ah é porque está discriminando, não tem que ter... Não, até porque, os nossos auxiliares de hoje, os educadores da nossa escola e da prefeitura em geral, eles não acompanham o professor na sala. Eles não ficam mais, o nosso horário é cinco horas, e o deles é cinco também. É seis, né? Quer dizer, o tempo que eles pegam, a minha educadora, ela pega às 11:50, quer dizer, eu já vou embora, e aí ela vem, e ela vai fazer a mesma coisa que eu. Vai ficar sozinha com as crianças e ela deveria também ter uma pessoa para ajudar. Ou, sei lá, impor um cargo que fique o dia todo com a criança e que auxilie de manhã e que auxilie à tarde. Porque pra educador é a mesma coisa, é a mesma situação, porque mesmo que ela fique, suponhamos que a educadora fique só brincando, mesmo só brincando, ela vai ter que parar o brincar, para trocar as crianças. Então é isso que pega. É a falta de professor para nos ajudar. E o papel que a gente assume também, porque quando a gente passa no concurso, você sabe que é ser mãe, você assumiu. A professora de educação infantil é uma segunda mãe. Ah, pra mim tanto faz, tia, professora, são pequeninhos, como eu vou dar conta de pôr na cabeçinha deles, que eu não sou a tia deles. Mas, tem que, aí eu acho que é a falta de um papel a ser desempenhado, uma função que deveria existir.

Héllen: K., agradeço seu relato.

Sujeito 12 - Professora Fabiana

F: Meu nome é F. Tenho 32 anos. Trabalho já como professora há 13 anos. Aí eu comecei, eu fiz o CEFAM em 1995. Eu ingressei, porque também era assim, a gente terminava a oitava

série e tinha assim, a opção de ir pro CEFAM ou continuar o colegial. Ai eu tinha uma prima, que já fazia o CEFAM e aí ela dizia que pagavam uma bolsa na época. E aí eu me interessei pela bolsa. Mas na época também eu fiquei sem vaga na escola. Porque aqui em Prudente teve um problema das vagas e eu fiquei sem vaga, acho que só tinha, teve um sorteio de vaga, e eu fiquei sem nenhuma vaga em nenhuma escola. Aí, eu tinha feito a prova e passei no CEFAM e ingressei no CEFAM. Que foi o único lugar que sobrou, digamos assim. Eu nunca pensei em ser professora. Nunca tinha pensado. Fui mesmo assim, porque eu passei no vestibulinho, que tinha uma prova, tinha bastante gente que fazia, chamava bastante a atenção, acho que mais pela bolsa, porque era um ensino integral. E eu ingressei em 1995. Fiz até 1998. E no CEFAM a gente teve mais uma visão do ensino fundamental e não da pré-escola. A gente teve poucos, poucos estágios assim da pré-escola, né, não sei se a Karine lembra, foi só mais em cima do ensino do fundamental. E quando eu saí em 1998, eu tentei também dar aula aqui em Prudente, só que pela diretoria de ensino, pelo estado, que ainda não era municipalizado. Não consegui também, porque as pessoas tinham muitos pontos. E a gente tinha acabado de se formar e eu ia a toda atribuição e não conseguia pegar aula. Aí eu fiz o concurso para ser estagiária. Que era para ser substituta, né, na rede municipal. Fiquei numa escola, na creche, né, eu substituía até na pré-escola, eu fiquei nesta pré-escola, nesta escola eu fiquei acho que dois anos. Mas, eu não me identifiquei com a pré-escola, eu não gostava. Acho que assim mais do cuidar. E eu já ingressei na faculdade também, em 1999, eu fazia pedagogia, também por causa da época. A LDB, dizia que não ia poder ser professora quem não tivesse a faculdade. Ingressei para fazer pedagogia na UNESP, no período noturno, cinco anos. Fui ser estagiária e não gostei na pré-escola. Acho que mais por causa do cuidar e me colocavam no berçário, e eu não tinha muita experiência e não gostei. Fui ser secretária. Saí da educação e fui ser secretária. Fiquei acho que um ano como secretária, mas não gostei também de ser secretária. Retornei para a educação novamente e fui para uma escola particular e que era maternal também, mas acho que fiquei também um ano só. E voltei novamente para a rede municipal para ser estagiária, onde eu fiquei até 2005 sendo estagiária. Só que aí eu fui para a escola de ensino fundamental e já me encontrei no ensino fundamental. Eu gostava realmente de trabalhar com crianças da primeira série até a quarta série. Em 2005, eu prestei o concurso do estado e daqui também, da prefeitura de Prudente, só que Prudente não chamou, né. Fui ser professora do estado no ensino fundamental. Me identifiquei com o segundo ano, fiquei cinco anos sendo professora do segundo ano, sendo alfabetizadora e eu sou apaixonada por alfabetização. E me chamaram em 2010, pro concurso aqui e não me exonerei de lá, porque eu tinha dúvidas, se ia gostar da pré-escola, eu ainda tinha esta dúvida. E continuei nos dois.

Por motivos pessoais, me exonerei no ano passado, do estado, fundamental e só estou no maternal. Peguei maternal, né, quando eu entrei aqui em 2010, ingressei no maternal. Mas não foi por opção também, vim pro maternal, é que a escola era próxima da minha casa, tinha o maternal, eu preferia pegar o pré II por ser mais próximo da alfabetização, mas na minha vez, eu preferi pegar o maternal. Tive bastante dificuldade no começo, realmente, por não ter esta pessoa para auxiliar. Na creche que eu trabalhava, não tinha ninguém para auxiliar. Para ir no banheiro, a gente não vai no banheiro, ou até as crianças, se tem algum problema não tem ninguém para auxiliar. Então eu tive bastante dificuldade com isso. E com, assim, no ensino fundamental as crianças são mais independentes. E eu peguei o maternal, e achei assim eles são bem dependentes de você, acho o esforço físico, bem maior, eu senti muita diferença do fundamental. As atividades, eu queria dar um monte de atividades, como professora alfabetizadora, eu achei que, cheguei né, com a minha pastinha cheia de atividades, e eles não davam conta, e fui vendo que eles têm outro ritmo. Fui vendo que a gente pode trabalhar através de brincadeira, ou outras coisas, o conteúdo, ou o que a gente tem que passar para as crianças. E agora este ano, eu estou numa sala de maternal parcial, com duas professoras na sala. Também, não queria pegar, eu não gostei muito da ideia, mas encontrei a minha colega K., que fez CEFAM junto comigo. E falei: - não, só pego se for com a K., né, que já conhecia. Porque eu acho que pra trabalhar com duas professoras, tem que ter um pouco, uma afinidade pra trabalhar junto. Porque acho assim, são crianças pequenas, 30 crianças, na mesma sala, eu acho que eles dispersam mais facilmente, do que 15 alunos numa sala só. Então quando você trabalha com uma pessoa que você já conhece e tem uma afinidade maior, é mais fácil do trabalho render e de combinar, fazer os combinados. Hoje está dando tudo certo. Só que, por exemplo, se o ano que vem, se eu tivesse que pegar novamente, eu não gostaria, eu prefiro pegar sozinha. E eu acho que é bem complicado. Pras crianças, que não visa a qualidade, trabalhar em duas professoras, eu acho que não melhora a qualidade do ensino. Acho que é só por causa do espaço. Porque eles precisam atender uma lista de espera. Então eles colocam duas professoras e 30 alunos numa sala. Eu acredito muito nisso. Então assim, eu saí da alfabetização, vim pro maternal, mas eu me encontrei. Eu gosto de ser professora, mas vou ter outra profissão. Até perguntam:- ah, mas por um salário maior? Tem outros concursos. Não, mas eu gosto de ser professora. Vou continuar sendo professora.

Héllen: Mas, no maternal?

F: Se eu tiver a oportunidade de pegar o Pré-II, eu pego, porque é uma experiência nova. Mas se não puder continuo no maternal. Eu aprendi a trabalhar no maternal, no começo eu auxiliava ela, é que aí eu já tinha um ano de experiência. E eu só tenho dois anos no maternal. Então algumas coisas a gente já sabe. Quando chora, quando morde... Mas é que na creche, que eu trabalhei, no primeiro ano, me ajudaram bastante também. As minhas colegas, que já tinham trabalhado com maternal, a coordenadora... Você sempre tem uma dica de alguém para você melhorar o seu trabalho. Esqueci de alguma coisa?

Héllen: Não sei... Você gostaria de falar algo mais... Só tenho que te agradecer. E dizer que foi um prazer revê-la.