

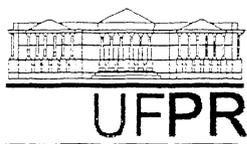
JAQUELINE WADAS

**AS SIGNIFICAÇÕES DA DOCÊNCIA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL:
EXPERIÊNCIAS DE MULHERES EM IJUÍ**

Dissertação apresentada como requisito parcial
à obtenção do grau de Mestre - Curso de Pós-
Graduação em Educação, Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

Orientadora:
Prof.^ª Dr.^ª Serlei Maria Fischer Ranzi

CURITIBA
2000



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PARECER

Defesa de Dissertação de **JAQUELINE WADAS** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO.

Os abaixo-assinados, DR^a SERLEI MARIA FISCHER RANZI; DR^a TEREZA JUSSARA LUPORINI E DR^a MARIA CECÍLIA MARINS DE OLIVEIRA argüiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“AS SIGNIFICAÇÕES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS DE MULHERES EM IJUI”**.

Procedida a argüição, segundo o Protocolo, aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

Professores

Apreciação

DR^a SERLEI MARIA FISCHER RANZI (Presidente)

Serlei Ranzi

DR^a TEREZA JUSSARA LUPORINI (Membro Titular)

Tereza Luporini Aprovado

DR. MARIA CECÍLIA MARINS DE OLIVEIRA (Membro Titular)

M. C. Marins de Oliveira Aprovado



Curitiba, 20 de junho de 2000

Maria Auxiliadora Schmidt
Prof^a Dr^a Maria Auxiliadora Schmidt
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação

AGRADECIMENTOS

À todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho, meus sinceros agradecimentos.

A prof^a Serlei Maria Fischer Ranzi, pelo interesse, apoio e incentivo que marcaram todo o processo de orientação.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudos para o curso de mestrado.

À funcionárias da SMEC-IJUÍ/RS (Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Ijuí), pela ajuda e disposição na procura de material de pesquisa.

Às professoras das escolas IMEAB – Instituto Municipal de Educação Assis Brasil, Dr. Ruy Ramos, Escola Municipal Fundamental Soares de Barros que, nas entrevistas repartiram comigo suas lembranças.

Às pessoas que de diferentes formas, tornaram menos solitário o processo de pesquisa e elaboração deste trabalho: ao Professor Carlos Eduardo Vieira, pelas suas sugestões e observações desde a apresentação do projeto; a Prof^a Maria Cecília Marins de Oliveira pela leitura do projeto; os meus colegas de turma e professores participantes das aulas do seminário de pesquisa, pelas discussões e indicações de leitura, com quem compartilhei ansiedades e buscas, pelo apoio em ocasiões diversas.

À prof^a Leimin Kou e as minhas companheiras de estudo Cleusa, Jussara, Elaine, pelas horas exaustivas de estudo de inglês.

À Elisa, Maria Francisca, Terezinha, Célia, Raquel, Andrea, Jussara, Claudia companheiras e amigas de todas as horas. Tantas outras pessoas que passaram em minha caminhada.

À Celi, sem palavras para agradecer pôr tudo.

À Dari, Justina, Sandro, Simone (minha família) cujo incentivo carinhoso foi fundamental para que sua filha e irmã lançasse vôos, os quais ajudaram-me a superar a longa distância que nos separava.

À Deus pôr ter me dado força no caminho.

SUMÁRIO

RESUMO	vi
ABSTRACT	vii
INTRODUÇÃO	1
1 RETROSPECTIVA HISTÓRICA SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL	22
1.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	28
1.2 A CONSTRUÇÃO/RECONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE IJUÍ.....	37
1.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DESAFIO PARA O MUNICÍPIO DE IJUÍ.....	39
2 MAGISTÉRIO: VOCAÇÃO? OU EXTENSÃO DO PAPEL FEMININO	45
2.1 NA ADOLESCÊNCIA SE INICIA UM PERCURSO PROFISSIONAL.....	50
2.2 ESCOLA DE 1º e 2º GRAUS: INDÍCIOS DE INTERFERÊNCIA NA ESCOLHA DA PROFISSÃO.....	51
3 IMAGENS E REPRESENTAÇÕES QUE AS DOCENTES EM EDUCAÇÃO INFANTIL TÊM DA PROFISSÃO	60
3.1 A FORMAÇÃO ACADÊMICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A VIDA PROFISSIONAL.....	66
3.2 O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA AS PROFESSORAS.....	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92
ANEXOS	97

RESUMO

Este estudo teve como objetivo conhecer, analisar e verificar a construção das significações que permeiam a prática de professoras da educação infantil, experiências de mulheres, em Ijuí. O desenvolvimento de tal estudo teve como campo de pesquisa a rede municipal de ensino de Ijuí/RS, num total de sete professoras, tendo três escolas envolvidas. Este trabalho buscou perceber a formação das representações instituídas e também instituintes que envolvem a condição institucional de professoras, oportunizando o conhecimento a respeito de inúmeros elementos que fazem parte do contexto educacional, decorrentes das histórias de vida. Com a reconstrução da história dos indivíduos, buscou-se o estabelecimento dos elos da cadeia de relações que essas professoras mantêm com o conhecimento e a maneira pela qual atribuíram e atribuem significado às situações da vida escolar. Pelas histórias particulares procurou-se aproximação com a história do coletivo ao qual pertencem estes indivíduos, a categoria profissional de professora. Igualmente identificar nas próprias práticas e atitudes, as escolhas, motivos, determinações e influências que permearam e permeiam a vida profissional. Esses relatos favoreceram o redimensionamento das experiências de formação e das trajetórias profissionais dessas professoras e pode contribuir para que se encontre novas opções e novos modos de conduzir o ensino. Os relatos de vida também oportunizam que os sujeitos pesquisados, ao narrarem sua vida, reflitam sobre as imagens do seu passado, não para ficarem presos a ele, mas para poderem refletir sobre sua profissão, sua maneira de ser, atuar, ensinar, educar, hoje.

ABSTRACT

This study had as objective to know, to analyze and to verify the construction of the significances that you/they permeate the teachers' of the infantile education practice, women's experiences, in Ijuí. The development of such a study had as research field the municipal net of teaching of Ijuí/RS, in a total of seven teachers, tends three involved schools. This work looked for to notice the formation of the instituted representations and also to institute that involve the teachers' institutional condition, to oportunity the knowledge regarding countless elements that are part of the educational context, current of the life histories. With the reconstruction of the individuals' history, the establishment of the links of the chain of relationships was looked for that those teachers maintain with the knowledge and the way for the which you/they attributed and they attribute meaning to the situations of the school life. For the private histories approach was sought with the history of the bus to which you/they belong these individuals, teacher's professional category. Equally to identify in the own practices and attitudes, the choices, reasons, determinations and influences that permeated and they permeate the professional life. Those reports favored the redimensionate of the formation experiences and of the those teachers' professional trajectories and it can contribute so that he/she meets new options and new manners of driving the teaching. The life reports also oportunity that the researched subjects, to the they narrate its life, contemplate on the images of its past, not for they be arrested to him, but for they could contemplate on its profession, its personality, to act, to teach, to educate, today.

INTRODUÇÃO

Este é um estudo temático da experiência docente de professoras da educação infantil. Uma reflexão sobre os inúmeros elementos que se encontram e acontecem nesse contexto.

A origem e o desenvolvimento deste trabalho estão intimamente ligados à minha experiência enquanto professora de educação infantil e, também, pelo meu interesse em trabalhar com memórias de professoras de educação infantil. Valorizar tal tipo de memória pareceu um caminho fecundo, por ser uma forma de analisar o mundo social encontram suas raízes nas primeiras experiências vivenciadas no meio familiar e escolar e, que se constituem, segundo BENJAMIN (1985, p.37), em lembranças ou em uma chave para tudo o que veio, antes e depois.

Estudos relacionados com histórias de vida, envolvem muitos termos peculiares, utilizados como condutores de pesquisa. Especificamente nesta, a opção foi a utilização do termo relato oral, tendo em vista que as professoras reconstruíram sua identidade pessoal e profissional oralmente. As formas expressivas das memórias, não podem ser consideradas como totais estatutos de verdade objetiva, porque na fertilidade e força em que se mesclam situações objetivas e temporais, sente-se que elas foram construídas a “contrapelo” como diz BENJAMIN, como visão do passado a partir do momento presente (KENSKI, 1994, p.49), o que significa forte influência de conteúdo subjetivo.

A opção pelo relato oral constitui-se como um desafio, porque encerra a tensão entre indivíduo e sociedade, subjetividade e objetividade, o que exige um rigor dobrado, pois os relatos produzidos pela memória são sempre parciais, mesmo que não totalmente consciente, criados no momento da pesquisa.

Com o termo definido elaborou-se a exploração de campo, com a valorização de sete entrevistas com professoras da educação infantil, nas quais o relato oral evidencia as relações, entre as lembranças da escolarização vivida e os sentidos conferidos ao trabalho. Para a exploração da pesquisa de campo foi considerado o “gênero” e a “trajetória”. Segundo LOPES (1994, p.25), significa uma categoria relacional porque exige a inserção com outras categorias e, conseqüentemente, dimensões diversas do real. Supõe também que estudando-se os homens, constitua-se culturalmente a relação com o “outro” em presença ou em ausência. A trajetória das professoras foi enfatizada no sentido de que elas percebessem o movimento das mulheres no tempo e no espaço social, através da distância e da proximidade entre elas.

As questões estabelecidas para a entrevista enfatizaram as relações familiares, com amigos e comunidade durante a infância, experiências escolares, incluindo a formação profissional, enfim, todos os elementos que colaboraram no processo de construção das representações sobre a prática docente; experiências vividas e apropriadas relacionadas à constituição de valores e práticas pedagógicas e, por último, o modo pelo qual se tem vivido o movimento, entre a esfera da vida privada e a esfera da vida profissional. É preciso deixar claro que as questões foram elaboradas para que a condução da pesquisa, ressaltasse frente ao objeto de estudo, a associação que se estabelece entre a educação infantil e a missão, quer dizer a um tipo de “sacerdócio”, enquanto trabalho feminino na perspectiva de um ideário fundado no dom ou na aptidão que “só as mulheres possuiriam naturalmente – o instinto materno”.

Duas foram as justificativas para se trabalhar com memórias - relato oral de vida, gênero e trajetórias de professoras da educação infantil. A primeira refere-se à vontade de eliminar com certos monismos (único, isolado) expressos em propostas de atualização do

magistério que, de modo em geral, consideram as professoras de modo asséptico, pelo que fazem ou não fazem, ou pelo que devem fazer. A segunda, refere-se à constituição individual e coletiva de suas práticas, justificativas, apoiadas na produção científica sobre o magistério, que tem sido extensa e vem cobrindo diferentes faces do trabalho das professoras, tais como: os processos de formação inicial e continuada, os motivos para a escolha da profissão, os valores norteadores dessa escolha, as idéias perante os alunos, as práticas e as relações que se dão na sala de aula, o estatuto da profissão docente, a relação entre maternidade e/ou trabalho doméstico, e a docência.

Uma contribuição efetiva tem sido dada na área de estudo, a respeito da formação de professores, com destaque para Nóvoa e Goodson, em Portugal, Demartini, Jobim et alii e Kenski, no Brasil.

GOODSON (1992, p.69) explica que, nos estilos de vida dos professores, nos seus ciclos profissionais, há uma “força do ambiente”, como determinante social de ação, o que significa influência e interferência no interior da sala de aula e da escola. A valorização das histórias de vida das professoras, segundo Goodson, ajuda a compreensão das suas representações e práticas, que no seu ver deve:

“Penetrar nos silêncios da produção acadêmica, no sentido de ressignificar o mundo das professoras de educação infantil, acolhendo as narrativas porque “o ingrediente principal que vem faltando é a voz do professor”.

Tomando como referência trabalhos recentes realizados em Portugal, que examinam os estudos que se produziram na década de 60 para cá, sobre os professores, NÓVOA (1992, p.15) apresenta um diagnóstico elucidativo a respeito. Observa que, embora tais trabalhos enfoquem esse processo de modo distinto, suas análises mostram convergências: retratam os anos 60 como um período no qual os professores eram figuras pouco reconhecidas no cenário

educacional, praticamente ignorados, uma vez que eram conhecidos quase que somente através das estatísticas e dos papéis formais que lhes foram atribuídos. Pareciam assim, não terem existência própria, enquanto fator determinante do processo educativo. Os anos 70, segundo Nóvoa, correspondem a uma fase na qual a escolarização foi examinada como um processo social, especialmente em relação à maneira pela qual os alunos eram “processados”, isto é, ideologizados, em decorrência do que, os professores foram vistos como vilões e, assim, “esmagados sob o peso da acusação de contribuírem para a reprodução das desigualdades sociais” (Id.ibid, p.15). Já, nos anos 80, se identificam pela multiplicação de instâncias de controle dos docentes, em paralelo com o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação. Mas, foi só a partir desse período que, gradualmente, as práticas de ensino começaram a ganhar maior atenção, progressivamente, por um olhar sobre a vida e a pessoa do professor. Nóvoa enfatiza que, de fato, parecia ser mais possível aos políticos educacionais e pesquisadores deixarem de considerar como prioritários as questões que afetam diretamente a vida dos professores, entre as quais, o desprestígio profissional e o desânimo que toma conta da maioria deles, decorrentes, principalmente, da perda de autonomia e da degradação salarial.

Em função da gradual perda da autonomia, NÓVOA (1994, p.17) observa que os professores têm sido obrigados a se apoiar cada vez mais nos especialistas, desvalorizando suas próprias experiências e conhecimentos. O que torna mais séria a questão, é a perda progressiva da própria estima profissional o que põe em risco a eficácia de quaisquer programas de formação e aperfeiçoamento profissional.

GOODSON (1992, p.75) referindo-se a NÓVOA, afirma que ele têm insistido na fecundidade do uso de histórias de vida, de narrativas biográficas, como alternativas que possibilitam ver o indivíduo inteiro na relação com a história de seu tempo, possibilitando sua

interseção na história da sociedade, esclarecendo assim as escolhas, contingências e opções com as quais tais indivíduos se deparam.

No Brasil, desde o final da década de setenta, Demartini vem trabalhando com relatos orais, através de perspectiva histórico-sociológica, como forma de ampliar o conhecimento de sistemas escolares no passado e que segundo ela:

“...quase nunca procuram estudar os problemas e valores vivenciados pela população quanto à sua escolarização, e pelos agentes da educação, como os professores, no desempenho de suas atividades” (DEMARTINI, 1988, p.46).

Os fundamentos epistemológicos do método autobiográfico/histórias de vida segundo JOBIM (et alii, 1994, p.11) indicam que:

O compromisso desta investigação não é com a busca de informações que possam ser generalizadas. Isto porque buscar o mesmo chão histórico-cultural na vida dos professores é sinônimo de generalizar-generalização aqui entendida como pausterização, significando homogeneizar ou unificar as trajetórias, as experiências e as narrativas de cada um. O desafio é, a partir das diferenças sem negá-las, captar como uma história de vida se apresenta e se comunica com outras histórias, como várias vidas são perpassadas por uma história mais abrangente, enfim, como a presença do coletivo se explicita nos relacionamentos cotidianos, nas práticas sociais e emergem nas narrativas dos professores.

Nos relatos autobiográficos ressalta-se que a memória individual só adquire sentido quando compartilhada, na medida em que a narração do passado é provocada e se elabora em torno de referências e de pontos em comum com a memória dos outros. Nessa concepção, Maurice Halbwachs já alertava, nos anos 20-30, que a memória deve ser entendida também, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido à flutuações, transformações, mudanças constantes. Em suas palavras:

“A lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente e, além disso, preparada por outras reconstruções” (HALBWACHS, 1990, p.71), tendo uma forte vinculação com o social e histórico, “Porque temos, desde a

infância em contato com os adultos, adquirido muitos meios de encontrar e precisar muitas lembranças que, sem estes, as teríamos em sua totalidade ou, em parte, esquecido rapidamente (id. Ibid, p.72).

Segundo POLLAK (1989, p.193), os pontos de referência acima citados são marcos decisivos para que se possa definir um patrimônio cultural comum, cuja função é reforçar um sentimento de pertença e, consolida afetivamente, a conexão necessária para o estabelecimento de identidades, quer de indivíduos, quer de grupos ou de nações. Essa formulação pode ser reconhecida e vista nos trabalhos atuais sobre a memória histórica e no privilégio que conferem às perspectivas que partem da construção e do conflito. Para tanto, é importante mostrar a existência e o porquê de determinadas memórias, como essas nem sempre são anuladas, mas podem resistir numa existência subterrânea e irromper na memória pública quando brechas no sistema ideológico o permitem.

As interpretações que privilegiam o conflito e a construção, reconhecem sua dívida a HALBWACHS (1990, p.71) que estabeleceu a relação entre memória e identidade. A produção dos acontecimentos e de interpretações do passado se integram numa tentativa mais ampla de definir ou reforçar sentimentos de coesão interna e traçar fronteiras que definem o lugar de indivíduos, grupos e coletividades no todo social, discutindo e defendendo suas posições irreduzíveis.

As abordagens autobiográficas são vistas por Nóvoa (1992, p.20) como contribuição que conjugam olhares disciplinares, constroem uma compreensão multifacetada e produzem um conhecimento que se situa na encruzilhada de vários saberes. Daí, a importância atribuída por certos autores à discussão e análise de dois aspectos cruciais que se encontram presentes na utilização dos métodos autobiográficos, quais sejam, suas potencialidades e as dificuldades metodológicas neles envolvidas.

As possibilidades dos estudos com histórias de vida de professores apresentadas pelos autores portugueses e brasileiros são muitas, mas GOODSON (1992 e 1994) e NÓVOA (1992), têm se dedicado a elaborar sínteses sobre as produções nesta área. GOODSON (1992/1994) argumenta que uma das potencialidades exibidas, através dos trabalhos é o fato de tais abordagens poderem gerar uma contra-cultura, ou seja, ao se trabalhar na perspectiva das histórias de vida pode-se desenvolver entre os professores uma postura que irá funcionar como resistência às novas políticas que tentam fazer com que os docentes “voltem para as sombras”. Segundo ele:

“dar voz aos professores é uma forma de assegurar que os docentes sejam ouvidos, e uma contra-cultura é produzida à medida que essa voz pode se constituir em um mecanismo que atue contra o poder institucionalizado. Trata-se, do direito dos professores falarem e de serem representados por si mesmos” (GOODSON, 1992, p.10).

O autor acima citado diz que hoje vivemos “uma crise de reformas” cujos administradores ignoram de modo geral o que os professores sentem e pensam a respeito do que é proposto e realizado. Ouví-los sobre os motivos que os têm levado a deixar o magistério, por exemplo, seria uma forma mais efetiva de se pensar as novas propostas de mudanças. NÓVOA (1994), DOMINICÉ (1988), GOODSON (1992/1994) enfatizam o papel que estas novas abordagens podem desempenhar no desenvolvimento de uma consciência individual e coletiva dos professores. Já HUBERMAN (1992, p.54) tem examinado a possibilidade de se proceder à caracterização de “períodos” e “fases” da carreira do professor. Ele próprio insiste sobre as muitas dificuldades presentes nessa questão e adverte sobre os riscos de o pesquisador se deixar conduzir por interpretações simplificadoras ou deterministas. O autor adverte sobre os impasses metodológicos envolvidos:

...torna-se, assim, muito difícil estudar o ciclo de vida profissional pretendendo extrair dele perfis-tipo, seqüências, fases ou determinantes de um desfecho feliz ou

infeliz. É particularmente arriscado integrar num mesmo grupo indivíduos que parecem partilhar traços em comum, mas cujos antecedentes ou meios sociais são diferentes. Haveria decididamente, zonas de intersecção entre estes indivíduos, mas também de diferenças, sem que a fronteira entre as duas zonas seja nítida. Somos remetidos para o provérbio bíblico segundo o qual há homens que se parecem inteiramente com outros homens, homens que apenas se parecem em alguns aspectos e homens que não se parecem em nada, com mais ninguém. Onde é que aquelas intersecções, aquelas zonas de intersecção se encontram? Como é possível identificá-las em termos fiáveis?

As professoras entrevistadas são de um mesmo grupo social e os antecedentes muito próximos, portanto, não é difícil perceber através de suas falas as zonas de intersecção.

A relação-chave é a que se verifica entre as representações e as ações dos indivíduos em contextos precisos. Quando se trata de procurar pontos comuns entre os indivíduos, convém restringir de certa forma o número de situações a serem avaliadas. Desta forma, escolheu-se uma só profissão, o ensino e, um só nível de ensino, a educação infantil, numa região geográfica limitada (a cidade de Ijuí), optando-se por três gerações de professores (um a vinte e um anos de experiências), que tiveram a mesma formação em nível de ensino médio (magistério) e que viveram estruturas institucionais e acontecimentos históricos diferentes.

Todavia, a carreira do professor do ensino de educação infantil de um modo geral, apresenta algumas constantes, componentes que pouco se alteraram no decurso dos anos. As expectativas sociais, a gama de atividades, a hierarquização dos papéis, o leque de trajetórias, no plano administrativo, a organização do trabalho, as normas, não variaram tanto assim ao longo dos últimos 30 anos. Além disso, estes fatores definem em grande parte, os papéis a desempenhar no seio da profissão, de tal modo que cada geração interioriza representações e condutas semelhantes. Assim, a socialização profissional, conduziria ao aparecimento de semelhanças nos indivíduos que escolhem esta profissão e são por ela afetados.

Associadas às potencialidades sobre histórias de vida e autobiografias de professores, encontram-se aquelas relacionadas às experiências de ensino e de vida profissional específicas

de mulheres. As organizadas por GOODSON (1992, p.11) focalizam a diferença entre o conhecimento que se obtém a respeito de determinados eventos a partir de documentos escritos e aquele que procede dos relatos dos próprios participantes desses eventos.

Para Michelle Perrot (1992), a vida das mulheres é ainda mais oculta porque informações importantes são ignoradas, conscientemente evitadas ou distorcidas. Ela observa, que muitas das recentes análises sobre as mulheres no magistério têm focalizado o processo de feminização ao invés de suas experiências pessoais como mulheres.

Os resultados de uma pesquisa sobre história de vida e formação intelectual das professoras da rede pública de São Paulo, demonstraram que os relatos desencadeavam um tipo de análise que as levava “sobretudo a desenvolver um processo de desconstrução das imagens e esteriótipos que se formaram sobre o profissional no decorrer da história”. BUENO et alii (1993), autoras dessa pesquisa observaram que as professoras reconstróem, através desse processo, um modo próprio de se perceberem e, também, de conceberem a relação teoria-prática no seu trabalho. A “contra-memória” atua desse modo no sentido de demolir as idéias que lhes têm sido impostas pela memória oficial e pela literatura didático-pedagógica, possibilitando a formação de “uma nova concepção sobre sua prática e o modo como esta se delinea e se estrutura (id. Ibid, p.307).

NÓVOA (1992, p.23), considera que a multiplicidade de perspectivas e estratégias que têm sido geradas pelas abordagens autobiográficas constitui a sua principal qualidade, pois expressam o “vigor desta ciência da produção do homem concreto, como chamou Gaston Pineau”. Segundo Nóvoa, decorre do estímulo gerado por esses estudos em direção a “um pensamento feito de interações e os recursos às técnicas e aos enquadramentos teóricos mais adequados”. Mas a diversidade também dá origem à dificuldades, disseminando e legitimando práticas nem sempre dotadas de consistência e de metodologias muito rigorosas.

Superar ou evitar equívocos desta natureza requer esforços no sentido de não se pretender transformar os estudos sobre histórias de vida de professores. Sua utilização requer, constante vigilância metodológica, quaisquer que sejam as perspectivas adotadas, pesquisa, formação ou pesquisa/formação. GOODSON (1992, p.11) diz, que certos textos não trazem descrição detalhada sobre o processo de produção dos relatos. Sua observação está relacionada à análise que ele realiza sobre os limites contidos na própria produção da autobiografia, pelo sujeito, uma vez que a vida do professor opera tanto na intersecção da vida como experiência como na vida como texto.

O trabalho com relatos de história de vida tem importante papel no processo de formação de professores como algo que exige a interpretação da experiência e história de vida, com o reenquadramento de suas peculiaridades, êxitos, fracassos, momentos cruciais, interesses e investimentos, que o falar sobre si próprio permite. O prazer de narrar-se favorece a constituição da memória pessoal e coletiva, inserindo o indivíduo nas histórias e permitindo-lhe, a partir dessas tentativas, compreender e atuar. Vale ressaltar que, a partir de Halbwachs, a memória individual “só adquire sentido quando compartilhada, na medida em que a narração do passado é provocada e se elabora em torno de referências e de pontos em comum com a memória dos outros” (HALBWACHS, 1990, P.72).

Tendo como pano de fundo tais considerações, o processo de construção do objeto desse estudo, iniciou-se com as entrevistas das professoras da educação infantil, da rede municipal de ensino de Ijuí/RS¹, selecionadas como sujeitos da pesquisa.

¹ “*Ijuhy*”, na língua guarani significa “Rio das Águas Claras” ou “Rio das Águas Divinas”. A cidade de Ijuí foi fundada em 19 de outubro de 1890. Seus primeiros habitantes foram os povos indígenas, vindo mais tarde os luso-brasileiros, os afro-brasileiros e vários descendentes de imigrantes europeus, fazendo com que Ijuí seja hoje conhecida como a “Terra das Culturas Diversificadas” e “Colméia do Trabalho”, destacando-se como um grande pólo em desenvolvimento. A maior fonte de subsistência da cidade provém da agricultura e das pequenas indústrias lá instaladas. A cidade de Ijuí está localizada no Planalto Médio Gaúcho, ao Noroeste do Estado. Sua área é de 507.5 km², com altitude de 409.8 m acima do nível do mar e o ponto mais baixo é de 205 m acima do nível do mar. Está a 385 km da capital gaúcha (Porto Alegre), unindo-se por rodovias asfaltadas e de fácil acesso, possuindo um aeroporto para aviões de pequeno porte (Fonte dos dados: Museu Antropológico Diretor Pestana de Ijuí-RS).

Muitas imagens foram registradas, na incursão por escolas e casas localizadas em bairros próximos e distantes uns dos outros, suscitando descobertas, inclusive em torno de lugares que para a pesquisadora já eram familiares, os quais passaram a ser vistos com um outro olhar. Muitas imagens foram sendo registradas, imagens do espaço físico e social, que mapearam o traçado de lugares, como o bairro da Penha, do Tiarajú, do Assis Brasil, do Burtet, fragmentos da cidade importantes na vida das professoras pesquisadas.

Como pesquisadora tive como ponto de chegada, escolas e lares onde me esperavam mulheres que abririam seu espaço de tempo para narrarem suas vidas, enquanto pessoas e professoras. Escolas públicas das mais variadas cores e tamanhos, antigas e remodeladas, maltratadas e recém-pintadas. O que importa é que, para além da arquitetura, das suas linhas e curvas, as escolas são instituições reconhecidas, mesmo quando são pichadas, assaltadas e violadas.

A atmosfera das escolas revelou um alto grau de diferença, do ponto de vista das relações de poder, do lugar social ocupado pelas professoras no interior desse espaço, do modo como se relacionam com a direção, com as colegas, com as crianças. Enfim, o clima, de modo geral, das escolas visitadas.

Destaca-se o fato de que apesar de constituírem o mesmo grupo profissional – serem professoras de educação infantil – representam estilos de vida diferentes, reveladores de outras disposições para a vida social.

Sete foram as professoras entrevistadas. Para cada uma das narradoras, foi procedida uma descrição dos objetivos da pesquisa, do tempo que deveria ser gasto, da forma como se tinha chegado a cada uma, da caminhada profissional e acadêmica, da estratégia metodológica escolhida. O relato de vida, exige uma dinâmica própria e foi elaborado através de um roteiro de entrevistas semi-estruturadas, que serviu de âncora para os depoimentos e para as

narrativas. A este respeito, DEMARTINI (1994, p.37) chama a atenção para o caráter criativo do relato oral: “a cabeça do pesquisador muda ao longo da pesquisa, que é um processo acumulativo de escuta atenta e de reflexão sobre as informações que vão sendo coletadas e que implicam novos questionamentos nas entrevistas subsequentes”.

A partir do primeiro encontro com cada professora, a gravação foi ouvida. Tentou-se captar relações entre fatos e idéias, entre experiências e valores, entre representações e atitudes. O saldo foi de 15 horas de gravação, registradas em fitas cassetes de sessenta minutos, material este guardado para ser transcrito, com fidedignidade rigorosa em relação às falas das entrevistadas. Neste sentido, mantiveram-se todos os vícios e imprecisões de linguagem, mas inseriu-se pontuações e parágrafos, em função da oralidade apresentada.

O primeiro critério utilizado na escolha das professoras foi o de que deveriam estar em sala de aula em diferentes etapas de experiência e resulta na seguinte classificação: (de um a cinco anos; de seis a dez anos; de onze a quinze anos; de dezesseis a vinte e um anos). Interesse advindo da perspectiva de se penetrar nas histórias de vida das professoras que permaneceram em sala de aula, apesar dos baixos salários e da desvalorização social da profissão. Estudando ciclos de vida dos professores, HUBERMAN (1992, p.43) aponta tendências gerais que não são necessariamente vividas na mesma ordem das seqüências dessa profissão. Para este autor, entretanto, esta fase pode ser assim compreendida: “pôr-se em questão corresponderia a uma fase – ou várias fases – “arquetipos” da vida, durante a (s) qual (quais) as pessoas examinam o que terão feito da sua vida, face aos objetivos e ideais dos primeiros tempos, e em que encaram tanto a perspectiva de continuar o mesmo percurso como o de se embrenharem na incerteza e, sobretudo, na insegurança de um outro percurso”.

O critério de escolha de professoras de educação infantil justifica-se pela necessidade de investigar, através das histórias de vida, as significações, as representações e as imagens

que agem diretamente na escolha da docência. Representações estas enraizadas em outras esferas da vida social, vivenciadas ao longo de uma existência mas, que se relacionam às idéias e aos valores sobre o trabalho que realizam com as crianças na sala de aula. Estudar trajetórias de vida de professoras de educação infantil, permite visualizar possibilidades de mapear fatos e fenômenos que se situam nos modos de sentir e agir em outros domínios da vida social, que se fundam num tempo passado mas, atualizam-se no tempo presente e que podem ajudar à compreensão das idéias, valores, atitudes, dessas profissionais no interior da sala de aula e da escola.

Sobre as dimensões pessoais e profissionais de professoras, NÓVOA (1992, p.15) reforça estudos sobre a construção da identidade, afirmando:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional (Diamond, 1991). É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças.

Por outro lado, VELHO (1987, p.33) avança sobre o processo de construção da identidade social em sociedades contemporâneas, onde os papéis sociais que os indivíduos desempenham são variados, onde a construção do sujeito se desenvolve a partir da ênfase religiosa, afetiva, política, profissional, ou seja:

Em uma sociedade complexa moderna, os mapas de orientação para a vida social são particularmente ambíguos, tortuosos e contraditórios. A construção da identidade e a elaboração de projetos individuais são feitos dentro de um contexto em que diferentes “mundos” ou esferas da vida social se interpretam, se misturam e muitas vezes entram em conflito. A possibilidade da formação de grupos de indivíduos com um projeto social que englobe, sintetize ou incorpore os diferentes projetos individuais, depende de uma percepção e vivência de interesses comuns que podem ser os mais variados, como já foi mencionado – classe social, grupo étnico, grupo de status, família, religião, vizinhança, ocupação, partido político.

O segundo critério - trabalhar em escolas públicas municipais - foi considerado importante enquanto espaço que possuem uma lógica em termos de relações sociais, dos ritos, do ideário na constituição de valores e de idéias sobre o trabalho com crianças. Na procura da diversidade, foram localizadas professoras que atuavam nas escolas municipais: Fundamental Soares de Barros, Fundamental Dr. Ruy Ramos, Instituto Municipal de Educação Assis Brasil - 1º e 2º Graus.

Concluído o trabalho de campo e a transcrição das narrativas, iniciou-se outra fase: a leitura de cada depoimento em toda a sua extensão e a elaboração de eixos considerados centrais na trajetória de cada uma das professoras. Analisando algumas questões relacionadas ao uso de histórias de vida, colocados por POLLAK (1992, p.210) lê-se:

Embora os relatos de vida que uma pessoa produz possam variar segundo o contexto (social e temporal), existe sempre um núcleo condutor e resistente ou um “leitmotiv” (p.52) em cada relato. Essa permanência pode ser notada na escolha recorrente das mesmas palavras ou na entonação dada às narrativas: “em uma palavra, a concepção que se tem de si próprio, o sentido da identidade que se exprime no relato de uma vida, se distinguem por uma variabilidade, mas uma variabilidade limitada.

Lidar com vidas de professoras de educação infantil transformou-se numa experiência enriquecedora mesmo quando os depoimentos eram secos, polidos ou densos. Na formalização do trabalho o desafio posto foi de trabalhar com uma linguagem menos rebuscada, mais simples, respeitando a peculiaridade regional como pode-se observar pela utilização, constante do diminutivo “profe” em vez de professora, também o “tu” no lugar de você.

Os relatos orais permitiram o desvelamento do que ficou oculto. DEMARTINI (1994, p.38) afirma que devemos fazer uma escuta “atenta e intuitiva” como caminho para a apreensão do que se quer investigar:

Há o tempo do entrevistado e o tempo do entrevistador, nem sempre coincidentes, mas aos quais é preciso ficar atento. Não adiantou querer apressar o entrevistado, entrar

logo ou se ater à problemática pesquisada, se o interesse dele caminhava por outros caminhos e para outros temas: foi preciso aprender a escutar para poder encontrar o momento certo de colocar as questões que nos interessavam, a partir do relato que ia sendo construído pelo entrevistado, mesmo quando aparentemente parecia conduzido pelo pesquisador. Mais que isto, muitas vezes foi preciso aprender a escutar o relato “oculto”, isto é, o que não se queria dizer, ou o que se dizia por outros caminhos.

O anonimato foi condição ética no trabalho com os relatos ouvidos, algumas professoras preferiram ser identificadas pelas suas iniciais e outras preferiram manter seus nomes verdadeiros. Respeitando suas vontades, as professoras entrevistadas são aqui identificadas como:

CLAUDIA, SALETE, VITÓRIA, A.C., C.M., G.C., M.L.

Muitos foram os caminhos que me levaram a estas professoras. As três primeiras – G.C., C.M. e Claudia foram localizadas numa escola pública municipal próxima à minha casa (Ijuí no Rio Grande do Sul). Cheguei até elas por conhecer Claudia, pois havíamos trabalhado juntas em uma escola. Fui até a direção da escola solicitando um encontro com a coordenadora do Ensino Fundamental, para minha surpresa era Claudia. Recebendo aprovação da direção e da coordenação, principalmente a concordância em narrar suas vidas, foram marcados os primeiros encontros e iniciaram-se os depoimentos.

Com G.C. a primeira entrevistada, o encontro inicial ocorreu na sala da coordenadora do ensino fundamental. Sabendo da dificuldade desta professora em se comunicar, procurei criar um clima descontraído antes de ligar o gravador e começar a entrevista. No início, ela estava tensa, mas com o passar do tempo, sentiu-se, mais à vontade e facilitou o relato.

Com C.M., a entrevista também foi realizada na sala da coordenadora. Ela falou com muita tranquilidade, lembrando-se com muita emoção de fatos que marcaram a sua infância e adolescência. O restante da entrevista transcorreu de modo mais sereno, embora tenha havido algumas interrupções ocasionadas pelos gritos dos alunos que estavam na hora do recreio.

Vale salientar que a entrevistada sentiu-se muito feliz por alguém escutar as suas lembranças. Conforme falava seu rosto iluminava-se, transmitia tranquilidade e serenidade. Esta professora está buscando adquirir mais conhecimentos, seguindo uma pós-graduação.

Claudia a terceira entrevistada, trabalha na parte da manhã como professora de Jardim de Infância e a tarde faz a coordenação do ensino fundamental. A entrevista realizou-se em sua sala e transcorreu muito tranqüila. Claudia fechou seu depoimento dizendo: *“eu acho o magistério um trabalho bem recompensador, um trabalho que exige muito do professor, exige disponibilidade, exige ação, exige compromisso, exige criatividade, mas é um trabalho muito bom...”*.

Salete, a quarta professora trabalha na parte da manhã como professora do Jardim de Infância há quinze anos e à tarde como vice-diretora. Sua entrevista foi realizada numa sala muito pequena, que na hora do recreio transforma-se numa “cantina” para as crianças adquirirem os seus lanches. Em sua narrativa, falou com entusiasmo sobre a educação infantil e enfatizou a autenticidade de seus alunos.

Vitória, a quinta professora entrevistada, recebeu-me em sua casa, que fica nas proximidades da escola, pois se encontrava em licença maternidade. Tem muita facilidade para se comunicar, sendo que, diante das perguntas realizadas, não esqueceu-se de nada e respondeu com clareza a todas as questões efetuadas. Ela passa uma imagem de professora que gosta muito de crianças, através do afeto que caracteriza a sua forma de ser, principalmente, quando fala do trabalho na sala em aula e de sua energia para lidar com as crianças.

M.L., a sexta professora, recebeu-me em sua casa e está há treze anos trabalhando na educação infantil. Durante as suas revelações percebi uma certa tristeza quando falava de sua infância, pois devido a asma, que é um fato que perdura até hoje, foi internada várias vezes

em hospitais da região. Sentiu-se muito feliz ao falar sobre seu trabalho, como professora de educação infantil. É uma pessoa que revela garra, bastante comunicativa, fala sem parar, sendo seu relato rico em detalhes. Com naturalidade foi contando fatos importantes de sua vida pessoal e profissional e enfatizou ao término da mesma: “...*eu vou ser avó na educação infantil, acredito que esse seja o meu destino...*”.

A.C., a última professora entrevistada fez seu depoimento em casa, em horário por ela determinado. O encontro foi marcado por muita espontaneidade e lembranças que marcaram a sua trajetória de vida.

É preciso esclarecer a minha postura frente às entrevistadas, quer dizer, não interessava, na análise suas habilidades e competências, mas sim suas trajetórias sociais, vistas nas suas continuidades, rupturas e ambigüidades. Os encontros revelaram sobretudo que o relato de história de vida apresenta limites e possibilidades, enquanto estratégia teórico-metodológica. Salienta-se, no entanto, que outras características precisam ser destacadas para compreender tais trajetórias.

Ressalta-se que em relação a idade das entrevistadas, elas situam-se na faixa etária entre 20 e 42 anos, ou seja, G.C. 20; A.C. 26; Claudia 28; Vitória 34; Salete 40; M.L. 41 e C.M. 42 anos, sendo que as três últimas iniciaram sua trajetória profissional nos anos 80 e sofreram os efeitos das transformações ocorridas na década, provenientes do momento político, econômico, social e cultural. Especificamente na educação a Lei 5692/71 comandava o processo de desenvolvimento da aprendizagem em todos os níveis de ensino. Ela reorganizou o ensino de 1º e 2º graus (inclusive aqui o magistério) e o ensino superior. Quanto à escolarização das entrevistadas Claudia estudou em escola particular confessional no primeiro e segundo graus, G.C., C.M., Vitória, M.L. e Salete estudaram, no primeiro grau, em escolas públicas, no segundo grau foram para escola particular confessional e A.C. estudou

seu primeiro e segundo grau em escola pública. Das seis professoras que concluíram o ensino superior (Claudia, C.M., Vitória, M.L., Salete e A.C.), duas (Claudia e C.M.) estão em fase de conclusão do curso de Pós-Graduação e uma somente, está no primeiro ano do curso de Pedagogia (G.C.). Com este quadro, o que interessou não foi pensar a presença ou ausência de titulação acadêmica, mas o significado dessa experiência na trajetória vivida.

O que parece diferenciar as professoras narradoras é o modo de perceber e viver o espaço doméstico: C.M., Vitória, Salete, M.L. e A.C. são casadas há mais de dez anos, possuem entre dois e três filhos, com exceção de Claudia que não possui filhos. G.C. é solteira e não tem filhos. Para Vitória, M.L., C.M., A.C. e Salete, a saída desse espaço familiar, não pode comprometer a qualidade da atenção dada ao marido, aos filhos, à casa. Já para G.C., investir num curso superior significa buscar melhorias nas condições de vida igualmente, e, construir uma identidade pessoal e profissional.

Nas histórias contadas, destaca-se também a maior ou menor importância conferida às práticas religiosas. G.C., C.M., Claudia, Salete, Vitória, M.L. e A.C. têm forte inserção em paróquia católica, pois desde a infância tiveram a igreja como presença em suas vidas. A.C. referindo-se à prática religiosa salienta:

“...particpei bastante da comunidade,(...) na parte religiosa, quando tinha missa, culto nunca faltei,(...) minha mãe conta que quando eu era pequena adorava ir na igreja para comer chips,(...) e aproveitar para correr pelo pátio da igreja no final da missa”.

Chama-se neste momento a atenção para as relações estabelecidas entre a dimensão religiosa e o sentido imprimido ao trabalho. Das entrevistadas, M.L., por exemplo, trabalhou durante três anos como professora numa comunidade religiosa, sem receber remuneração, o que representa um modo de ser mais politizado na sua forma de lidar com o trabalho e, mesmo, com a vida privada e com o papel de mãe e mulher.

Do ponto de vista dos indicadores sócio-econômicos, este grupo profissional vem, de um modo geral, de famílias que não chegaram a obter a escolaridade fundamental. Alguns pais cursaram até o quarto ano primário, outras mães chegaram até o ensino fundamental, e outras ainda, fizeram o curso de magistério e tornaram-se professoras.

Quanto à ocupação das famílias, a heterogeneidade marca também o grupo. No conjunto das sete professoras, encontram-se pais exercendo algum tipo de atividade no mundo do trabalho informal: o pai de A.C., é comerciante de secos e molhados; o de Salete, dono de agência lotérica; os de Vitória e C.M. agricultores e o pai de Claudia é industrial. Entre as mães das entrevistadas, predomina uma ausência de profissionalização, donas de casas (a maioria), aposentadas e professoras.

Um outro aspecto que merece ser registrado relaciona-se ao fato de que todas as entrevistadas são gaúchas de nascimento, G.C. é natural de Catuípe; A.C., Claudia, Salete e C.M. são de Ijuí; Vitória de Tenente Portela; M.L. de Palmeira das Missões. E todas moram atualmente em Ijuí. Nas histórias que contam, são freqüentes a descrição de casas do interior do município de Ijuí, da vida no campo, da agricultura e das empresas de pequeno e médio porte. Perpasso nas narrativas elementos de continuidade e descontinuidade, de rupturas, mudanças, nas trajetórias rememoradas, de modo que precisam ser trabalhadas para que se possa obter algum nível de permanência, pois segundo FERRAROTTI (1999, p.28) é através da biografia, que a sociedade, perpetuamente em estado de nascimento, coexiste com a sociedade estruturada. Assim, a ação social em curso coexiste com a ação social coisificada. Tal constatação traz uma certa ambigüidade social que se torna essencial para a narrativa biográfica que deve a sua importância teórica, em grande parte, a esse paradoxo imenso e inexplorado, cuja sua fecundidade heurística pode ser largamente ignorada ou traída. O ato como síntese ativa de um sistema social, a história individual como história social totalizada

por uma práxis; estas duas proposições implicam um percurso heurístico visando o universal através do singular, procurando o objetivo a partir do subjetivo, descobrindo o geral através do particular. Este é o risco e a ousadia da pesquisa sobre trajetórias de professoras.

Trajetoórias individuais encerram uma riqueza própria das histórias singulares e individuais, que, porém, remetem sempre, também, para as condições de produção de sujeitos e, portanto, ao que é comum à história de um grupo profissional que sofreu determinações sociais no espaço e no tempo. Segundo FERRAROTTI (1988, p.26-27) “todo o indivíduo é a reapropriação singular do universal e histórico que o rodeia”, no qual se pode conhecer “o social a partir da especificidade de uma praxis individual”.

A partir do material coletado, da leitura e releitura das sete narrativas, os três eixos foram emergindo como referências chaves nas trajetórias: a entrada na profissão, as representações sobre crianças/alunos e os modos de trabalhar, incluindo os saberes forjados na experiência do cotidiano. Essas referências foram buscadas no decorrer da pesquisa e das entrevistas, se encontram no conjunto desta dissertação, que divide-se, então, em três capítulos.

O primeiro capítulo, objetivou trazer à tona dados históricos sobre a Educação Infantil, construção e reconstrução na cidade de Ijuí.

O segundo capítulo, refere-se ao magistério: vocação? Ou extensão do papel feminino? Foi elaborado no sentido de problematizar a escolha profissional e a inserção no trabalho, ou seja, as marcas da escolarização sofrida e o imaginário que cerca a formação inicial, desenvolvida no 2º grau (Escola de Magistério), os quais contribuíram para a entrada e/ou escolha da profissão de educadora infantil.

No terceiro capítulo o objetivo caminhou para a constatação das representações que as docentes em educação infantil têm sobre si mesmas. A partir dessas representações foram se

formando diferentes experiências vividas, que se constituem em marco de referência da sua identidade e que revelam os modos e as trajetórias de suas vidas profissionais.

Nas considerações finais, buscou-se recuperar questões relativas aos eixos das histórias desse grupo profissional, destacando o significado do magistério, enquanto categoria profissional.

I RETROSPECTIVA HISTÓRICA SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL

Atualmente, tem-se tentado compreender como as concepções referentes à educação infantil vêm se transformando, juntamente com as questões sociais, econômicas, políticas e culturais. Alguns fatos foram selecionados, bem como autores, que contribuíram para os avanços educacionais até aqui alcançados, isto é, os movimentos educacionais ocorridos no mundo, em especial na Europa e EUA e suas possíveis influências na educação brasileira.

Como de extrema importância pode ser considerado o desenvolvimento científico, que ocorreu com a expansão mercantilista (séculos XVI e XVII) e que repercutiu também na educação, com a queda da mortalidade infantil e a inclusão do trabalho feminino no mercado. Nessa época, foram criadas escolas para pequenos (“petty schools”, ou “les écoles petites”), na Inglaterra, França e outros países europeus. A ênfase dessas escolas era no ensino religioso, porém, incluíam também a leitura e a escrita, ensinadas às crianças carentes a partir dos seis anos de idade, isto, nos séculos XVI a XVIII. (ARIÈS, 1981, p. 17).

A defesa pela educação de crianças pequenas iniciou com Comenius (1592-1670), tendo como base a aprendizagem iniciada pelos sentidos, isto é, as impressões sensoriais partiam das experiências com o manuseio de objetos, assim como de atividades diversas (passeios, vivências com coisas reais..), que eram internalizadas e, posteriormente, interpretadas pela razão. A preocupação dos que estavam envolvidos com a educação no século XVI era buscar novos métodos disciplinares, sem a presença da punição física. A questão disciplinar, tão latente entre reformadores religiosos, principalmente entre os alemães, deu origem às atividades baseadas na idéia de autodisciplina.

Mais tarde, porém, Rousseau (1712-1778) refletiu sobre a necessidade da criança experimentar situações de acordo com o seu próprio ritmo. Assim, ele se opunha ao ideário

do disciplinamento exterior, priorizando a liberdade e o ritmo da natureza e os aspectos biológicos.

Pestalozzi (1746-1827), por sua vez, advogava uma educação que deveria ocorrer em um ambiente natural, com atitudes disciplinares, porém amorosas, no intuito de contribuir para o desenvolvimento do caráter infantil. Desta forma, atividades que levassem ao desenvolvimento dos sentidos, da linguagem oral e do contato com a natureza (por exemplo, geografia, aritmética...) eram de suma importância.

As idéias e ações ampliaram-se consideravelmente e Froebel (1782-1852), discípulo de Pestalozzi, influenciado por uma perspectiva mística e por um ideal político de liberdade, iniciou a criação de “Kindergartens” (jardins de infância). Nestes, eram levados em conta os interesses e desejos da criança, com atividades de cooperação e jogo livre. Também o manuseio de objetos e a participação em atividades de livre expressão, por meio da música, gestos, construção com papel, blocos, bem como as possibilidades com a linguagem escrita e oral, faziam parte desse contexto escolar. Estas ações conjuntas possibilitaram que o mundo interno da criança se exteriorizasse, fazendo com que ela pudesse ver-se objetivamente e modificar-se. Froebel tinha uma posição completamente contrária a qualquer método que direcionasse a uma aprendizagem mecânica e padronizada.

Também defensora de materiais adequados, que explorassem o sensorial, Maria Montessori (1870-1952) enfatizou com veemência o aspecto biológico do crescimento e desenvolvimento infantil, abordando aspectos mobiliários adaptados (miniaturados) para as crianças. Brinquedos, como louças e panelas, assim como cadeiras, mesas, etc, eram feitos em tamanho menor para facilitar a utilização pela criança. Contudo, muitas críticas a autora recebeu, com respeito à pouca importância dada à formação do ser social e, também, à rigidez

com que os exercícios e materiais eram trabalhados. Seu método de ensino era considerado fragmentado, especialmente na escrita alfabética, que se opunha a um método mais global.

Como Pestalozzi, Decroly e Montessori muito se preocuparam com questões infantis, principalmente as que envolviam as classes menos favorecidas. Sob sua influência, foram criadas instituições para atender crianças acima de 3 anos, principalmente filhos de mulheres operárias. Os asilos e as “infants schools”, assim como as “nurse schools”, criadas em Londres (início do século XX), tinham a intenção de amenizar as condições de saúde de crianças carentes. Nasceu, assim, o conceito de educação compensatória, iniciado com Pestalozzi e Froebel expandido por Montessori e McMillan. Froebel, com a criação de locais próprios para os filhos de operários alemães, no início da revolução industrial, dá início aos jardins de infância, em Berlim. Já, Montessori, no final do século XIX e no início deste século, desenvolveu trabalhos de educação infantil, voltados às crianças pobres de favelas italianas; McMillan, contemporânea de Montessori, enfatizou a necessidade de assistência médica e dentária, bem como de estimulação cognitiva, para compensar as deficiências da criança. A educação infantil tinha então, naquela época, como base, a superação da miséria e a negligência das famílias (OLIVEIRA, 1995, p.145).

O atendimento às crianças menos favorecidas continuou com características assistencialistas, embora adaptadas por outros educadores (que trabalhavam com crianças mais privilegiadas), na tentativa de dar um cunho mais científico ao encaminhamento das atividades infantis. Ficam, assim, evidentes dois aspectos: 1. a educação de concepção assistencialista e de cuidados às crianças carentes, e 2. a educação de concepção mais científica, aos mais privilegiados.

Nas sociedades ocidentais do século XVIII, a educação infantil teve início devido à situação de miséria, abandono e maus tratos sofridos pelas crianças pequenas, cujos pais

trabalhavam em fábricas e minas criadas pela revolução industrial. Nessa época, alguns reformadores protestantes defendiam a educação como direito universal. Contudo, para os mais carentes, a proposta educacional baseava-se na educação da ocupação e da piedade. As escolas de tricots (Kintings school), criadas na segunda metade do século XVIII, na região da Alsácia francesa, são um exemplo desse fato: mulheres tomavam conta de crianças carentes, ensinando-lhes a tricotar e a ler a bíblia (ARIES, 1981, p. 18).

A criação de creches e escolas maternais teve, como origem e alicerce, forte significado religioso, constituindo-se numa forma de substituição da família. Somente quando a classe média procurou atendimento em creches é que estas tiveram apoio suficiente para aprofundar a discussão de uma proposta pedagógica.

No século XIX, nos EUA e na Europa, iniciavam-se movimentos esparsos pela institucionalização da educação infantil. Em 1870, nos EUA, os jardins de infância ampliaram-se significativamente. Eram dirigidos às crianças pobres, com o objetivo de transformá-las em cidadãos, contribuindo para as mudanças sociais. No entanto, muitas foram as críticas proferidas por professores da escola elementar, que não concordavam com o caráter lúdico dos jardins de infância, afetando radicalmente a sua expansão, provocando mesmo a sua queda, por volta de 1900.

Este quadro reverteu, principalmente, com a II Guerra Mundial, indicando uma acentuada valorização dos jardins de infância e, conseqüentemente, sua expansão. É claro que muitos foram os motivos para tal situação, entre eles, a ausência do pai e a inclusão da mulher no mercado de trabalho, substituindo o trabalho masculino. Esses fatos contribuíram para gerar uma educação de caráter compensatório, sanitário, alimentar e de assistência social.

Nos EUA e na Europa, com a depressão econômica dos anos 30, a educação adquire uma característica de fornecer, às crianças de dois a cinco anos, um ambiente saudável,

nutrição e proteção. No pós-guerra, a psicanálise teve grande repercussão, com o estudo de temas como frustração, agressão, ansiedade e teorias abordando o desenvolvimento da criança. As propostas educacionais voltavam-se às necessidades afetivas da criança, sob o ponto de vista clínico e educacional.

Nos anos 60, foram relevantes as pesquisas educacionais direcionadas ao desenvolvimento do pensamento e linguagem infantil. Basicamente, tais estudos tentavam dar explicações para o bom ou mau rendimento escolar. O fracasso escolar, por exemplo, tinha causa concreta, especialmente pela falta de vivência com qualquer tipo de aprendizagem formal (contato com lápis, papéis, livros, etc.), antes da escolarização.

Nos EUA, no auge dos testes de inteligência, a defesa da educação infantil estava alicerçada na prevenção de um futuro fracasso escolar, principalmente, das crianças culturalmente desfavorecidas, culminando, em 1965, com a criação do Projeto Head Start, de assistência médica, dentária e de serviços educacionais para crianças em idade pré-escolar. Esse, e outros projetos, com características compensatórias, embutiam uma espécie de sentimento de culpa nacional, pela considerável ampliação da distância entre pobres e ricos, voltando seus interesses para a luta por melhorias sociais.

A educação infantil configurou-se como tábua de salvação para os problemas da escola elementar. Nos Programas Compensatórios, acreditava-se que os pais não conseguiam dar aos filhos a base para o sucesso na sociedade. Essa concepção aponta as seguintes características das crianças, registradas no Relatório do Conselho de Cooperação Cultural da Europa sobre Educação Compensatória:

- Têm tendência ao desempenho pobre em linguagem e vocabulário pequeno; parecem, muitas vezes, incapazes de se expressar;
- Não sabem, muitas vezes, os nomes das coisas ou, sequer, que as coisas têm nome;

- Podem não ter tido contato com outros ambientes fora de suas próprias casas;
- Podem sentir-se inseguras em relação ao que são, à sua aparência, à sua situação em seu mundo;
- Parecem ser desprovidas de curiosidade;
- Frequentemente, jamais viram lápis, papel, tesouras, quebra-cabeças, cubos ou livros; não sabem, também, como usá-los;
- Têm, com frequência, dificuldades com as figuras de autoridade, de modo que, o princípio, as expectativas da professora e as exigências de disciplina são incompreensíveis para elas;
- Tendem a só responder à professora a partir do momento em que esta se mostre simpática e confiável. (KRAMER, 1995, p. 32 e 33).

Se os programas tinham essas concepções incorporadas de forma tão significativa, é claro que os seus objetivos tinham como ponto de partida suprir as dificuldades apontadas, oferecendo situações condizentes com suas metas de suprimir, em parte, as desigualdades sociais e culturais.

Nas décadas de 70 e 80, com os movimentos operários e feministas, que combatiam as desigualdades sociais, um forte impulso foi dado para o reconhecimento da educação em creches e pré-escolas, como direito da criança e dever do Estado. Sendo assim, a educação infantil assume funções que se modificam com as mudanças sociais, políticas e culturais. Algumas delas:

- *Guardar as crianças.* A educação infantil surgiu como função. Creches com caráter assistencialista, visando afastar as crianças do trabalho servil, imposto pelo sistema capitalista, além de servirem de guardiãs de órfãos e filhos de trabalhadores.

- *Compensar as carências infantis*. Objetivavam uma educação preparatória como meio de combater as deficiências da criança, sua pobreza e negligência familiar, compensando todas as deficiências educacionais, nutricionais e culturais.

- *Promover o desenvolvimento global e harmônico da criança*. Educação infantil com objetivos voltados para si mesmos. Visava o desenvolvimento infantil, atenta às características físicas e psicológicas das crianças, ligadas a um momento particular de sua vida, situando-se em sua cultura e comunidade.

- *Instrumentalizar a criança*. Educação infantil com função pedagógica, em que o trabalho tem como suporte a realidade e os conhecimentos infantis e os amplia, por meio de atitudes que possuam um significado concreto para a vida da criança e que, simultaneamente, assegurem a aquisição de novos conhecimentos.

É importante ressaltar que as funções relativas à educação infantil se ampliaram à medida que conceitos e concepções acerca da criança e educação foram também modificados.

1.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

As transformações ocorridas no mundo influenciaram as situações e ações da educação infantil no Brasil. O quadro histórico apresentado pelo atendimento à criança em fase da educação infantil no Brasil, possui duas fases distintas: a primeira, do descobrimento do Brasil até o início do século XX, em que se evidenciou um gradativo interesse pelas condições da vida infantil e o reconhecimento da necessidade de atendê-la, ainda que do ponto de vista médico-sanitário, especialmente. A segunda, de 1930 até 1980, teve como principal característica o engajamento efetivo do Estado na criação e implementação de programas destinados ao atendimento infantil. Nessa fase, tiveram evidência trabalhos de

assistência social e educacional, tendo em vista, principalmente, o desenvolvimento nacional. Nesse momento, é possível verificar a multiplicação de órgãos estatais destinados ao atendimento da criança de zero a seis anos (OLIVEIRA, 1995, p.143).

Em nível institucional, o atendimento à população infantil começou relativamente tarde. Segundo Moncorvo Filho, pouco se faz pela infância desditosa até 1874. Após esse período, até 1889, a predominância era de projetos elaborados por grupos particulares, em especial médicos. Tais projetos, entretanto, nunca foram concretizados. Institucionalmente, existia nesse período a “Casa dos Expostos” ou rodas (casa onde se deixavam crianças pequenas, geralmente bebês, que ficavam expostos em rodas para que as famílias as adotassem), abandonados das primeiras idades. Mais tarde, surgem outras instituições destinadas às classes menos favorecidas, como, por exemplo, o asilo de meninos desvalidos, fundado no Rio de Janeiro em 1875 (Instituto João Alfredo), os três institutos de menores artífices, fundados em Minas, em 1876, e os colégios e associações de amparo à criança (como o primeiro Jardim de Infância do Brasil, criado em 1875). Eram insuficientes, quase inexpressivos, frente à situação da saúde e educação da população brasileira, demonstrando, por parte da administração pública, o pouco interesse pelas condições da criança brasileira, principalmente a das classes pobres.

Já em 1899, por iniciativa de particulares, criou-se o Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Brasil, com sede no Rio de Janeiro. O instituto tinha como objetivos: atender aos menores de oito anos; elaborar leis que regulassem o serviço de amas de leite; velar pelos menores trabalhadores e criminosos, doentes, deficientes, maltratados e moralmente abandonados; criar maternidades, creches e jardins de infância.

Em 1908, teve início a primeira creche popular cientificamente dirigida a filhos (de até dois anos) de operários e, em 1909, foi inaugurado o Jardim de Infância Campo Salles, no

Rio de Janeiro, fechado logo depois, por falta de apoio do poder público. Enquanto, na Europa havia creches desde o século XVIII e, jardins a partir do século XIX, no Brasil ambos são instituições do século XX.

Em 1919, por iniciativa do Instituto, foi criado o Departamento da Infância no Brasil, sob a responsabilidade do Estado. Na prática, porém, quem o implantou foi o próprio instituto. O Departamento da Infância no Brasil tinha diferentes tarefas: realizar histórico sobre a situação da proteção da infância no Brasil (arquivo); fomentar iniciativas de amparo à criança e à mulher grávida pobre; publicar boletins, divulgar conhecimentos, promover congressos; concorrer para a ampliação de leis de amparo à criança; uniformizar as estatísticas brasileiras sobre mortalidade infantil.

As atividades governamentais, que até então pareciam inertes com relação às questões infantis, começavam a efetivar o atendimento. O fator determinante do maior reconhecimento, por parte do Estado, da importância da criança brasileira pobre ou abandonada foi a necessidade de: preparar a criança de hoje para ser o homem de amanhã e fortalecer o Estado.

Esses dois fatores estão inter-relacionados e percebe-se que tanto a criança, quanto o Estado, eram vistos como categorias neutras e abstratas. Ao se valorizar a criança enquanto matriz do homem e redentora da Pátria, essa criança era considerada como um ser único, sem qualquer referência à sua classe social. Por outro lado, o Estado, que tinha em vista o próprio engrandecimento, era uma entidade apresentada como se não estivesse ligada aos interesses de uma classe social, como se pudesse superar conflitos e divergências existentes entre as classes sociais que o compunham; um Estado liberal, supostamente neutro, enfim, que estava em vias de fortalecimento.

De uma educação extremamente elitista, características dos períodos colonial e imperial da história do Brasil, passava-se à defesa da democratização do ensino. Educação

significava possibilidade de ascensão social e era defendida como direito de toda a criança, considerada como igual. Os movimentos educacionais começavam a se articular, em especial o da Escola Nova. Esta se fundamentava nos princípios da psicologia do desenvolvimento, que despontava e crescia, em importância, nos EUA e na Europa.

A assistência à infância vinha se dando, até os meados da década de 20, basicamente por meio de instituições particulares. Depois de muita resistência, foi criado, em 19 de novembro de 1930, pelo decreto nº 10.402, o Ministério de Educação e Saúde Pública, englobando várias instituições desmembradas do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores. Como organização, a entidade ministerial se constituía de quatro departamentos (Departamento Nacional de Saúde Pública; Departamento Nacional de Medicina Experimental; Departamento Nacional de Ensino e Departamento Nacional de Assistência Pública) e demais órgãos.

Foi o Ministério da Educação e Saúde Pública que criou, mais tarde, o Departamento Nacional da Criança, tendo como atribuição coordenar as atividades nacionais relativas à proteção à infância, à maternidade e à adolescência, além de promover inquéritos, estudos e divulgações, orientação e auxílio financeiro aos governos estaduais e à iniciativa privada. Fiscalizava, ainda as instituições existentes em todo o país. Entretanto, a atuação do departamento ainda priorizavam o atendimento à saúde. Os recursos destinados à assistência social e educacional continuaram muito escassos, pois o que se pretendia era criar centros de recreação, principalmente em áreas anexas às igrejas do país, tanto católicas quanto batistas. A recreação era considerada a arma principal na luta contra atitudes anti-sociais, juntamente com o atendimento das crianças executado pelos setores médicos.

Durante a década de 60, houve enfraquecimento e um desmembramento progressivo de toda a estrutura do Departamento Nacional da Criança, sendo diversos serviços seus

absorvidos pelo Ministério da Saúde. Em 1964, surge a Fundação Nacional de Assistência e Bem-estar do Menor (FUNABEM), diretamente vinculada à Presidência da República e mais tarde, englobada pelo Ministério da Previdência e Assistência Social. Cabia à FUNABEM formular e implantar a política nacional do bem-estar do menor, mediante estudo dos problemas, planejamento das soluções e a orientação, coordenação e fiscalização das entidades que executariam os programas. O campo de atuação da FUNABEM extrapola a faixa pré-escolar, voltando-se primordialmente aos menores abandonados, infratores de conduta anti-social e em situação irregular.

No campo específico da educação infantil, várias entidades se destacam por um trabalho mais dirigido, dentre elas, a Legião Brasileira de Assistência (LBA), criada em 1942 sob a inspiração de Darcy Vargas e com o apoio das Associações Comerciais e Confederação Nacional da Indústria. Seu objetivo era congregar os brasileiros de boa vontade e promover, por todas as formas, serviços de assistência social, prestados diretamente ou em colaboração entre o poder público e as instituições privadas, tendo em vista, principalmente, proteger a maternidade e a infância, dando ênfase especial ao amparo total à família.

Em 1946, com o final da II Guerra, a LBA passou a se dedicar ao atendimento exclusivo da maternidade e da infância, por meio da família, passando então a se constituir em órgão de consulta do Estado. Surgem, então, os centros de proteção à criança e à mãe, alguns criados e operados pela própria LBA (creches, postos de puericultura, comissões municipais, hospitais infantis e maternidades) e outros com recursos das comunidades, mas contando com o apoio técnico e financeiro da Legião.

Em 1974, já transformada em Fundação, a LBA incorporou o Projeto Casulo, objetivando, com pouco gasto, atender o maior número possível de crianças. O Projeto Casulo tinha também como objetivo proporcionar às mães tempo livre para ingressar no mercado de

trabalho. As unidades Casulo funcionavam em todo o Território Nacional. Sua implantação se deu a partir da solicitação dos estados, prefeituras ou obras sociais particulares, por meio de convênios, em que a alimentação, material didático e de consumo, equipamentos, material de construção e registros poderiam ser financiados pela LBA, ficando por conta da entidade conveniada o pagamento do pessoal.

A concretização dos objetivos educacionais do Casulo se deu por meio de desenvolvimento de atividades adequadas à faixa etária das crianças, de acordo com suas necessidades e as características específicas de seu momento de vida. Como diretriz geral, o Projeto Casulo não pretendia preparar a criança para a escolaridade futura; sua tônica estava centralizada, por um lado, no atendimento às carências nutricionais e, por outro lado, na realização de atividades de cunho recreativo.

O atendimento à criança não era visto como uma solução para os problemas sociais, ao contrário, considerava-se que a eficácia seria tanto maior quanto fosse executado num contexto de medidas amplas, levando-se em conta as questões políticas e econômicas. Entretanto, se esse era o discurso implícito do Projeto Casulo, o mesmo não se dava com a LBA, instância a que o Projeto estava subordinado. Praticamente todos os discursos, pronunciamentos e entrevistas realizadas pela LBA durante os anos de 70/80, enfatizam a educação infantil como a solução para os problemas de baixo rendimento no ensino fundamental, além de destacarem a necessidade primeira de alimentação.

Quanto à concepção de infância subjacente aos documentos oficiais do Projeto Casulo, segundo KRAMER (1995), parece existir toda uma preocupação com a caracterização concreta da criança e, ainda, a negação de qualquer caráter compensatório de seu programa. A respeito dessa posição assumida pelo grupo executivo do projeto, no sentido de não pretender suprir deficiências culturais, a tônica explícita pela LBA parece ser a de considerar a educação

infantil como solução aos problemas do ensino fundamental. Essa mesma tendência se verifica no discurso e na atuação de outras entidades, como, por exemplo, a Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP), atuando no Brasil desde 1956, e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), cujos documentos consultados fazem referência à criança como sendo a chave para o desenvolvimento da Nação.

Se nessas instituições o caráter compensatório nem sempre era explicitamente declarado ou assumido, o mesmo não se verificava na atuação da Coordenação de Educação Pré-escolar do MEC (COEPRE), de caráter público federal, tendo, pois, influência direta na determinação das diretrizes do atendimento à educação infantil desenvolvido pelas secretarias estaduais. Embora a COEPRE não fosse um órgão normativo, sua influência nos órgãos estaduais estimulava o desenvolvimento da educação infantil com ênfase nos programas do tipo compensatório.

De forma geral, essa é a tendência da política da educação infantil brasileira, fundamentada na suposição de que as possibilidades de acesso à escola sejam oferecidas a toda a criança e que o trabalho pedagógico realizado a beneficie ao invés de marginalizá-la ainda mais.

A educação infantil do tipo compensatória foi idealizada em determinados países para atender necessidades de momentos históricos específicos, sendo comprovado, ainda, na sua aplicação prática, o equívoco de alguns pressupostos teóricos. Apesar disso, no momento atual – e nem poderia ser diferente – as influências ainda são marcantes.

Em 1993, por exemplo, no governo Itamar Franco, foi extinta a LBA. Assim como este, outros órgãos também foram extintos e o que se tem hoje, são instituições e órgãos que sobrevivem com contribuições comunitárias, convênios e rede privada, característica diferente da que estava legitimada naquela época.

Tendo em vista tais considerações, a atual Lei de Diretrizes e Bases, que passou a vigorar em 1996, definiu a responsabilidade pela educação infantil. No art. 4º da referida LDB, diz:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

- I. ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II. atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO, nº 9.394, 1996, p.20).

Também é dever do Estado, como mostra a Lei de Diretrizes e Bases no art. 5º (1996, p.21):

O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigí-lo.

§ 1º. Compete aos Estados e Municípios, em regime de colaboração e com assistência da União:

- 1- recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso.

Nesta nova lei a educação infantil é considerada como primeira etapa da educação básica, tendo um caráter de cunho mais científico, priorizando aspectos cognitivos, afetivos e emocionais, dividindo, em parte, a responsabilidade entre a escola e a família. Apesar de se reconhecer grandes avanços na lei, algumas questões precisam estar em constante reflexão,

como é o caso do Art. 6º (1996, p.22), que levanta o seguinte ponto: É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental.

A obrigatoriedade, portanto, continua sendo a partir dos sete anos de idade, mesmo que a educação infantil seja considerada a primeira etapa do ensino fundamental, não mais com os objetivos específicos assistencialistas e sim num encaminhamento, no qual o conhecimento e a aprendizagem tenham lugar de destaque. Sendo assim, algumas indagações tornam-se imperativas:

- Já que a educação infantil não é obrigatória, até onde vai o comprometimento governamental, em nível federal, estadual e principalmente municipal (visto que a própria Lei diz que é dever do Município assegurar esse nível de ensino, Art. 11 – V)?
- Haverá vagas nas escolas para todas as crianças na fase de educação infantil, cujos responsáveis tenham a intenção de matriculá-las?
- A educação infantil estará alicerçada numa prática social e de cunho histórico/cultural?
- Continuará ainda, salvo exceções, priorizando-se na aprendizagem, a partir dos sete anos de idade, os interesses específicos na decodificação da leitura/escrita e na contagem de números, de forma mecânica e dissociada da história cultural da criança?

Em face da realidade brasileira e dos resultados até aqui alcançados, torna-se necessário reavaliar o que se faz em educação infantil no país em busca de soluções em função dessa realidade. Muitos e novos olhares se fazem necessários para que se possa

contribuir para a efetivação de uma educação infantil comprometida com a promoção de aprendizagens pelas crianças brasileiras dos diferentes grupos sociais.

1.2. A CONSTRUÇÃO/RECONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE IJUÍ

Ijuí começou a fazer um trabalho de assistência à criança por volta de 1975, inicialmente abrangendo a faixa etária dos sete aos quatorze anos de idade. Estas instituições eram mantidas pelo CEBEM² (Centro do Bem Estar do Menor), instituição municipal onde o atendimento era prestado em contraturno inverso ao da escola, fornecendo alimentação e atividades pedagógicas complementares, com o objetivo de evitar a marginalidade e retirar as crianças da rua. Estas porém, geralmente “cuidavam” de irmãos menores, enquanto os pais trabalhavam, estes sem opção acabaram por mandá-los juntos para o núcleo. Isto ampliou a faixa etária de atendimento sem, no entanto, acontecer um trabalho voltado a estas diferenças, mesmo porque os locais não eram adequados para tal.

Em função da instauração dessa realidade e da crescente demanda, alguns núcleos transformaram-se em creches, outros, por não mais contarem com recursos estaduais para o município, foram extintos. Dois deles que funcionavam junto a escolas municipais foram transformados em oficinas pedagógicas, passando a fazer parte da proposta pedagógica da escola, sendo hoje orientados pela SMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura). Atualmente dois núcleos continuam sob à coordenação da SMAC (Secretaria da Ação Comunitária).

² CEBEM era uma instituição do município, sendo que foi extinta com o passar do tempo e substituída hoje pelas Escolas de Período Integral.

Crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), freqüentavam os núcleos juntamente com os demais e o atendimento era dado conforme a estrutura e pessoal disponível (sem formação específica para esta área), procurando levar em conta o tipo de deficiência que a criança apresentava. Com o objetivo de oferecer um atendimento mais qualificado e de certa forma “proteger” estas crianças criou-se um núcleo que funcionava junto a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), que atendia principalmente crianças com NEE, cujas mães não tinham onde deixa-las, enquanto trabalhavam. Hoje, a partir da legislação, há um movimento de atualização na proposta desse núcleo.

Para atender uma demanda cada vez maior na faixa etária dos zero aos três anos, até então com poucas opções de atendimento, foram elaborados projetos e enviados aos órgãos competentes para a construção de locais com uma infra-estrutura mínima necessária para oferecer atendimento às crianças, cujas mães trabalham fora de casa. De tal processo resultou a criação de mais quatro creches.

As funcionárias que trabalhavam nestes locais eram poucas, em relação ao número de crianças atendidas. Não lhes era exigido habilitação específica e, por não terem estabilidade, eram facilmente substituídas. Essa situação só veio a ser modificada com a Constituição de 1988, quando se realizou concurso para regularizar a situação profissional desses funcionários (concursos para atendente de creches). O cargo de coordenação destas instituições era exercido por uma pessoa do grupo ou não, indicada pela municipalidade.

A criação das creches no município acontecia ainda, dentro da Secretaria da Saúde e, mais tarde, com a criação da Secretaria de Ação Comunitária, transferiu-se para esta a responsabilidade e coordenação dessas instituições.

A equipe multiprofissional, até 1997, atendia também aos demais setores da secretaria a qual estava vinculada, o que dificultava a realização de um trabalho mais específico, voltado

para esta área de atendimento. Concomitante ao funcionamento dos núcleos e creches, em locais que não comportava a construção de prédios criaram-se lares vicinais, que no seu apogeu chegaram a onze. Surgindo com o objetivo de atender a demanda de crianças que necessitavam de atendimento, prestado próximo às suas moradias. Para isso, era escolhida uma pessoa disponível, que passava a ser a “mãe substituta” e cuidava, em torno de dez crianças, em sua casa. A rotina e cuidados giravam em torno dos costumes daquela família. Pelo trabalho tais pessoas recebiam um salário-referência em vigor na época e “um rancho” que auxiliava na alimentação das crianças. O recurso para manter este programa vinha do Estado e por volta de 1989, foi extinto. O município, não tendo como arcar com esse ônus extinguiu o programa. As crianças que freqüentavam estes lares foram transferidas para as creches municipais e algumas mães substitutas também foram trabalhar nas creches, passando a ter vínculo empregatício com o município.

As verbas para manter as creches eram oriundas de convênios com o Estado, mas só para alimentação, material de limpeza e material pedagógico, o que dificultava a compra de materiais permanentes, como equipamentos, móveis, ou mesmo, reforma e ampliação dos locais de atendimento.

1.3 EDUCAÇÃO INFANTIL: UM NOVO DESAFIO PARA O MUNICÍPIO DE IJUÍ

Por acreditar que só uma proposta de educação básica provocará mudanças significativas na educação e, para adequar-se ao que propõe a LDB 9394/96, é que se efetiva no final de 1997, a passagem das creches municipais da Secretaria Municipal da Ação

Comunitária para a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC). As creches entendidas como parte integrante da educação infantil, e esta, como etapa inicial da educação básica, tendo por finalidade o desenvolvimento integral da criança como sujeito de direitos, na faixa etária de zero a seis anos, numa ação complementar, à da família e comunidade. A educação infantil está se adequando ao Conselho Municipal, onde foram sistematizadas as normas e regras, com a elaboração de um parecer. (conforme anexo IV). Em termos de funcionamento, o município possui normas próprias de ensino, não seguindo as normas do Conselho Estadual.

Hoje, o município atende em torno de seiscentas e trinta crianças na faixa etária de zero a seis anos, matriculadas em seis instituições de educação infantil, o que representa um percentual de 10%, muito além do ideal, o que significa que o município terá que se redimensionar para, gradativamente, ir ampliando a rede de atendimento e se adequar à legislação, pois o acesso à educação infantil é direito da criança e da família independente de cor, raça, religião ou condição sócio-econômica.

Atualmente, o município de Ijuí mantém, já com nova denominação, seis escolas municipais infantis, contemplando em torno de seiscentas e cinquenta crianças. Com a mudança ocorrida, surgiu o desafio de reconstruir-se a trajetória de trabalho, bem como, a construção coletiva em cada instituição da proposta político pedagógica que reflita a realidade de cada escola.

A proposta político pedagógica do município de Ijuí está sendo reconstruída aos poucos, com avanços e retrocessos. As mudanças são lentas, gradativas e permeadas por estudos e reflexões sobre teoria e a prática da educação infantil, em busca de maiores conhecimentos sobre a criança de zero a seis anos. A SMEC não define os encaminhamentos metodológicos da educação infantil, somente a proposta político pedagógica. Na realidade a

metodologia de trabalho desenvolvido nas escolas públicas de Ijuí, no que se refere a educação infantil é fundamentada através da pedagogia de projetos, “não como uma metodologia de trabalho, mas sim como uma concepção de ensino, uma maneira diferente de suscitar a compreensão das crianças sobre os conhecimentos que circulam fora da escola e ajudá-las a construir sua própria identidade”(HERNANDES, 1998, p.28).

Na pedagogia de projetos, os mesmos são construídos no decorrer dos trabalhos desenvolvidos baseados em estudos e planejamentos, necessitando ser um processo criativo que permita desenvolver atividades ricas e produtivas no processo ensino-aprendizagem. Essa dinâmica de trabalho, além de envolver as crianças, envolve também a família, o que é de fundamental importância para sua integração com a instituição, pois contribui na construção de vínculos de confiança entre família e educadores, ampliando a reflexão sobre o cuidar e o educar, possibilitando assim, redimensionar a prática pedagógica no cotidiano escolar. Está é uma constatação em relação a política de educação infantil em Ijuí, pois são administradas com recursos do município, não há verbas específicas que financiam a educação infantil, conforme a LDB 9394/96 no artigo 11³

Acredita-se que a criança é um ser social que constrói conhecimento a partir de sua vivência, suas relações com o mundo, necessitando ser desafiadora. Não é concebível falar de criança sem falar de brincar. É brincando que as crianças crescem, experimentam situações e

³ Os municípios incumbir-se-ão de:

I organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com cursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino

S único Os municípios poderão optar, ainda, por se integrar aos sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica. (LDB 9394/96, p. 9.1996)

emoções. A brincadeira é um meio privilegiado de inserção na realidade: expressa a forma de como a criança reflete, ordena, desorganiza, constrói e reconstrói o mundo a sua maneira. É também um espaço onde pode expressar de modo simbólico suas fantasias, desejos, medos, sentimentos e os acontecimentos construídos a partir da experiência vivida.

Para prestar atendimento às crianças o município conta hoje com cento e quatorze monitoras. Destas, sessenta são leigas, que terão que ser habilitadas ou qualificadas em serviço para continuarem atuando. A formação mínima exigida para a sua permanência no trabalho, será o curso de magistério. A pessoa responsável pela coordenação deverá ter formação em nível de licenciatura, no curso de pedagogia, ou experiência de, no mínimo, dois anos na área, se for de outra área de atuação.

Esta nova concepção de educador que dê conta da concepção da educação infantil, a qual é conferido o caráter educativo, nunca dissociado do cuidar, constitui-se em um grande avanço se pensarmos em qualidade educativa e em respeito à criança como cidadã, sujeito histórico e criador de cultura.

Para dar conta dessa diversidade de dimensões a serem consideradas na educação infantil criou-se, em nível de secretaria, uma equipe multiprofissional, composta de enfermeira, psicólogo, pedagoga e nutricionista, na qual cada um, dentro da sua área de atuação, desenvolve uma função, mas de maneira interligada com as demais áreas, visando o desenvolvimento integral da criança. Mantendo entrosamento, diálogo e reflexão constante, além de auxiliar no sentido de que cada instituição, se constitua em um espaço educativo, onde o cuidar/educar, se transforme em uma prática pedagógica, alicerçada por uma proposta pedagógica que lhe dê identidade, construída no coletivo, ouvindo as diferentes vozes para contemplar as diferenças.

“As propostas pedagógicas para as instituições de educação infantil devem promover em suas práticas de educação e cuidados a integração entre os aspectos físicos,

emocionais, afetivos, cognitivos/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indissolúvel. Desta forma o ser, sentir, brincar expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se são partes do todo de cada indivíduo, menino ou menina desde bebê que vai gradual e articuladamente aperfeiçoando estes processos nos contatos consigo próprio, com outras pessoas, coisas e ambiente em geral” (ASSIS, 1997, p.57).

Refletir sobre a prática e, a partir desta, buscar subsídios que a fundamentem teoricamente e auxiliem o entendimento da mesma, constitui-se o ponto de partida para que ocorram mudanças significativas. Em função disso, o município investe na formação continuada do educador,⁴ com oportunizações de estudos e reflexões, que possibilitem aprofundar temas sobre a infância, desenvolvimento infantil e aprendizagem. Pontos fundamentais quando se pensa em uma educação de qualidade, buscando priorizar a ação educativa:

“acrescenta-se, neste momento, a premência em definir a prioridade e o enfoque que devem ser dados às dimensões desenvolvimento/aprendizagem/ensino, à forma como estas dimensões articulam-se com uma concepção de conhecimento e ação de conhecer, determinantes na formação de uma abordagem educativa que se concretize em projetos educacionais pedagógicos” (MACHADO, 1994, p.26).

“este novo agir pedagógico deve ser crítico, flexível, atendendo a individualidade e o coletivo. Será o eixo organizador da aquisição e da construção do conhecimento, a fim de que a criança passe de um patamar a outro na construção de sua aprendizagem. Pensar sobre isso implica em reinventar o espaço da sala de aula para que nele se dêem as interações do sujeito com o mundo físico e social, oportunizando-lhe vivências e situações de troca de ponto de vista, tomada de decisões, sendo assim promovido sua autonomia e cooperação, tão importante para a formação de um novo cidadão. Olhar a escola de educação infantil por este prisma é apontar para uma sociedade mais justa e igualitária, onde a criança tenha seus direitos assegurados e seus deveres garantidos como cidadã que é” (REVISTA DA CRIANÇA, 1994, p.13).

⁴ Curso de formação continuada na educação infantil de 80 horas (início em abril w término em agosto de 2000 – ver anexo V) tendo aproximadamente 190 professores da rede municipal de ensino de Ijuí/RS. O município sempre investiu na formação continuada de professores com cursos e seminários. Há dois anos quando foi assumida pela secretaria da educação, a educação infantil como um todo – creches que, passaram a ser chamadas de escolas infantis. A prática do município de Ijuí é inovadora em relação a política pública, porque contempla o planejamento, estudos, também mesmo sendo amparada por lei é legitimada na prática. (SMEC- Ijuí, 2000)

Pensar um currículo para a educação infantil, que considere os aspectos fisiológicos, antropológicos, psicológicos e cognitivos, onde o respeito à diversidade, às dimensões do jogo, do brincar, da linguagem e da cultura se constituem no eixo norteador da ação pedagógica, exige que o professor de educação infantil repense a sua prática educativa e reavalie o seu papel de professora a partir do “magistério”, pois é no assumir o exercício da profissão, que o profissional não interrompe seu período de formação, retoma-o em novas bases, em desafios, outros em nível de mais estreita vinculação entre prática e teoria.

Isto é constatado pelo compromisso social da Universidade com a formação continuada dos professores, embora seja muito pouco em relação a educação infantil. Mesmo quanto a exigência do curso de pedagogia não ser mais só de pré-escolar (3 a 6 anos), mas sim de educação infantil que é de 0 a 6 anos. Até por ser algo novo a partir da LDB de 9394/96.

2 MAGISTÉRIO: VOCAÇÃO? OU EXTENSÃO DO PAPEL FEMININO

Construir fragmentos sobre as memórias de espaços, de tempos, de experiências que se relacionam em momentos diversos de nossa história, fazem refletir sobre os ingressos no magistério, ingressos que são plurais e nada lineares. Fragmentos nos itinerários percorridos pelas professoras que se articulam às condições de vida dessas mulheres, tanto do ponto de vista material como do ponto de vista simbólico, servem para compreender uma opção ou o início de uma trajetória profissional, para além de um rito de passagem ou de uma etapa em termos de ciclo de vida.

Os ingressos destas professoras no magistério foram construídos sob determinadas condições que expressam espaços nos quais elas transitam, desde a primeira socialização e que foram importantes, na constituição de disposições favoráveis ao magistério. BRUSCHINI (1994, p.118), ao examinar a questão do trabalho feminino nas últimas décadas, descreve a preferência por um tipo feminino, principalmente, como sendo, “jovem, solteira e sem filhos”, mas demonstra por dados comparativos entre a década de 70 e 80 que houve um aumento de mulheres ingressando neste mercado de trabalho entre as casadas, mais velhas e mães. Sobre a participação maior da mulher, no mercado de trabalho, a partir da década de 70, a autora elenca outras causas, igualmente válidas, que explicam a situação, ou seja, além da necessidade inicial, ditada por um aumento da pobreza, aparece a questão da diminuição do número de filhos, o aumento da escolaridade, a influência dos meios de comunicação de massa, o processo de urbanização crescente, aliadas (as causas) às mudanças na vida econômica e política do país.

A questão da feminização do magistério, é considerada por BRUSCHINI & AMADO (1988) como um fenômeno abrangente nas sociedades urbanizadas, uma vez que, tem

evidenciado o papel desempenhado pela própria escola na transmissão dos valores sociais através da incorporação de uma ideologia, da domesticidade e da submissão feminina. Já para APPLE (1988), as mulheres não ficaram passivas frente à condição de classe e gênero, isto porque a feminização no magistério tem-se apresentado sob contornos distintos, em diferentes períodos e contextos da sociedade.

No imaginário social das professoras entrevistadas se faz presente o ideário da vocação, enquanto missão e sacerdócio, acerca da profissão. O que elas revelaram em seus depoimentos foi uma pluralidade de sentimentos e práticas, tendo como pano de fundo contextos sociais determinantes nos momentos que antecederam suas escolhas e, conseqüente entrada na profissão de professora e, ainda, uma série de estratégias que se foram desenvolvendo no percurso de suas vidas, desde a infância e a adolescência. Essas estratégias referem-se a um sentido prático, que advém da participação de uma espécie de “jogo” social, que acontece nos diferentes campos sociais, em torno da apropriação/manutenção, das espécies de capital específicas de cada campo.

Nessas histórias existem sujeitos efetuando escolhas e revisões em um campo de possibilidades limitado. Seus projetos de vida são elaborados e construídos em função de experiências sócio-culturais, de um diálogo, de vivências e de interações interpretadas. A partir de suas condições de existência, seus projetos recorrem à estratégias, para a realização dos desejos e sonhos no percurso de suas vidas.

Por tratar-se de um grupo formado essencialmente por mulheres, este trabalho não poderia deixar de incorporar às suas análises a categoria gênero. Foram tomadas as referências de SCOTT (1990, p.14), que define gênero como “um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre sexos” e, além disso, “um primeiro modo de dar significado às relações de poder”. Vale ressaltar que essa definição de

gênero enquanto categoria não diz respeito ao estudo de mulheres, ou de homens, mas sim, às relações entre ambos, enquanto um processo que é histórico e culturalmente constituído e que permite compreender a construção da identidade através, e na, relação com o outro.

A utilização desse conceito é idenficador do modo de ser de certas práticas descritas nos relatos das professoras, que explicitam formas, mecanismos e relações através das quais certas representações sobre o magistério como profissão feminina, têm-se transmitido no âmbito da família.

Lendo e relendo os relatos, apareceu em quatro narrativas o desejo de ser professora manifestado já na infância e/ou na adolescência e, nas palavras de Salete: “...*eu fiz o magistério, realmente eu gosto disso, agora eu vejo assim que é vocação mesmo...*” (Salete).

Esta disposição foi interpretada sob formas variadas: para G.C. “...*eu fiz o magistério, porque a minha mãe me colocou no magistério...*”; C.M. e Vitória “... *por gostar de criança, coisa que eu adoro...*”; Claudia “...*essa relação maternal que eu tenho assim, com as crianças e até com toda essa questão de carinho...*”; M.L. “...*identificação pela faixa etária...*”; A.C. “...*foi assim, uma coisa meio que não foi planejada...*”.

Confirmando a perspectiva de APPLE (1988, p.12), a maioria das professoras não utilizou o termo “vocação” para justificar a preferência pelo magistério, embora o sentido do termo tenha permanecido embutido, na própria naturalização da escolha. Nas narrativas foram destacadas imagens da profissão adequada à uma geração de mulheres, com o próprio processo de socialização sofrido. Salete lembra: “...*quando morava lá fora (interior da cidade- na linha 6 sul), tinha o forno (de barro), atrás, assim eles (meus pais) botavam um quadro pra mim e eu brincava de aulinha com os menores...*” (Salete).

Analisando as origens de certos comportamentos marcando o “feminino” e o “masculino”, BELOTTI (1987, p.9), chama atenção para a força dos condicionamentos sociais e culturais dos quais as crianças estão submetidas desde o nascimento:

Descobriremos a sua gênese em pequenos gestos cotidianos que já são corriqueiros que chegam a passar-nos despercebidos; em relação automática cujas origens nos escapam e que repetimos sem ter consciência do seu significado porque os interiorizamos no processo educacional; em preconceitos que não resistem à razão nem os novos tempos, mas que continuamos a considerar como verdades intocáveis; no costume que tem códigos e regras inflexíveis.

As demais professoras passaram ao largo de idéias como apostolado, sacerdócio, revelando outros sentidos conferidos à opção profissional. Eis um argumento onde aparece a “naturalização” de uma escolha desde a infância: “...*porque desde quando eu era criança, eu queria trabalhar de babá, pois eu adorava crianças...*” (C.M.).

Considerar a vocação como inclinação, tendência, para o magistério como algo natural, é significativo no conteúdo dos relatos dessas professoras, quando se trata das lembranças da socialização familiar, das regras, dos estilos de vida. Estas lembranças ajudam a compreender uma disposição para o magistério a partir de modos de pensar, sentir e agir de um grupo profissional.

Projeto de vida de meninas interioranas, que foram crescendo e vivendo sob condições sociais determinadas, do ponto de vista do capital econômico, cultural e simbólico, no qual lugares de moradia e espaços de lazer revelam e marcam posições em campos, sociais e culturais.

Se, nas regras e estilos de vida encontra-se uma chave para compreender opções, escolhas profissionais nascidas na infância ou na adolescência, que estatuto deve ser conferido à vocação para a profissão de professora? É a de que disposições são construídas socialmente a partir da interação do sujeito com o mundo social ao qual pertence. A ação encerra uma

dose de individualidade, de subjetividade na resposta, que este sujeito constrói ao longo de sua trajetória e que encerra a tensão entre um percurso que é singular, individual, mas que é, ao mesmo tempo, também social na medida em que este sujeito, ao agir, exprime disposições adquiridas na experiência em instituições atravessadas por idéias, valores e comportamentos socialmente valorizados ou desvalorizados.

Afirmando, ou negando, uma vocação para o magistério, a condução dessa pesquisa levou à concordância com BRUSCHINI (1978, p.74) que, ao analisar determinadas profissões tidas como feminina alerta para o fato de que: “ser enfermeira, assistente social ou educadora não são apenas escolhas profissionais, mas também oportunidades que a mulher encontra para pôr em prática habilidades que aprendeu desde o berço”.

Além da aprendizagem “desde o berço”, precisa ser destacada também, a resposta dada, a reinterpretação feita por sujeitos que se situam e lutam por posições dentro de espaços sociais, buscando vantagens. E que são constrangidos nessas escolhas, por condições de vida decorrentes do plano econômico, cultural e simbólico.

Suas subjetividades foram construídas a partir de condições objetivas de existência, nas quais o magistério expressava um “projeto social de educação da mulher” (PEREIRA, 1994, p.123), sem qualquer relação à dimensões mais sutis, como a sagrada, por exemplo. Ao mesmo tempo, podem ter representado “um poderoso senso de realidade, uma estratégia de sobrevivência” (ROSEMBERG et alii, 1982, p.66). A socialização familiar dessas professoras atuou para que as disposições mentais, produto da interiorização das estruturas do mundo social fossem se constituindo a partir de imagens sobre o trabalho, impregnadas pela identificação à maternidade e ao trabalho doméstico.

2.1 NA ADOLESCÊNCIA SE INICIA UM PERCURSO PROFISSIONAL

Estas professoras iniciaram seus percursos profissionais a partir da obtenção da qualificação formal, que foi concebida por uma instituição escolar de magistério ou curso de licenciatura.

Sinalizar os ingressos precoces na profissão, revelados pela idade das entrevistadas ao iniciar o trabalho no magistério, alimentados por condições de existência e que ajudaram entender a construção dessas disposições, que afastam a idéia de missão, na perspectiva de uma tendência espontânea nessas mulheres. A inserção antecipada na profissão vem relativizar, em parte, um direcionamento à supervalorização do eixo de formação profissional-trabalho pedagógico pois, diferentemente da crença bastante disseminada, o ingresso necessariamente, não ocorre após a passagem formal pelas agências formadoras do magistério, como a escola normal e/ou cursos de licenciatura.

Esta pode ser considerada uma característica para compreender o campo da docência, no qual a professora joga com a continuidade/descontinuidade do tempo de trabalho, em função de seu próprio cotidiano. Um campo que admite o desenvolvimento de atividades sem a credencial exigida em outras profissões.

A escolha do curso de magistério tomou feições próprias e peculiares em cada período e contexto, esse processo tem uma gênese, à medida que ocorre através de relações sociais que têm origem na família e, depois, se estendem aos demais espaços da sociedade, alcançando a escola para transmitir práticas e instalar valores e representações.

Na análise dos relatos, percebeu-se que os percursos são singulares, e os motivos que trouxeram essas professoras para a educação infantil também, permeados de valores e representações, engendradas nas práticas que se efetivam no âmbito das relações de gênero.

Sobre o modo como as práticas sociais foram relacionadas à escolha do magistério se explicita enquanto práticas determinadas por “um saber para ordenar o mundo” (SCOTT, 1994, p.17). O que se observa é que as professoras acabam destinando a si mesmas, papéis estabelecidos pela lógica da ordenação social vigente, neste caso relativos à ordenação/destinação profissional de mulheres. Essas representações sobre o magistério e sobre o papel da mulher na sociedade, comuns do imaginário social contribuem efetivamente nas escolhas. Destaca-se, a idéia de que o magistério é uma profissão mais adequada às mulheres, por constituir-se em uma espécie de extensão das funções maternas. Realizar o sonho de ser professora é, portanto, uma forma de cumprir com a sua natureza feminina e com aquilo que a sociedade delas espera enquanto mulheres, que diz respeito à suas habilidades naturais e específicas para lidar com crianças.

2.2 ESCOLA DE 1º e 2º GRAUS: INDÍCIOS DE INTERFERÊNCIA NA ESCOLHA DA PROFISSÃO

O campo escolar é referência importante ontem e hoje na vida dessas professoras. Quais são, pois, suas marcas nessas trajetórias, do processo vivido? Na constituição de disposições para o magistério, existiriam imagens modelares de antigos (as) professores (as) na construção de suas identidades, enquanto pessoas e profissionais? Na experiência como alunas, que pistas são importantes para a compreensão atual de suas histórias como professoras?

Ao trabalhar sobre o significado dos processos de escolarização no movimento de se tornarem professoras, nas tendências ou disposições que manifestam hoje, pode-se, talvez, encontrar vestígios da escola do passado, vestígios, matizados por atitudes de negação,

rejeição, ou mesmo, confirmação e valorização. Lembra Salete: “...o professor Olandino falava que estudar o magistério era para que se tornassem boas moças e boas esposas, para cuidar dos filhos...” (Salete).

Parafraseando Bosi (1998, p. 332), “há fatos que não tiveram ressonância coletiva e se imprimiram apenas em nossa subjetividade”. A lembrança, contudo, pode estar representando uma memória escolar mais coletiva, onde outros professores e professoras atuaram como personagens.

Assim, as memórias são atualizadas pelo presente e, no caso dessas professoras, podem estar atravessadas por estilos de trabalhar com as crianças, por concepções atuais, sobre o acesso e a permanência na sala de aula. Mas, estas imagens não são as únicas. Nas lembranças da maioria das narradoras, as antigas professoras do primeiro grau aparecem nas memórias individuais, enquanto pontos de vista de uma memória coletiva (HALBWACHS, 1990, p) como pessoas ternas, carinhosas, meigas, protetoras, dedicadas.

Seus atributos pessoais (ternas, carinhosas, meigas, protetoras, dedicadas, etc.) sobrepuseram-se a qualquer competência pedagógica revelando um “fazer feminino” e isso transparece na expressão da professora G.C., quando fala de sua professora:

“...a professora Idolêcia, pela calma dela, pelo jeitinho que ela tem,(...) ter uma atitude com relação aos alunos assim, eu adoro ela, se eu pudesse escolher, seria igual a ela...”(G.C.).

Enquanto pessoa “destinada” ao magistério, faz sentido a importância que G.C. confere à antiga professora, na constituição de disposições para viver o magistério, enquanto ato de amor, de doação. Como só “fica o que significa” (BOSI, 1998, p.27), isto é, o que se singulariza nas histórias contadas.

A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar de identidade individual e coletiva, mas que também encerra um caráter “mítico, deformado e anacrônico” para LE GOFF, (1990), enquanto para NORA (1984) tem um caráter mágico e afetivo, concreto e atual.

Em termos de lembranças da escola, seja pública ou particular, as recordações recaem sobre acontecimentos, rituais. Salete que estudou em escola primária rural no interior do município de Ijuí (linha 6 sul), recorda que:

“...a professora naquela época saía da cidade, pra dar aula no interior, até começar a aula a professora ficava lá em casa...” (Salete).

Esta lembrança a faz reforçar, num outro momento da narrativa, o lugar da escola primária hoje, em sua história de vida:

“...eu lembro que pela escola ser muito próxima da minha casa, a minha mãe não me deixava ir para a escola antes de bater o sinal, pois assim eu não podia ir para brincar com os meus colegas, eu via eles pela janela da cozinha, eu ficava com raiva por não estar com eles lá fora, para completar a professora também ficava lá em casa até o sinal bater...” (Salete).

Considerando que certas disposições vão sendo incorporadas no curso da socialização familiar e escolar, determinantes na constituição de quaisquer hábitos que vieram a se constituir, é significativo o modo, como se viam enquanto estudantes.

Trabalhando sobre a relação memória e ensino, KENSKI (1994, p.49) explora ainda a força de vivências na relação com o trabalho docente e o faz seja pelo estímulo à atividade intelectual, seja pela comunicação construída pela linguagem, seja por atributos físicos:

A análise e a discussão das marcas do passado podem levar à compreensão da repercussão na vida profissional de diferentes situações vividas: crises, mudanças, rupturas, sucessos e fracassos...vem mostrar que a imagem do bom professor que marca os alunos não depende exclusivamente da competência teórica, ainda que esta

seja um dos fatores determinantes. Outros fatores, como a sua imagem física, e, principalmente, as formas como se relaciona com o conhecimento a ser ensinado e com os alunos, transformam-se em marcas que o caracterizam na lembrança dos estudantes como sendo ou não bons professores.

As lembranças que parecem um tesouro comum de um grupo, cuja memória escolar é unidade na multiplicidade constituem “um ponto de encontro de vários caminhos, é um ponto de convergência dos muitos planos do nosso passado...” (BOSI, 1998, p.335).

Nas pistas deixadas, professores e professoras exerceram fascínio, atração, repulsa, práticas são reverenciadas ou denunciadas, precisando ser assinalada a presença da autoridade pedagógica, seja na forma de uma instituição, ou de um indivíduo, enquanto profissionais da escola, carregando inclinações, que tem suas matrizes enraizadas nos espaços escolares.

Trabalhando sobre a gênese do magistério, enquanto profissão, NÓVOA (1991, p.26), indica a força da escola na constituição de disposições para viver o magistério, pelo menos no início do exercício profissional.

Este fato acentua um dos traços sociológicos da profissão docente: “um professor primário passa de um papel (o de estudante) para o seu oposto (o de professor)”. No processo de sua entrada na profissão, os docentes efetuam uma role-transmission em vez de uma role-reversal e, no início de sua atividade profissional, utilizam frequentemente referências adquiridas no momento em que eram alunos: num certo sentido, pode-se dizer que o crucial da profissionalização do professor não ocorre no treinamento formal mas em serviço.

Para essas narradoras, mais do que a preferência por um professor lembrado na figura exemplar ou numa prática evocada como arbitrária ou injusta, o que parece ter pesado mais no modo de ser professora, foi um sistema de esquemas de percepção, de pensamento, de apreciação e de ação, contribuindo para produzir e para reproduzir a integração intelectual e a integração moral do grupo ou classe em nome dos quais ele se exerce.

Assim, o compromisso com a criança, do ponto de vista, do trabalho pedagógico, reforça o conceito de “habitus”⁵, como entendido e explicado por Bourdieu, e que esclarece, com mais profundidade os modos de pensar, sentir e agir dessas professoras.

Precisamos voltar a vida escolar dessas narradoras, para retirar os significados atribuídos ao imaginário das escolas, aos professores e às professoras do curso, ao conteúdo da formação.

A professora A.C. tem claro em sua memória quando se trata de lembrar do dia que resolveu se inscrever no magistério:

“abriu inscrição para fazer magistério em nível de 2º grau, para trabalhar com crianças, não me interessei pela ideia e comecei a ir mais como uma forma de, (...) tipo fazer alguma coisa, bom eu vou lá vou encarar se eu não gostar eu desisto, e fui gostando, me chamando a atenção” (A.C.).

Entretanto, para G.C. o ingresso no magistério foi uma escolha de sua mãe, como podemos ver na sua fala:

“a princípio mesmo eu não queria assim, meu objetivo não era a educação infantil mesmo, criança, eu fiz o magistério, a minha mãe que me colocou no magistério, aí eu fui fazendo, eu fui gostando, porque a gente vai visitar escola, a gente faz monitoria e coisa, relacionando com criança, aí eu fui gostando” (G.C.).

Estas professoras não passaram imagens de pessoas “vocacionadas”, desde a infância, para o magistério e, neste sentido, não estavam propensas a se encontrarem nestes cursos, para os quais foram escolhidas mais do que escolheram.

⁵ O conceito de *habitus* para Bourdieu implica “...num sistema de disposições duráveis, estruturadas, dispostas à funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente” (BOURDIEU, 1996, p. 82).

As lembranças são esparsas e parecem se apoiar muito mais em um ideário construído socialmente em torno dessa instituição. Nas histórias que contam, faltam elementos que dêem sustentação ao valor colocado nesta instituição.

“Vocacionadas” para uma profissão considerada adequada a uma geração, a uma classe social e ao gênero feminino, estas mulheres talvez só poderiam responder dessa maneira à experiência como normalistas, pois seus gostos e preferências foram sendo construídos no interior de um campo familiar, de um campo social, com determinadas características e não outras.

Trabalhando sobre a relação entre o estatuto dos docentes e o desenvolvimento das escolas normais⁶, NÓVOA (1991, p.125), destaca a centralidade destas instituições a partir do século XIX:

A evolução do estatuto dos docentes primários está indissolavelmente ligada ao desenvolvimento das escolas normais. No século XIX, eles constituem o lugar central de produção e de reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas próprios à profissão docente, e têm uma ação fundamental na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum ao conjunto dos docentes: suas épocas de glória (e de decadência) conduzem a um aumento (e a uma diminuição) do prestígio da condição docente. As origens do estatuto atual e da consciência profissional dos docentes primários remontam, em grande medida, ao século XIX: sua compreensão passa sem nenhuma dúvida por uma análise do trabalho realizado no seio das escolas normais. Elas estão na origem da história contemporânea da profissão docente: substituem definitivamente o “velho” mestre-escola pelo “novo” professor do ensino primário. Numa perspectiva sociológica, esta mudança supõe rupturas, mas também continuidade; sob muitos pontos de vista, as escolas normais funcionam como verdadeiros “seminários leigos”.

⁶ As escolas normais brasileiras foram criadas a partir das escolas normais européias, porém desenvolvidas através da nossa cultura. A esse respeito existem os trabalhos de: VILLELLA, Heloísa Oliveira. A primeira escola normal no Brasil. *In.*: NUNES, Clarice (org.). O passado sempre presente. São Paulo: Cortez. 1992; WACHOWICZ, Lilian Anna. A relação professor-estado no Paraná tradicional. São Paulo: Cortez. 1984. 386p.

Por esta análise, o que deve ser destacado é a posição da escola normal no conjunto das demais instituições. Seu valor, sua centralidade foram indicados por determinadas narradoras, independente da crise pela qual passa hoje a profissão docente.

NÓVOA (1991, p.126), fala em corpo de saberes, em sistemas de normas, em conhecimentos pedagógicos, em ideologia comum ao caracterizar o desenvolvimento das escolas normais tomando como eixo o século XIX.

A distância de tempo cronológico que separa a escola normal do século XIX da escola normal dos anos setenta e oitenta, implica considerações relativas ao tipo de investimento feito, às disposições adquiridas no percurso de existência das narradoras.

Como afirma PERRENOUD (1993, p.93), “a formação de professores só pode influenciar as suas práticas em determinadas condições e dentro de determinados limites” e mais ainda, consiste em normalizar as representações e práticas em conformidade com modelos didáticos, relacionais, estruturais, ideológicos ou confessionais. Ou seja, a formação em escola normais de magistério encerra conservação e tradição na medida em que pressupõe uma dimensão prescrita e normativa, justificadora da sua própria existência. Ao mesmo tempo, como esta instituição sofre o efeito dos movimentos da sociedade e dos sistemas escolares, ela encerra também a possibilidade da inovação pedagógica.

Na narração das sete professoras, as representações variam em um continuum que não pode ser reduzido à mera afirmação ou negação, do valor social desta instituição. Nas histórias contadas, a escola normal foi exaltada, criticada, avaliada em função de “habitus” que as narradoras traziam e que foram determinantes no modo de viver a formação inicial, ajudando a entender imagens em suas vidas de professoras de educação infantil.

Como não existe uma “realidade em si”, mas representações que variam em função da posição que os agentes ocupam no espaço social, o poder simbólico conferido à escola normal

foi reconhecido porque implicou a posse de um capital simbólico que antes não possuíam. Ou seja, entre a exaltação e a indiferença a esse espaço, percebe-se que o valor posto nesta instituição não é um valor absoluto, modificando-se em função de uma série de determinantes sociais como, por exemplo, a socialização familiar, as condições materiais de existência, os projetos de vida, etc.

Levando em conta a necessidade de aprofundar os processos através dos quais o professor desenvolve a sua dimensão profissional, LÜDKE e MEDIANO (1993, p.11), vêm investigando a socialização de professores no sentido de relacionar a formação inicial às condições do exercício da prática, como forma de compreender “a própria caminhada desse grupo de trabalhadores”. Não se trata de desqualificar o espaço da formação inicial, mas de superar imagens que não expressam as condições objetivas de funcionamento.

Perrenoud afirma “seria ingênuo acreditar que a formação inicial pode ser o único ou o principal motor da profissionalização” (PERRENOUD, 1993,p.153), o que não significa que para determinadas narradoras não tenha se constituído como “rito de passagem”, verdadeira abertura para um mundo que parecia sedutor sob vários ângulos.

É compreensível afirmações como o “sempre quis ser professora” (C.M.), confirmando uma pré-disposição social para os valores femininos, que se desdobraram em respostas individuais e subjetivas, porque referidas a experiências singulares, mas que encerram uma dimensão coletiva, na medida em que expressam modos de pensar, agir e sentir.

Mas a ausência de uma inclinação natural também apareceu, ajudando a entender que a lógica que preside a entrada na profissão, obedece a inclinações, em função do volume e da estrutura de capital econômico, cultural e simbólico.

O relato dessas professoras veio reforçar o fato de que as trajetórias sociais encerram formas de socialização vividas no interior da família e da escola, importantes para a compreensão da opção profissional. Enquanto disposição social, a inclinação para a docência é elaborada e reelaborada no interior de quadros de referência. Sua forma de aparecer é plural, como plural é o modo como se manifesta.

Nas narrativas das entrevistadas, reflete-se a presença do sujeito que efetua escolhas, desenvolve estratégias, constrói projetos. Neste sentido, a inserção no magistério é uma construção social que extrapola determinações bio-psicológicas. É na complexidade de uma rede de condicionamentos sociais e nas estratégias desenvolvidas por estas mulheres que vamos encontrar os movimentos operados na trajetória e que culminam na entrada para a docência.

Vale ressaltar que as representações sobre o magistério e sobre o papel da mulher na sociedade, estão assentadas em correntes do imaginário social, entre as quais, a idéia de que o magistério é uma profissão mais adequada às mulheres por constituir-se em uma espécie de extensão das funções maternas.

Ao analisar as lembranças das professoras sobre as escolas que estudaram, levou-me a constatar que “na maior parte das vezes lembrar, não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado” (BOSI, 1998, p.17).

3 REPRESENTAÇÕES QUE AS DOCENTES EM EDUCAÇÃO INFANTIL TÊM DA PROFISSÃO

Para Chartier (1990) as representações⁷ do mundo social são construídas, aspiram à universalidade de um diagnóstico, fundado na razão e não sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza.

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros, tendo em vista que, vivendo no cotidiano de uma sala de aula de educação infantil, as narradoras desta pesquisa possuem imagens de si que foram se constituindo durante sua caminhada como docente, e isso, percebe-se nas falas de G.C. e C.M. que as relacionam à educação infantil como atividades, brincadeiras, ou seja:

“quando eu penso em educação infantil, eu acho que a professora deve ser bastante extrovertida, que fala, que brinca, que não se preocupa muito com o que os outros querem, (...) ela deve fazer com que as crianças sejam bastante criativas, gostem de brincar, gostem de fazer brincadeiras com outras crianças. Não que eu seja assim, essa é a imagem que eu tenho da professora de educação infantil, eu quero ser assim, eu acho bom, (...) pois as crianças terão mais confiança, até para ser mais amiga das crianças” (G.C.).

“quando eu penso em ser professora de educação infantil, eu penso numa pessoa, bem alegre, com bom humor, com fôlego, bastante grande porque as crianças exigem, querem que você brinque, querem que você sente no chão, querem que você faça tudo o que eles fazem, quando eles fazem um trabalhinho digamos, para os pais, eles perguntam, você vai fazer para o teu pai?, você vai fazer para a tua mãe?. Se conto uma novidade, agora você conta? As vezes a gente tem que entrar na deles, um dia eu

⁷ Para Chartier, a representação é um instrumento de um conhecimento mediato que faz ver um objetivo ausente através da sua substituição por uma "imagem" capaz de o reconstituir em memória e de o figurar tal como ele é. Para o autor as representações tem perspectiva de percepções do social que não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custas de outros por elas menosprezados. a legitimam um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio (CHARTIER, 1990, p. 11-17).

coloquei para eles que eu não tenho pai, mas que eu vou fazer e vou colocar no meu caderno, daí eles perguntaram, mas porque você não tem pai?(...) Daí tu tem que, até na história tem que ter criatividade na hora, tu não sabe nem o que responder, tu inventa alguma coisa para satisfazer ele, ou pra abrir a imaginação deles, para alguma coisa, pra satisfazer, eu acho que a professora de pré-escola tem que ser uma pessoa bem dinâmica, mais dinamismo e bastante disponibilidade,(...) pra ti criar jogos, atividades que desperte a criança para a formação da criança, para a formação da criança tem muito a ver com a pré-escola” (C.M.).

Claudia tem uma visão romântica em relação à sua imagem de professora de educação infantil como:

“...alguém com bastante afeto para dar às crianças, uma pessoa muito carinhosa, dócil, amorosa e bem maternal com as crianças...” (Claudia).

A professora Salete fala da imagem que os outros têm e com a qual ela não concorda:

“eu acho que tu tem que gostar do que tu faz, isso é básico, gostar do que tu faz, gostar de criança, essa pessoa tem que ter preparo, a teoria ela é importante pra professora que vai atuar com educação infantil,(...) porque eu estava conversando com a minha amiga, eu estava dizendo pra ela, porque todo mundo acho que a “profe” de prézinho, a “profe” do jardim, a “profe” do não sei o que, como se fosse a coisa mais sem importância, ou mais fácil, mais cômoda sabe, tem gente que é muito comodismo, profe de pré. Na realidade, por exemplo, aqui na escola, quando se fala profe de pré, que ela falta ou acontece alguma coisa,(...) não tem ninguém que quer ir para a sala de aula da pré-escola, é verdade, porque eles não sabem o que fazer com a criança, as colegas falam que é comodismo, o prézinho é só brincar, e isso é uma imagem que também vem de casa, é uma coisa que eu sempre costumo trabalhar com os pais, eles brincam, vai para o prézinho brincar, eu quero que não sei o que, então,(...) a gente tem que fazer todo aquele trabalho no início do ano, da importância, do que é a pré-escola, do que tudo tu vai desenvolver com eles, daí eu estava colocando isso para a minha colega, porque quando falta “profe” ninguém quer ir, porque não é uma coisa fácil,(...) se tu por exemplo, outras séries, se tu vai transmitir um conteúdo, tu pega um livro lá, lê, como acontece hoje em dia e joga lá em cima do aluno e pronto,(...) e com a pré-escola assim tu tem que tá com todas as antenas ligadas, que nem eles” (Salete).

Para a professora Vitória a formação tem modificado bastante o papel de professor da educação infantil tem tornado esse professor demasiadamente cumpridor de tarefas e isso pode tolher a sua criatividade e a do aluno:

“eu estou vendo que com a formação agora está se perdendo muitas coisas que tinha há 5, 6 anos atrás, está se perdendo, a questão do brinquedo, da roda, da educação física,(...) os professores hoje parecem que estão se prendendo mais ao papel, e a coisa pronta, deixando o aluno criar, estão apresentando os desenhos prontos, as figuras geométricas prontas, ao invés de deixar o aluno criar, eles sozinhos, e passa isso,(...) o professor que cria na pré-escola, muitas vezes o aluno é cortado na 1ª série, com matriz, o professor só dão matrizes, e não está deixando o aluno criar, em casa ele cria,(...) chega na escola ele deixa de criar, porque o professor está fechando as portas para os alunos, está muito fechado, teria que abrir mais a questão da criatividade, deixar a criança explorar os papéis, mais as sucatas, brincar mais, é muita atividade, tem que deixar mais livre, uma ou duas atividades dirigidas e o restante livre, atividade de papel o máximo uma” (Vitória).

Para as professoras M.L. e A.C. ser professora de educação infantil é gostar do trabalho, é gostar de trabalhar com crianças nesta idade escolar:

“a minha auto-imagem, eu gosto de me ver como professora de pré-escola, eu não me vejo como uma professora de nenhuma outra série, a não ser de educação infantil, porque me identifico com as crianças,(...) eu gosto do imaginário, da fantasia, de todas aquelas atividades de explorar o corpo, de aqueles olhinhos arregalados, das crianças dentro da sala de aula no momento da novidade, que é na rodinha,, a gente inicia com a criança,(...) eu acho bastante desafiadora, porque cada ano é um grupo de crianças que, tão entrando na escola, que nem sempre a gente pega crianças que já tenham o jardim, muitos é o primeiro contato deles com a escola, então é bastante desafiador o trabalho” (M.L.)

“olha a professora de educação infantil, ela sempre foi vista como aquela pessoa calma, delicada, meiga, mas eu acho que é um conceito que tem que ser mudado, a pessoa tem que gostar muito do seu trabalho, eu não sou tão meiga, eu não sou tão delicadinha, não precisa,(...) acho que são conceitos, estereótipos que estão na cabeça das pessoas e que tem que ser mudado, a professora de educação infantil tem que gostar,, é se identificar com o trabalho, olha não interessa se for velha ou se for nova, se é agitada, se é mais calma, mas é um conceito que permanece ainda” (A.C.).

Analisando as entrevistas das professoras quando falam sobre as representações da educadora de educação infantil percebe-se traços comuns: ela deve ser calma, delicada, meiga, dócil, carinhosa, amorosa, bem maternal com as crianças. Verifica-se a influência das tendências pedagógicas da educação infantil durante o percurso profissional, no entanto,

sistematiza-las não é nada simples, principalmente, entendendo-se que a realidade é muito mais rica, enquanto prática social, a prática pedagógica é muito mais complexa. Além disso, a maioria dos professores e de seus trabalhos não se encaixam facilmente em um dos tipos, exatamente porque a prática pedagógica é contraditória e está sempre em movimento.

Nenhuma prática é neutra, ao contrário, ela está sempre referenciada por alguns princípios e se volta para certos objetivos, mesmo que não formulada explicitamente. E é nesse sentido, percebendo os limites de uma classificação, e, ao mesmo tempo, o sentido político e social de toda a prática pedagógica, que identificam-se nas tendências predominantes no Brasil, em programas educacionais dirigidos à crianças menores de seis anos, a tendência romântica, que concebe a educação infantil como um “jardim de infância”, onde a criança é “sementinha” ou “plantinha” que brota e a professora a “jardineira”; e a tendência cognitiva, de base psicogenética que enfatiza a construção do pensamento infantil no desenvolvimento da inteligência e na autonomia.

Esta tendência se identifica com o próprio surgimento da educação pré-escolar. Nasce no século XVIII, num contexto em que os princípios do liberalismo, no plano filosófico, as profundas modificações na organização da sociedade, no plano social, e, ainda, as progressivas descobertas na área do desenvolvimento infantil geram intensos questionamentos à chamada escola tradicional, no plano educacional e lançam os fundamentos da escola nova, movimentos que irão se aprofundar nos séculos XIX e XX. Várias metodologias têm origem nesse movimento, tendo algumas delas exercido forte influência no ensino brasileiro, em particular na pré-escola. Como princípios básicos da escola nova destacam-se: a valorização dos interesses e necessidades da criança; a defesa da idéia do desenvolvimento natural; a ênfase no caráter lúdico das atividades infantis; a crítica à escola tradicional, porque os

objetivos desta estão calcados na aquisição de conteúdos; e a conseqüente prioridade dada pelos escolanovistas ao processo de aprendizagem (KRAMER, 1992, p.25).

O currículo derivado de tais princípios tem sempre como centro, as atividades. Desde a sua origem, na Europa, com Froebel e os primeiros jardins de infância, passando por Decroly e sua proposta de renovação no ensino e organização das atividades escolares em “centros de interesses”, até Montessori e sua preocupação com uma “pedagogia científica” e um “método pedagógico” capazes de orientar eficientemente a ação escolar, o fundamental para a escola nova é a atividade e o seu caráter de jogo (KRAMER, 1992, p.26).

Algumas diferenças podem ser constatadas no interior dessa tendência pedagógica, que entende romanticamente a pré-escola como jardim de infância e as crianças como plantinhas ou sementinhas. Estudiosos como Froebel, Decroly e Montessori consideravam que o desenvolvimento verdadeiro, provém de atividades espontâneas e construtivas, primordiais segundo eles, para “integrar o crescimento dos poderes físicos, mentais e morais”. Esta proposta pode ser caracterizada como um “currículo por atividades”, onde o caráter lúdico é o determinante da aprendizagem da criança.

Através da fala da professora Vitória que: “...os professores só dão matrizes, e não estão deixando o aluno criar, em casa ele cria, chega na escola, ele deixa de criar, porque o professor está fechando as portas para os alunos...”, verifica-se uma conotação arraigada na tendência cognitiva, onde a criança é sujeito que pensa.

Essa tendência tem em Jean Piaget e em seus discípulos, a mais importante de suas fontes inspiradoras. Como epistemólogo, Piaget investiga o processo de construção do conhecimento e realiza, ao longo de sua vida, inúmeras pesquisas sobre o desenvolvimento psicogenético, centrando seus estudos, no pensamento lógico matemático. Para ele, o desenvolvimento resulta de combinações entre aquilo que o organismo traz e as

circunstâncias oferecidas pelo meio: o eixo central, portanto, é a interação organismo/meio. O interacionismo pretende superar, de um lado, as concepções inatistas e, de outro lado, as teorias comportamentalistas. Essa interação se dá através de dois processos: a organização interna e a adaptação ao meio, funções exercidas pelo organismo ao longo de toda a vida. Os esquemas de assimilação vão se modificando progressivamente, configurando os estágios de desenvolvimento. (KRAMER, 1992, p.28).

Com base em tais pressupostos (maturação, exercitação, aprendizagem social, equilibração), a educação na visão piagetiana deve possibilitar à criança o desenvolvimento amplo e dinâmico desde o período sensório-motor até o operatório abstrato. A escola deve, assim, levar em consideração os esquemas de assimilação da criança, favorecendo a realização de atividades desafiadoras que provoquem desequilíbrio e reequilibrações sucessivas, promovendo a descoberta e a construção do conhecimento. Nesta construção, as concepções infantis combinam-se às informações provenientes do meio, na medida em que o conhecimento não é concebido apenas como espontaneamente descoberto pela criança, nem com o transmitido mecanicamente pelo meio exterior ou pelo adulto, mas como resultado dessa interação onde o sujeito é sempre ativo. (KRAMER, 1992, p.29).

Assim, os principais objetivos da educação consistem na formação de homens “criativos, inventivos e descobridores”, na formação de pessoas críticas e ativas e, fundamentalmente na construção da autonomia. A interdisciplinariedade é considerada central, ao contrário da fragmentação dos conteúdos existentes nos currículos da pedagogia tradicional e racionalista.

Cada pessoa tem uma imagem da realidade influenciada pelo seu tempo, a imagem do que ela é, que foi formando-se através de diferentes experiências vividas e que constituem o marco de referência do eu. Tudo o que faz, pensa, fantasia, fala, sonha, sofre influência da

imagem que temos de nós mesmos. Só que esta imagem não surge do nada, é construída a partir dos modelos que nos são oferecidos pela sociedade e que determinam como devemos ser, quais são as nossas possibilidades e os nossos limites e o que se espera de cada um de nós.

Todas essas buscas surgem através das narrativas das professoras de educação infantil. Estas revelaram que sua prática está intimamente ligada às concepções de mundo, de educação, de escola que foram sendo construídas ao longo de suas histórias, nos diferentes momentos e espaços, claramente observadas nas relações professor-aluno, nas formas de avaliação e metodologias de ensino.

Vale salientar que as narrativas não só revelam a vida profissional de fato, mas também justificam as trajetórias individualizadas. O desejo de transmitir fatos, experiências, dados sobre os trabalhos realizados, que cada professora prefere frisar, revela aspectos muito próprios de suas experiências consideradas mais significativas, na construção da sua maneira de ser professora de educação infantil.

3.1 A FORMAÇÃO ACADÊMICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A VIDA PROFISSIONAL

As profissões são formas pelas quais os homens vivenciam juntos, seus projetos interdependentes de vida e de trabalho, teias de relações sobre as quais, como num pano de fundo, os profissionais desenvolvem suas próprias trajetórias pessoais e suas identidades, suas forças de criatividade e originalidade, que afetam as vidas e as práticas de todos com os quais entram em relação. Conjugam-se na profissão, a ação e o discurso em sua dimensão política,

de construção da pluralidade humana diversificada em suas particularidades de empenhos específicos, de serviços diferenciados e de desempenhos individuais.

Na formação revela-se e é despertado o movimento real do mundo vivido, da cultura, das ciências, das artes, na reconstrução desse patrimônio comum, em novas circunstâncias e na ampliação de seus horizontes teóricos, prático-operativos e emancipatórios, os quais contribuem para a vida profissional e são demonstrados através da fala das professoras entrevistadas.

A professora G.C. está conseguindo verificar a importância da universidade como processo contribuinte do desenvolvimento pessoal e da sua aplicação prática:

“...eu fiz o básico no semestre passado (referindo-se ao 1º sem 99), agora eu comecei a estudar Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, então até agora, não surgiu nada, não foi nada direcionado pra ocupar, usar e saber,(...) até agora não me contribuiu para a formação de pré-escola, de educação infantil não, só no geral, preciso de conhecimento, de filosofia” (G.C.).

Em relação à formação acadêmica a professora C.M., com vinte e um anos de magistério, sendo treze anos em educação infantil, demonstra que contribuiu para as trocas de experiências e para o desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula:

“...contribui de eu admirar, eu achava lindo uma professora de pré, quando elas se encontravam nas reuniões e começavam a contar as atividades, que faziam e dessa maneira contribuiu,(...) eu acho que ainda eu não sou uma professora perfeita, que eu tenho muito ainda que aprender, até para própria convivência com as crianças, com a ajuda dos próprios, que eu tenho muito pra aprender, pra dizer de uma profe de pré-escola, eu sei que profe de pré-escola tem que ter bastante criatividade e fôlego, eu acho que tá me faltando ainda sabe,(...) que eu acho que com cursos, que eu acredito que com os cursos e a troca de experiências com as colegas que vão me ajudar, vão contribuir comigo, para que eu possa melhorar o meu trabalho” (C.M.).

A professora Claudia atua no magistério há sete anos, com quatro anos na educação infantil, salienta que a formação acadêmica contribuiu para que se faça relações com a prática do dia-a-dia e com pesquisas sobre novas formas de trabalhar com a criança:

“...a formação acadêmica ela contribui na medida em que você vai pra aula, vai pra faculdade você consegue fazer relações com a prática do dia-a-dia, que nem agora (...) eu chego na minha sala de aula, tenho que trabalhar certas questões, aí eu fico, se eu não tivesse tido uma formação acadêmica boa, como eu vou sair dessa agora, o que eu vou responder pra eles, o como que eu vou trabalhar com o aluno, então,(...) essa questão da faculdade ajudou muito pra que as idéias fiquem claras, para que eu possa saber onde eu posso pesquisar novos meios, formas para eu trabalhar com os alunos, então eu acho que na medida em que nós trocávamos experiências durante esses quatro anos de faculdade, uma contava as experiências que tinha com a sua turma, outra contava também,(...) então eu acho que é a melhor maneira de você poder trabalhar com os seus alunos em sala de aula,, é lembrando, é revisando, é revivendo todos esses momentos que você passou, durante a vida como estudante, (contribui fazendo relações com a prática) “ (Claudia).

A professora Salete possui quinze anos de profissão em educação infantil, critica sua formação acadêmica por não dar mais ênfase na prática e, ao mesmo tempo, afirma que não aproveitou o curso, por imaturidade:

“pra falar bem a verdade eu acho assim, quando eu fiz a faculdade, de adquirir consciência, responsabilidade, eu não tinha a verdadeira consciência de quanto isso era importante, então eu deixei de aproveitar muita coisa que poderia ter aproveitado, porque levava assim a coisa mais flauteada,(...) então, eu acabei o que, me virando sozinha, fazendo curso, seminários, esse tipo de coisa, buscando em livros, lendo informações e a tua prática mesmo vai te ensinando a trabalhar, a viver as experiências da tua prática, mas ela ajuda sabe,(...) depois tu vai acabar refletindo sobre ela, porque tu tem que voltar e buscar, eu acho que, a faculdade poderia trabalhar mais um contato direto como o aluno sabe”. (Salete).

A formação acadêmica contribui significativamente, para a construção de conceitos e de conhecimentos que devem ser continuamente atualizados e adaptados, conforme as práticas do cotidiano. Segundo, a professora Vitória que, possui cinco anos de experiência em educação infantil:

“a formação acadêmica,(...) ela contribui mas desde que tu além dos conceitos que tu recebe, dos conhecimentos, tu vai se atualizando, vai inventando, vai planejando de maneira bem criativa, vai aperfeiçoando isso, pra trazer a realidade do teu aluno, não adianta só tu pegar conhecimento lá na faculdade, os conceitos vem da universalidade e tu não adaptar ao teu ambiente, (...) a tua realidade ou ficar grudada ao livro didático, como tem vários colegas que fazem e não sabem trabalhar esses conceitos, ser criativo e adaptar esses conhecimentos”(Vitória).

A professora M.L., que tem treze anos de educação infantil, mesmo quando já formada em pedagogia, sentiu necessidade de procurar um curso para adquirir mais conhecimento em relação à educação infantil:

“...basicamente na educação infantil foi pouca, porque quando eu me formei, quando eu terminei a licenciatura plena, o magistério não existia, não se falava em educação infantil, quando eu fiz,(...) preparava de 1° a 4° série, que seriam as séries iniciais hoje, a 4° série inclusive passou para a área, na minha época nem o magistério, nem a faculdade de licenciatura plena em pedagogia não me ajudou em nada, então tudo eu tive que buscar, então,(...) eu comecei fazendo cursinhos pequenos e daí eu senti necessidade já na primeira, nas primeiras férias pequenas, que eram em julho na época, o 1° semestre que eu trabalhei, eu já senti necessidade que eu tinha que buscar alguma coisa mais, então eu fui a Porto Alegre e passei um mês e pouco fazendo o curso da OMEP (Organização Mundial para a Educação Infantil) em Porto Alegre” (M.L.).

A formação acadêmica aconteceu com o curso de magistério e a faculdade trouxe o suporte teórico, conforme a professora A.C.:

“...a formação acadêmica contribui, mas a base mesmo hoje eu analisando, eu acho que eu tive fazendo magistério sabe, aquela coisa mais prática, de tu conseguir analisar melhor a criança, de tu conseguir encontrar melhor atividade para aquele momento, eu acho que quem me deu o suporte maior foi o magistério,(...) a faculdade eu vejo assim, é ótima, tudo bem, mas a faculdade ela já vai te refletir a um nível mais elevado, que as tuas reflexões, a tua visão é um pouco mais além, é uma coisa mais filosófica, mais teórica, e então assim, a base para a atuação mesmo,(...) eu acho que quem me deu melhor foi o magistério, mas a faculdade faz tu repensar além, contribui com certeza, mas de formas bem diferentes assim” (A.C.).

Verifica-se pela fala das sete entrevistadas que a formação acadêmica contribuiu para a vida profissional, de forma a desenvolver o lado pessoal, a prática do dia-a-dia, pesquisar novas formas de trabalhar com as crianças e aplicação dos conhecimentos teóricos ao cotidiano escolar.

A preocupação pela eficácia da formação inicial e contínua aparece normalmente ligada às questões dos modelos e estratégias utilizados, da sua adaptação à evolução do papel

do professor e educador e à diversidade dos contextos em que a ação educativa se vai desenvolver, da preparação para a investigação e para a inovação. Para MOITA (1992, p.114), o educador é o principal “utensílio” do seu trabalho e o agente principal da sua formação.

No trabalho, o conceito de formação é tomado não só como uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como a ação vital de construção de si próprio onde a relação entre os vários pólos de identificação é fundamental. Esta construção de si próprio é um processo de formação. Definido como função permanente, que dá forma e ritmo e põe em contato diferentes fontes de movimento. Compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida.

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 da 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.

DOMINICÉ (1988) trabalha largamente o conceito de processo de formação, identificando-o a um desenrolar complexo, um conjunto em movimento, uma globalidade própria à vida de cada pessoa. Para ele, só é possível ter acesso a essa globalidade e complexidade a partir da identificação de processos parciais de formação enquanto “linhas de força, de componentes, de traços dominantes de uma história de vida”.

O processo de formação pode assim ser considerado como o que constrói a identidade profissional de uma pessoa. Processo em que cada um, permanecendo ele próprio e reconhecendo-se a si mesmo, ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação. Este é o profissional de educação infantil.

Vivemos uma conjuntura social e política onde a educação infantil, como primeiro estágio da educação básica, ganha outra dimensão e exige inúmeros reordenamentos institucionais e políticos, no sentido de garantir o direito da criança e do profissional.

Um dos aspectos significativos da nova ordem da educação que integra a educação infantil como primeira etapa da educação básica, diz respeito ao reconhecimento de que os profissionais das instituições de educação infantil são profissionais da educação.

No Brasil, a definição quanto ao profissional responsável pelo atendimento educacional às crianças de 0 a 6 anos, na legislação e em documentos oficiais referem-se a esse profissional de diversas formas: profissionais do ensino, da educação, profissional da educação infantil, educadores, etc, não há dúvidas de que o profissional que atua diretamente no atendimento educacional de crianças, na faixa etária de 0 a 6 anos, é o professor de educação infantil.

Essa definição traz conseqüências referentes à formação. Entendendo que a formação é um processo contínuo, complexo e em construção, no qual a identidade pessoal e profissional está se constituindo, é como um processo permanente que ocorre de forma continuada e ininterrupta, visando à profissionalização do professor.

A LDB, no art. 62, define que “a formação de docentes para atuar na educação infantil far-se-á em nível superior...admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil..., a oferecida em nível médio, na modalidade normal”. Esta mesma lei em seus Dispositivos Transitórios define que “até o fim da década da Educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior”. É importante ressaltar que para atuar em educação infantil é admitida a formação em nível médio na modalidade normal, uma vez que prevalece a determinação permanente que está expressa no corpo da lei (art.62).

Embora seja desejável a formação em nível superior, o quadro da realidade aponta a

formação em nível médio, na modalidade normal, como a meta prioritária na educação infantil, por se reconhecer que nem este nível de ensino está garantindo e que o mesmo é pré-requisito para nível superior.

Alguns esforços estão sendo realizados para garantir a oferta, revalorização e reformulação estrutural dos Cursos Normais em nível médio. Devem ser articulados entre o Governo Federal/MEC e os Governos Estaduais/Secretários da Educação/CONSED (Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação), visando a formação mínima exigida para os professores da educação infantil.

Sendo assim, é indispensável a reestruturação curricular, incorporando as especificidades dos cursos de formação de professores – nível médio e superior – é obrigatório que se considere “a formação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando... (LDB, art.61).

A formação do professor de educação infantil deve ter como base estrutural as características e as necessidades das crianças nesta faixa etária e os objetivos desta etapa da educação, o que determina um perfil específico do professor de educação infantil, assim como já acontece com os professores do ensino fundamental, médio e superior.

Incluir as exigências e características da educação infantil nos cursos de formação de professores é um desafio que se coloca para as propostas de formação em nível médio e em nível superior – graduação, licenciatura e pós-graduação – convocando as instituições de ensino superior a assumirem o seu papel essencial, de produtoras de conhecimento e formadoras de formadores.

A formação continuada está presente na prática cotidiana das relações e interações de trabalho que precisam ocorrer em condições adequadas para que o trabalho seja em si

formador. Além disso, devem prever momentos sistemáticos e coletivos de estudos, planejamento e avaliação, incluindo programas de formação contínua, atualização, aperfeiçoamento, encontros e seminários. Essas diferentes ações constituem algumas das estratégias de formação continuada, que devem ocorrer de forma concomitante à prática do trabalho e, por isso, são muitas vezes identificadas como ações de formação em serviço.

Neste momento de transição da educação infantil é muito importante esclarecer que as ações de formação continuada não substituem a formação inicial ou prévia. Mesmo sendo reconhecidas como parte integrante de um processo formador, a soma de vários cursos, seminários e encontros não equivale à habilitação ou formação inicial.

As mudanças que vêm ocorrendo em relação à concepção, aos direitos e à educação da criança pequena conferem às propostas de formação continuada um papel estratégico. Cabe aos municípios e, supletivamente, ao Estado e à União, a realização de programas de capacitação para todos os professores em exercício (LDB, art.87). É papel das Secretarias Municipais executarem programas de formação continuada, incluindo todos os professores em exercício na educação infantil, independentemente da vinculação das instituições em que atuaram ser com a Secretaria de Educação ou Assistência, com o setor público ou privado.

Tratar da formação do professor de educação infantil pressupõe considerar questões e refletir sobre alguns desafios, como falta de profissionais e a formação continuada dos professores são colocados na construção deste segmento profissional no campo da educação. Ao serem reconhecidos como professores, os profissionais da educação infantil passam a ter os mesmos direitos dos demais professores da educação básica.

A formação continuada é exigência legal para o exercício do magistério e é direito dos professores. No Brasil, a docência não é livre e está condicionada à habilitação profissional. Os profissionais em serviço que atuam diretamente com crianças na faixa etária de 0 a 6 anos

e que não possuem a formação mínima exigida por lei- o ensino médio modalidade normal -, são considerados professores não habilitados ou “professores leigos”, aos quais devem ser assegurados os direitos de professor, aqui incluída a formação, valorização e as adequadas condições de trabalho.

É indispensável afirmar que a formação, valorização e reconhecimento do professor de educação infantil se articula de forma indissociável com questões de natureza jurídica, trabalhista e sindical com as quais as experiências formadoras devem estar comprometidas. Nesse sentido, é preciso que as organizações dos profissionais da educação infantil incluam em suas reivindicações o direito à formação, bem como a conquista de condições de trabalho que assegurem tal direito.

A educação infantil foi inserida na educação básica, portanto, seus profissionais requerem o mesmo tratamento dos outros que nela atuam. É preciso eliminar preconceitos arraigados na tradição brasileira, como o de que o profissional que atua com crianças de 0 a 6 anos não precisa de preparo aprimorado equivalente ao dos seus pares, de outros níveis escolares, o que demonstra o desconhecimento da natureza humana e de sua complexidade, especialmente, do potencial de desenvolvimento das crianças dessa idade.

Pensar numa política de formação profissional para a educação infantil requer a garantia de um processo democrático que permita a ascensão na escolaridade, em todos os níveis e a valorização dessa formação, no patamar de outros cursos. Portanto, é preciso pensar também na formação dos professores leigos e não expulsar os recursos humanos que atuam no sistema.

Se o contexto social requer uma formação mais ágil para essa faixa etária, uma política de formação para o profissional da educação infantil, deve estimular o convívio com propostas diferentes, sem que a discriminação anule a identidade do profissional. Justifica-se

tal afirmação porque, o homem não é, por natureza, o que é ou deseja ser, por isso necessita formar-se, ele mesmo, segundo as exigências do seu ser e do seu tempo, voltado para além do que decorre no dia-a-dia da existência e no reino das motivações imediatas.

Enquanto sujeito que aprende, constituindo-se pelo que aprende, o homem não pode desvincular o que faz no mundo, daquilo que faz de si mesmo. Por sua capacidade de reflexão, é que ocorre a articulação dessas duas instâncias - o eu e o mundo – isto é, a posse do saber sobre si mesmo e sobre seu mundo. A importância dada à formação acadêmica pelo relato da professora M.L., visando realizar um trabalho eficiente na educação infantil, pode ser visto neste trabalho:

“ela vai entrar com muito mais segurança para o trabalho e realmente vai poder crescer muito mais dentro da proposta de plano curricular,(...) na proposta política pedagógico que se construa vai ser muito mais rico, porque quanto mais conteúdo ela tiver, quanto mais instrumentalização, mais capacidade, mais condições de realizar o trabalho bom, ela vai ter” (M.L.)

A formação acadêmica para a professora A.C. trouxe algumas lacunas:

“justamente pela base que o curso dá porque no meu caso, eu que tenho orientação e supervisão escolar, e atuo com educação infantil,(...) eu sinto que muita coisa ficou, que eu poderia ter aprendido, que eu via, ou as colegas que estavam fazendo pré-escola, é uma base importante, eu acho que sim, que deveria ter” (A.C.).

A professora Vitória nos relata que a formação acadêmica em pedagogia apresenta um conhecimento específico, para lidar com as diferentes faixas etárias dos alunos:

“quer pré-escola, já pra ter um conhecimento mais específico, dirigido pra aquela idade e saber lidar com as diferenças, teria que ter um aperfeiçoamento maior, porque se tu faz pedagogia tu tá trabalhando com níveis diferentes de crianças” (Vitória).

A professora Salete pensa que a formação acadêmica e a prática ajudaram-na desenvolver o seu trabalho em educação infantil:

“eu penso que, mesmo na minha prática agora eu estou vendo, que as minhas colegas que entraram, elas não tiveram nada, não sei tanto acadêmica,(...) mas acho que a professora tem que buscar dentro dessa área que ela tá trabalhando, buscar alternativas, vê o que é melhor pra desenvolver esse seu trabalho” (Salete).

Para a professora Claudia é necessário ter uma formação acadêmica para trabalhar o desenvolvimento da criança nesta faixa etária:

“chegar na sala de aula e trabalhar com os alunos, fica muita distância da realidade da criança e eu acho que todo o professor deveria e deve ter uma formação específica pra trabalhar com educação infantil e fazer muitas leituras,(...) muitas mesmo sobre o desenvolvimento da criança desde 0 ano até a adolescência, pra entender como acontece o processo da linguagem, da emoção, da criatividade, das inteligências” (Claudia).

Mesmo com sua pouca experiência, a professora G.C. acha importante a formação acadêmica:

“...eu acho que sim, pela pouca experiência, o que eu estou sentindo falta agora, eu vou ter lá na faculdade, porque vai ser um pouco diferente,(...) sem eu ter feito então agora, de repente eu vou ter isso” (G.C.).

As complexidades do exercício das profissões no mundo atual exigem processos de formação explícitos e formais, em que se condensem, sistematizem e generalizem competências comunicativas e habilidades cognitivas e instrumentais, desde o ensino fundamental.

No exercício da profissão, cumpre-se a formação nos seus próprios lugares e tempos, no caso dessas professoras, o tempo-espço mais específico da sala de aula e da escola. Este é o mundo de referência de todo o processo formativo. Em todas as suas instâncias, quer nas preparatórias, quer nas que se seguem a título de formação continuada, tudo se deve organizar

e conduzir em função do ensino-aprendizagem, mediado pela docência e pela escola. Isto significa recuperar o espaço pedagógico da escola, fortalecendo-a internamente e aprimorando as práticas desenvolvidas no seu âmbito e são realizadas através de encontros quinzenais, para planejamentos e estudos, como também um curso de 80 horas sobre a formação continuada de professores. Significa possibilitar a articulação entre a atuação do professor na sala de aula e o espaço para a reflexão coletiva e o aperfeiçoamento constante das práticas educativas, refundando-as sempre de novo na produção do saber/competências requeridas. Há que se recuperar a unidade da atuação do professor e a dignidade do seu saber, em movimento contrário ao da fragmentação e do esvaziamento e expropriação, em que são os educadores forçados a abdicar da própria autonomia de pensamento e ação, condenados ao silêncio frente ao saber/poder estabelecido (KRAMER, 1985, p.190-205).

É no quadro da atuação coletiva no interior da escola, que importa aprofunda a teoria, repensar as práticas, transformar as diretrizes e as condições operacionais do trabalho pedagógico. Trata-se da construção de um espaço de vivência democrática orgânico, ao mesmo tempo, criativo, consistente e fluido como é a vida, espaço de reconstrução, onde se dissolvem as evidências e obviedades, as rotinas e normas reificadas, no qual se aprenda a desconstruir, desaprender, para elaborar novas construções e novas aprendizagens.

O exercício da profissão centrado na vida da escola deve enraizar-se nesse processo de formação contínua e dele irradiar-se, como em foco de origem e retorno. Impõem-se, assim, à formação, a exigência de se manterem vivas e de se atualizarem as aprendizagens. Daí se pretender para os horizontes em que se projetam os novos desafios da educação, um caráter de permanente recomeço e renovação, na continuidade da exigência da formação profissional, em ritmo e forma apropriada.

3.2. O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA AS PROFESSORAS

Muitos e novos olhares se fazem necessários para que se possa contribuir para a efetivação de uma educação infantil comprometida com a promoção de aprendizagens pelas crianças brasileiras dos diferentes grupos sociais. Através das falas das professoras pode-se ver o que pensam sobre o papel da educação infantil hoje.

Para a professora Salete, a regulamentação dos Institutos Superiores de Educação pelo Conselho Nacional de Educação em 10/08/99, que também dispõe sobre o curso normal superior, destinado a formar professores para a educação infantil, faz com que a profissão seja mais valorizada. Também na fala de Salete a educação infantil para os pais serve para guardar as crianças pois, surgiu com função de caráter assistencialista, um “depósito de crianças”, apesar de que nas reuniões com os pais, no início do ano letivo, os professores tentam reverter essa situação.

“eu vejo que, (...) saiu uma lei agora, de implantar a educação infantil como importante, eu não sei qual o parecer agora, te dizer o nome dele, eu acho que agora ela tá começando a ser valorizada, porque é como eu falei anteriormente, existia a fim de preencher sei lá um lugar vago, ou que a comunidade exigia, mas não que exigisse, que eles achassem que fossem uma coisa importante, (...) porque muitas pessoas vem procurar porque eles não tem com quem deixar o filho, então eu penso que nem nós trabalhamos no início do ano a importância da pré-escola, o que nós vamos desenvolver, o objetivo do trabalho que é realizado, aos poucos as pessoas vão começar a se conscientizar, e agora, hoje mesmo, (...) em função desse parecer que saiu, os próprios governantes estão se antenando para que, da importância que tem a educação infantil, que não é só lugar para deixar o filho ou para brincar, ou pra ti se ver livre da criança” (Salete).

Para a professora G.C., a mais nova das entrevistadas, o papel da educação infantil hoje, é ajudar a desenvolver a criança como um todo, ou seja, compensar as carências infantis. Objetiva-se uma educação preparatória como meio de combater as deficiências educacionais, nutricionais e culturais da criança:

“ hoje, eu acho que o papel da educação infantil, com tudo o que a gente tá vivendo, eu acho que ela está pra ajudar a criança, ou tentar, porque a criança já vem com a

vivência com os pais e toda a vizinhança que a gente tem que ajudar mais,(...) tipo solidariedade, para ajudar mais os outros, porque cada um pensa somente em si, pode até cada um pensar em si, só que sem prejudicar o outro, que a gente acaba se prejudicando depois, que sempre acaba um jeitinho de voltar,(...) eu acho que tem que ajudar mais a criança para que ela possa ajudar os outros”(G.C.).

A professora C.M. e Claudia dizem que é um papel bastante importante na valorização da cultura e que exige profissionais habilitados para que a criança não fique com lacunas no seu desenvolvimento, ou seja, é necessário promover o desenvolvimento global e harmônico da criança. Visando o desenvolvimento infantil, atenta às características físicas e psicológicas das crianças, ligadas a um momento particular de suas vidas, situando-se em sua cultura e comunidade:

“eu acho que é um papel bastante importante, que tem que fazer com que a criança continue, valorizar a cultura que ela trouxe da família, e aí descobrir novos conhecimentos e a contribuição dela também e fazer que tenham profissionais que estejam habilitados para trabalhar com criança,(...) porque eu acho que uma pessoa que não tenha habilitação, que é a pré-escola o curso de graduação, eu acho que fica aquele vazio vamos dizer assim,(...) se tu não trabalhou a criança, aquelas habilidades que precisa na pré-escola, e se vai para a 1º série, pensando que ela teve na pré-escola que não vai trabalhar, a criança fica com aquela lacuna ali que,(...) então a pré-escola tem uma importância muito grande no desenvolvimento da criança” (C.M.).

“eu penso que a educação infantil já passou por várias fases e hoje apesar do governo federal dizer que a educação infantil é prioridade, que ela é muito importante pra formação da personalidade da criança, mas é muito pouco valorizada,(...) eles dão muito pouca ênfase pra educação infantil, tanto que eles passaram agora a educação infantil, para os municípios, eles que tem que arcar com as despesas, é como se eles dissessem, os municípios que se virem pra dar conta,(...) então a gente tem a dificuldade de não ter material pra trabalhar com eles e eu acho que o papel da educação infantil é a formação da personalidade da criança, a criança precisa vir pra escola e ter alguém que tome a frente do trabalho a ser feito com elas e que trabalhem a questão social, a questão familiar, a questão ética, a questão dos valores com eles, a questão física então, não pode ser qualquer pessoa, que vai trabalhar com eles, que vai ser uma professora de educação infantil, tem que ser alguém com um preparo, com um bom preparo para trabalhar com eles” (Claudia).

Para Vitória e A.C. o papel da educação infantil é o bom preparo do professor, respeitando as etapas do desenvolvimento das crianças. Igualmente, instrumentalizar a criança porque, a educação infantil tem como função pedagógica, apresenta um trabalho que tem como suporte a realidade e os conhecimentos infantis, ampliando-os, por meio de atitudes que possuem um significado concreto na vida da criança. Simultaneamente, assegurem também a aquisição de novos conhecimentos:

“O papel de educação infantil hoje, é que o professor tenha um bom preparo e que goste do que faz, preparado em relação as etapas do desenvolvimento da criança e saber as etapas do desenvolvimento, não abafar, ter conhecimento dessas etapas, eu acho que tá faltando isso para os professores, não nivelar, tu tem várias etapas do desenvolvimento na sala de aula, e um é diferente do outro,(...) então tem que respeitar todas essas etapas, não cortar nenhuma, deixar ela criar a partir daquilo que ele quer, e também não liberar tudo também, deixar só o aluno fazer o que quer” (Vitória).

“eu acho que a educação infantil tem um papel importante, e temos que saber usar isso, só que justamente falta isso,(...) são crianças que estão ali, que qualquer coisa que você fala, elas absorvem, é o futuro, a educação infantil tem o poder de preparar essas crianças, tu pode transformar elas em seres muitos legais, como tu também pode fazer coisas ruins, se você não tiver bem preparado então, muitos professores,(...) a gente tem muitas dúvidas ainda sobre como atuar, como aproveitar bem o potencial que eles tem e os professores também, só que falta maior preparo para aproveitar tudo isso” (A.C.).

Para M.L. o papel da educação infantil traz vantagens na sua realização e também é importante pelo apoio que as professoras recebem da instituição de ensino superior:

“desbravadora e cada vez mais adquirindo importância, dentro de todos os grupos da sociedade e hoje em dia as universidades estão voltadas para a educação infantil, a secretaria de educação que antes a escola podia ter a educação infantil,(...) agora não, agora ela já se faz necessária, a professora de educação infantil, ele é mais respeitado, mais valorizado, a gente ainda luta por muita coisa, mas já conquistamos bastante espaço, e como é que a gente conquistou,(...) através do nosso trabalho, foi a gente se empenhando, a gente mostrou e conseguiu muito dos privilégios, das vantagens que hoje a gente tem para trabalhar a educação infantil, através do trabalho, que a gente mostrou as condições que a gente buscou para desenvolver um trabalho e Ijuí tem um lugar de destaque com o trabalho dentro da educação infantil no Estado, porque quando a gente sai, vai fazer um curso,(...) o pessoal até convida a gente a dar depoimentos de como funciona a educação infantil aqui, graças ao apoio

que a gente tem da UNIJUÍ, das parcerias entre UNIJUÍ, DE (Delegacia de Ensino), SMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura), foi cobrando dos grupos maiores, até a gente no início, os professores se uniam, a gente buscou esse espaço dentro da SMEC, porque não existia esse espaço também pra educação infantil, existia da 1º, 2º e 3º e a educação infantil ficava a reuniões paralelas dentro da escola, e a gente sempre querendo se encontrar mais com as professoras de outras escolas, a gente conseguiu reivindicar de forma que nos encontrávamos até com os professores do estado, mas como o grupo ficou muito grande, eram muitos os professores, (...) tanto que quando juntava os professores do Estado e do Município então as reuniões se tornaram muito dispersas, e é um espaço que a gente perdeu, já tivemos esse espaço e perdemos, inclusive a gente já está cobrando de novo, que era boa essa parceria e se perdeu, porque muitos iam para o projeto, marcavam na escola que iam para o projeto e não iam, marcavam consultas médicas, faziam tricô, a gente já está cobrando da SMEC novamente, a gente gostaria de se encontrar pelo menos uma vez ao mês com as professoras do Estado” (M.L.).

Predomina na visão das professoras entrevistadas, a concepção de educação infantil como sendo socializadora, embora isso não signifique que elas só trabalhem dessa forma. A interação das crianças nesta faixa-etária é muito importante, porém, não é somente na escola que isto pode ocorrer. A criança se socializa também na rua, na pracinha, em casa, na igreja, enfim, são muitos os agentes socializadores. O objetivo principal das professoras muitas vezes, serve para “camuflar” a falta de planejamento e objetivos para esta faixa-etária. “O planejamento é o momento singular da professora para proceder à organização sistemática de suas concepções, de suas crenças, do seu referencial teórico na produção do seu fazer articulado ao projeto pedagógico proposto” (OLIVEIRA, 1995, p.65-66).

Embora, saiba-se que o planejamento é importante, uma ação pedagógica embasada somente no “carinho pelas crianças” pode gerar uma força muito grande de improvisação, uma falta de intenção definida, seqüência e aproveitamento das atividades, na ocupação do tempo com atividades que se atropelam.

Neste sentido a professora com menos tempo de profissão (G.C.) prende-se a atividades que possuem horário fixo, como hora da entrada, da merenda, da escovação dos

dentes, da recreação, recreação do final de aula. Este procedimento ocupa mais de dois terços do período de aula e as atividades servem para preencher o espaço de espera entre um horário e outro.

Pela insegurança do início de carreira segue à risca as instruções das mães, dando à educação infantil um sentido bem maternalista, colocando-se como sua substituta. A participação social infantil e a sua leitura espontânea de mundo, e a participação ativa das crianças enquanto seres individuais sociais, bem como a manifestação de sua construção intelectual, ficam prejudicados. A professora G.C. está “avivando em si mesma o compromisso de uma constante busca de conhecimento como alimento para o seu crescimento pessoal e profissional, gerando-lhe segurança e confiabilidade na realização de seu trabalho”. Esta busca poderá instrumentalizá-la para assumir seus ideais, suas verdades, contribuindo para referendar um corpo teórico que dê sustentação para a realização de seu fazer pedagógico” (OLIVEIRA, 1995, p.64).

As professoras Vitória, Salete, M.L., C.M. e Cláudia já possuem uma trajetória de sete a vinte e um anos, que é diferente das professoras A.C., G.C., pois estas possuem pouco tempo na profissão, entre seis meses a dois anos. Notou-se, através das suas narrativas, segurança, tranquilidade, serenidade, maturidade nas suas maneiras de falar sobre educação infantil.

Segundo Gonçalves, a confiança foi alcançada, a gestão do processo de ensino-aprendizagem conseguida e a satisfação e um gosto pelo ensino (GONÇALVES citado por NÓVOA, 1995, p.164). Essa segurança das professoras se reflete no cotidiano com os seus alunos, principalmente, na professora que possui graduação em nível de pedagogia pré-escolar, possuindo uma proposta para essa faixa-etária que procura potencializar a atividade do aluno, a fim de favorecer a sua autonomia, a independência, a criatividade, o

desenvolvimento integral, a iniciativa, a apropriação de um saber, que se dá através do conhecimento, habilidades, hábitos e normas. Esse saber as professoras Salete, M.L., C.M., Vitória e Claudia têm previamente planejado, antes do início das tarefas, mas vale ressaltar que não é algo pronto, acabado, fixo. Adotam intervenções de ajuda, valorizando as atividades realizadas pelos alunos.

Embora todas as professoras em suas escolas possuam momentos de planejamento, encontro com turmas paralelas, leituras de grupo, as escolas possuem propostas de muitos anos, as quais estão sendo continuamente reavaliadas e construídas. Podemos ver através da fala das professoras que existe uma proposta de trabalho na escola. Como nos fala a professora Claudia:

“a escola tem uma proposta político pedagógica que vem sendo alicerçada mais ou menos há uns três anos, a educação infantil é contemplada nessa proposta,(...) desde o início e nós nos preocupamos muito enquanto escola, de trabalhar os conteúdos, mas não de forma fragmentada esses conteúdos, eles são discutidos, os professores trabalham com tema gerador, então a cada trimestre, esses conteúdos tem que ser revistos, a gente procura também fazer uma análise no início do ano com os pais, conversar com eles, o que eles acham mais importantes trabalhar em na educação infantil, então procuramos reunir todos professores desde os da educação infantil até os do ensino fundamental pra pensar uma proposta de toda a escola e a partir da proposta da escola e esse tema que a escola trabalha, e o nosso tema é “perspectivas e transformações do sujeito na sociedade para o novo milênio”,(...) então a partir desse tema nós procuramos trabalhar cada série o seu eixo temático e os conteúdos que vão ser desenvolvidos durante o trimestre” (Claudia).

Para a professora M.L. em sua escola, há uma proposta de trabalho a qual é direcionada pela SMEC:

“existe uma proposta da escola, essa proposta ela é montada com os professores e coordenação da escola,(...) e muitas vezes, a SMEC dá as linhas gerais, como esse ano, um projeto não só da SMEC, mas a da DE e UNIJUI, - Brasil 500 anos, então a escola tem um tema gerador e todas as áreas como a educação infantil, trabalham dentro desse centro, desse tema gerador, são então, elaborados sub-temas e muitas vezes dentro desses sub-temas, são feitos projetos e agora esse ano o tema do IMEAB é “caminhando em rumo ao novo milênio”, esse é o nosso tema gerador e(...) agora a gente entrou com o sub-tema que é o Brasil 500 anos em parceria com a UNIJUI, SMEC e DE” (M.L.).

A professora Vitória ressalta, com muita convicção, que a partir do planejamento, adapta ao desenvolvimento de cada indivíduo:

“existe uma proposta, na qual tu acredita e (...) a partir dali tu vai fazer o teu planejamento e vai adaptar dentro do desenvolvimento de cada indivíduo. E cada série se reúne para elaborar o planejamento, e uma vez por semana, depois a gente junta todas as séries e faz um projeto, a nível de escola e cada grupo planeja dentro das séries, e não que todo mundo vai dar a mesma coisa, no mesmo dia,(...) vai desenvolvendo esse projeto, a gente faz o projeto para dois meses, três meses, sempre renovando ele na questão de que vá faltando o planejamento, a gente se reúne mais uma semana e vai fazendo, e depois a gente faz de todas as séries, o que uma trabalhou, outra trabalhou, como é que tá trabalhando, se reúne pra ver todo mundo, como tá trabalhando” (Vitória).

A proposta de trabalho na escola da professora Salete é baseado no projeto político pedagógico:

“... (...) nós estamos reformulando o projeto político pedagógico da escola, existe a partir do plano, da proposta da escola é que nós trabalhamos os nossos, o nosso trabalho é em cima da proposta da escola, mas antes também era, apesar da proposta estar meia confusa, mas sempre a gente procurava, ela existia, mas não era aquele plano,(...) aquele projeto político pedagógico, nos “moldes” mas sempre foi feito assim, um trabalho em conjunto, a pré-escola, 1º, 2º assim, que houvesse uma mesma linguagem, entre todos e continua sendo, baseado no projeto político pedagógico, por exemplo, nós temos as quartas-feiras,(...) daí é feito o planejamento, é feito estudos, daí fora as reuniões mensais que geral, que se tem, que nem esse ano, nós estamos trabalhando a questão do ano 2000, a entrada dele, daí vem o universo, a origem da vida, é um tema que está abrangendo toda a escola, desde o jardim até a 8º série do diurno, de 5º a 8º série do noturno também, é uma coisa comum pra todos” (Salete)

Existe uma proposta político pedagógica que embasa o trabalho da professora A.C.:

“na escola existe uma proposta política pedagógica que é global, e dentro disso então,(...) a cada semana ou às vezes a cada quinze dias os professores se reúnem para as atividades específicas de cada série, no caso do jardim, pré-escola, 1º série, sentam juntos os professores de cada série para planejar, para fazer esse planejamento mais individual” (A.C.).

Apesar de estar somente seis meses na escola, há um trabalho em conjunto entre os professores, como apresenta a professora G.C.:

“...no início de cada trimestre a gente prepara mais ou menos o que a gente quer trabalhar com os alunos, que seria entre os professores para trabalharem o trimestre”
(G.C.).

Destaca-se, a partir das narrativas das professoras, a participação dos pais e alunos na construção da proposta político pedagógica da escola, que norteia o trabalho durante o ano letivo. Estas professoras partem de um tema gerador para colocar em prática a sua proposta de trabalho, embora estes temas geradores sejam muito amplos para a educação infantil. Vale ressaltar que este trabalho é coletivo na escola, sendo importante salientar que é reavaliado constantemente, para ver se não há lacunas em sua aplicabilidade.

A partir das narrativas das sete professoras e pelas conversas informais, transparece uma certa preocupação em relação à organização dos conteúdos e às metodologias de trabalho, visando propiciar o desenvolvimento infantil, considerando os conhecimentos e valores culturais que as crianças já têm e, progressivamente, garantindo a ampliação dos conhecimentos, de forma a possibilitar a construção de autonomia, cooperação, criticidade, criatividade, responsabilidade e formação da cidadania.

As professoras de educação infantil, utilizam um currículo escolar que considera três aspectos importantes: 1. A realidade social e cultural das crianças(os conhecimentos que adquiriram, a linguagem, os valores, o saber, enfim, do meio em que vivem); 2. O desenvolvimento e as características próprias do momento que estão vivendo (cognitivo-lingüísticas, sócio-afetivas e psicomotoras) e 3. Os conhecimentos socialmente disponíveis em relação ao mundo físico e social.

Na medida em que são privilegiados os aspectos de ordem cultural e social, o eixo condutor do currículo é dado pelos temas geradores de atividades pedagógicas. Para essas professoras, trabalhar com este tema gerador significa a possibilidade de articular, no trabalho pedagógico, a realidade sociocultural das crianças, o desenvolvimento infantil e os interesses específicos que as crianças manifestam, bem como os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade ao qual todos têm direito de acesso (no caso dos 500 anos do descobrimento do Brasil, material trabalhado por todas as escolas durante o ano letivo de 1999). Os temas imprimem, ainda, um clima de trabalho conjunto e de cooperação, na medida em que os conhecimentos vão sendo coletivamente construídos, ao mesmo tempo em que são respeitados os interesses individuais e os ritmos diversificados das crianças.

Os conteúdos propostos, os detectados no grupo ou sugeridos pelas crianças, favorecem o crescimento infantil e a construção de novos conhecimentos por parte dos alunos e procuram ampliar os horizontes da investigação e aprendizagem infantil, explorando os fatores culturais e sociais envolvidos, tanto no ponto de partida quanto no seu desenvolvimento.

O fazer e refazer da prática, assim como o fazer e refazer desse currículo, são passos cotidianos neste percurso intencional, sistemático e, ao mesmo tempo, prazeroso, no qual adultos e crianças descobrem e aprendem de forma ativa, crítica e criativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos sete relatos orais, encontrou-se um conjunto de determinações sociais atuando sobre estas mulheres, do ponto de vista da socialização sofrida desde a infância, e um quadro de respostas singulares, expressos na adesão a um projeto familiar e social. Que profissão se ajustava a esse tipo de socialização, onde se estimulavam determinadas brincadeiras, como *de dar aula para as crianças menores e brincar de boneca*. Infere-se dessas falas que a cultura gerada no interior da família, passava por profissões assistenciais e educacionais, consideradas profissões femininas exatamente por estarem ligadas, em essência, ao papel de mãe-substituta ou de responsável pelo bem estar dos seres humanos.

Tornar-se professora, encerra lembranças de professoras cordiais, boazinhas, modelo. A partir disso, as estratégias desenvolvidas para a realização de uma “opção” profissional, podem ser localizadas no valor conferido à escolarização, pelas famílias. Este estímulo da família foi dado pelo valor do estudo, pelo ideário de uma profissão própria à mulher. Encontrou-se, nas famílias, uma chave para compreender a ausência de outras opções profissionais, pois os sonhos dos pais se concretizam no interior de uma não escolha pessoal.

O fato da maioria das narradoras não saberem dizer não a seus pais, significou que elas foram constrangidas ao magistério, as disposições foram sendo modificadas no curso do tempo, o que significou reencontrar a vocação em outros termos, enquanto construção social. Disposições que encerram compromisso com os alunos, afirmando e reafirmando, no plano afetivo e intelectual, manifestando-se na relação pedagógica, nas estratégias desenvolvidas.

Na perspectiva das entrevistadas a questão do gênero perpassou toda a pesquisa, a relação entre o magistério e a maternidade, influenciam diretamente no exercício da profissão,

uma vez que, revelou uma tendência a viver a profissão com o afeto que lhe é inerente, um traço que marca o trabalho docente.

As professoras, ao falarem sobre a sua profissão, descreveram-na como uma ocupação como as demais, porém valorizada simbolicamente pela importância que encerra, apesar de sua invisibilidade. Suas preferências e escolhas não são frutos de mera subjetividade, mas formas peculiares de respostas, geradas a partir de condições reais de existência e de trabalho.

Mais do que uma profissão, o magistério, constitui um campo atravessado por diferenças de toda ordem, onde as professoras ocupam posições, em função da incorporação de um capital cultural, da aquisição de certos hábitos, das escolas onde estão construindo suas trajetórias pessoais.

A representação de uma categoria profissional é considerada uma trajetória que apresenta projetos e sonhos, medos e esperanças, competências e habilidades construídas no percurso de suas práticas docentes. É passar a limpo interesses e disposições, de volumes e estruturas de conhecimentos que adquiriram, de títulos acadêmicos que obtiveram, de valores e práticas constituídas nas instituições onde exerceram sua docência. Considerar assim o magistério, como um campo de forças, é ver nas ocupações/posições dessas professoras, formas de perceber, classificar, vivenciar e representar o mundo social.

Desvelar aspectos subjetivos como os processos de escolha, o exercício e a formação profissional, pela abordagem do método biográfico, objetivou, nesta pesquisa, romper a rigidez e os formalismos impostos pelos métodos tradicionais de pesquisa e, assim, fazer com que a subjetividade possa se constituir num objeto legítimo de investigação. Dessa forma, trabalhou-se com a fala das professoras, tomadas através do relato de suas histórias de vida. O desafio encontrado, ao utilizar as histórias de vida em pesquisa educacional foi o de produzir um conhecimento que se situe na encruzilhada de vários saberes, quer dizer, um

conhecimento compartilhado dialogicamente que requer, sobretudo, uma compreensão da narrativa como espaço viável de interlocução entre entrevistador e entrevistado.

A fundamentação teórica sobre o método biográfico história de vida permeou a pesquisa, por acreditar que tal método é um “novo olhar” sobre a educação, principalmente no que tange à questão da formação profissional. Através de pesquisas com este procedimento conseguiu-se captar falhas, dúvidas, expectativas que as professoras têm em relação ao seu exercício profissional. As professoras afirmam que a formação acadêmica contribui para a vida profissional, desenvolvendo o lado pessoal e profissional, a pesquisa e a ampliação do conhecimento teórico.

É difícil construir-se enquanto profissional da educação, sem falar, trocar experiências, ouvir, os colegas de escola. O tempo para isso é restrito e a necessidade de falar sobre nós mesmos toma uma grande parte desse tempo. Este ouvir, então, não é só entre colegas, mas constitui-se num espaço que pensa a formação continuada dos professores de educação infantil.

Passando a educação infantil a constituir o ponto de partida e o fundamento das etapas subsequentes da educação básica, a promoção da formação do professor de educação infantil se firma como sendo de suma importância. A educação infantil é direito inalienável da família e da criança, ao qual corresponde o dever do Estado e da própria família de garantir a todo brasileiro, educação de qualidade, pleno desenvolvimento, a fim de que se realize como pessoa, como cidadão, sujeito histórico, capaz de analisar, criticar e transformar a realidade que o cerca.

Uma nova visão da educação infantil, antes deixada a cargo das iniciativas assistenciais, exige uma redefinição do próprio conceito de educação e do profissional que nela atua.

Creche e pré-escola cumprem, hoje, duas funções indispensáveis e indissociáveis: o cuidar e o educar. Daí as exigências e as especificidades da formação do profissional da educação infantil que, segundo o artigo 62, da LDB, passa a ser o professor.

A formação adequada desse profissional concretiza o direito da criança de receber educação de qualidade e abre um vasto campo de trabalho, até agora destituído de maiores exigências, mas que precisa ser estruturado e fortalecido, porque, se a educação infantil é direito da criança, a profissionalização é consequência do direito ao trabalho, de acordo com o artigo XXIII da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Além disso, a LDB determina que o ensino fundamental é obrigatório, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. A possibilidade que a Lei oferece abre boa perspectiva para um contingente significativo de profissionais de creches, pois, uma vez concluído o ensino fundamental, podem seguir nível mais avançado de formação e alcançar o patamar permitido pela própria LDB no seu artigo 62, como solução provisória: a formação do professor da educação infantil em nível médio, modalidade normal.

Mas, se a formação ideal para o exercício do magistério na educação infantil é aquela que se dá em nível superior, não se pode deixar de considerar a realidade concreta das creches e educação infantil, em relação à situação da formação do seu quadro de profissionais. Tal situação está a exigir concentração significativa de esforços para que o exercício do direito à escolarização e do direito à profissionalização se tornem realidade, para a melhoria da qualidade de vida das crianças e dos profissionais que delas cuidam e as educam.

Para chegar a essas conclusões, várias foram as dificuldades encontradas. Uma delas, diz respeito ao roteiro básico para a entrevista, no qual tinha-se uma expectativa importante quanto à questão número oito que, porém, não trouxe o objetivo esperado, e que embora tenha sido analisada, não entrou no texto (ver anexos). Outro fator, foi a necessidade de telefonar,

mandar cartas para esclarecer algumas dúvidas em relação ao que foi respondido pelas professoras. Obstáculos foram vencidos, a riqueza dessa construção teórica e metodológica, foi exatamente levar a termo este percurso.

Colher as histórias dessas professoras foi uma experiência enriquecedora, que propiciou identificá-las como porta-vozes da trajetória partilhada por mulheres que apostaram na educação.

Utilizar narrativas baseadas na memória pessoal é sempre um risco, dado que a memória, sendo uma reconstrução do passado para o presente, é sempre uma memória mesclada pelas representações e experiências atuais, de modo que, nunca se tem certeza do que foi efetivamente e do que é atualmente. Vive-se, sempre, nesta ambigüidade entre passado, presente e futuro que, de resto, marca toda a nossa caminhada enquanto seres humanos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 APPLE, Michael. *Ensino e trabalho feminino* : uma análise comparativa da história e ideologia. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.60, fev.1988.
- 2 ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro : Guanabara Koogan, 1981. 279 p.
- 3 BELOTI, Elena Gianini. *Educar para a submissão*: o descondicionamento da mulher. Petrópolis : Vozes, 1987.
- 4 BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I*. Magia e técnica, Arte e política. São Paulo. 1985.
- 5 BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade*: lembranças de velhos. 6.ed. São Paulo : Companhia das Letras, 1998.
- 6 BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro : Bertrand , 1989.
- 7 _____, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo : Brasiliense, 1990.
- 8 _____, Pierre. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In: MICELLI, Sérgio (Org). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo : Perspectiva, 1974.
- 9 _____, Pierre. Razões práticas sobre a teoria da ação. São Paulo: Papirus, 1996.
- 10 BUENO, Belmira; CATANI, Denice; SOUSA, Cynthia et allü. Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre formação de professores. *Psicologia USP*, v.4, n. 1/2, p. 299-318, 1993.
- 11 BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.64, p. 4-13, fev. 1988.
- 12 BRUSCHINI, Cristina. Mulher e trabalho: engenheiras, enfermeiras e professoras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.27, dez. 1978.
- 13 CANDAU, Vera Maria (Org.). *Magistério construção cotidiana*. Petrópolis : Vozes, 1997.

- 14 CERTAU, Michel de A. Operação histórica In: LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre (Org), *História: novos problemas*. Rio de Janeiro: F. Allves, 1988.
- 15 CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1990.
- 16 CUNHA, Maria Teresa S. Biblioteca das moças: contos de fada ou contos de vida? As representações de mulher e professora nos romances da coleção “Biblioteca da moças” In: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. *Projeto História II mulher e educação*. São Paulo, 1994.
- 17 DALLEPIANE, Julieta Ida. *O instituinte e o instituído nas relações intersubjetivas do cotidiano escolar*, IJUÍ. 1996.
- 18 DEMARTINI, Zéila de Brito F. Relatos orais: nova leitura de velhas questões educacionais. In: SEMINÁRIO História da educação Brasileira: A Ótica dos Pesquisadores (1994: Brasília). Brasília : Anais. INEP/MEC, 1994.
- 19 _____, Zéila de Brito. . Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais. In: VON SIMSON, Olga de Moraes (Org) *Experimentos com histórias de vida* (Itália-Brasil). São Paulo : Vértice, 1988.
- 20 DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns de seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa : Pentaedro, 1988.
- 21 FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António e FINGER, Matthias (Org). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Pentaedro, 1988.
- 22 FONSECA, Selva Guimarães. *Ser professor no Brasil*. São Paulo: Papyrus, 1997.

- 23 GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org). *Vidas de Professores*. Portugal : Porto , 1992.
- 24 HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo : Vértice, 1990.
- 25 HERNANDES, Fernando & VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. 5 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- 26 HUBERMAN, Michel. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org). *Vidas de Professores*. Portugal : Porto, 1992.
- 27 KENSKI, Vani. Memória e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo : Cortez, n. 90, ago. 1994.
- 28 KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. In: *Educação e Sociedade* n.68, dez. 1999, p.61-79.
- 29 KRAMER, Sônia; SOUZA, Solange Jobim (Orgs). *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo : Ática, 1996.
- 30 KRAMER, Sônia. *A política do pré-escola no Brasil: a arte do disfarce*. 5.ed. São Paulo : Cortez, 1995.
- 31 KRAMER, Sônia (coord.); PEREIRA, Ana Beatriz Carvalho, et alii. *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paul: Ática, 1992.
- 32 LE GOFF, Jacques. *Reflexões sobre a história*. Lisboa : Edições 70, 1982.
- 33 _____, Jacques. *História e memória*. São Paulo : Editora da Unicamp, 1990.
- 34 LEI de diretrizes e bases da educação n° 9394. Rio de Janeiro : Pargos, 1997.
- 35 LÜDKE, Menga; MEDIANO, Zélia. *A socialização profissional dos professores*. Rio de Janeiro : PUC, 1993.

- 36 LOURO, Guacira Lopes. A história (oral) da educação: algumas reflexões. *Em Aberto*: Brasília, INEP/MEC, ago. 1991.
- 37 MELLO, Guiomar Namó. *Magistério de 1º grau da competência técnica ao compromisso político*. 7.ed. São Paulo : Cortez, 1987.
- 38 MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. 2 ed. Portugal: Porto, 1992.
- 39 NORA, Pierre. Entre memoire et histoire. In: *Les lieux de memoire*. Paris : Gallimard, 1984.
- 40 NOVAES, Maria Eliana. *Professora primária mestre ou tia*. 3 ed. São Paulo : Cortez, 1984.
- 41 NÓVOA, António (Org). *Vidas de professores*. 2.ed. Portugal : Porto, 1998.
- 42 NÓVOA, António. A formação do professor e a profissão docente. In: NÓVOA, António (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- 43 OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de (Org.). *Educação Infantil: muitos olhares*. 2.ed. São Paulo : Cortez, 1995.
- 44 PEREIRA, Lusía Ribeiro. O fazer feminino do magistério: tateando um objeto de pesquisa. In: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. *Projeto história II: mulher e educação*. São Paulo : nov. 1994.
- 45 PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas profissão docente e formação perspectivas sociológicas*. Lisboa : Publicações Dom Quixote, 1993.
- 46 PERROT, Michelle. Práticas da memória feminina. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.9., n.18, ago/set 1989.
- 47 POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. In: *Estudos históricos* 3. São Paulo : Vértice, 1988.

- 48 POLLAK, Michel. Memória e identidade social. In: Estudos históricos v.5, n.10. Rio de Janeiro. p. 200-212, 1992.
- 49 QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. Relatos Oraís: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMSON, Olga de Moraes (Org). *Experimentos com história de vida (Itália-Brasil)*. São Paulo: Edições Vértice, 1988.
- 50 REVISTA CRIANÇA, 1994 MEC/ BRASÍLIA.
- 51 ROSEMBERG, Fulvia; PINTO, Regina Negrão; Esmeralda V. *A educação da mulher no 2 Brasil*. São Paulo : Global, 1992.
- 52 SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre : , v.16, n.2, jul/dez 1990.
- 53 SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. Sob o silêncio da escola a memória. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.17, n.33, p. 280-292, 1997.
- 54 VELHO, Gilberto. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro : J. Zahar, 1987.
- 55 _____, Gilberto. *Projeto e metamorfose antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro : J. Zahar, 1994.
- 56 VORRABER COSTA, Marisa C. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

ANEXOS

ANEXO I

ENTREVISTADAS

- BANDEIRA, Vitória Wontroba. Entrevista realizada em Ijuí, 17 agosto 1999.

- HERTER, Salete Fátima Fogaça. Entrevista realizada em Ijuí, 16 agosto 1999.

- OLIVEIRA, Cláudia Fusch de. Entrevista realizada em Ijuí, 13 agosto 1999.

- A.F.F.C. Entrevista realizada em Ijuí, 18 agosto 1999.

- C.N.P.M. Entrevista realizada em Ijuí, 13 agosto 1999.

- G.R.C. Entrevista realizada em Ijuí, 13 agosto 1999.

- M.H.W.L. Entrevista realizada em Ijuí, 18 agosto 1999.

ANEXO II

ROTEIRO BÁSICO PARA A ENTREVISTA

1. VOCÊ PODERIA FALAR SOBRE SUA INFÂNCIA, A RELAÇÃO COM A FAMÍLIA, COM A COMUNIDADE QUE VOCÊ CONVIVEU?
2. O QUE TE LEVOU A ESCOLHER A EDUCAÇÃO INFANTIL?
3. DE QUE FORMA A FORMAÇÃO ACADÊMICA CONTRIBUIU PARA A VIDA PROFISSIONAL?
4. QUE IMAGEM VOCÊ TEM DE PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL?
5. QUAL É A SUA OPINIÃO SOBRE O PAPEL DE EDUCAÇÃO INFANTIL HOJE?
6. COM RELAÇÃO AOS CONTEÚDOS, EXISTE UMA PROPOSTA DE TRABALHO DA ESCOLA, OU FICA A CARGO DA PROFESSORA?
7. NA SUA OPINIÃO HÁ UMA RELAÇÃO ENTRE VOCÊ E SEUS ALUNOS NA ESCOLA, É UMA RELAÇÃO DE PROFESSOR- ALUNO OU É UMA RELAÇÃO MATERNAL? COMO VOCÊ VÊ ISSO, DEVE SER ASSIM E PORQUE?
8. VOCÊ PODERIA FALAR UM POUCO DE SEUS ALUNOS, QUEM SÃO ESSAS CRIANÇAS E QUE TIPO DE INFÂNCIA ELAS TÊM?
9. AS PROPOSTAS DE COMO TRABALHAR COM EDUCAÇÃO INFANTIL ATENDEM ESSE TIPO DE CRIANÇA?
10. UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DEVERIA TER UMA FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA TRABALHAR COM EDUCAÇÃO INFANTIL?
11. QUEM SÃO ESSES SUJEITOS QUE FAZEM A HISTÓRIA DA ESCOLA NESTE MOMENTO?

12. E SE FOSSE RECOMEÇAR: AS ESCOLHAS SERIAM AS MESMAS DE TRABALHAR COM EDUCAÇÃO INFANTIL?

ANEXO III

AUTORIZAÇÃO DAS ENTREVISTADAS

Estou desenvolvendo um projeto de Mestrado na Universidade Federal do Paraná (UFPR- Curitiba-PR) sobre as professoras de Educação Infantil da rede municipal de Ijuí-RS. Meu objetivo é a partir da memória traçar a trajetória destas professoras nestes estabelecimentos de ensino.

Gostaria de pedir a sua colaboração no sentido de responder a este questionário. As respostas constituirão num arquivo de fontes escritas para a pesquisa e caso tenha a sua autorização dos depoimentos, os mesmos serão transcritos literalmente como foram respondidos sem nenhuma mudança que possa alterar seu teor.

Antecipadamente agradeço pela colaboração.

Nome do entrevistado:.....

Data de nascimento:.....

Local onde nasceu sua família:.....

Local onde viveu sua família:.....

Endereço atual:.....

Fone:.....

Escolarização:.....

Profissão:.....

Atuação no magistério:.....

Nome da escola que atua no magistério:.....

Autoriza a utilização do seu depoimento:

citando o seu nome completo;

somente as iniciais;

utilizando pseudônimo sugestão.....

ANEXO IV

**CRONOGRAMA DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES
DE EDUCAÇÃO INFANTIL ANO 2000.**

DATA	HORÁRIO	TEMÁTICA	PALESTRANTE	LOCAL
11/04 12/04	19hs às 22hs 19hs às 22hs	A auto -estima do professor e o respeito às diferenças	Teresinha Soares de Abreu	Auditório do SENAC
12/05 13/05	19hs às 22 hs 8hs às 11:30hs	Inclusão e integração sociais com respeito às diferenças	Nilza as Silva Rossi UFSM	Auditório do SENAC
31/05 Noite 01/06	19 hs às 22 hs Grupo A-M Grupo B-T	A educação matemática na educação infantil	Cátia Nehering UNIJUI	Sindicato dos Comerciários
13/06 14/06	Noite Grupo A-M Grupo B-T	A ludicidade como componente fundamental no currículo infantil	Amara Batistel UNICRUZ	Sindicato dos Comerciários
30/06 30/06 01/07	Grupo C- Tarde Grupo A – Noite Grupo B– Manhã	A música na educação infantil	Cláudia Bellochio UFSM	Sindicato dos Comerciários
07/07 07/07 08/07	Grupo C – Tarde Grupo A – Noite Grupo B– Manhã	A música na educação infantil	Cláudia Bellochio UFSM	Sindicato dos Comerciários
17/07 18/07	Noite Manhã e Tarde	Concepções de infância e desenvolvimento infantil: histórico do atendimento à criança pequena no BR e no RS	Jane Felipe UFRGS	Sindicato dos Comerciários
21/07 22/07	Noite Manhã	A construção e a importância das diferentes linguagens na Educação Infantil	Gabriel Junqueira de Andrade UFRGS	Sindicato dos Comerciários
27/07	Manhã Tarde	Artes na Educação Infantil	Susana UFRGS	Sindicato dos Comerciários
28/07	Manhã Tarde	Organização pedagógica do cotidiano da Educação Infantil	Maria Carmem Barbosa	Sindicato dos Comerciários

Agosto	Noite	A avaliação na Educação Infantil	Jussara Hoffmann Editora Mediação	Sindicato dos Comerciários
Agosto	Tarde	A criança como sujeito cultural e de direitos. Subjetividade um forte compromisso para as pessoas adultas	Maria Teresa Gonçalves Kuberes	Auditório do SESC

ANEXO V



CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE IJUÍ

Resolução nº.03/2000 – CMEI

Fixa normas para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino, no município de Ijuí.

O Conselho Municipal de Educação de Ijuí, conforme o disposto no artigo 11, inciso III e artigo 14 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e no artigo 11 da Lei Municipal nº 3.540 de 02 de junho de 1999,

Resolve:

Art. 1º - A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é direito da criança de zero a seis anos e de sua família, dever do Estado e da sociedade civil.

Art. 2º - A oferta da Educação Infantil em instituições públicas e privadas pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino será regulada pelas normas desta Resolução.

Art. 3º - A Educação Infantil será oferecida em:

I – creches ou entidades equivalentes, para crianças até três anos de idade;

II – pré – escolas, para crianças de quatro a seis anos.

§ 1º - Para fins desta Resolução, entidades equivalentes a creches, às quais se refere o inciso I deste artigo, são todas as responsáveis pela educação e cuidado das crianças de zero a três anos de idade, independentemente de denominação e regime de funcionamento.

§ 2º - As instituições de Educação Infantil que mantêm, simultaneamente, o atendimento a crianças de zero a três anos em creche e de quatro a seis anos em pré-escola, constituirão centros de Educação Infantil, com denominação própria.

§ 3º - As crianças com necessidades especiais serão preferencialmente atendidas na rede regular de creches e pré-escolas, respeitado o direito a atendimento adequado em seus diferentes aspectos.

Art. 4º - A Educação Infantil tem como objetivos proporcionar condições adequadas para promover o bem-estar da criança, seu desenvolvimento físico, motor, emocional, intelectual, moral e social, a ampliação de suas experiências e estimular o interesse da criança pelo processo de conhecimento do ser humano, da natureza e da sociedade.

Parágrafo único : Dadas as particularidades do desenvolvimento da criança de zero a seis anos, a Educação Infantil cumpre duas funções indispensáveis e indissociáveis: educar e cuidar, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 5º - A proposta pedagógica de Educação Infantil deve explicitar o conceito de criança no contexto social em que está inserida, como pessoa em processo de desenvolvimento, como sujeito ativo da construção do seu conhecimento, assegurando à instituição de Educação Infantil, na forma da lei, o respeito aos princípios do pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas.

Art. 6º - Compete à instituição de Educação Infantil, elaborar e executar sua proposta pedagógica expressa no Regimento Escolar, considerando:

I – fins e objetivos da proposta;

II – concepção de criança, de desenvolvimento infantil e de aprendizagem;

III – características da população a ser atendida e da comunidade na qual se insere;

IV – regime de funcionamento;

V – espaço físico, instalações e equipamentos;

VI – relação de recursos humanos, especificando cargos e funções, habilitação e níveis de escolaridade;

VII – parâmetros de organização de grupos e relação professor/criança;

VIII – organização do cotidiano de trabalho junto às crianças;

IX – proposta de articulação da instituição com a família e a comunidade;

X – processo de avaliação do desenvolvimento integral da criança;

XI – processo de planejamento geral e avaliação institucional;

XII – processo de articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental.

§ 1º - O regime de funcionamento das instituições de Educação Infantil atenderá às necessidades da comunidade.

§ 2º - O currículo de Educação Infantil respeitando as Diretrizes Nacionais nos termos do artigo 9º da Lei 9394/96, deve levar em conta, na sua concepção e organização, a criança como ser em desenvolvimento, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretende universalizar.

Art. 7º - A avaliação na Educação Infantil será realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, tomando como referência os objetivos estabelecidos para essa etapa da educação, sem finalidade de promoção mesmo para acesso ao Ensino Fundamental.

Art. 8º - O agrupamento de crianças na Educação Infantil tem como referência a faixa etária e a proposta pedagógica da instituição, não podendo ultrapassar a seguinte relação professor/criança:

- de 0 a 1 ano – 6 crianças/01 professor
- de 1 a 2 anos – 8 crianças/01 professor
- de 2 a 3 anos – 10 crianças/01 professor
- de 3 a 4 anos – 12 crianças/01 professor
- de 4 a 5 anos – 15 crianças/01 professor
- de 5 a 6 anos – 20 crianças/ 01 professor

Art. 9º - Os espaços serão projetados de acordo com a proposta pedagógica da instituição de Educação Infantil, a fim de favorecer o desenvolvimento das crianças de zero a seis anos, respeitadas as suas necessidades e capacidades.

Art. 10 – Todo o imóvel destinado à Educação Infantil pública ou privada, dependerá de aprovação pelo órgão oficial competente.

§ 1º - O prédio deverá adequar-se ao fim a que se destina e atender, no que couber, às normas e especificações técnicas da legislação pertinente.

§ 2º - O imóvel deverá apresentar condições adequadas de localização, acesso, segurança, salubridade, saneamento e higiene, em total conformidade com a legislação que rege a matéria.

Art. 11 – Os ambientes destinados à Educação Infantil devem dispor no mínimo de:

I – espaços para recepção;

II – sala para professores e para os serviços administrativo-pedagógicos e de apoio;

III – sala para atividades das crianças com área mínima de 1,20m por criança, com ventilação e iluminação, visão para o ambiente externo, com mobiliário e equipamentos adequados de acordo com o número de crianças e piso de lajota térmica ou madeira;

IV – refeitório, instalações e equipamentos para o preparo de alimentos que atendam às exigências de nutrição, saúde, higiene e segurança, nos casos de oferecimento de alimentação;

V – sanitários próprios para as crianças, em número suficiente e com local para higiene oral, preferencialmente situados junto às salas de atividades infantis, com iluminação e ventilação direta, não devendo as portas conter chaves e trincos;

VI – sanitários em número suficiente e próprio para os adultos que atuam junto às crianças, providos de vestiário e box com chuveiro;

VII – local para atividades ao ar livre com os seguintes requisitos:

a) dimensões que assegurem no mínimo 3 m por aluno;

b) equipamentos adequados à faixa etária das crianças;

c) praça de brinquedos;

d) espaço livre para brinquedos, jogos e outras atividades curriculares;

e) área coberta.

§1º - Os ambientes internos e externos referidos neste artigo devem ter condições adequadas e permanentes de conservação, higiene, salubridade, e segurança, com acesso facilitado aos portadores de deficiências físicas.

§2º - As dependências citadas nos incisos IV, V e VI devem ser pavimentadas com pisos que ofereçam segurança e fácil limpeza, e ter as paredes revestidas com material liso e lavável, no mínimo, até 1,50m de altura.

§3º - Nas escolas que oferecem outros níveis de ensino, a praça de brinquedos e os espaços destinados à Educação Infantil, devem ser de uso exclusivo. No entanto, as áreas ao ar livre e coberta podem ser compartilhadas desde que a ocupação se dê em horários diferenciados.

§4º - Quando a instituição adotar o regime de tempo integral, deve existir, também, local interno para repouso, com berços e/ou colchonetes revestidos de material liso, impermeável e lavável.

Art. 12 – A instituição que atende crianças na faixa etária de zero a três anos, além das dependências e condições previstas no artigo anterior, deve possuir:

I – berçário com berços individuais, respeitando-se a distância de no mínimo 50cm entre eles e das paredes;

II – área livre para movimentação das crianças;

III – locais para amamentação e para higienização, com balcão e pia, e espaço para o banho de sol das crianças.

Art. 13 – A direção da instituição de Educação Infantil será exercida por profissional formado em curso de graduação em Pedagogia ou em nível de pós graduação em Educação.

Parágrafo único - Admitir-se-á para o exercício da direção referido no caput deste artigo até 2007, final da Década da Educação, profissional de nível superior com licenciatura plena, o professor formado em nível médio, na modalidade do curso Normal, devendo ter experiência, de no mínimo três anos.

Art. 14 – Para atuar na Educação Infantil, o docente deve ter formação em nível superior ou curso de licenciatura específica de graduação plena, admitida, como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Parágrafo único – As mantenedoras de instituições de Educação Infantil que apresentem em seus quadros profissionais sem a formação mínima exigida em lei, devem, independente do nível de escolaridade em que esses se encontrem, viabilizar a complementação dessa escolaridade, inclusive através de formação em serviço, conforme previsto na legislação vigente.

Art. 15 – As instituições de Educação Infantil deverão contar com equipes multiprofissionais para atendimentos específicos às turmas sob sua responsabilidade, tais

como pedagogo, psicólogo, pediatra, educadora especial, nutricionista, assistente social e outros.

Parágrafo único – As mantenedoras de instituições de Educação Infantil, devem viabilizar alternativas de assessoramento para atendimentos específicos, podendo organizar equipes multiprofissionais para grupo de escolas ou todas sob sua responsabilidade.

Art. 16 – Compete ao Sistema Municipal de Ensino, através da Secretaria Municipal de Educação, definir e implementar procedimentos de supervisão/avaliação e controle das instituições de Educação Infantil, na perspectiva de aprimoramento do processo educacional, na observância das leis de ensino e das decisões do Conselho Municipal de Educação, atendido o disposto nesta Resolução.

Art. 17 – À supervisão/inspeção compete acompanhar e avaliar:

I – o cumprimento da legislação educacional;

II – a execução da proposta pedagógica;

III – condições de matrícula e permanência das crianças na Creche, Jardim de Infância ou Pré-Escola e Escola de Educação Infantil.

IV – o processo melhoria da qualidade dos serviços prestados, considerando o previsto na proposta pedagógica da instituição de Educação Infantil e o disposto na regulamentação vigente;

V – a qualidade dos espaços físicos, instalações e equipamentos e a adequação às suas finalidades;

VI – a regularidade dos registros de documentação e arquivo;

VII – a articulação da instituição de Educação Infantil com a família e a comunidade.

Art. 18 – A autorização de classes e/ou escolas de Educação Infantil, depende da aprovação do órgão próprio do Sistema de Ensino, atendidas as disposições legais pertinentes .

Art. 19 – O ato de criação se efetiva para as instituições de Educação Infantil, mantidas pelo poder público, por decreto governamental ou equivalente, e, para as mantidas pela iniciativa privada, por manifestação expressa da mantenedora em ato jurídico ou declaração própria.

Art. 20 – A desativação das instituições de Educação Infantil, autorizadas a funcionar, poderá ocorrer por decisão da mantenedora, em caráter temporário ou definitivo, devendo atender legislação específica a ser definida pelo Sistema de Ensino.

Art. 21 – As instituições de Educação Infantil da rede pública e privada, em funcionamento na data da publicação desta Resolução, deverão integrar-se ao Sistema de Ensino, até 31 de dezembro de 2001.

Art. 22 – A supervisão/ inspeção, exercida pelo órgão próprio do Sistema de Ensino, será responsável pelo acompanhamento da adaptação das instituições de Educação Infantil, às disposições desta Resolução, encaminhando relatório a este Conselho.

Parágrafo único – Com base no relatório , o Conselho de Educação poderá conceder prorrogação de prazo para a instituição sob exame adequar-se às normas desta Resolução.

Art. 23 – Esta Resolução entrará em vigor na data sua publicação.

Em 25 de abril de 2000.

Izaltina Boff da Silva – Relatora

Aprovado, em sessão plenária de 13 de julho de 2000.

Luiza Porcher
Presidente