

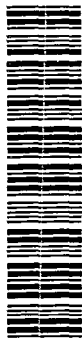
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**“ENTRE LUTAS E SONHOS” — As professoras leigas na
educação infantil**

ROSÂNIA CAMPOS

**Orientadora:
Profª Drª Ana Beatriz Cerisara**

FLORIANÓPOLIS – 2001



03379386



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**“ENTRE SONHOS E LUTAS: A FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS
LEIGAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL”.**

Dissertação submetida ao Colegiado do
Curso de Mestrado em Educação do Centro
de Ciências da Educação em cumprimento
parcial para a obtenção do título de Mestre
em Educação.


APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 22/02/2001

Dra. Aná Beatriz Cerisara – Orientadora/UFSC

Dra. Tizuko Morchida Kishimoto – Examinadora/USP

Dra. Vânia Beatriz Monteiro da Silva – Examinadora/UFSC

Dr. João Josué da Silva Filho – Suplente/UFSC


Prof. Dr. Lucídio Bianchetti
Coordenador PPGE/CED/UFSC


Rosânia Campos

Florianópolis, Santa Catarina, fevereiro de 2001.

ROSÂNIA CAMPOS

**“ENTRE LUTAS E SONHOS”— As professoras
leigas na educação infantil**

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado em Educação da Universidade
Federal de Santa Catarina como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre em
educação, tendo como orientadora a Prof^ª.
Dra. Ana Beatriz Cerisara

Florianópolis

2001

Para

as professoras e todas as pessoas envolvidas nos trabalhos das creches comunitárias, as quais por meio das lutas e sonhos do dia-a-dia nos mostram que dignidade e respeito não se compram.

AGRADEÇO

Às professoras e coordenadoras das creches comunitárias, às supervisoras das Secretarias Municipais de Educação e do Bem Estar Social, que muito carinhosa e atenciosamente me receberam, possibilitando dessa forma o presente trabalho.

À professora Dra. Ana Beatriz Cerisara, orientadora dessa dissertação, que, além dos preciosos ensinamentos e das contribuições fundamentais para essa pesquisa, sempre foi um exemplo de comprometimento e humildade para com os seres humanos.

Aos participantes do Núcleo de estudos e Pesquisas em Educação de 0 a 6 anos (NEE0A6) e colegas do mestrado pela possibilidade de sempre novas discussões, em especial, à grande amiga Alessandra, sempre presente nessa trajetória com a qual dividi alegrias e angústias.

Aos meus pais que me proporcionaram uma infância alegre, a ponto de não esquecer o que é ser criança e aos meus irmãos, Glória, Paulo, Neide e famílias, sempre solícitos e carinhosos.

A minha irmã Rose que me iniciou nos primeiros passos da minha vida e da vida acadêmica, me ensinando muito do que sei e do que sou.

Ao Ego, “meu mais amado”, por compreender tantas ausências, ter participado de todos os momentos, nunca deixando-me abater e com quem aprendo a cada dia de “não ter vergonha de ser feliz”.

Ao André que está me ensinado o difícil caminho de ser mãe.

Ao filho/filha que está chegando, símbolo de todo amor e esperança na vida e que me incentiva ainda mais na luta por uma infância de qualidade.

Às amigas da A.C.E., além das demais pessoas, cujos nomes seria impossível citar, que de uma maneira ou outra me auxiliaram nesse momento.

À CAPES pelo apoio financeiro, que possibilitou a concretização desse trabalho.

A todos, minha eterna gratidão.

RESUMO

A proposta deste trabalho foi identificar os saberes que as denominadas professoras leigas utilizam no seu cotidiano e de maneira mais específica, que estratégias empregam para construí-los, uma vez que são eles que dão suporte às atividades desenvolvidas junto às crianças. Os dados coletados foram obtidos a partir de análise documental e de entrevistas com um grupo de profissionais intencionalmente escolhidos: professoras leigas de cinco creches comunitárias, coordenadoras de creches comunitárias, supervisoras das Secretarias Municipais de Educação e do Bem Estar Social da cidade de Joinville (SC).

A partir dos dados foi possível identificar um movimento ascendente de “leigalização” no universo da educação infantil, durante os últimos anos. Esse movimento decorre da desresponsabilização crescente do Estado, para com a educação, observada na retração da oferta de vagas na rede pública municipal e na emergência de espaços comunitários, destinados à educação infantil. A ausência de uma política sistemática de formação profissional também contribui para esse quadro.

Foi possível constatar, ainda, que a inexistência de assessoria pedagógica, de formação sistematizada e de cursos para capacitação levou as leigas a desenvolver uma estratégia de formação, que no trabalho foi denominada “rede invisível de formação”. Essa rede, que se revela como principal suporte de formação para as leigas, é constituída, sobretudo, por trocas de experiências entre si e com profissionais de outras instituições — de educação infantil ou não —, utilização de livros que focam, em especial, o “como fazer”, visitas a outras instituições de educação infantil — públicas ou privadas — e participação em cursos ministrados pela Secretaria do Bem Estar Social.

Todas as análises desenvolvidas apontam para a necessidade de repensar os cursos de formação e a importância de se considerarem os saberes práticos nos processos formativos.

ABSTRACT

The purpose of this work is to identify the types of knowledge that the so called non professional teachers employ in their everyday activity and in a more specific way which are their strategies to build them, given the fact that it is this set of knowledge that gives the support to the activities developed with the children. The data was obtained by documental analysis and interviews with a group of chosen professionals, non professional teachers of 5 day nurseries, coordinators of community nurseries, supervisors from the Secretary of Municipal Education and Social Welfare of the town of Joinville (SC).

The analysis of data allowed us to identify a growing movement of non professional workers in the universe of nursery and preprimary education, in the recent past. This movement is a consequence of the growing tendency of the government to avoid assuming the responsibility for the education, this can be also seen by the fewer vacancies offered by the municipal schools and in the rise in numbers of community spaces dedicated to the nursery and preprimary school. The absence of a systematic of professional training also contributes to this picture.

It was also possible to realize that the inexistence of pedagogical assistance, systematic training and courses that professionalize, forced the non professionals to develop a strategy of training called "the invisible net of training". This net is the main support in the training of the non professional, it is composed mainly of an exchange of experiences among themselves and with professionals from other institutions whether or not from the field of nursery and preprimary education, utilization of books that highlight the "how to do it", visits to other institutions of children education governmental or private and by the attendance of courses offered by the Secretary of social welfare.

All the analysis developed show the need to rethink the training courses and the importance that should be given to the practical knowledge in training processes.

INDICE

INTRODUÇÃO	01
------------------	----

CAPÍTULO I

Educação Infantil — Situação atual no Brasil

1.1. IDENTIDADE E QUALIFICAÇÃO DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL — leigas e não leigas.....	16
1.2. CUIDAR É COISA DE MULHER — a relação entre cuidar e educar na relação pedagógica	21
1.3. <i>EDUCARE</i> — as duas faces da mesma moeda	23
1.4. “FORMANDO-AÇÃO” — a formação dos/as professores/as de educação infantil.....	26
1.5. “AS DUAS FACES DE EVA” — mulher, professora / profissional.....	29

CAPÍTULO II

Educação Infantil na cidade de Joinville

2.1. CRECHES COMUNITÁRIAS – Acalentá-se o que?.....	48
---	----

CAPÍTULO III

Creches comunitárias — Diferentes bairros, diferentes trajetórias, semelhantes lutas

3.1. CRECHES COMUNITÁRIAS — crescendo e aparecendo	60
3.2. ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO.....	62
3.3. AS CRIANÇAS — Quem e quantas são as crianças das creches comunitárias	67
3.4. QUEM ATENDE A ESSAS CRIANÇAS?	71

CAPÍTULO IV

“Ser, fazer e acontecer” — As professoras de educação infantil

- 4.1. “NO COMEÇO” — a escolha e a trajetória inicial nas creches.... 75
- 4.2. CRECHE SIM! DEPÓSITO NÃO!..... 86
- 4.3. SOU PROFESSORA? 98

CONSIDERAÇÕES FINAIS114

ANEXOS125

BIBLIOGRAFIA 137

Introdução

Como começar pelo início, se as coisas acontecem antes de acontecer. Se antes da pré-pré-história já havia os monstros apocalípticos? Se esta história não existe, passará a existir. Pensar é um ato. Sentir é um fato. Os dois juntos — sou eu que escrevo o que estou escrevendo.

[Clarice Lispector]

✖A educação infantil, denominação recente dada ao atendimento em instituições educativas para crianças menores de 6 anos, possui uma trajetória marcada por lutas e contradições, caracterizando-se não como uma história mas como muitas histórias: de silêncios e ausências, de resistência e submissão, de assistência e direitos, revelando a inexistência de um tempo único na história.

Mas as diferentes histórias, que proporcionam diferentes perspectivas sob as quais um fenômeno pode ser observado, coexistem no mesmo tempo. A história, seria deste modo

uma maneira de contar, de narrar a unificação de tempos, de ligar tempos diversos a um tempo de humanidade, de construir sentidos, de modo a configurar processos históricos [KUHLMANN, 1998 p.30].

Os estudos referentes à história da educação infantil, ainda que recentes, possibilitam a compreensão do processo de expansão e consolidação no Brasil de atendimento a crianças pequenas, permitindo uma ampliação no universo das análises. Torna possível situar as "instituições de atendimento, seus profissionais, as crianças pequenas e suas famílias em um panorama complexo" [MACHADO, 1998 p.10].

Vários pesquisadores [KUHLMANN JR, 1998; MACHADO, 1998; ROSEMBERG, 1995], comentam a dupla trajetória das redes destinadas ao atendimento de crianças pequenas. Uma rede pautada na assistência, na filantropia para as crianças, sobretudo de famílias mais pobres, e outra rede com tendência educacional voltada para as crianças de famílias economicamente favorecidas.

As políticas sociais e estratégias governamentais responsáveis pela manutenção e expansão desse serviço acabam por ratificar essa divisão. Sob a égide das políticas compensatórias difundidas por organismos internacionais, e a partir da premissa - maior número de atendimento pelo menor custo - observou-se no país uma expansão de creches e pré-escolas com baixa qualidade. Essa expansão "partilhada" com as comunidades foi justificada pela importância da

“descentralização” e da “participação comunitária” na educação de crianças pequenas.

A participação comunitária na prática, no entanto, não é sinônimo de gestão participativa ou co-gestão. Muito diferente disso, o que ocorre é uma transferência de responsabilidade à comunidade, que deve manter o atendimento às crianças contando com poucos recursos governamentais. Nesse contexto, a participação comunitária, em muitos casos, parece mais com “exploração de mão-de-obra gratuita ou sub-remunerada, sem o correspondente espaço de co-gestão que poderia justificar o recurso de trabalho voluntário ou informal” [CAMPOS, 1985 p.24].

O deslocamento da responsabilidade governamental, aliada a reduzida oferta de vagas, impulsionou formas alternativas de atendimento às crianças de 0 a 6 anos. Entre essas formas encontram-se as creches comunitárias, cada vez mais visíveis nos últimos anos. As características comuns dessas creches são: o baixo padrão de escolaridade das pessoas que nelas trabalham, tendo pouca ou nenhuma qualificação específica; os espaços físicos, por serem na maioria dos casos adaptados, oferecem poucas condições para atender às necessidades de movimento, cuidado e educação, e a própria localização das instituições, que em geral ficam em áreas da periferia, mal servidas de água e saneamento básico [VIEIRA, 1999].

Mesmo sendo objeto de vários questionamentos, essa estratégia governamental continua a expandir-se cada vez mais, assumindo a prestação desse serviço à população. A exemplo do país, a cidade de Joinville também vivenciou, em especial na década de 90, a ampliação do atendimento a meninos e meninas menores de 6 anos, em sistemas alternativos de educação.

A estagnação na década de 90, na oferta de vagas e na construção de novas unidades de instituições pertencentes à rede pública municipal, o significativo crescimento populacional, a crise econômica brasileira que força a saída da mulher para o mercado de trabalho, entre outros fatores, geram pressões crescentes das comunidades para a expansão desse serviço.

A política pública municipal, signatária do modelo neoliberal, frente a essa demanda, revitaliza programas da década de 80, destinados ao atendimento de famílias de classes populares. Entre esses programas encontram-se as creches domiciliares e as creches comunitárias, ambos programas organizados a partir da idéia do “Estado-mínimo” e da assistência. O que é de direito passa a ser apresentado e percebido como favor prestado à população.

No caso das creches comunitárias, o governo municipal, no presente caso, incentivou esse tipo de organização por meio de um projeto denominado “Acalanto”, que foi uma apropriação governamental de iniciativas populares. Antes da instalação do projeto, duas comunidades, por meio da associação de seus moradores, já haviam se organizado para atender à demanda das famílias por creche, criando as primeiras creches comunitárias da cidade. Essas creches sobreviviam de doações da própria comunidade e de alguns convênios conseguidos junto aos órgãos públicos, confirmando a idéia de que quanto mais pobres são as famílias, mais contribuem para os programas [FRANCO, 1995].

A existência dessas creches e a verba federal do Conselho Nacional de Assistência destinada às associações de moradores para o departamento das creches, impulsionaram o referido projeto. Vinculado à Secretaria do Bem Estar Social, o projeto Acalanto incentivou diferentes associações de moradores a empreenderem essa tarefa, o que resultou na incorporação das creches já existentes em três novas instituições, até o momento.

A expansão do atendimento à infância, em Joinville, utilizando-se de alternativas populares, aumenta, entretanto, o número de pessoas sem formação específica, as chamadas leigas, atuando na área. Questão que coloca novo elemento na discussão da formação do/da professor/a de educação infantil, visto que as diretrizes para esse segmento educativo

retratam o esforço hoje existente no sentido de incluir a creche como espaço de educação infantil, de definir melhor o perfil de seus profissionais e de profissionalizá-los, para que possam assumir, através de uma prática responsável, o seu papel de professores, desenvolvendo um trabalho de maior qualidade junto às crianças [SCARPA, 1998 p.23].

Pesquisadores [ROSEMBERG, 1999; VIEIRA, 1999; SCARPA, 1999], têm pontuado a necessidade de qualificar os/as profissionais de educação infantil para elevar a qualidade nessa área. As professoras leigas, consideradas não possuidoras das qualificações necessárias para desenvolver seus trabalhos, são foco de interesse de diferentes programas e pesquisas que visam as suas formações.

No entanto, a implementação dessas propostas formativas encontra algumas dificuldades. Entre elas, pode-se destacar a pouca informação que se tem a respeito dessas pessoas: como aprendem, a forma como processam as informações, como organizam e modificam seus esquemas de atuação. É a partir dessa constatação que se desenvolve a presente pesquisa.

1.1. A pesquisa e seus caminhos

As pesquisas que tratam da formação de leigas, em geral assinalam a precariedade de suas formações específicas, associando os trabalhos por elas realizados aos atendimentos de 2ª ordem. A partir dessa compreensão, apontam a necessidade de programas de qualificação urgente. Essa pesquisa, ainda que reconhecendo, como outras pesquisas, a necessidade da formação sistemática e específica, pretende abordar essa problemática de outra perspectiva: os saberes que as leigas utilizam no cotidiano.

Nesse sentido pretende-se investigar como estes saberes são desenvolvidos e, de forma mais específica, quais as estratégias utilizadas pelas professoras leigas para construí-los, uma vez que são elas a dar suporte às suas atividades junto às crianças. Essa perspectiva de análise é reforçada pelas discussões atuais na área da formação docente, que afirmam que esses saberes práticos, são parte constituinte da qualificação dos/das professores/as. O objetivo dessa pesquisa, ao contrário de mostrar a falta de qualificação das leigas, objetiva dar visibilidade para as estratégias que elas utilizam no seu cotidiano.

A escolha das creches comunitárias, como local para desenvolver a pesquisa, deve-se, tanto à expansão desse tipo de atendimento, quanto ao

número expressivo de leigas nelas atuando. Além desses aspectos, as creches comunitárias possuem uma organização institucional, diferente, por exemplo, das creches domiciliares, que se aproximam mais de uma organização domiciliar.

A exploração destes aspectos orientou este trabalho, que busca apreender a perspectiva das pessoas envolvidas nos trabalhos cotidianos das creches. Na busca de “dar voz” a essas pessoas, a pesquisa foi desenvolvida em diferentes etapas. Inicialmente foi realizada uma revisão bibliográfica sobre o tema e uma análise documental, objetivando apreender tanto a produção acadêmica já existente, quanto a legislação destinada à área.

A investigação empírica, realizada no período de fevereiro a maio de 2000, teve como universo pesquisado as cinco creches comunitárias da cidade de Joinville, duas pedagogas da Secretaria da Educação, uma pedagoga e uma assistente social da Secretaria do Bem Estar Social. Nas creches comunitárias foram entrevistadas as coordenadoras e pelo menos uma professora leiga de cada instituição, intencionalmente escolhida. Os critérios que definiram tal escolha foram: não ter formação sistematizada antes do ingresso na instituição e ter participado desde o início da construção da creche.

A justificativa da escolha da amostra consiste na intenção de pesquisar como essas mulheres constroem as estratégias utilizadas na sua prática cotidiana como profissionais, já que não possuem formação sistemática prévia. Já o fato de participarem desde o início, resulta da hipótese de que assim chegaram a adquirir experiência, inclusive a possibilidade de vivenciarem momentos diferentes na própria organização das instituições, o que talvez tenha exigido diferentes tipos de práticas.

As entrevistas com as coordenadoras de cada creche, tiveram como objetivo colher dados para compor a história de cada instituição. As entrevistas realizadas com as pedagogas responsáveis pela assessoria pedagógica destinada às instituições municipais e com as pedagogas e a assistente social da Secretaria do Bem estar Social, tiveram objetivos distintos. A entrevista com as pedagogas da Secretaria da Educação buscou coletar dados referentes à situação das instituições municipais de educação infantil. A pedagoga da Secretaria do Bem

Estar Social, responsável pelo programa creches domiciliares, forneceu as informações necessárias para se conhecer este tipo de atendimento. À assistente social, como participante do Conselho Municipal de Assistência — mediador entre a verba federal e as creches comunitárias —, foram solicitados dados sobre como funciona o repasse dessas verbas e eventual existência de assessoria a essas instituições.

A partir desses dados foi organizado o presente trabalho, que divide-se em quatro capítulos. No primeiro, chamado *Educação Infantil — Situação atual no Brasil*, o objetivo é apresentar um quadro da situação atual da educação infantil e das suas profissionais no Brasil, a constituição feminina dessa profissão e a dicotomia entre cuidar e educar. Procura-se ainda ressaltar os aspectos legais voltados para área, nas últimas décadas: as diretrizes sobre as quais essas leis têm se fundamentado, o papel do Estado nesse atendimento, as parcerias entre governos e famílias e a questão da formação mínima exigida para atuação docente. Esse capítulo é finalizado com as considerações a respeito das discussões contemporâneas sobre formação de professores/as.

O segundo capítulo, *Educação Infantil na cidade de Joinville*, apresenta a situação da educação infantil no Município, nas últimas três décadas. A partir das análises dos dados coletados procurou-se evidenciar como vem sendo a atuação do Governo Municipal e qual a participação da comunidade neste período. Busca esclarecer também como estão estruturadas essas instituições, como são organizadas e qual é a formação de seus profissionais.

O terceiro capítulo, *Creches comunitárias - Diferentes bairros, diferentes trajetórias, semelhantes lutas*, apresenta dados sobre as creches comunitárias: suas histórias, suas lutas, suas conquistas, as famílias e crianças que atendem, seus problemas. Procurou-se, neste capítulo, caracterizar esse tipo de atendimento e relacioná-lo, em termos quantitativos, com as instituições locais.

“Ser, fazer e acontecer” — *As professoras de educação infantil*, é o nome do quarto capítulo deste trabalho, que é composto por análises a partir das falas e depoimentos das professoras acerca de seus trabalhos, com o objetivo de trazer à luz as estratégias utilizadas cotidianamente e que constituem o saber dessas

mulheres. É o capítulo reservado para a voz dessas mulheres que dia após dia vão se tornando professoras. Buscando atender esse objetivo discute-se a entrada dessas mulheres na área, o como definem seus locais de trabalho e qual a concepção que possuem dos trabalhos que desenvolvem.

Como *Considerações Finais*, são indicados alguns pontos que no transcorrer do trabalho foram evidenciado a necessidade de se repensar a formação das professoras de educação infantil. Ressaltando-se a importância de considerar em qualquer processo formativo — inicial ou em serviço, os saberes denominados tácitos. Além desses aspectos, demonstra-se como as professoras avaliam seus trabalhos e a partir de quais concepções — de educação, de instituição de educação infantil, professora, realizaram essas avaliações. Nesse ponto, destaca-se a grande influência do modelo escolar nas instituições que funcionam tanto como parâmetro de qualidade a ser seguido pelas instituições comunitárias, quanto referência para as professoras definirem o ser ou não ser professora. A partir dessas considerações é indicado como imprescindível e urgente a reformulação dos cursos de formação que além de abranger os aspectos supracitados, deve proporcionar para as professoras leigas, avanços em sua escolaridade, assim como, deve adequar os cursos à realidade das instituições, fato que revela a impropriedade de se pensar um curso único para todas as professoras de educação infantil.

Educação Infantil

Situação atual no Brasil

*Há possibilidades para
diferentes amanhã.
A luta já não se reduz a
retardar o que virá ou
assegurar a sua chegada; é
preciso reinventar o mundo
[Paulo Freire].*

A Constituição Federal do Brasil de 1988 é considerada um marco para a Educação Infantil¹, por ter incorporado as reivindicações de diferentes segmentos sociais referentes aos direitos das crianças. Diferentemente das constituições anteriores, que sempre trataram a relação do Estado com a infância em termos de cuidado, amparo e assistência, a Constituição de 1988 trouxe essa questão “não mais sob o signo do amparo ou da assistência, mas sob o signo do direito, e não mais sob o amparo do cuidado do Estado, mas sob a figura do dever do Estado” (CURY, 1998 p. 11). Esse direito foi reforçado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), Artigos 4º, inciso IV, Artigo 9º inciso IV e Artigo 11º inciso V, que regulamentou a educação infantil como parte da estrutura e do funcionamento da educação básica.

Embora essa redefinição legal da educação infantil seja considerada por muitos estudiosos como um avanço, é preciso assinalar que, ao manter a divisão entre creches e pré-escolas, a lei reforça a dualidade estrutural que, historicamente, tem caracterizado esse nível educacional no Brasil: de um lado, o nível pré-escolar, de caráter escolarizado destinado às crianças de 4 – 6 anos e sob a responsabilidade das secretarias de educação, e de outro, as creches, de caráter assistencial, destinadas às crianças de 0-3 anos, vinculadas às secretarias de bem estar social.

Vale assinalar também que a incorporação da educação infantil à educação básica, não veio acompanhada de marcos conceituais e estruturais que apontassem para a superação da concepção compensatória, marcados pelas políticas governamentais para essa área; ao contrário, o reconhecimento de que a educação de crianças menores de seis anos é dotada de uma especificidade que a diferencia dos processos de escolarização formal, parece não ter sido assimilado pelo espírito da lei.

Outro aspecto importante a ser destacado, refere-se à expansão da educação infantil nas duas últimas décadas. Conseqüência do tratamento que

¹ “Educação Infantil: primeira etapa da educação básica, oferecida através de creches e pré-escolas que se diferenciam entre si exclusivamente pela faixa etária das crianças que acolhem, desempenhando as funções básicas de educar e cuidar de crianças até 7 anos de modo integrado e complementar à família” (ROSEMBERG, 1995 p.51).

recebe em termos da lei, posto que o reconhecimento do direito da criança e sua família à educação infantil, não veio acompanhado efetivamente de políticas de financiamento público para esse setor. Observa-se, durante esse período, a adoção de políticas de gestão, pautadas em critérios de eficiência orientados para “maior atendimento pelo menor custo”.

Sob essa orientação, revitalizaram-se e incentivaram-se iniciativas, cujo caráter meramente assistencial, tão debatido e questionado por educadores ao longo das últimas décadas, parece predominante. Os programas executados por pessoas sem formação específica, foram responsáveis por uma expansão de aproximadamente 86,2% das novas matrículas observadas nas pré-escolas na década de 80 [ROSEMBERG, 1999].

A expansão da educação infantil, por meio de iniciativas desta natureza, tem desdobramentos também em termos do perfil e da identidade profissional de quem se ocupa dessas atividades. Contrariamente ao que prevê a lei, em termos de formação em nível superior dos profissionais que estão inseridos nesse segmento educacional, observa-se o aumento considerável das chamadas “leigas” nesse setor, legitimando-se a histórica idéia da relação natural entre mulher-mãe-educadora infantil. As 397.739 novas matrículas iniciadas em 1984, implicaram a participação de um contingente de 14.528 docentes com formação inferior ao 2º grau, alterando substancialmente a relação criança/adulto de 23,6% observada em 1983, pois, essas professoras, denominadas leigas, assumiram 342.860 novas matrículas nesse período [ROSEMBERG, 1999].

Confrontado, o que anuncia a lei com o movimento que tem lugar no cotidiano da vida social, um paradoxo parece evidenciar-se: a crescente “leigalização” da educação infantil “destoa” do que prevê a lei, em termos de qualificação dos/as profissionais que ali atuam?

Uma análise mais atenta das reformas educacionais que tiveram lugar na década de 90, nos revela a vinculação entre as reformas brasileiras e as orientações emanadas dos chamados organismos multilaterais. Embora não seja objetivo deste trabalho, empreender uma análise dessas relações, que, aliás, tem sido objeto de vários estudiosos do campo da educação, cabe assinalar,

especificamente, no que se refere à educação infantil, o que apontam dois importantes organismos – CEPAL e UNESCO².

No seu documento “Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com eqüidade”, a CEPAL parte do pressuposto de que a competitividade dos países latinos encontra-se em relação direta com a educação e qualificação de sua força de trabalho. Dessa perspectiva propõe-se a traçar um conjunto de diretrizes para a América Latina, com o intuito de torná-la competitiva para atuar em mercados cada vez mais globalizados. Em tópico próprio para a educação infantil, considera estar

[...] mais que comprovado que os programas de atenção pré-escolar e estímulo precoce são importantíssimos para o posterior desenvolvimento da criança. Seu efeito é particularmente benéfico para as crianças de famílias pobres, com baixo potencial de estímulo, pois facilita sua ulterior incorporação ao ensino formal [Sem grifo no original – CEPAL/UNESCO, 1995 p.250].

Essa idéia é ratificada também no documento da UNESCO – “Educação: um tesouro a descobrir”, mais conhecido como Relatório Delors:³

Além da iniciação à socialização que os centros e programas de educação pré-escolar facultam, verifica-se que as crianças que se beneficiam deste tipo de educação têm uma disposição mais favorável em relação à escola e correm menos riscos de abandonar prematuramente do que as que não tiveram essa oportunidade. Uma escolarização iniciada cedo pode contribuir para a igualdade de oportunidades, ajudando a superar as dificuldades iniciais de pobreza, ou de um meio social ou cultural desfavorecido [UNESCO, 1999 p.129].

A concepção compensatória da educação infantil presente na reforma brasileira pela manutenção da dualidade entre creches e pré-escolas, conforme já mencionado anteriormente, coaduna-se com as orientações desses organismos,

² O significado das siglas CEPAL e UNESCO são respectivamente: Comissão Econômica para a América latina e Caribe e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

³ Relatório Delors é o relatório final elaborado por uma comissão de especialistas em educação convocados pela UNESCO para pensarem a educação para o século XXI. Recebe esse nome por ter sido Jacques Delors seu relator.

expressas claramente pela ênfase ao nível pré-escolar, considerado como pré-condição para o sucesso posterior das crianças nos processos de escolarização do ensino fundamental. Nesse sentido, a educação das crianças menores de três anos não é considerada diretamente em termos de efeitos, nas taxas de sucesso escolar.

Essa concepção da educação pré-escolar como período de preparação para a escola, especialmente no que se refere aos aspectos relacionados à alfabetização, não é nova e foi largamente utilizada pelos governos militares. Posteriormente foi denunciada por vários estudiosos com relação a sua eficiência, que consistia, muito mais, em ser um mecanismo de legitimação para justificar os altos índices de fracasso escolar, ou para reter precocemente as crianças na escola, do que efetivamente, para auxiliar as crianças de famílias economicamente carentes [KOTIARENA, 1999; CAMPOS, 1999; ROSEMBERG, 1999].

Já no que se refere ao financiamento da educação infantil, esses documentos são claros: deslocam a responsabilidade do Estado para as comunidades, a quem cabe buscar formas e fontes alternativas de financiamento:

[...] o fato de um serviço comunitário polivalente se encarregar das necessidades ligadas ao desenvolvimento da criança permite pôr em prática programas muito pouco dispendiosos. A educação pré-escolar pode, assim, ser integrada em programas de educação comunitária destinados aos pais, em especial, nos países em desenvolvimento, onde os estabelecimentos de educação pré-escolar, muito caros, são acessíveis apenas a privilegiados [UNESCO, 1999 p.129].

Interessante observar, também, que, mesmo a educação infantil sendo discutida pelas instâncias governamentais e constituindo os desafios de governos de diferentes países, como podemos observar na Declaração de Recife dos Países do EFA-9⁴, que cita como um dos desafios a “expansão do acesso e desenvolvimento da educação infantil” [2000, p. 02], as estratégias, para se

conseguir superar esses desafios, não são discutidas e, quando o são, ocorrem a partir da idéia de restrições orçamentárias para as políticas públicas. Este documento, de modo particular, expressa como a educação infantil de fato é tratada: embora se aborde a necessidade de sua expansão, não consta, todavia, entre os objetivos traçados, do mesmo modo em que no tópico referente a *Mobilização de Recursos*, nada lhe seja reservado.

Em sua análise a respeito das transformações ocorridas na denominada década da educação, o Documento destaca o “aumento das estratégias para a educação infantil, envolvendo país e apoiando as famílias vulneráveis” [sem grifo no original - Declaração de Recife dos países do EFA –9, 2000 p.02]. A ausência da educação infantil entre os objetivos a serem alcançados e a declaração de aumento das estratégias e a falta do aumento de vagas, com certeza revela a lógica que tem ancorado as políticas governamentais para esse setor.

Entre os documentos difundidos pelo governo brasileiro, um dos mais importantes para a educação infantil é certamente o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI). Voltado à tarefa de “consertar” um conjunto de diretrizes orientadoras para a educação infantil, esse documento traz no seu interior a contradição presente na legislação já analisada; embora reconheça que

a busca da qualidade do atendimento envolve questões amplas ligadas às políticas públicas, às decisões de ordem orçamentária, à implantação de políticas de recursos humanos, ao estabelecimento de padrões de atendimento que garantam espaço físico adequado, materiais em quantidade e qualidade suficiente e à adoção de propostas educacionais compatíveis com a faixa etária nas diferentes modalidades de atendimento [RCNEI, 1999, p. 14, vol.I];

no transcorrer de seus três volumes, não discute como isso será alcançado, quais serão as políticas desenvolvidas, ressaltando apenas que:

⁴ São países participantes desse encontro: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Paquistão, Nigéria e México, cujo objetivo consiste em cada país apresentar os resultados obtidos em educação após a Conferência de Jomtien, ocorrida em março de 1996.

A implementação e/ou implantação de uma proposta curricular de qualidade depende, principalmente dos professores que trabalham nas instituições [RCNEI, p.41, vol.I]

Esse argumento, tão presente nos discursos oficiais, acaba por atribuir aos profissionais a responsabilidade por um atendimento de qualidade, como se isso fosse possível, independente das condições materiais concretas que possuem para desenvolvê-las. Escamoteia-se, assim, a real situação do atendimento à infância brasileira, não questionando as diferentes modalidades de instituições e de atendimento que hoje prestam esse serviço, a formação e qualificação das pessoas que aí desenvolvem seus trabalhos.

✘Das análises até aqui realizadas é possível depreender que, se por um lado, a legislação trata a educação infantil como direito, inscrevendo-a dentro das necessidades da educação básica a que todo cidadão tem direito, por outro, as políticas públicas voltadas para esse segmento são restritivas, tanto no que se refere ao financiamento, como no que diz respeito a efetivas estratégias de qualificação dos profissionais que ali trabalham. Essas restrições, que abrangem as políticas sociais em sua totalidade, decorrem, entre outros fatores, das orientações advindas dos organismos internacionais. A ênfase posta por esses organismos, assimilada também pelo governo brasileiro no ensino fundamental, expressa-se, na educação infantil, por uma assunção cada vez mais significativa dos setores comunitários na oferta, financiamento e manutenção desse nível educacional.

Quais as repercussões dessas orientações em termos da qualificação e da identidade dos professores/as que atuam na educação infantil? Como a dualidade estrutural, que se manifesta praticamente na existência de duas redes de atendimento à infância – instituições vinculadas a secretarias de educação e instituições vinculadas às secretarias de bem estar social –, engendra e é legitimada pela dicotomia entre o cuidar e o educar? Ou, ainda, como se desenvolveu historicamente essa dicotomia, resultando, além das implicações teóricas, na segmentação social, que para uns destina atendimento de qualidade

e para outros apenas a assistência? Essas são algumas questões que abordaremos a seguir.

1.1. IDENTIDADE E QUALIFICAÇÃO DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL – leigas e não leigas

A discussão sobre a formação da professora⁵ de educação infantil intensificou-se com a publicação da Lei nº 9394/96 (LDBEN), que em seu artigo 87, §4º determina: “Até o final da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço⁶.” Certamente que essa é uma questão muito complexa, em especial quando se observam os dados sobre qualificação dos profissionais que atuam na educação infantil.

Segundo KISHIMOTO [1999 p.62], 219.593 pessoas desenvolviam atividades docentes junto a crianças de 4 a 6 anos. Destas, 6,13% possuem ensino fundamental incompleto; 7,27% ensino fundamental completo; 66,57% ensino médio completo e 20% ensino superior. Desdobrados por região, estes dados nos revelam a complexidade da questão, conforme se pode observar na Tabela 1.

⁵ Devido ao predomínio exclusivo de mulheres no universo investigado, utilizam-se, neste trabalho, os termos professor/profissional/leigo no feminino.

⁶ A Década da Educação compreende o período de 1997 a 2007.

Tabela 01
Formação de docentes na educação pré-escolar por região

Região	Percentual de docentes por grau de formação			
	1º Grau incompleto ou completo	2º grau completo	3º grau completo	Não informado
Norte	26.6	64.98	5.0	0.4
Nordeste	32.7	60.33	6.6	0.4
Sudeste	0.3	57.3	41.7	0.4
Centro-Oeste	7.0	59.3	33.4	0.4
Sul	3.7	58.2	37.8	0.4

Fonte: INEP/MEC, 1999.

Os dados acima nos indicam grande diversidade na formação das profissionais, o que exige medidas diferenciadas para a promoção da sua qualificação nas diferentes regiões brasileiras. Importante ressaltar : tais dados referem-se aos profissionais que atendem a crianças de 4 a 6 anos, uma vez que as estatísticas relacionadas à formação das profissionais de creches⁷ (crianças de 0 a 3 anos), mesmo sendo escassas e não existindo oficialmente, indicam que a situação das profissionais de creche são muito mais problemáticas, pois, há um grande número de profissionais sem o 1º grau completo atuando nesse segmento educativo⁸ [KISHIMOTO, 1999; BARRETO, 1998].

A escassez de dados referentes aos profissionais que atuam na creche, parece evidenciar, também, a posição ocupada por esse segmento educativo na hierarquia educacional, isto é, em relação aos demais segmentos educacionais, a modalidade creche é, ainda, vista como “menos nobre”.

⁷ Nesse trabalho será usada a nomenclatura vigente na LDB 9.394/96 para creches que atendem crianças menores de 4 anos e pré-escolas que atendem crianças de 4 a 6 anos.

⁸ Segundo os dados do MEC, nas capitais onde foram organizados os dados sobre a formação dos profissionais de creche, 35% não possuem o 1º grau completo [BARRETO, 1998].

✱Esse *status* advém de vários fatores, entre os quais podemos destacar desde a pouca atenção governamental destinada a esse segmento, até a idéia de que, para atuar em creches, é suficiente gostar de lidar e ter alguma experiência com crianças, experiência esta geralmente adquirida junto aos próprios filhos. Expressa também a idéia de que o trabalho, quanto mais próximo dos cuidados físicos, é menos valorizado, revelando a dicotomia entre educar e cuidar. Essa divisão repercute também na valorização dos profissionais que atuam nas creches, pois, vinculados às Secretarias do Bem Estar Social, na maioria das vezes, não participam, ou participam de forma restrita, dos planos de carreira e de salários do magistério público.

Educar e cuidar, tomados como pólos opostos – um a requerer conhecimentos e competências técnicas; outro, ao contrário, associado apenas à necessidade de “ter jeito” com crianças, pode implicar na inserção de profissionais com níveis de qualificação incompatíveis às funções que exercerão, o que faz com que o trabalho nas creches seja realizado pelas chamadas professoras “leigas” , ou, então, seja considerado apenas um “lugar de passagem”, enquanto aguardam emprego melhor.

Vale ressaltar novamente que a falta de responsabilidade do Estado com a educação infantil e, conseqüentemente, o crescimento das iniciativas não formais nesse segmento educacional, ratifica também a idéia de que essa é uma demanda apenas das mulheres que têm atividades fora de suas residências. Acaba por consolidar, desse modo, a exclusão de amplos contingentes da população, o que põe em xeque sua pretensão de se constituir em um mecanismo de equalização das oportunidades sociais, tal como pregam os documentos oficiais.

Conforme assinala ROSEMBERG [1999], essa política governamental que produz uma educação infantil da pior qualidade, implica tanto em lugares inadequados para a educação e o cuidado de crianças, como para o trabalho dos adultos.

Para a autora são

Locais de produção e reprodução da subalternidade.
Mulheres, resistindo ao destino de empregadas domésticas,

acomodando-se às sobras do sistema. Crianças, desde muito cedo, sendo socializadas para a subalternidade [ROSEMBERG, 1999 p.33].

As questões acima assinaladas, de forma específica à questão da profissionalização/valorização das professoras que atuam na educação infantil, não se reduzem às determinações das políticas governamentais. Embora essas políticas sejam centrais, uma vez que materializam não só idéias, mas também modos de vida, outros aspectos são relevantes quando tratamos dessa temática.

Em outras palavras, trata-se de compreender que a dicotomia presente na educação infantil não é resultado da "inferioridade natural" da dimensão cuidar; resulta sim, de um longo processo histórico no qual foi se definindo tanto a função da educação infantil, em especial na modalidade creche, quanto a própria identidade das profissionais que ali atuam. A feminização do magistério, fenômeno tratado por vários estudiosos, delimitou percursos profissionais e, no caso da educação infantil, redimensionou tanto as características consideradas indispensáveis para as atividades concernentes a essa área, quanto o perfil do responsável pela execução dessas atividades, ou seja, delineou-se também o perfil adequado da mulher para ser professora.

APPLE [1995] em seus estudos sobre docência e gênero assinala que o magistério, a exemplo de outras carreiras femininas, tem sofrido muito mais a "proletarização" do que os empregos masculinos. Segundo o autor, isto ocorreu porque a ascensão das mulheres ao magistério gerou também a segregação e o empobrecimento, a perda de controle e da autonomia, acentuando de forma significativa a separação entre concepção e execução do processo educativo. Essa trajetória, observada no magistério, repercutiu diretamente na identidade dessas profissionais, assim como nos seus próprios processos de formação profissional.

A análise da trajetória das mulheres na educação infantil revela que, na educação infantil, ser professora já nasce como uma ocupação eminentemente feminina. Essa associação entre magistério e feminilidade reforça e mantém a própria segregação sexual, pois, como assinala APPLE [1995, p.56],

1.2. CUIDAR É COISA DE MULHER — a relação entre cuidar e educar na relação pedagógica

As discussões atuais no campo da educação infantil redefinem o próprio conceito de educação infantil, tratando as dimensões – educar e cuidar – como partes inseparáveis e constituintes da especificidade que caracteriza o trabalho com crianças pequenas. Dessa perspectiva, educar e cuidar, embora sejam distintos e específicos, não são excludentes, posto que todo ato de cuidado tem uma dimensão pedagógica e todo ato pedagógico implica também o cuidado. Compreender o binômio educar/cuidar como central às práticas de educação infantil, requer a compreensão de como, historicamente, se estabeleceu o processo de dicotomia entre essas duas funções, cujos impactos ainda persistem até hoje.

O cuidado das crianças pequenas nas instituições sempre esteve associado a atividades de natureza assistencialista, centrado especialmente no objetivo de garantir a existência de um lugar limpo e seguro para as crianças e, sobretudo, no atendimento às suas necessidades biológicas. As características intrínsecas à atividade de cuidar “soldam-se” à idéia de que a pessoa ideal para desempenhar essa função seria a mulher, beneficiada que é por suas características “naturais”, prescindindo, portanto, de qualquer programa de qualificação formal para essa função. Essa vinculação faz com que essa ocupação seja considerada essencialmente feminina não por ser uma atividade desenvolvida quase que integralmente por mulheres, mas porque é uma atividade pertencente à esfera da vida reprodutiva, que por sua vez é historicamente associada às mulheres. Como assinala BEATTY, citada por ROSEMBERG [1996 p.62],

com nenhum, ou quase nenhum treinamento específico, muitas mulheres tornaram-se professoras de educação infantil, simplesmente em virtude de seu sexo e do amor devotado às crianças, associados ao gênero feminino. Esta facilidade de acesso beneficiou, também, mulheres de origem econômica inferior, para as quais ensinar crianças pequenas constituía uma possibilidade de ascensão social.

Se por um lado essa mistificação do trabalho feminino possibilitou a inserção de grande contingente de mulheres na educação infantil, por outro, as condições de trabalho e de remuneração ficaram, na maioria das vezes, aquém do trabalho realizado. Assim, os conhecimentos tácitos, que na educação infantil possuem importância fundamental para a execução das atividades cotidianas, por serem associados à esfera da reprodução humana e considerados de gênero feminino, foram desconsiderados, tanto em termos de qualificação, quanto de remuneração. Como assinala CARVALHO [1999, p. 47],

A regra mais geral é de que as habilidades adquiridas pelas mulheres em seu processo de socialização, embora fartamente utilizadas no processo produtivo, sejam ignoradas enquanto componentes da qualificação dos seus empregos, não significando, portanto, nenhum reconhecimento, seja salarial, seja de *status* social para as trabalhadoras.

Em suma, podemos dizer que uma das conseqüências da compreensão dicotômica do cuidar/educar na educação infantil foi, como já citado anteriormente, a organização das atividades ligadas ao corpo, às necessidades biológicas e ao “olhar” para evitar que se machuquem, fossem consideradas inferiores, destinando-se para esse atendimento as mulheres com baixa escolaridade; e as atividades preparatórias para o ensino fundamental, então consideradas educativas, fossem dirigidas por mulheres com grau de escolaridade maior. Pode-se observar que a própria divisão entre cuidar e educar evidencia, ainda, a divisão entre a dimensão técnica e a afetividade, entre conhecimentos oriundos da esfera privada (*maternagem*⁹) e conhecimentos oriundos da esfera pública (escola), entre corpo e mente.

Entretanto, como escreve CERISARA [1996], será possível ao considerar-se a especificidade da educação infantil, não ter:

⁹ “Os termos *maternagem* ou *maternação* têm sido utilizados nos estudos feministas como tradução para o inglês *mothering*, a fim de enfatizar os aspectos sociais do *cuidado* com crianças, em oposição à dimensão biológica da maternidade (*motherhood*)” [CARVALHO, 1999 p.23].

a afetividade um papel fundamental na construção das relações entre adultos e crianças de 0 a 6 anos? Será possível pensar o trabalho com estas crianças em instituições como a creche sem atividades que incluam a maternagem e práticas ligadas ao trabalho doméstico? Serão estas atividades excludentes da competência profissional? Como construir um perfil profissional, se as práticas que são desenvolvidas se mesclam com as práticas domésticas? Ou ainda: se sabemos da necessidade de haver vínculos afetivos, para que se estabeleçam interações construtivas entre adultos e crianças nesta faixa etária, como têm sido formadas estas educadoras, para que tenham a impressão de que não conseguem se manter como profissionais que associam o afetivo com a ação pedagógica intencional? Será possível associar estes dois pólos?[CERISARA, 1996 p.88].

Superar a dicotomia do cuidar/educar requer a consideração de que os conhecimentos oriundos da esfera doméstica, ao contrário do que foi difundido, não são inatos, pois,

não se trata de um valor universal dos seres humanos, nem de uma tendência inata ou instintiva das mulheres, nem mesmo de uma expressão de necessidades inerentes às crianças, pois que, se atender a certas necessidades básicas do ser humano durante seus primeiros meses de vida é uma questão de sobrevivência, determinada por características biológicas, tudo o mais nessa relação é histórica e culturalmente determinado: o tempo de duração dessa atenção, as pessoas mais indicadas para provê-la, o tipo de relação interpessoal que se estabelece entre os envolvidos, as formas e práticas de atendimento, etc. [CARVALHO, 1999 p.58]

Essa compreensão do cuidar condiciona nova definição da função da educação de crianças pequenas e faz repensar as relações que se estabelecem no interior das instituições. Na seqüência será abordada a forma pela qual atualmente essa dimensão está sendo discutida.

1.2. EDUCARE— as duas faces da mesma moeda

Atualmente várias pesquisadoras [CAMPOS, 1994; CERISARA, 1999; CARVALHO, 1999] afirmam, que a dicotomia entre educar e cuidar é incompatível

com o atendimento integral às necessidades das crianças. É imprescindível, dessa forma, discutir o educar e o cuidar como dimensões integradas, pois, no processo de desenvolvimento infantil emerge um conjunto de necessidades básicas, que extrapolam a proteção, nutrição e cuidados de saúde, necessidades que implicam, igualmente, em afeto, interação e estimulação, segurança, exploração e descoberta do mundo que as cercam [CARVALHO, 1998].

Tratar a educação infantil a partir dessa dupla dimensão, fez com que os teóricos dessa área se deparassem com a necessidade de construção de novas categorias conceituais que explicitassem essa especificidade. O conceito *educare*¹⁰ difundido atualmente, objetiva expressar a integração entre as atividades de cuidar e educar. Essa concepção possibilita a compreensão de que a educação é um processo integral que:

abrange também a formação de valores, sentidos e percepção; a conseqüente aproximação entre o papel das mães e o dos/as professores/as, do lar e da escola; a defesa da necessidade da presença de um adulto de forma constante, total e abrangente junto às crianças; a articulação entre educação e envolvimento afetivo, ensino e amor [CARVALHO, 1999 p.82].

Ainda que em nossa cultura a afetividade e o cuidado sejam características associadas ao feminino, o certo é que todo processo educativo é permeado de afetividade e cuidado, ou seja, não ocorre num vazio emocional. Importa então, superar a tão difundida idéia de que a maternagem, traduzida pelo cuidado, é um subterfúgio para o despreparo ou a incompetência técnica. No caso particular da educação infantil, o cuidado é parte fundamental de todas as práticas cotidianas.

Sustentada no binômio cuidar/educar, a educação infantil configura uma especificidade própria, ao mesmo tempo em que se diferencia do espaço escolar, tanto no que se refere a sua função social, quanto a sua organização e legislação. De maneira sintetizada podemos ilustrar essas diferenças da seguinte maneira:

¹⁰ *Educare* é uma expressão inglesa, definida por Bettye Cadwell — psicóloga norte-americana —, que funde as palavras educar e cuidar [CAMPOS, 1994].

enquanto a escola tem como sujeito o aluno e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através de aulas; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo e como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade [ROCHA, 1999 p.60].

A definição da educação infantil em sua especificidade, não sendo então período preparatório para escola ou um lugar para a criança ficar enquanto os pais trabalham, supõe, também, o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, “que necessita ser educada e cuidada, uma vez que ela depende dos adultos para sobreviver e, ainda, pelo fato de permanecer muitas vezes de 10 a 12 horas diárias na instituição” [CERISARA, 1999b p.16].

Essas discussões, ainda recentes no Brasil, desdobram-se em novas problemáticas: como devem ser as instituições de educação infantil? Quais as habilidades e qualificações requeridas das profissionais que ali atuarão? Como deve ser a formação dessas profissionais? Como equacionar a questão da formação, consideradas as exigências legais e a diversidade geográfica do país? Como responder às necessidades de qualificação e certificação formal para as milhares de “leigas” que atuam na educação infantil? Como organizar essas formações numa perspectiva que considere o educar/cuidar¹¹ de maneira integrada e como direito de toda criança? Essas questões centrais nos debates sobre educação infantil ganham mais importância, especialmente se considerarmos a falta de políticas públicas efetivas voltadas, tanto para a formação sistemática das profissionais que atuarão na área, quanto daquelas que já estão em serviço.

Muitos são os desafios para os que atuam nessa área. Desafios que se estendem desde as políticas públicas destinadas à mesma, definição de suas

¹¹ Mesmo compreendendo que, a relação entre cuidar e educar, abrange muito mais do que aqui apresentada, sendo esta uma unidade que se preenche não apenas no espaço da educação, mas na sociedade como um todo, uma vez que, uma sociedade que não possui suas necessidades básicas atendidas, apresentará problemas na educação; esse aspecto não será discutido pontualmente, tendo em vista, o objetivo dessa dissertação.

funções, relação entre as instituições, famílias e crianças, até a complexa formação de seus profissionais. Complexa, no sentido da necessidade de se pensar sobre como organizar a formação do grande número de leigas, além da questão relativa à identidade dessas profissionais, identidade permeada pela idéia da formação natural da mulher para cuidar de crianças.

Refletir sobre estas questões é questionar qual o projeto de sociedade, de educação e de educação infantil que se deseja consolidar, tanto em nível de políticas públicas, quanto da garantia das condições necessárias para sua concretização na prática. Ao se falar em um projeto comprometido, com o direito de todas as crianças à educação de qualidade, a discussão remete também à reflexão sobre a relação criança-adulto e a qualidade das intervenções desse adulto no cotidiano das crianças. Em outras palavras, remete à própria formação dessas mulheres.

Segundo KRAMER,

[...] só é possível concretizar um trabalho com a infância, voltada para a construção da cidadania e a emancipação...se os adultos envolvidos, forem dessa forma considerados. Isso implica no entendimento de que os mecanismos de formação sejam percebidos como prática social, inevitavelmente coerente com a prática que se pretende implantar na sala de aula e implica em salários, planos de carreira e condições de trabalho dignas (1994, p.19).

1.4. “FORMANDO-AÇÃO” — A formação das professoras de educação infantil

Existe atualmente no Brasil um expressivo número de profissionais que atuam na educação infantil sem a formação específica dessa modalidade educativa. Ainda que as políticas oficiais tratem de estabelecer um conjunto de exigências quanto às qualificações formais requeridas, associando-as à

necessidade de valorização profissional, efetivamente não têm traduzido o discurso em medidas capazes de qualificar, em curto prazo, as leigas. Isso implicará na eliminação de 13% a 18% das profissionais de seus postos [KISHIMOTO, 1999].

Ao se considerar esses aspectos, alguns autores [OLIVEIRA, 1994; CAMPOS, 1994; KRAMER, 1994] observam que a política de formação deveria ser articulada com a formação em carreira, sendo importante considerar nesses processos que os sentidos e os significados que são passados, são re-significados, são reconstruídos por todos os participantes, a partir de suas experiências e vivências singulares. A não inclusão dessa dimensão nos cursos, parece transformá-los em monólogos, o que leva, segundo os autores acima citados, a uma negação da historicidade dos participantes, homogeneização da palavra, do público, das aspirações e necessidades singulares de cada grupo.

Todavia, é preciso lembrar, que as práticas de formação em serviço, com ocorrência freqüente, sob a forma de “treinamentos”, podem ter seus resultados comprometidos, seja por não considerarem os atores sociais a que se destinam, seja pelo caráter episódico de suas realizações. De acordo com KRAMER ,

organizadas em periodicidades diversas, implementadas por diferentes secretarias, fundações ou outros órgãos, com ou sem a participação direta das universidades ou de consultores contratados, tais estratégias, são marcadas pela falta de continuidade, pela fragmentação, pelo caráter episódico ou casuístico [1994 p.23].

Dessa maneira, ao invés de gerarem melhorias profissionais e salariais esses processos formativos podem, muitas vezes, acentuar a segmentação já existente entre profissionalização/valorização e desprofissionalização/desvalorização.

Estudos também têm destacado a importância de se considerar as práticas já presentes nas instituições, mesmo que essas, sob um ponto de vista técnico, possam parecer inadequadas. Devem ser ponto de partida para as mudanças que

se deseja implementar. Nesse sentido, seria pertinente que as políticas de formação rompessem

com a prática de sugerir que os profissionais atuem com as crianças de uma dada forma, enquanto se age com eles de forma oposta (...). Políticas de formação engajadas na emancipação e na construção de cidadania precisam, sobretudo, garantir as condições para que as práticas desenvolvidas sejam entendidas como práticas sociais, e seus atores (adultos e crianças) sejam percebidos como sujeitos autores dessa prática [sem grifo no original -KRAMER, 1994 p.25].

Isto implica compreender as professoras como historicamente constituídas nas e pelas relações sociais mediadas, sobretudo, pela linguagem, compreendendo que sua formação profissional abrange outras dimensões que não aquelas estritamente pedagógicas.

Saber quem são, quantos são, onde e como atuam, quais as expectativas que possuem, as concepções de criança, de educação, de educação infantil que norteiam seus trabalhos; buscar saber qual a compreensão de profissional que possuem: o que é trabalhar com educação infantil? O que é ser professora de educação infantil – é ser “professora”? O que se precisa para ser professora de educação infantil? Em que medida conhecimentos advindos da esfera doméstica contribuem no exercício de sua função; e em que medida esses mesmos conhecimentos, quando não apropriados, fazem falta no cotidiano da instituição infantil? Ser mãe, ser mulher, ser dona-de-casa ajuda no desempenho dessa função? Ou compromete o desempenho?

Resgatar as dimensões subjetivas parece ser imprescindível aos processos de formação, pois, como assinala CERISARA [1997, p. 38], compreender a pluralidade e as singularidades presentes no cotidiano das práticas pedagógicas, requer que se considere a “pessoa”, representada pela educadora — entendida como síntese entre as determinações materiais da sua existência e as especificidades e peculiaridades decorrentes da sua subjetividade biográfica “.

Sem dúvida, conhecer melhor a realidade das professoras de educação infantil é de fundamental importância, para a elaboração de políticas voltadas para

sua formação. Essa discussão desdobra-se em outras, dentre as quais há que se destacar aquela que se refere às reais condições da formação no Brasil, assim sintetizadas por KHISIMOTO [1999] :

- Devemos adotar um modelo único de formação profissional ou conviver com a diversidade de propostas no sentido de atender à variabilidade regional?
- A qualidade da formação profissional está sendo garantida concomitantemente à necessidade de expansão dessa formação?
- Há valorização do profissional de educação infantil, com oferta de uma carreira que permita sua profissionalização e ascensão na escolaridade?
- Há respeito pelas novas concepções, construídas ao longo da constituição do campo da educação infantil, como o respeito à especificidade da criança de 0 a 6 anos, a integração da educação da criança de 0 a 6 ou até 10 anos, a oferta de competências necessárias ao educador no interior do quadro curricular, além da premência em romper práticas tradicionais que separam a teoria da prática?

1.5. “AS DUAS FACES DE EVA” — mulher e professora / profissional

Os debates atuais sobre formação docente têm sublinhado, de forma contundente, o saber-fazer como um importante componente da qualificação profissional das professoras. Dito de outro modo, tem-se enfatizada a importância do conjunto de saberes, oriundos dos processos de socialização, das experiências sociais e pessoais da professora, para sua atuação nas atividades e situações que constituem o cotidiano na escola.

Especificamente na educação infantil, esses novos aportes teóricos redimensionam os saberes ditos naturais das mulheres, antes considerados inadequados à atividade docente, considerando-os importantes à sua competência profissional. A professora é focalizada sob novo ângulo, no qual o “eu profissional” não pode ser separado do “eu pessoal” e a prática pedagógica não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas e competências.

com o autor, é a análise e a interpretação crítica da prática que contribui para a modificação da ação pedagógica.

A partir dessa perspectiva, os conhecimentos femininos, isto é, as habilidades adquiridas pelas mulheres em seu processo de socialização, amplamente utilizadas em sua atividade pedagógica com crianças pequenas, assumem um novo estatuto nos debates sobre formação, posto que podem ser tratadas como componentes de qualificação profissional.

Pode-se dizer, então, que a formação da professora começa antes de sua formação sistemática e se prolonga por toda sua vida, fato que deve ser considerado nas propostas formativas. Outros aspectos que também merecem atenção são as categorias de raça, de gênero e de classe social. No caso específico da educação infantil, a compreensão do desenvolvimento histórico da profissão e sua ligação com o gênero feminino é imprescindível. As outras duas categorias, mesmo que seus estudos sejam incipientes, assumem importância para auxiliar na compreensão dos processos de exclusão presentes nas instituições.

Como, no entanto, os saberes tácitos utilizados na educação infantil advêm, na sua grande maioria, do universo feminino, será realizada uma pequena explanação da relação entre os gêneros e a educação infantil. Isto significa que, quanto mais forem consideradas naturais, as habilidades utilizadas na educação infantil, quanto mais doméstica for a concepção de educação, mais difícil é a aceitação do gênero masculino nessa área e maior é a desvalorização desses conhecimentos por serem considerados naturais. Em contrapartida, quanto mais se compreende essas "qualificações femininas", como históricas e culturais, mais articulado torna-se o projeto pedagógico e mais fácil torna-se a aceitação masculina.

Há, ainda, certa dificuldade da compreensão de que gênero é uma categoria relacional, é uma das dimensões do social. Ao definir gênero como tal categoria e uma das dimensões do social, estamos considerando que:

[...] além de uma categoria biológica, o gênero também é uma categoria histórica. Ou seja, o fazer-se homem ou mulher não é dado resolvido no nascimento, pelas características biológicas de cada um, mas construído através de práticas sociais masculinizantes ou feminizantes, de acordo com as diferentes concepções presentes em cada sociedade [CERISARA, 1996 p.45].

Assim, não se nasce homem ou mulher, mas se constroem homens e mulheres por meio das relações sociais empreendidas durante toda a vida. Essa historicidade das características femininas, pretensamente naturais, permite compreender, que essas características ou dons são apreendidos, de modo especial, na esfera doméstica. Ao se falar em gênero somos remetidos

ao estudo das relações sociais entre os sexos, uma maneira de indicar construções sociais dos papéis a serem desempenhados pelos homens e pelas mulheres. A apontar a relação entre experiência masculina e feminina e o laço entre a história destas práticas no passado com as práticas sociais de hoje. A encontrar qual era o seu sentido e como estes papéis (masculino/feminino) funcionavam para manter a ordem social ou para mudá-la. Assim, a categoria gênero é uma informação, tanto sobre o mundo dos homens, como sobre o mundo das mulheres, e das relações sociais que configuram a trama social [PEREIRA, 1994 p.117].

Nessa cadeia relacional, mulheres e homens vivem processos de socialização, seguindo modelos padronizados de papéis sexuais, papéis dicotômicos e hierárquicos. Assim, desde cedo a menina aprende que qualquer profissão de sua futuramente escolha e que pretende desempenhar, deverá permitir-lhe a conciliação com a dimensão de sua vida doméstica, isto é, “escolhem profissões que possam compor futuramente com as atividades de mãe, esposa, dona-de-casa” [PIZA, 1994 p.87]. Considerando esse aspecto, o magistério, o trabalho com crianças menores de 6 anos em instituições, permite essa conciliação, somando-se o fato de que os eixos centrais da socialização

0.337.938-6

feminina — maternagem e o trabalho doméstico¹² — também se fazem presentes nessas ocupações, em especial na educação infantil.

Quando se discute a dimensão do trabalho doméstico existente no desenvolvimento da atividade profissional, a necessidade de compreender-se a origem cultural dessas habilidades, a ruptura das ditas características femininas — afetividade, paciência, docilidade, entre outras —, como biológicas, busca-se repensar a própria profissão de professor/a de educação infantil. Diferentemente de MELLO [1982] que traduz os conhecimentos tácitos como forma de ocultar a incompetência, pensa-se serem esses conhecimentos necessários ao desempenho das atividades diárias.

A paixão que as professoras de educação infantil revelam quando falam sobre sua ocupação, o gostar de crianças, o cuidado e o zelo para com elas, não é a responsável pela desqualificação da área. Antes é necessário pensar que, trabalhar com educação infantil no Brasil, é trabalhar sob condições adversas, que abarcam desde o descaso das políticas públicas até a responsabilização pessoal pela sua formação. Em geral, as professoras de educação infantil são acusadas de despreparadas, de incompetência técnica, de insuficiência de conhecimentos culturais,

como se isso fosse sua culpa e não deste mesmo poder, que não investe adequadamente nos cursos de formação e nem destina verbas suficientes para educação. Como se isso não bastasse, ainda têm que conviver com a incompreensão dos meios intelectuais, quando asseguram que gostam de ensinar, que sentem prazer com a profissão e até que gostam de crianças! Como se isso fosse motivo de vergonha e não fruto da realidade que cada um carrega dentro de si [ALMEIDA, 1998 p.215].

Considerar todos esses aspectos é fundamental quando se pretende discutir a formação na educação infantil, em especial quando se trata de formação destinada para aquelas que já atuam na área, mas não tiveram acesso a educação formal. Procurar apreender como cada uma chegou a ser a professora

¹² Para uma discussão aprofundada desse tema ler CERISARA, Ana Beatriz. *A construção da identidade das profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo, 1996. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da USP.

que é hoje; de que maneira a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada uma; buscar apreender, como os conhecimentos utilizados no cotidiano das instituições foram sendo desenvolvidos, conhecimentos que não surgiram a partir da formação sistematizada, mas que nem por isso podem ser desconsiderados, são desafios postos para reflexão sobre a formação das leigas em educação infantil no nosso país.

Na busca de apreender quais as estratégias utilizadas para a construção dos saberes práticos utilizados pelas leigas, é importante, também, considerar as instituições nas quais elas desenvolvem seus trabalhos. No caso específico dessa pesquisa foram privilegiadas as instituições denominadas Creches Comunitárias¹³.

As Creches Comunitárias são instituições que trazem em sua própria constituição uma ambigüidade, pois, ao mesmo tempo em que podem ser consideradas uma estratégia da população para “driblar” o descaso público em relação a área, podem também ser consideradas uma estratégia governamental para investir muito pouco na área.

Como estratégia governamental pode-se situá-las como instituições que, em geral, funcionam em locais cedidos ou construídos pelos moradores da comunidade, assim como subsistem com ajuda dessa mesma comunidade. Em alguns municípios as creches são auxiliadas pelas prefeituras, mas isso não é regra no país. Além de condições físicas, às vezes questionáveis nessas instituições, a grande parte das pessoas responsáveis pelas crianças são voluntárias e leigas.

Como resposta ao descaso governamental, são movimentos populares que buscam organizar um lugar para deixar seus filhos. Nessa luta diária, as pessoas encarregadas de desenvolver seus trabalhos, vivem entre o peso do estigma de atendimentos de 2ª ordem e a busca para superar essa idéia; em outras palavras, vivem a luta diária para suas instituições não serem consideradas “depósitos de

¹³Importante esclarecer que, Creche comunitária, são instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos, não estando adequadas, ainda, à denominação expressa na LDBEN (9.394/96), que define creche como as instituições que atendem crianças até 3 anos.

crianças”. Essas lutas são entendidas somente a partir da compreensão do comprometimento, da paixão que as leigas possuem em relação a suas tarefas,

É um movimento forte o bastante para justificar tentativas e persistir, apesar de todos os obstáculos, na busca de realização individual. No campo da paixão, os dominados, os explorados, os revolucionários, os transgressores caminham por espaços a serem desbravados e cada conquista, justamente por sua dificuldade, torna-se mais apaixonada [ALMEIDA, 1998 p.215].

Essas características e o fato do grande número de leigas atuando nessas instituições, direcionaram a escolha por esse tipo de instituição. Soma-se a esses fatos a crescente expansão deste tipo de atendimento na cidade de Joinville, nos últimos 5 anos.

Educação Infantil na cidade de Joinville

*Tem certos dias
em que penso em minha gente
e sinto assim
todo o meu peito se apertar
[Chico Buarque de Holanda- Gente Humilde]*

A cidade de Joinville localiza-se na região sul do país, no nordeste do estado de Santa Catarina, distante 180 Km da capital do Estado, Florianópolis, e 130 Km da capital do estado do Paraná, Curitiba. Possui o maior parque industrial do Estado, que é composto em grande parte por indústrias do setor metal-mecânico, têxtil-confecção e borracha-plásticos¹⁴. Possui uma população de aproximadamente 480.000 habitantes, sendo que aproximadamente 48.000 habitantes são menores de 6 anos¹⁵.

Na década de 70, a expansão industrial gerou um intenso movimento migratório, provocando um crescimento populacional desordenado, o que ampliou as necessidades básicas com habitação, saúde e educação, necessidades que até hoje ainda se fazem presentes¹⁶. No caso específico da educação, a saída das mulheres para o mercado de trabalho gerou a necessidade de espaços específicos que pudessem acolher seus filhos enquanto trabalhavam.

Essa necessidade impulsionou a criação de um projeto de atendimento para filhos de trabalhadores, abrangendo o atendimento de crianças até a idade de 12 anos. Esse projeto foi apoiado e incentivado pelo empresariado local, pois, esse serviço lhes possibilitaria aumentar a produção e os lucros das empresas.¹⁷ Surgia assim, em 1974, o programa CERI — Centro de Educação e Recreação Infantil, destinado ao atendimento de crianças de 0 a 12 anos. As crianças maiores de 7 anos, os chamados “escolares”, freqüentariam as instituições em período contrário aquele em que iam à escola, enquanto os “pequenos” ficariam em tempo integral.

O Projeto CERI, desde seu nascimento, esteve vinculado à Secretaria do Bem Estar Social, ficando sob a coordenação e responsabilidade da assistente social Rosemary Cardoso. Sua viabilização envolveu parcerias com a Mitra Diocesana e Associação de Moradores do Bairro Costa e Silva, que cederam espaços para o seu funcionamento inicial. A prefeitura ficou responsável pela

¹⁴ Fonte: Joinville, *Perfil Sócio Econômico* – Edição de 1999.

¹⁵ Fonte: Prefeitura Municipal de Joinville – Secretaria de Educação e Cultura – divisão de Administração – Serviço de Planejamento e Estatística.

¹⁶ Dos 326.710 domicílios da cidade, 32,84% possuem abastecimento de água, 33,50% abastecimento de luz e 1,78% são usuários da rede de esgoto. Fonte: Joinville, *Perfil Sócio Econômico* – Edição de 1999.

contratação de pessoal, materiais de expediente e didático, limpeza e conservação dos prédios e os pais ficariam responsáveis pela alimentação das crianças. Por falta de condições físicas e da impossibilidade de atendimento integral, três unidades foram fechadas após o primeiro ano de funcionamento.

No ano seguinte, em 1975, inaugurou-se outra unidade, contando a cidade, então, com duas unidades de atendimento à infância. Reivindicações populares levaram à inauguração de mais duas unidades em 1978, chegando-se ao final da década com sete unidades funcionando, atendendo aproximadamente 600 crianças.

É na década de 80, que o programa CERI tem sua grande expansão com a inauguração de treze novas unidades. O amplo reconhecimento social e a implementação de uma proposta teórico-metodológica, reconhecida como inovadora por diferentes segmentos sociais, implicou na constituição de uma estrutura técnica capaz de fornecer o suporte necessário ao funcionamento dessas novas unidades. É dessa época, também, que os pais passam a se organizar na Associação de Pais, Funcionários e Amigos dos CERI's — APFA.

A expansão da rede de CERI's é acompanhada, a partir de 1984, de um novo modelo de gestão na administração municipal. Influenciado pelos preceitos neoliberais, materializados nos governos Reagan, nos Estados Unidos, e Thatcher, na Inglaterra, a nova administração toma, como modelo, princípios gerenciais, anunciando que “administará a cidade como quem administra uma empresa”.¹⁸

A adoção de reformas estruturais focadas em critérios como eficiência, baixo custo, restrição orçamentária, entre outros, repercute também na rede CERI's, passando-se a estabelecer uma nova filosofia e ritmo na organização e administração do serviço, “gerando uma participação mais efetiva dos diversos segmentos envolvidos no programa: de pais, funcionários, comunidade, poderes públicos municipal, estadual e federal, que contribui na expansão do número de

¹⁷ Fonte: Revista CERI 20 anos. Prefeitura Municipal de Joinville.

¹⁸ Assume o governo municipal, o empresário Wittich Freitag, ex-dono da fábrica de refrigeradores Consul.

unidades”¹⁹. Vale sublinhar que essa maior participação relacionava-se aos aspectos financeiros e não ao âmbito da gestão e organização da rede.

Uma das modificações ocorridas nessa época na estrutura dos CERIs foi a criação do cargo de auxiliar de sala²⁰, uma alternativa que visava baratear os custos do programa. De acordo com as avaliações da prefeitura, o custo médio de um salário mínimo por criança era elevado, levando o governo municipal a propor à equipe técnica, que encontrasse uma maneira de redução dos custos do programa. A solução sugerida pela equipe foi a contratação de mais auxiliares. Assim inicialmente a equipe técnica

propôs um plano piloto, onde tinha assim: um educador e dois auxiliares. Isso para as turmas menores. Para as turmas maiores de 7 a 12 anos, seria só educador, não poderia ser auxiliar. [Pedagoga da equipe técnica do programa CERI].

Essa sugestão foi aceita e implantou-se o cargo de auxiliar nos CERIs mas,

o plano piloto na verdade foi indo, foi indo...porque as pessoas vão saindo, vão saindo, outras vão entrando e aí foi mudando, foi mudando de tal forma que...mas sempre se garantiu que tivesse um número de educador, sempre se garantiu esse número. Porque, para garantir a própria proposta pedagógica, mesmo que as coisas acontecessem [Pedagoga da equipe técnica do programa CERI].

Essa mudança na carreira funcional contrariava a orientação inicial do programa, quando o cargo de auxiliar não se constituía como função específica, mas era parte da carreira de educadora. Ou seja, antes de 1984, esse era um cargo provisório – a pessoa era contratada como auxiliar até completar seus estudos no 2º grau. Após concluir esse nível de ensino, passava

¹⁹ Fonte: Revista CERI 20 anos. Prefeitura Municipal de Joinville.

²⁰ Auxiliares de sala são pessoas cuja função seria auxiliar as professoras nas atividades diárias, em especial, nos banhos, trocas de fraldas, ajudar as crianças na higiene pessoal, lanches,

automaticamente a ser educadora, não existindo nessa época concurso público para o cargo de auxiliar. As diferenças salariais entre educadoras²¹ e auxiliares eram mínimas, desaparecendo na medida em que acendiam àquele nível.

Essas mudanças, contudo, não saíram exatamente como os técnicos encarregados do programa haviam planejado, ocorrendo situações diversas na composição do quadro funcional de cada unidade,

na verdade, não posso afirmar isso que cada CERJ teria hoje um educador e dois auxiliares, não. Tem CERJ que tem dois educadores e um auxiliar, tem CERJ que tem um educador e dois auxiliares, tem CERJ quem tem sala, não é o CERJ inteiro, tem sala que pode ter só auxiliar esperando um educador [Pedagoga da equipe técnica do programa CERJ].

Além de administrar essa nova realidade — nem todas as salas teriam educadoras — a equipe técnica teve que replanejar os turnos de trabalho de cada profissional. Assim, seguindo esse plano, a educadora passou a trabalhar nos horários intermediários, pois desta forma poderia atender as crianças que freqüentassem a instituição tanto no horário matutino quanto no vespertino. O horário do auxiliar seria o denominado de “ponta”: no início da manhã e no final da tarde. Cumpre aqui esclarecer que a auxiliar, na verdade, não desempenhava só a função de auxiliar, pois, nos períodos em que atuava sozinha, assumia de fato a “regência” das turmas.

Além do redimensionamento dos horários de trabalho, a remuneração de uma e de outra função também se tornou significativamente distinta, posto que se tratava agora de dois cargos distintos dentro da carreira. Isto significou, também, a revisão das atividades a serem desempenhadas em cada função: a divisão de tarefas reafirmou a histórica divisão de trabalho na educação infantil: separar

arrumação e limpeza da sala. Também é a pessoa que recepciona as crianças e as devolve para os pais no final do turno.

²¹ A rede municipal de Joinville utiliza o termo educadora para designar as mulheres que atendem às crianças em suas instituições, desenvolvendo os considerados trabalhos pedagógicos. A escolaridade mínima exigida para esta função é o curso de magistério.

quem “cuida” de quem “educa”. As auxiliares seriam então as responsáveis pelo “cuidado” e pelo desenvolvimento de alguns trabalhos de caráter recreativo com as crianças, já as educadoras seriam as responsáveis pela programação e elaboração das atividades consideradas pedagógicas.

Todos esses ajustes, segundo a pedagoga responsável pelo programa, geraram na equipe técnica esforços adicionais, na tentativa de formar equipes de trabalho qualificadas para as tarefas que executavam. Contudo, essa tarefa tornou-se ainda mais difícil no governo seguinte²² quando a abertura de concurso público para auxiliar de sala estabeleceu como escolaridade mínima para o ingresso, o ensino fundamental.

É claro que quando se abriu depois novamente no governo, eu acho do Luiz Gomes, aí se abriu para 8ª série já, pra auxiliar. Porque quando, eu não tenho bem certeza, mas quando abriu auxiliar ele tinha que tá cursando o 2º ano do 2º grau.[...] tinha uma exigência: 2º ano do 2º grau magistério, ou seja, ou ele ia concluir sabe ou ele tinha um nível de conhecimento. Mas depois não. Foi aberto pra 8ª série, 1º grau sabe? Então tem que investir muito em estudos, em reciclagens, em capacitação porque realmente o pessoal não tinha mesmo compreensão [Pedagoga da equipe técnica do programa CER].

As alternativas encontradas pelo poder público para minimizar os custos com a educação infantil acabam materializando e legitimando concepções – já largamente discutidas – de que para o atendimento de crianças pequenas não é necessária muita qualificação. Isso fica evidente ao observarmos que as crianças de 7 a 12 anos não ficavam a cargo das auxiliares, estas se encarregavam somente daquelas em que as demandas maiores se relacionam aos cuidados corporais.

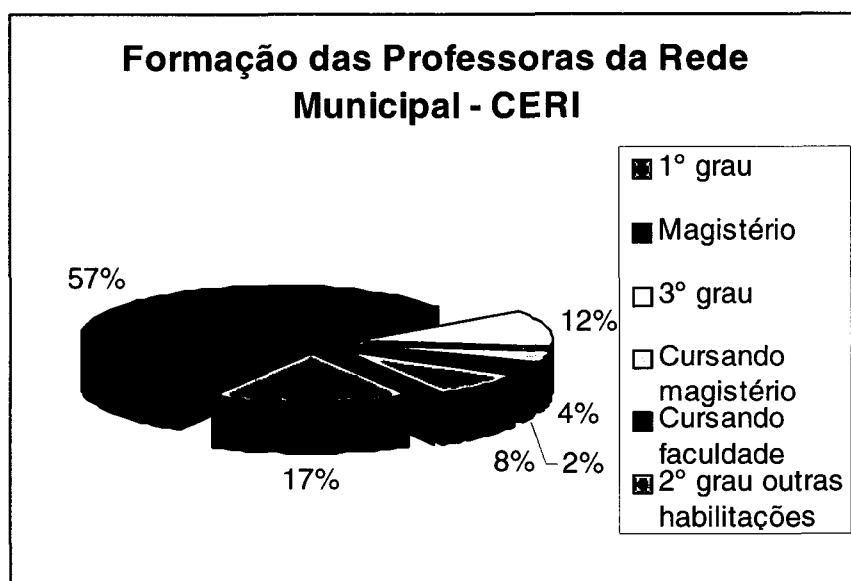
Esses dados sugerem que as mudanças, que ocorreram na educação infantil em Joinville, andaram na contramão da história. Quando todos os debates

²² Neste período assume a prefeitura Luiz Gomes, governando a cidade de 1989 a 1992.

apontam para a necessidade de se superar a dicotomia entre o cuidar e o educar, e a segmentação em termos de carreira, entre professoras e auxiliares, vimos aqui, a constituição de mecanismos de seleção, ingresso, carreira e funções, que aprofundam e mantêm a diferenciação, cujas repercussões em termos de qualificação e identidade profissional já foram largamente debatidas por muitos estudiosos.

Nesse sentido, considerando-se a legislação vigente, os dados indicam a emergência de um conjunto de problemas relacionados com a qualificação e certificação do contingente de “leigas” atualmente em atividade nos CERIs. Na composição atual do quadro funcional – 284 funcionárias, 47 possuem o 1º grau, 163 possuem 2º grau magistério; 33 possuem faculdade, 5 estão cursando um curso superior, 24 possuem 2º grau com habilitação em outra área; ou seja, em torno de 25% são “leigas”. Podemos observar esses dados em termos percentuais no gráfico 1.

Gráfico 1



Fonte: Secretaria Municipal da Educação, março/2000.

As mudanças iniciadas durante os anos oitenta intensificaram-se durante a década de 90, modificando substancialmente o projeto inicial dos CERIs. A

política de contenção de custos alterou a relação da instituição com a família, atribuindo à Associação de Pais e Amigos dos CERIs uma responsabilidade maior na partilha dos recursos. Anteriormente, a colaboração dos pais limitava-se à alimentação; o pagamento de uma taxa de 5% sobre o salário recebido, no caso de um filho, e 4% quando mais de um, destinava-se exclusivamente ao custeio da alimentação. Atualmente, cabe aos pais a responsabilidade pela manutenção dos prédios, pela aquisição de brinquedos, materiais pedagógicos, utensílios, entre outros. Além desses encargos, a Associação foi a responsável pelas últimas reformas e ampliação das instituições. Segundo uma técnica entrevistada, os CERIs se beneficiam também de um recurso federal, mas como essa verba já vem com sua finalidade determinada, uma parcela grande dos custos com as instituições acaba ficando a cargo das famílias.

A partir do ano 2000, a delimitação da clientela atendida também será redimensionada, com o fim do serviço voltado para as crianças em idade acima dos sete anos, realizado ainda por algumas unidades²³. O chamado atendimento dos escolares deverá ser assumido por outras instituições sociais da comunidade. A manutenção dessas crianças na rede em instituições de educação infantil parece que vem gerando, nos últimos anos, conflitos de competência entre profissionais vinculados à Secretaria do Bem Estar Social e a Secretaria de Educação:

a própria secretaria coloca que ela é responsável pelo ensino fundamental, então ela já assume essa parte, o ensino obrigatório já é responsabilidade dela. Então eles acham que a própria comunidade ou algum setor poderia administrar isso. Então eles não! Até junho é o prazo pra essas turmas dos escolares estarem em outro espaço [Pedagoga da equipe técnica do programa CERI].

É importante destacar que atualmente as unidades que atendem crianças maiores de 6 anos têm esse trabalho realizado por estagiárias, que são

²³ Das 24 unidades instaladas na cidade, 9 atendiam até os 12 anos.

remuneradas pela associação de pais. Observa-se aqui também, que uma orientação inicial é redefinida, uma vez que, anteriormente, o atendimento aos escolares era realizado exclusivamente pelas educadoras.

Além desses aspectos, outro ganha relevância: a transferência da rede de educação infantil da Secretaria de Bem Estar Social para a competência da Secretaria de Educação, em 1999. Essa transferência que atende ao estabelecido pela LDB, é conflitante, em Joinville, pela presença de duas redes voltadas ao atendimento à infância: uma formada pelos Centros de Educação e Recreação Infantil – CERI's, que atendem crianças em idade tanto de creche quanto de pré-escola (anteriormente vinculadas à Secretaria do Bem Estar Social) e outra formada pelas pré-escolas propriamente ditas, que funcionam em salas anexas às escolas municipais ou em prédio próprio (jardins de infância) próximas a escolas municipais, atendendo crianças na faixa etária de 3 a 6 anos (vinculadas desde seu início à Secretaria de Educação).

A unificação dessas duas redes, com funcionamentos autônomos e distintos, dada a vinculação a duas secretarias municipais também distintas, tem gerado impactos e conflitos quanto ao enquadramento profissional das educadoras que atuam nos CERI's, uma vez que estas, embora vinculadas estrutural e tecnicamente à Secretaria de Educação, não se beneficiam do mesmo plano de carreira das profissionais dessa Secretária, pelo contrário, continuam a seguir o plano de carreira dos servidores públicos.

Segundo uma pedagoga, esse foi um fator de grande expectativa para as educadoras dos CERI's:

existe uma expectativa muito grande dos profissionais ao reconhecimento de sua competência, na sua capacitação, não que na secretaria [Bem Estar Social] não se visse essa questão, mas era vista no contexto maior no nível de Prefeitura. Então assim, o que era visto na área administrativa na Secretaria da Fazenda, na Secretaria de Administração, era visto na do Bem Estar, porque é um plano de carreira para todos os funcionários. Diferente da educação que tem um plano próprio ou essa questão de apoio,

conforme o número de horas, que tem um percentual. Às vezes o retorno não é tão grande, mas não deixa de ser um estímulo né? Porque os cursos são pagos, inclusive essa questão de capacitação o Bem Estar era uma secretaria, a gente está a pouco tempo aqui, mas ele investia principalmente no técnico (porque não tinha como investir num grupo maior) e coordenador, para atingir. E quando era possível nos educadores. Tanto que no ano passado a gente... o CERJ fez 25 anos, nós organizamos um curso e metade do curso a secretaria pagou, outra metade foi rachada entre os profissionais. Quer dizer, sempre havia uma disposição de ajuda em si, mas com relação ao profissional não. Nosso plano de carreira é como de todo servidor público [Pedagoga da equipe técnica do programa CERJ].

O depoimento acima demonstra não só a decepção das funcionárias, como atesta que, embora unificadas sob o ponto de vista estrutural e técnico, as duas redes permanecem ainda como espaços diferenciados e diferenciadores, posto que trabalhar nos CERJ's parece ter ainda menor *status* do que nos jardins de infância da Secretaria de Educação. Isso se expressa também nas dificuldades com a qualificação das professoras, uma vez que, independente dos avanços que possa ter em sua escolaridade, se a pessoa ingressou na instituição como auxiliar de educadora permanecerá com os salários próprios dessa função. Ou seja, ainda que tenha ingressado e concluído o curso superior na área de educação, não terá, em função disso, seu salário alterado, pois, terá que aguardar o próximo concurso para o cargo de educadora, quando então poderá mudar de função e de carreira. Ressalte-se que, mesmo na função de educadora, possuindo formação de nível superior, ainda assim não terá o mesmo enquadramento que as professoras do ensino fundamental. Em outras palavras, duas profissionais com o mesmo nível de formação, terão salários diferenciados se uma trabalhar no pré-escolar e outra no CERJ.

Questão certamente complexa, pois como coloca CERISARA [1996], essa situação pode legitimar a idéia de educação infantil como um lugar de passagem: as educadoras permanecem nesse segmento educativo até completar ou ampliar

seus estudos. Pois, segundo as próprias pedagogas, as profissionais que seguem o plano de carreira da Secretaria da Educação, são valorizadas por todos os cursos que fazem, sejam estes de formação sistematizada, com longa duração, ou cursos de atualização, de curta duração.

Os dados até aqui apresentados permitem observar que a dicotomia entre o cuidar e o educar é mantida e reforçada na rede pública de atendimento à criança de duas maneiras: a) no interior dos próprios CERIs, com a distinção entre as funções da educadora e da auxiliar, vinculadas a salários diferentes e exigências de escolaridade também distintas; b) na relação entre CERIs e as pré-escolas (sejam estas instituições ou apenas salas) vinculadas à Secretaria da Educação. Em ambas as situações constata-se que aquelas funções/atividades reconhecidas como “pedagógicas” são mais valorizadas e identificadas, como a exigir mais qualificação de seus profissionais. No caso dos CERIs, especificamente, essa dicotomia se expressa também na divisão de tarefas, pois como a auxiliar recebe um salário inferior ao da educadora, ela não é responsável pelo planejamento das atividades, ou seja, apenas executa o que a outra planeja.

A hierarquização das tarefas, entre auxiliares e educadoras, que foi evidenciada por meio da diferença de salários, carga horária, nível de formação em seus desdobramentos no cotidiano, revelam que, embora muitas vezes esses limites tendam a ficar diluídos, haja vista que ambas - auxiliares e educadoras - têm as mesmas responsabilidades para com as crianças, o mais comum é a auxiliar assumir as tarefas da educadora, nem sempre ocorrendo o contrário. Desse modo, as auxiliares vivem também, inúmeras vezes, uma intensificação em seu trabalho, o que torna também mais difícil o seu reconhecimento profissional:

Elas sentiram uma certa discriminação porque apesar de ganharem menos, eles tinham idéia de igualdade sabe? Mas nós vimos pela questão legal porque eles entrando na justiça ou alguma coisa, como é que ficaria a situação pra Prefeitura, tinha que ter isonomia, é direto.. Faz a mesma coisa, como é que ganha menos? Tem o aspecto legal. Então assim, a gente deixou claro, porque se a auxiliar quiser auxiliar, ela pode. Pode ajudar, ela

pode trazer idéias, pode propor...é uma permuta. E quando ela está sozinho também, independente de estar no planejamento ele pode fazer uma atividade bem legal. Porque muitas estão estudando, muitas também pesquisam, têm interesse em montar, gostam do que fazem. Então a gente vai podar? Não pode. [Pedagoga da equipe técnica do programa CERJ].

Para além dessas particularidades, observa-se que de um modo geral, as educadoras daqui, a exemplo de tantas outras no Brasil, lutam “para ser socialmente reconhecidas como profissionais, portadoras de um conhecimento técnico e não como “segundas mães”, possuidoras de habilidades naturais” [CARVALHO e VIANNA, 1993 p.101].

Esses são alguns indicativos do tratamento que a educação infantil recebe pelo poder público. Certamente que esses diferentes “arranjos” além de expressarem a concepção de educação infantil que orienta as políticas oficiais em Joinville, provocam também impactos em termos da identidade profissional das pessoas que ali atuam.

As dificuldades com a gestão da rede pública de educação infantil, agravadas, sobretudo, pela implementação de uma política de restrição orçamentária para essa área, condicionaram, ainda na década de 90, a emergência de um conjunto de iniciativas, populares e oficiais, voltadas para o atendimento à infância. Vale aqui destacar que a reestruturação observada na educação infantil não é um fato isolado e se contraria as discussões atuais sobre a especificidade da educação, reafirma os princípios orientadores das reformas implantadas na educação, no Brasil e na América Latina de modo geral, orquestradas pelos organismos multilaterais, tais como o Banco Mundial, CEPAL e UNESCO, especialmente no que tange a uma crescente retirada do Estado e a uma responsabilização maior das comunidades.

Na próxima seção, trataremos de mostrar essas alternativas e seus impactos em termos de expansão/oferta de vagas, profissão e qualificação

daquelas que ali trabalham, possibilidades e limites que essas novas iniciativas oferecem.

2.1. CRECHES COMUNITÁRIAS – Acalenta-se o que?

A expansão da rede oficial de atendimento infantil em Joinville encerrou-se em 1992, quando foi inaugurada a última unidade CERI. Considerando todas as unidades – 24 no total, a rede pública atende 2.214 crianças nesse programa, mais 2.732 crianças nos jardins municipais (4 a 6 anos), que funcionam em prédio próprio e 927 crianças de 6 anos nas pré-escolas, que funcionam junto às escolas do ensino fundamental.

O atendimento à infância em Joinville também é oferecido pelas redes estadual e privada, além das instituições alternativas, como creches comunitárias e creches domiciliares. A distribuição desse atendimento pode ser observada na Tabela 2.

Tabela 2 - Atendimento à infância em Joinville

Instituição	Nº de instituições	Nº de crianças que atende
CERI	24	2.214
Creches domiciliares	45	751
Jardins de infância municipais	14	2.732
Salas de pré-escola municipal	38 salas	927
Creches comunitárias	05	426
Creches estaduais	04	178
Pré-escolas estaduais	32	2.272
Creches particulares	03	405
Pré-escolas particulares	32	2.433

Fonte: Secretaria da Educação de Joinville / Divisão de Adm. – Serviço de Planejamento e Estatísticas. (março/2000)

Comparadas as taxas de expansão — incluindo-se todas as formas de atendimentos: rede municipal, estadual, privada, comunitária e domiciliar — com as taxas de crescimento populacional, observa-se um déficit de aproximadamente 35.662 vagas. A população da cidade, no início da década de 90, era de 347.151 habitantes e atualmente alcança aproximadamente 480.000 habitantes. Esse quadro gera as chamadas listas de espera²⁴ e, se computadas as existentes em cada CERJ, somam em torno de 1.569 crianças²⁵ aguardando atendimento.

Quais as soluções adotadas pelo poder público para tal situação? Basicamente uma : o estímulo às iniciativas de caráter assistencial e filantrópica. A proposta de um sistema rotativo de vagas, onde cada criança teria seu tempo total de permanência nos CERJ's delimitado a um ou dois anos, cedendo, após, sua vaga a outra criança, foi enfaticamente rejeitada pela população:

[...] havia uma discussão de que as famílias ficavam muito tempo no CERJ, o secretário (ficavam muito tempo, muito tempo aí não atende os outros) queria definir, estabelecer um tempo menor como se tu entra hoje daqui a dois anos tu és obrigado a sair [Pedagoga da equipe técnica do programa CERJ].

Diante dessas circunstâncias, com a demanda crescendo, novos projetos foram lançados. Na administração compreendida entre os períodos de 1989 – 1992, incentivaram-se as creches domiciliares, que se expandiram durante toda a década de 90, alcançando o número de 60 estabelecimentos cadastrados e orientados pela Secretaria do Bem Estar Social, atendendo a aproximadamente 751 crianças. Vale assinalar que essas creches recebem subsídios da Prefeitura, cabendo aos pais o pagamento de mensalidades em valores entre R\$ 40,00 e R\$ 80,00 por criança. A parceria dessas instituições com a Prefeitura engloba também a orientação pedagógica prestada pela Secretaria do Bem Estar Social

²⁴ Nomes de pessoas, que deixam seus nomes para serem chamadas, quando surgir uma vaga.

²⁵ Fonte: Associação de Pais, Funcionários e Amigos do CERJs (A.P.F.A. dos CERJs).

que, em conjunto com a Secretaria da Educação, oferece cursos de capacitação para as “crecheiras”, sendo esses cursos obrigatórios para todas as cadastradas no programa.

Sem conseguir resolver o problema da demanda, esse programa apresentou-se como uma alternativa de baixo custo somente para a Prefeitura, mas não para as famílias participantes. Essa situação exigiu novas medidas e, sempre seguindo o receituário de maior oferta de vagas/menor custo, foi desenvolvido o Projeto Acalanto.

Em linhas gerais esse projeto é simples: as associações de moradores organizam as creches em seus bairros, em locais cedidos pela própria comunidade, com mão-de-obra voluntária e recebe uma verba federal²⁶, mensal, após o cadastro na Secretaria do Bem Estar Social. A possibilidade de acesso a essa verba federal, por meio das associações de moradores, foi uma das principais condicionantes do projeto.

O projeto Acalanto, muito divulgado pela atual administração e apresentado como uma *franchise* do CERI, resultou em 3 centros de educação infantil e na incorporação de 2 outros centros, que já desenvolviam atividades vinculadas às associações de moradores. A parceria com a Prefeitura restringe-se à mediação para a obtenção da verba, uma vez que as creches comunitárias não se beneficiam de assessoramento pedagógico sistemático, nem de cursos de formação e/ ou capacitação para as professoras leigas ou voluntárias, que ali trabalham. Sobrevivem, basicamente, com a ajuda da comunidade, pois, a verba federal, além de ser restrita (em média R\$ 17,02 por criança), freqüentemente

²⁶ Essa verba, proveniente do Conselho Nacional de Assistência, revela que no Brasil os recursos para educação infantil encontram-se nesse Órgão. É possível verificar melhor essa questão, analisando o Plano Plurianual 2000 – 2003, do Congresso Nacional – Comissão Mista de Planos, Orçamentos Públicos e Fiscalização, que estipulou R\$1.083.925.281 ao Ministério da Previdência e Assistência Social, para o atendimento a crianças em creche, enquanto a verba destinada ao Ministério da Educação é de R\$ 79.185.000 , destinada para aquisição e distribuição de material didático, formação continuada das professoras, funcionamento da educação infantil e implementação do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. A exemplo do país, os dados parecem demonstrar, que o município de Joinville trata a educação infantil ainda como assistência e não como um direito.

sofre atraso²⁷. Há que se assinalar, ainda, que essa verba somente é repassada para no máximo 100 crianças; caso as creches atendam além desse número, as crianças excedentes não são beneficiadas com a verba.

Os “*franchises*” funcionam em locais adaptados, que não atendem na maioria dos casos as recomendações do MEC²⁸, quanto às instalações físicas e a qualificação das pessoas que ali trabalham. Não respeita, também, a Constituição, naquilo que consta no Artigo 206 IV, onde se salienta a importância de planos de carreira, obrigatórios para todas as professoras, incluindo as profissionais de educação infantil.

No momento em que o Governo Federal difunde o documento “Subsídios para Elaboração de Orientações Nacionais para Educação Infantil”, o contexto atual da educação infantil em Joinville parece andar na contramão dessas orientações²⁹, uma vez que aqui se amplia o contingente de leigas e de professoras voluntárias, sem a implementação de qualquer programa sistemático de formação em serviço e valorização profissional.

As atividades de qualificação oferecidas pela Prefeitura organizam-se a partir de duas estruturas: a assessoria pedagógica para os CERI's fica sob a responsabilidade da Secretaria da Educação, enquanto que as Creches Domiciliares têm essa assessoria ministrada pela Secretaria do Bem Estar Social. Vale lembrar que as creches comunitárias não têm qualquer tipo de assessoria. As atividades de assessoria compreendem o acompanhamento dos trabalhos, a organização de cursos de capacitação, visitas, reuniões pedagógicas e outros suportes, quando solicitados. Cabe, ainda, às técnicas da Secretaria do Bem

²⁷ Quando do início da pesquisa de campo, em março de 2000, as instituições ainda não haviam recebido a verba correspondente às parcelas dos meses de dezembro de 1999, janeiro e fevereiro de 2000.

²⁸ Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de educação Infantil (Vol. I): **Roteiro** (sugestão dos itens e dos conteúdos que deverão ser contemplados pela regulamentação) Seção II – Do Espaço Físico; **Anteprojeto** (sugestão de concepções e normas para contribuir na implantação e implementação da educação infantil), Capítulo V – do Espaço, das Instalações e dos Equipamentos. Destaque especial para o Artigo 15.

²⁹ Refiro-me aqui ao documento: Subsídios para Elaboração de Orientações Nacionais para Educação Infantil, onde são citadas orientações para a denominada fase de transição, ou seja, o período necessário para as pessoas obterem a formação mínima necessária exigida pela LDB 9394/96.

Estar Social a fiscalização das instalações físicas das creches domiciliares, que, de acordo com as entrevistadas, atendem o “*básico do básico*”.

É importante assinalar que os cursos de capacitação organizados para as “crecheiras” (responsáveis pelas creches domiciliares) não objetivam a complementação ou melhoramento da sua formação básica. São cursos que se caracterizam por treinamentos informais, episódicos e sem articulação com instituições de ensino regulares.

As professoras das creches comunitárias, não vinculadas a nenhuma Secretaria, podem participar dos cursos de capacitação promovidos pela Secretaria do Bem Estar Social, entretanto, esses cursos organizados a partir das demandas das creches domiciliares, acabam não atendendo às necessidades das creches comunitárias.

Em síntese, os resultados da implementação dessa política de incentivo às iniciativas filantrópicas e assistenciais, especialmente nos últimos 10 anos, apontam para uma crescente “leigalização” dos quadros docentes que atuam nessa área, assim como, para uma crescente falta de responsabilidade do Governo Municipal com a educação infantil, arcando a comunidade local com parcela cada vez maior da oferta de atendimento à infância. Cabe ao poder público o enfrentamento de dois grandes problemas: a ampliação do número de vagas na rede pública, haja vista a o crescimento das pressões populares, e a adequação da qualificação e certificação, nos termos exigidos pela lei, do crescente contingente de professoras leigas.

Nesse contexto, as creches comunitárias vão sobrevivendo... vão se ampliando... e constituem hoje, em vários bairros da cidade, a única alternativa para as famílias que precisam dividir a tarefa de cuidar/educar de seus filhos.

Essa realidade não é uma singularidade apenas de Joinville, mas é uma realidade que se observa em diferentes regiões do Brasil. Este contexto remete à necessidade de se pensar em propostas efetivas para qualificar um contingente significativo de pessoas, que atualmente são as responsáveis pela maior parte dos atendimentos à infância no Brasil. Sabe-se, também, que uma educação

infantil de qualidade passa, necessariamente, pela formação das profissionais responsáveis, ou seja, não basta apenas certificar.

As ações de formação pedagógica, nos cursos formais vinculados às instituições de ensino, também precisam ser repensadas, para que possam tomar como dimensão importante da qualificação profissional, os conhecimentos, as estratégias, as técnicas de educar, que as chamadas leigas foram construindo ao longo de sua vida. É necessário criar novos “modelos” de formação, “construindo um saber emergente da prática que não negue os contributos teóricos das diversas ciências sociais e humanas, mas que os integre com base em uma reflexão sobre a experiência pedagógica concreta” [Sem grifo no original - NÓVOA, 1995 p.37].

É necessário investigar quais são esses conhecimentos, quais as estratégias desenvolvidas pelas professoras de educação infantil sem qualificação específica, para conseguir responder às necessidades cotidianas. Precisamos saber quem são essas mulheres, apresentadas apenas em números estatísticos e que as próprias pesquisas poucas vezes escutam.³⁰

³⁰ No estudo sobre o estado da arte da formação de professores no Brasil, realizado por ANDRÉ, Marli, SIMÕES, Regina H.S., CARVALHO, Janete M. e BRZEZINSKI, Íria, o tema identidade e profissionalização docente é pouco explorado, somando menos de 10% do total das 284 dissertações e teses defendidas nos últimos anos. Nesse conjunto, o conteúdo da maioria das pesquisas se refere à identidade profissional e às concepções do professor sobre a profissão; na seqüência aparecem as pesquisas sobre aspectos relacionados às condições de trabalho do professor e aos movimentos de sindicalização e organização profissional, e em menor número as pesquisas cujo conteúdo versa sobre os conhecimentos e práticas, gênero e raça.

*Creches Comunitárias –
Diferentes bairros, diferentes
trajetórias, semelhantes lutas*

Então às vezes, eu to com minha luz atrasada, com minha água atrasada, com tudo e ainda tem que dar prioridade às coisas daqui. É assim! Você tem que dar muito, não sei te explicar, mas eu sei que vem de dentro, sabe esse negócio! Explosão de desejo que alguma coisa boa aconteça no mundo. Porque o mundo foi pintado de escuro e tem que limpar essa janela [Sofia – coordenadora do CEI A].

Todas as creches comunitárias de Joinville possuem, em comum, o fato de terem surgido por iniciativa exclusiva de pessoas da comunidade e se manterem com ajuda e o comprometimento dos moradores do bairro. Vinculam-se às associações de moradores de bairro, que seriam o órgão juridicamente responsável por elas. As causas que levaram essas comunidades a organizar suas instituições de educação infantil só podem ser compreendidas, considerando a realidade econômica e política em que estão inseridas. A exemplos de outras iniciativas comunitárias no país,

as escolas comunitárias não nasceram de um planejamento técnico ou de um projeto político definido, mas da necessidade de as populações pobres verem seus filhos “tendo estudo para não serem que nem eu”. Uma vontade suficientemente forte para mobilizar alguns moradores, tirando-os da espera da iniciativa governamental e jogando-os em uma verdadeira batalha cotidiana: criar e manter escolas com seus próprios recursos [TIRIBA, 1992, p.16].

Responsabilizar-se pela educação de seus filhos é o caminho de uma população que pouco ou nenhum acesso tem à saúde, habitação, transporte e lazer. Mesmo sendo estes direitos constitucionais, não são respeitados, uma vez que a opção governamental não é a de privilegiar políticas sociais e, em se tratando da infância brasileira, essa situação “não é apenas fruto da escassez de recursos, mas de opções políticas que privilegiam os grandes investimentos e sacrificam, particularmente, as populações de baixa renda” [FRANCO, 1989 p.206]. Nesse sentido, as creches comunitárias podem ser compreendidas como uma “resposta das populações de baixa renda ao descaso do poder público em relação às suas necessidades de educação” [TIRIBIA, 1992 p.17].

Entretanto, essa “resposta”, inúmeras vezes, é incorporada pelos governos que apoiando-se no discurso da parceria, incentivam-nas, eximindo-se de sua responsabilidade. Todavia, essas parcerias são vantajosas somente para um dos parceiros, ou seja, quem é beneficiado é o próprio governo, que economiza com a construção de espaços, contratação de pessoal, equipamentos, materiais. São

alternativas tratadas como economicamente viáveis pelos governos, posto que atendem um grande número de crianças a um custo muito baixo.

Historicamente, a educação infantil no nosso país foi responsabilidade de diversos Ministérios, alvo de diferentes legislações, programas, projetos, carecendo sempre de uma política global e integrada. É uma “terra de todos e de ninguém”, onde diferentes órgãos e instituições – governamentais (municipais, estaduais e federais), não governamentais (internacionais e nacionais) e privados (de caráter beneficente ou não), coexistem na tarefa de promover o atendimento às crianças pequenas. Tal quadro deve-se, em grande parte, à inexistência de legislação que regule, sob o ponto de vista estatal, as respectivas fontes de financiamento.

Conforme já assinalamos, Joinville, a exemplo de outras cidades no Brasil, possui um grande número de crianças alijadas do processo educativo. Essa situação impulsionou o surgimento das creches comunitárias, alternativa incentivada pela Prefeitura Municipal, por meio do Projeto Acalanto.

Foram diversas as iniciativas das comunidades na organização das creches e elas ocorreram em diferentes momentos. No seu início, expressaram lutas coletivas, mobilizadas pelas associações de moradores ou iniciativas pessoais de lideranças comunitárias, que sempre se caracterizaram pela solidariedade manifestada na doação daqueles que pouco têm para os que nada possuem. Nas histórias das creches há sempre a presença de uma liderança pioneira, como exemplo a ser seguido:

A vovó Juliana era uma pessoa que estava empenhada pela luta dos CERJ, pra que a prefeitura construísse um CERJ., mas como se viu, na época a associação abrangia o Escolinha todo – nossa associação era toda a região do Escolinha – questão daí que nós conseguimos um CERJ, a associação de moradores, mas daí teve que definir, foi posto de saúde e creche. Daí o CERJ foi lá pro Escolinha, o Eliane Krugüer, né. Daí como ela viu que não vinha pra cá, ela doou a casa dela [...] pra associação, com escritura tudo certinho [...] no começo era: tu levas o pão, tu o feijão, tu

o leite e assim a gente partilhava e assim a gente começou (Isabel – Creche B).

A história dessas creches percorre sempre uma trajetória comum: a luta por conseguir um lugar para funcionar, as campanhas para móveis, materiais, os mutirões para pintar, melhorar os ambientes, os móveis, enfim, dar a cada instituição um aspecto mais agradável. A luta diária para sobreviver e conseguir cuidar e educar as crianças que atendem. As angústias por não conseguir atender todos os pais que procuram vagas e o tipo de seleção adotada para o preenchimento das vagas. Essas semelhanças podem ser descritas em seu conjunto, observando, entretanto, suas singularidades:

Tudo, tudo doado. Isso aqui (mesas com cadeiras) era da LBU que fechou com crianças, ela fazia trabalho com crianças. Eu fui lá conquistei...tem (móveis) de banco, de quitanda, de escola, tem de tudo [Sofia – Creche A].

Na fala de outra coordenadora:

a gente começou com um grupo de pessoas que ninguém tinha experiência, ninguém. Nós tínhamos vontade de ver funcionando, coragem, porque era... as dificuldades eram...em todos os sentido: de material, de alimentação, nós trazíamos os alimentos de casa. A equipe que trabalhava, trazíamos assim: o que nós vamos levar? – no começo eram 30 crianças – tu leva o pão, tu o feijão, tu o leite e assim a gente partilhava e assim a gente começou. [Isabel – Creche B].

Ou ainda como nos relata Nara, coordenadora de outra creche:

com a organização da própria comunidade, com os próprios pais dessas crianças, eles reivindicaram junto aos materiais de construção do bairro e arrecadaram o material, invadiram o terreno, que hoje pertence pra creche,

foi invasão na época, porque isso aqui era tudo mangue. Eles aterraram, eles construíram a sede da creche hoje. Então essa casa que hoje abriga a creche Criança Feliz, foi construída através de doações de materiais e construída em mutirão com os pais das crianças [Nara – Creche C].

Falas comuns que evidenciam as dificuldades e lutas que essas pessoas empreendem para conseguir, as condições mínimas para o atendimento das crianças que acolhem. Seu caráter comunitário aponta para um potencial de transformação social, uma vez que sua organização parece associar-se à criação, organização e resistência das classes populares [FIGUEIRAS, 1994; SOUZA, 1996]. No entanto, esse papel potencial de transformação, encontra-se marcado pela contradição: a prevalência de políticas assistencialistas dificulta a compreensão desses espaços, em especial, as associações de moradores, como lugares coletivos democráticos, servem então, muitas vezes, a interesses particulares. Com isso algumas creches encontram dificuldades na continuidade de seus trabalhos pois,

se mudar de cargo, se for outra pessoa [na presidência da associação], quase de certeza que vão escolher outra pessoa, não vai ser eu mesma.... muda tudo, até as tias [Silvana – Creche D].

A rotatividade das pessoas que dirigem e coordenam os trabalhos, medida necessária à criação de novas lideranças no bairro, fica subordinada, muitas vezes, às práticas nem sempre democráticas das diretorias das associações, que ainda utilizam largamente o procedimento da “indicação”, do/a coordenador/a para o período de sua gestão. Reproduzem, assim, as relações que muitas vezes criticam, dificultando o avanço dessas instituições em direção a práticas mais democráticas e, principalmente, na conscientização da comunidade de que a educação pública é um direito:

aquela gente que tinha lá saiu né, que era de outra associação (outra gestão da associação de moradores). Então numa semana entraram mais crianças e começaram com 25. Tinha 2 pessoas pra trabalhar. Aí era outra casa, não era essa. Era maior, era grande, tinha mais espaço. Então lá eu tinha a sala que eu ficava com os maiores e outra sala onde ficavam os pequeninhos. Tinha o berçário – lá tinha muito bebê, tinha 4 bebês recém-nascidos. Então eu tinha uma garagem grande com piso tudo, porta com grades por fora, não tinha perigo das crianças saírem pra fora, tinha era que fazer atividades com as crianças. Era grande. Mas tivemos que sair da casa porque... por questão política sabe... em vez de se ajudarem ninguém se ajuda sabe [Angela – Creche E].

A partir dessas considerações, percebe-se que os avanços e retrocessos vivenciados por diferentes creches, fazem parte do movimento de constituição de uma nova forma de compreender as relações entre as pessoas. Demonstram também, que a simples organização popular não é garantia de uma efetiva modificação nas relações, na organização e gestão das instituições. Isto implica em pensar que

a efetiva democratização da estrutura de poder requer a conscientização das organizações, dos funcionários, evitando a reprodução travada hierarquicamente entre dirigentes e dirigidos [SOUZA, 1996 p. 61].

A conscientização das pessoas envolvidas na organização das creches parece ser, então, a chave para uma compreensão diferente do seu próprio percurso e trabalho, superando a concepção de ser apenas mais uma forma de ajudar as famílias carentes do bairro, para ser um trabalho que procura assegurar um direito negado a muitas famílias. Passa também pela maneira de como se compreende gestão social, porque

vai muito além de uma simples relação entre os trabalhadores de creche e os pais: tem um sentido político, cultural e educativo. Em síntese, para os municípios que administram os serviços, o

significado político implica a vontade de governar de forma descentralizada, oferecendo aos cidadãos (neste caso, aos pais) mais poder e democracia nas decisões [GHEDINI, 1994 p.205].

Nesse contexto, com todas as suas contradições e tradições, as creches procuram desenvolver seu trabalho e se é possível observar a reprodução de relações autoritárias e de dominação, também observa-se movimentos em direção à democratização dessas relações. No entanto, essas lutas para uma gestão democrática, onde a creche efetivamente faça parte de um projeto político comum da comunidade, são enfraquecidas por suas necessidades materiais.

É comum o uso ou tentativas de uso particular dessas instituições. Exemplo desse fato se deu no início desse ano, quando um deputado federal, após “conseguir” uma verbal federal para as instituições, enviou uma placa de agradecimento a ele mesmo para as instituições pendurarem em suas paredes. Poucas instituições não puseram a placa. Ao serem questionadas, as que haviam pendurado a placa, responderam que receavam que a não colocação pudesse resultar em problemas nas “ajudas” futuras. Quando se vive no limite da vida, é muito difícil falar em manipulação, assistencialismo, em relações que incentivam a dependência.

Essas contradições e conquistas vivenciadas pelas creches comunitárias, tornam-se melhor compreendidas quando observamos suas organizações, suas origens, clientela que atendem, organização do cotidiano e as pessoas que aí atuam. Para compor um quadro que aborde todos esses aspectos, será discutido a seguir cada um desses itens.

3.1. Creches comunitárias — crescendo e aparecendo

Atualmente, Joinville conta com 5 creches comunitárias, localizadas em diferentes bairros da cidade: Aventureiro, Jardim Sofia, Boa Vista, Adhemar Garcia, Itinga.

Os bairros Boa Vista e Itinga foram os primeiros a organizar suas creches comunitárias, iniciando suas atividades antes da Prefeitura desenvolver o projeto Acalanto. Essas duas instituições originaram-se da mobilização das comunidades e desenvolvem seus trabalhos desde 1984 e 1992, respectivamente. Diferentemente das creches dos bairros Aventureiro, Jardim Sofia e Adhemar Garcia que foram impulsionadas pelo referido projeto e fazem parte de um projeto idealizado individualmente.

A relação dessas creches com as associações de moradores e suas respectivas diretorias modifica-se de acordo com sua origem. No caso das creches que iniciaram como um projeto coletivo, a relação com sua associação é mais partilhada, de colaboração mútua, diferentemente das outras instituições que parecem funcionar como um órgão independente e pouco ou nada tem de apoio das diretorias. Situação que para algumas instituições agrava ainda mais as dificuldades existentes.

As diferentes origens são evidenciadas também no próprio nome que as creches recebem. Assim, se algumas creches homenageiam líderes da comunidade, outras nem tanto, como é o caso de uma instituição que possui seu nome em homenagem a um médico que prestava serviços para uma empresa da cidade, a qual doou alguns berços. As pessoas dessa comunidade não conheceram esse médico, nunca tiveram relações com ele, mas como a empresa impôs essa condição, a direção da associação aceitou. Não houve questionamento que a doação dessa empresa não foi a única, várias pessoas da comunidade doaram e continuam doando, fato que garante a sobrevivência dessa instituição. Esse caso revela que algumas instituições acabam trazendo no nome a própria marca da subalternidade.

3.2. Organização e funcionamento

As creches comunitárias organizam suas atividades cotidianas em espaços adaptados, o que resulta, na maioria dos casos, em pouca área livre, salas pequenas, poucos banheiros e, às vezes, ausência de refeitório. Nesses espaços reduzidos as professoras³¹ fazem uma “verdadeira ginástica” para atender às crianças. Essa situação faz com que algumas instituições acabem utilizando espaços fora de seus limites, como por exemplo, a praça do bairro ou o campo de futebol da associação.

Atendendo em média 85 crianças, por um período que varia entre 12 a 13 horas diárias, em espaços reduzidos e possuindo poucos recursos humanos, as creches organizam suas rotinas de acordo com suas possibilidades materiais. Uma preocupação sempre mencionada, tanto pelas coordenadoras quanto pelas professoras é manifestada na organização dessa rotina, pois todas são unânimes em afirmar que, para passar tantas horas numa instituição, é preciso variar as atividades, senão a criança não vai querer retornar. A fala de uma das professoras ilustra essa preocupação,

Meu Deus! Eu vejo as crianças ficarem o dia todo aqui, não tem nada pra fazer. Se tu não ti desdobrares em quatro...por isso eu te digo, a gente faz por amor [Elisa – Professora Creche C].

A organização das turmas, semelhante a outras instituições de educação infantil no país, é feita pelo critério de idade, conforme dados da Tabela 3:

³¹ Mesmo tratando-se de leigas, optei por chamá-las de professoras, uma vez que são as únicas responsáveis pelas crianças nessas instituições.

Tabela 03**Organização das turmas nas Creches Comunitárias**

Instituição	Nº de crianças atendidas	Organização das turmas
Aventureiro	80	2 – 3 anos 3 - 5 anos 5 – 7 anos 7 – 10 anos
Adhemar Garcia	75	1,8 – 2 anos 2 – 3,6 anos 3,6 – 4 anos 4 – 4,6 anos 4,6 – 5 anos
Boa Vista	70	2 – 3,6 anos 3,6 – 4,6 anos 4,6 – 6 anos
Itinga	180	1,6 – 2 anos 2 – 3 anos 3 – 4 anos 4 – 5 anos 5 – 6 anos
Jardim Sofia	21	0 – 2 anos 2 – 8 anos

Fonte: Coordenadoras das Instituições.

A organização por faixa etária nem sempre é respeitada, como por exemplo, nos dias em que há poucas crianças na creche. No caso particular da creche do Aventureiro, as crianças são atendidas todas juntas no período matutino, tendo em vista que nesse período a frequência é de 33 crianças, ocorrendo a divisão dos grupos apenas no período vespertino, com o aumento de mais 47 crianças. A instituição do bairro Itinga atende 5 turmas em período integral e 4 turmas em meio período. As turmas em período integral são compostas pelas crianças do grupo denominado maternal (1,6 – 2 anos), jardim I (2 – 3 anos), jardim II (3 – 4 anos), pré I (4 – 5 anos) e pré II (5 – 6 anos); freqüentando meio período há uma turma de jardim II (3 – 4 anos), uma turma de pré I (4 – 5 anos) e duas turmas de pré II (5 – 6 anos). Nas demais instituições as crianças ficam em período integral.

Conforme se verifica na Tabela 3, duas instituições atendem a crianças com mais de 6 anos e uma atende até aos 5 anos. As instituições, que atendem a crianças maiores de 6 anos, localizam-se em bairros com grande

desenvolvimento durante os últimos tempos e são conhecidos pelo aumento do índice de violência. Segundo as coordenadoras, é importante essas crianças terem um lugar para serem atendidas, pois, ainda são crianças. Como seus pais continuam trabalhando fora de casa, acabam ficando nas ruas. A instituição que atende às crianças até 5 anos, segue uma exigência da Secretaria do Bem Estar Social, pois, nessa instituição não há pedagogas.

Para atender a todas essas crianças, as instituições são financiadas pelos próprios pais, e contam com a ajuda da comunidade, realização de promoções - como bingos, rifas e churrascos - e com a verba proveniente do Conselho Nacional de Assistência. A contribuição dos pais varia de R\$ 20 a R\$ 40 reais, no entanto, essa contribuição não é paga por todos. Alguns “pagam” a creche por meio de serviços, como pode ser observado na fala de uma das coordenadoras:

Depende de cada um [pai]. Porque sempre fica como doação, porque não tem uma coisa fixa, porque é uma creche comunitária, porque serve a comunidade. Então aqueles pais conscientes que pode pagar um pouquinho então pagam, pagam até R\$20,00. E aí tem os outros que não podem e daí ajudam: vem descascar verduras, vem fazer alguma coisa, tem pais que vem fazer sopa, tem um especialista em pão, então vem fazer, tem aquele bolo que eles tão comendo ali hoje é de beterraba, é de milho, de tudo que é coisa. Então o pai conhece aquela área, ou pais que sabe pintar, como essas mesas a gente pintou tudo [Sofia – Creche A].

Essa prática — pais ajudando nos serviços gerais da creche — é comum a todas as instituições. Vale ressaltar, no entanto, que em algumas instituições esses pais nem sempre fazem parte da direção ou pouco participam das associações. Em alguns casos, a direção seguida pela creche e pela associação de moradores segue sentidos diferentes.

Como assinalado anteriormente, conforme a origem das instituições, se estabelece um tipo de relação com a associação de moradores, uma forma de participação dos pais e uma definição da função da instituição. Nas creches onde

sua origem foi resultado de um movimento social mais comunitário, a participação dos pais vai além da ajuda para manutenção das instituições. Nesses casos os pais discutem também a proposta pedagógica a ser utilizada pela creche, os horários de estudos das professoras, e o valor da mensalidade, entre outros fatores.

Nessas instituições, que caminham para uma gestão democrática, algumas características estão presentes: organização do estatuto da associação de moradores, forma como planejam suas atividades e prioridades, a prestação de contas. Na instituição em que esse movimento encontra-se mais consolidado, no estatuto da associação há cláusulas específicas definindo como se processará o processo de eleição da nova diretoria. Assim, para quem deseja ser candidato, são feitas algumas exigências conforme explica Isabel, coordenadora de uma das creches:

Tem que estar em dia com as contribuições. Pelo menos 4 meses antes já ser associado. Morar no bairro. Porque as outras associações não tomam esse cuidado, aí vira politicagem, tipo assim: um ano entrou uma turma daí aquela já tem outra que não vai com a cara vai lá e... entende? Em vez de tá somando...[...] nós temos o estatuto por conta disso. Nós fizemos o estatuto dessa forma para ser ligado a associação [...] porque tipo assim se chegar alguém com segundas intenções, porque o associado é aprovado pela diretoria, se a gente sabe que vem assim só por interesses eleitoreiros – porque na nossa associação não tem isso, entende a gente vê muitas associações que tem esses interesses depois logo vai pro buraco –, não se aceita. Ela [associação] não pode atender a interesse político, ela tem que atender a comunidade [Isabel – Creche B].

Em outras, onde esse movimento ainda é incipiente e a relação com a associação não é caracterizada como um trabalho conjunto, o movimento observado é de desligamento, isto é, separação entre a creche e a associação. Esse movimento decorre das divergências de idéias entre a coordenadora do

centro de educação e a diretoria da associação. Tais divergências resultam, por vezes, da confusão que as pessoas fazem entre assistencialismo e comprometimento político social. Para algumas diretorias, a creche é uma ajuda para algumas famílias, não compreendendo que é um direito dessas famílias — tanto quanto da sua própria—, que a elas está sendo negado. Não conseguem compreender que, ao mobilizar a comunidade para construir uma creche e mantê-la, estão assumindo uma função do Estado, o que faz com que os recursos públicos não constituam um favor, mas uma obrigação do governo. Essas diferenças aparecem inclusive nas propostas de trabalho que a creche deveria desenvolver,

na minha opinião, num espaço grande como esse deverias ter muito trabalho social. Deveria florir trabalho social, porque tem espaço pra isso. Daria associar todas as coisas. Eu trabalhei no ano passado em pró disso: curso de capoeira, curso de karatê, quadra de futebol; a procura foi enorme, 300, 400 crianças. Cortaram. Judo eu consegui, mas quando eu impus que eles não poderiam abrir o bar aqui dentro porque eu estava trabalhando com crianças, aí...vão abrir. Então eu larguei toda essa parte social e vim pra cá, cuidar das crianças[creche] [Sofia – Creche A].

As contradições engendradas no interior das próprias lutas populares impõem diferentes ritmos às instituições, diferentes propostas pedagógicas, diferentes identidades aos seus profissionais, diferentes concepções da função dessas instituições e diferentes práticas cotidianas.

Na origem dessas instituições, reside também a explicação para a forma como as pessoas que trabalham nas creches são contratadas. Nas instituições iniciadas com o projeto Acalanto todas as pessoas são contratadas como voluntárias, não existindo registro na carteira de trabalho. Nas duas instituições que precederam o projeto, as pessoas são registradas, exceto a diretoria da associação.

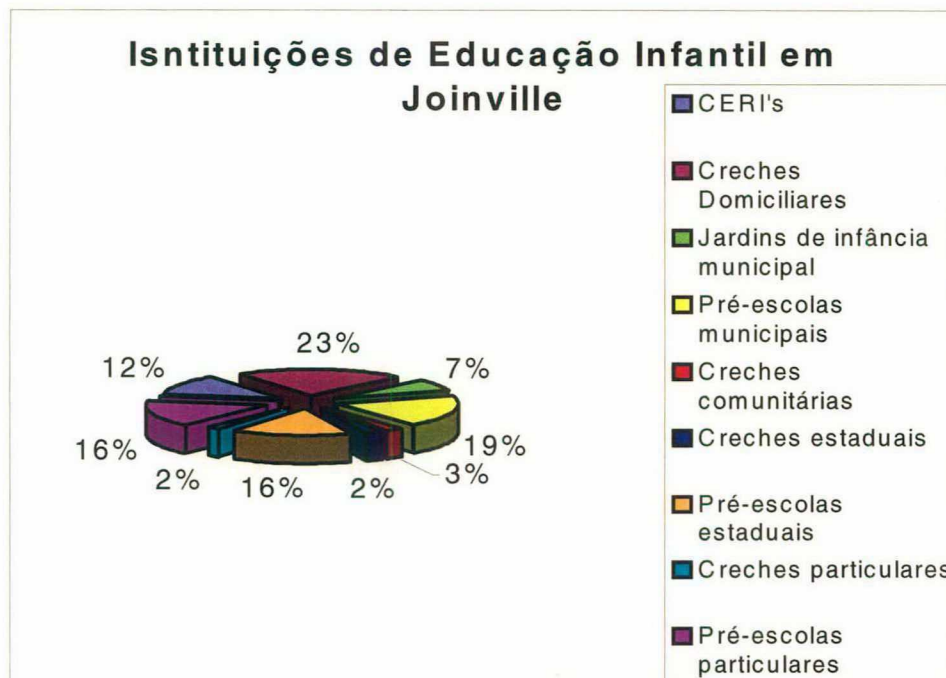
Se, por um lado é possível observar duas formas de registro nas creches comunitárias, por outro, as condições para efetuar o pagamento são similares. De modo geral, os salários estão condicionados ao que resta da receita, depois de pagas as despesas. Assim, há meses em que, em algumas instituições, não há pagamento. Segundo as coordenadoras, o esforço é sempre para pagar as professoras, no entanto, há meses em que não é possível atrasar nenhuma outra conta; então a solução é atrasar os salários. Situação difícil, que as coordenadoras têm que administrar, pois, para muitas mulheres esse salário é parte fundamental para sua manutenção e a de suas famílias.

A falta de recursos certos destinados ao pagamento dos salários, faz com que muitas mulheres procurem outro emprego. Às vezes, as professoras que começaram na creche e, em decorrência desse emprego, voltaram ou continuaram seus estudos, “migram” para outras instituições.

3.3. As crianças — Quem e quantas são as crianças das creches comunitárias

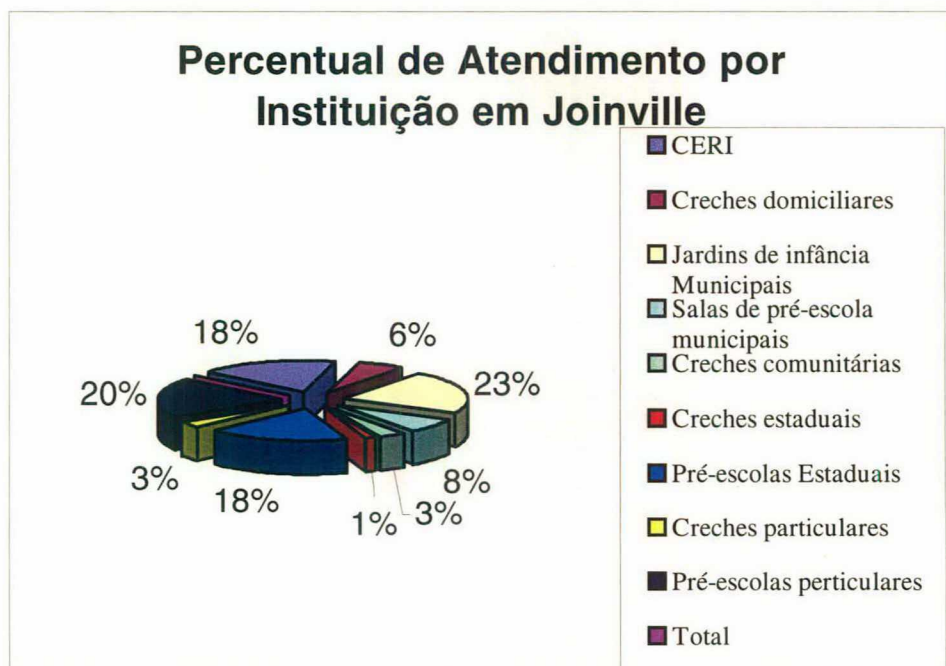
As creches comunitárias, em relação às demais instituições de educação infantil existentes na cidade, atendem 3,4% do total das crianças freqüentadoras de algum tipo de programa de educação infantil, correspondendo a 19,24% do atendimento efetuado pelos CERI's. Esses números parecem ser pouco significativos, entretanto, é preciso lembrar que as creches comunitárias somam apenas 5 unidades, em comparação com os CERI's, que compreendem 24 unidades e as demais instituições, que juntas equivalem a 168 unidades. Esses dados podem ser visualizados nos gráficos 2 e 3.

Gráfico 2



Fonte: Secretaria da Educação de Joinville/Divisão de Adm. – Serviço de planejamento e Estatísticas. Secretaria do Bem Estar Social [março, 2000].

Gráfico 3



Fonte: Secretaria da Educação de Joinville/Divisão de Adm. – Serviço de planejamento e Estatísticas. Secretaria do Bem Estar Social [março, 2000].

Analisando os dados, pode-se constatar que as creches comunitárias atualmente atendem um número significativo de crianças. Sua clientela, entretanto, é diferente daquela que frequenta as instituições citadas: são as crianças que não conseguem atendimento nos CERI's, e nas creches domiciliares. Em geral não conseguem ser atendidas nos CERI's, tendo em vista que: a) não existe este tipo de instituição no bairro; b) os pais não possuem emprego registrado — desenvolvem atividades informais e c) não conseguem vagas nessas instituições. Não conseguem utilizar os serviços prestados pelas creches domiciliares, porque, em geral, o custo desse serviço ultrapassa e muito as possibilidades financeiras das famílias³².

A similaridade da clientela é acompanhada pela afirmação comum de que há um grande contingente de crianças que não consegue chegar até as creches domiciliares. São crianças, cujas famílias moram longe dessas instituições e estão abaixo da linha da pobreza. Essa caracterização das crianças de creches comunitárias expõe os diferentes tipos de infâncias existentes em Joinville.

Uma infância, em que os pais podem pagar pelos serviços educativos, outra, em que os pais não podem pagar muito, mas conseguem vagas na rede municipal, ainda outras que são atendidas nas creches domiciliares, nas creches comunitárias e, finalmente, a infância não atendida em nenhum desses lugares, que sugerem a denominação pela UNICEF de “crianças perdidas”³³.

A seleção das vagas obedece a critérios semelhantes em todas as instituições: os pais devem estar trabalhando, ter um salário entre 4 e 5 salários mínimos e devem estar dispostos a participar das atividades das instituições. Esses critérios, por exemplo, afastam os pais desempregados. Mesmo tendo conhecimento desse fato, as coordenadoras dizem nada poder fazer, pois, a procura sempre é muito superior à oferta.

³² Segundo a pedagoga da Secretaria do Bem Estar, esse foi um programa criado para atender às famílias de baixo poder aquisitivo, no entanto, o que se observa é que a clientela atendida deriva das famílias que podem pagar instituições particulares e que acabam utilizando esses serviços quando o aumento na instituição particular é muito alto.

³³ Crianças perdidas “mal se ouvem e nunca se vêem: são as centenas de milhões de crianças vítimas de múltiplas e graves violações dos seus direitos”[UNICEF. O progresso das nações 2000].

Em todas as creches pesquisadas há lista de espera:

poderíamos ter da nossa estrutura ter uma pra região próxima do Laci Flores, pra aquela região lá poderíamos ter mais uma, porque daí pega mais o pessoal do Itinga da divisa com Araquari, porque Araquari também não tem creche. [Isabel – Creche B].

A coordenadora Sofia afirma a previsão de Isabel:

Daria mais uma creche. [...] já estipularam que a gente não pode atender mais que esse número, então como vamos atender? Só se algum sair [Sofia – Creche A].

Silvana, coordenado da Creche C, relata como é difícil explicar para os pais que não há vaga:

Tem mãe que ajoelha pede pelo amor de Deus para botar o nome [na lista de espera], mas eu disse, só vou botar o nome mais eu não tenho condições. “Mas deixa meu nome aí, a hora que tiver uma vaguinha a senhora liga pra mim”. Tem mãe que reza o rosário inteiro, a noite toda, vem aqui: “Dona Silvana vou rezar pra senhora conseguir uma vaga pra mim” [Silvana - Creche C]

Em decorrência da falta de recursos financeiros, as instituições deixam de atender várias crianças. Em alguns casos, como não é possível matricular a criança, mas a família está toda desempregada e não tem com o que se alimentar, as crianças freqüentam as creches na hora do almoço e janta. Em todas as instituições existem crianças nessa situação.

3.4. Quem atende a essas crianças?

As crianças das creches comunitárias são atendidas por senhoras da própria comunidade que junto com a história das creches foram construindo suas histórias na carreira docente e suas próprias carreiras docentes. Em todas as instituições, as professoras são responsáveis por todas as atividades, não existindo auxiliares de sala. Em duas instituições existem pessoas voluntárias que auxiliam todas as salas, conforme a necessidade.

A grande maioria das professoras, que hoje possui ensino médio completo, tem habilitação em magistério. Há ainda instituições com a maioria das professoras possuindo apenas o ensino fundamental, mas não é raro encontrarmos professoras retornando ou concluindo os estudos. Interessante observar ainda que um bom número de professoras alcançaram o magistério, após ingresso nas instituições. Situação decorrente das exigências que algumas instituições começaram a fazer e da própria necessidade, frente às dificuldades que foram surgindo.

Sem contarem com nenhum tipo de assessoria pedagógica, as professoras desenvolvem seus trabalhos, determinam a rotina, apoiadas no que, à primeira vista, poderíamos denominar de “senso comum”. Procurar ver um pouco além e conhecer melhor quem são essas professoras, é objetivo do próximo capítulo.

“Ser, fazer e acontecer” –

As professoras de educação infantil

A realidade é vivenciada de forma diferente, quando passamos os olhos em estatísticas ou quando os números das estatísticas são os próprios sujeitos. O trabalho de campo é um aquecimento da inteligência para a compreensão mais profunda da realidade. É de uma realidade marcada por imagens de pobreza, miséria, abandono, fome e esforço de superação desses problemas, que aqui se fala. Falamos a partir de pessoas e instituições, embora não possamos prescindir dos números que dão a extensão e a gravidade da situação [FRANCO, 1995 p.180].

Se os números fornecem uma idéia da extensão e da gravidade de determinada situação, o relato das pessoas envolvidas permite compreender como essa situação é vivenciada no dia-a-dia. Os depoimentos a seguir são de pessoas responsáveis pelo desenvolvimento dos trabalhos nas creches comunitárias da cidade de Joinville.

Foram entrevistadas 7 mulheres, com idade entre 20 e 50 anos, todas da raça branca, segundo minha qualificação, que iniciaram seus trabalhos na área de educação infantil, juntamente com o início dos trabalhos de suas respectivas creches. Em outras palavras, essas mulheres não possuíam experiência anterior em educação infantil e participaram da própria estruturação das creches, nos seus respectivos bairros. Em relação à situação familiar, é possível organizar o seguinte quadro:

Tabela 04
Perfil das professoras das creches comunitárias

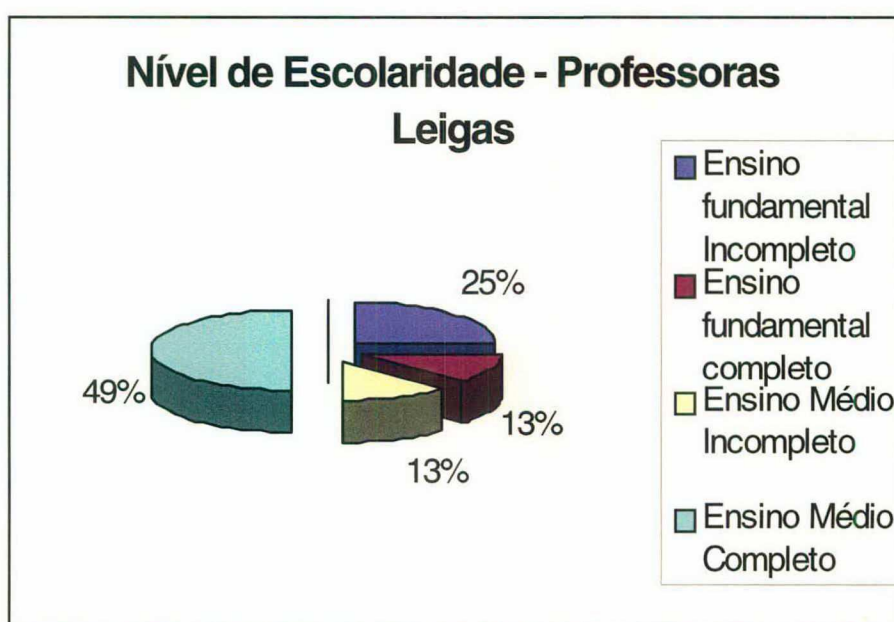
Nome	Estado civil	Número de filhos	Renda familiar
Erica	Solteira	Não tem	1 salário mínimo
Nilma	Solteira	Não tem	De 2 a 4 salários
Elisa	Casada	Não tem	5 salários
Sabrina	Casada	2 filhos	5 salários
Carla	Casada	2 filhos	5 salários
Angela	Viúva	1 filho	1 salário mínimo
Helena	Solteira	Não tem	De 2 a 4 salários
Elza	Casada	1 filho	De 2 a 4 salários

Os filhos de duas mulheres estudaram nas próprias creches; das demais, as crianças não puderam frequentá-las, tendo em vista que já haviam ultrapassado a faixa etária de atendimento. A renda familiar informada corresponde à soma das pessoas que moram na casa. No caso dessas

entrevistadas, a soma da renda do marido, para as casadas e a soma da renda dos pais, para as solteiras. Importante lembrar, que essa renda oscila, pois, a remuneração das professoras de creches comunitárias está diretamente vinculada ao recebimento dos convênios e/ou mensalidades dos pais. À exceção de uma professora, todas moram em locais próximos às creches em que trabalham.

Quanto ao nível de escolaridade tem-se a seguinte situação:

Gráfico 4



Interessante observar, que o contingente de professoras com ensino médio completo é resultado do próprio trabalho nas creches. Assim, para concluir o esse grau de ensino, algumas professoras retornaram aos estudos, atendendo às exigências da própria instituição em que trabalham.

A partir da análise das entrevistas, procura-se conhecer melhor essas mulheres: o que as levou a optar pela carreira do magistério? Será Opção? Dom? Vocação? Sonho de menina? Escolha? Essas questões podem subdividir-se em outras: como realizam suas atividades diárias? Se não possuem formação específica, formação inicial, como procedem no planejamento e no

desenvolvimento de suas atividades? E, dessa forma, surgem questões que vão suscitando outras tantas, que guardam alguma semelhança, para saber quem são essas pessoas, como são seus trabalhos e suas concepções. Buscam “dar voz” às denominadas leigas, sempre convocadas para escutar e nunca para falar.

Na literatura, encontram-se, com facilidade, análises de como o trabalho desenvolvido por pessoas leigas é pobre e insuficiente. Mesmo que possua núcleos de bom senso, não é considerado trabalho que some algo aos estudos atualmente desenvolvidos nesse segmento educativo. Apesar de serem claras a importância e a necessidade de formação sistematizada e específica para todas as pessoas que atuam com crianças pequenas, procura-se, nas páginas seguintes, observar e analisar o trabalho dessas pessoas, além das considerações habituais. Assim, procura-se observar a forma como se tornam profissionais, mesmo com os poucos recursos existentes e como organizam suas práticas, num contexto que na maioria das vezes se apresenta adverso à execução de qualquer atividade.

Mesmo existindo situações comuns a todas as professoras que trabalham em educação infantil, existem particularidades que diferenciam o trabalho das leigas, do trabalho desenvolvido pelas leigas nas creches comunitárias. Essas particularidades podem ser observadas nos diferentes níveis analisados: na escolha profissional, na seleção dessas mulheres para o trabalho, no desenvolvimento de seus trabalhos e na maneira como se tornam profissionais.

4.1. “NO COMEÇO” — a escolha e a trajetória inicial nas creches

Para se falar em escolha, é preciso antes pensar,

Como é que se escolhe? O que antecede e o que possibilita que se faça uma escolha? O que começa com a escolha feita, se ela, por sua vez, nasce de outras escolhas, de determinantes e até de acasos? [FONTANA, 2000 p.82].

As mulheres que participaram dessa pesquisa, escolheram o trabalho na área de educação infantil, muito mais por uma série de fatores, do que de uma escolha propriamente dita. Fato possível de ser observado nas respostas de algumas das entrevistadas:

no começo foi só a busca de um emprego, pra manter, ajudar manter a casa. E também a minha cabeça nem imaginava. Sempre, menina quando criança brinca de professora essas coisas, mas não que eu imaginava. Eu achava que ia fazer o normal, a educação geral e ia fazer outra coisa assim. Ai surgiu esse emprego, eu vim pra cá e comecei com as crianças [Nilma].

Outra professora, comenta como relutou em aceitar o convite para trabalhar na creche:

não achava que era isso que eu queria. Na segunda vez que ela me convidou para trabalhar foi assim uma resposta, porque eu estava esperando uma coisa assim...Eu sempre disse que não queria trabalhar com crianças e era bem isso [Helena].

Na entrevista com a professora Carla, fica claro como o trabalho na creche não foi uma escolha deliberada, mas decorrente da própria diminuição na oferta de emprego, entretanto, na sua resposta pode-se observar que, além da escassez de emprego, ela ressalta o fato de gostar de crianças:

Aí ela me convidou [a coordenadora] aí eu, como era perto da minha casa e eu sempre gostei de crianças... foi onde me interessei. E está difícil de emprego, na minha idade quase já nem entra mais numa empresa. Até a profissão que eu tenho, a gente quase não tem mais porque as malharias hoje em dia estão acabando tudo mesmo. Ai fui ficando, sempre gostei de criança, fui ficando. [Carla].

O relato dessas mulheres ratifica a questão colocada por CERISARA [1996], que apresenta a inserção das auxiliares de sala na educação infantil, como resultado não de uma escolha deliberada, mas como escolha condicionada a diversos fatores, tendo grande relevância a questão econômica. A escolha feminina pela educação de crianças pequenas, pode ser compreendida como resultado da falta de qualificação ou de oportunidades de trabalho remunerado, da discriminação sexual em um regime patriarcal e capitalista, da busca por ascensão de classe por meio de um emprego regular, fora do âmbito doméstico, que não exija muito estudo [FLORES, 2000]. Assim, se na sociedade é possível observar discriminação em relação às mulheres no que diz respeito a mercado de trabalho, essa discriminação é ainda muito maior em relação às mulheres pobres, “pela desigualdade de oportunidades que têm para obter uma qualificação mínima necessária ao exercício de uma profissão, se é que em seu contexto social existe lugar para a construção de uma carreira ou profissão” [CERISARA, 1996 p.62].

Assim, a função de professoras de educação infantil fica posta para essas mulheres, num primeiro momento, como alternativa de trabalho, sem planos de seguir uma carreira. Antes, é uma oportunidade de emprego para o qual elas possuem os requisitos em geral solicitados, haja vista que, em nossa sociedade, é considerado atributo feminino saber cuidar de crianças. Desta forma, o trabalho junto a meninos e meninas pequenos é uma possibilidade para muitas mulheres e, neste caso específico, para todas as entrevistadas, do ingresso nos espaços públicos de trabalho. Atividade que, além de utilizar os conhecimentos advindos dos seus processos de socialização, permite conciliar o trabalho doméstico que continua sob sua responsabilidade.

Essa situação, observada de forma geral nas instituições de educação infantil, é ainda mais marcante nas creches comunitárias que, resultando de trabalho e empenho da própria comunidade, é uma alternativa de trabalho para muitas mulheres atualmente fora do mercado de trabalho, como afirma CRUZ [199.], “o trabalho em creches comunitárias tem se constituído numa alternativa

de profissionalização para mulheres que enfrentam dificuldades de inserção no mercado de trabalho” [p.08].

Por ser uma alternativa popular/comunitária, a própria seleção das candidatas segue critérios que, numa primeira análise, podem ser considerados informais e não estruturados. Ao se olhar atentamente, no entanto, é possível observar, pelos relatos mencionados, que a seleção fundamenta-se, sobretudo, nas relações pessoais entre as futuras professoras e a coordenadora da creche ou presidente da associação, como explicado pela professora Carla:

A minha vizinha, que mora perto da minha casa, era da outra associação. Então ela começou a selecionar umas mães pra fundar uma creche aqui, no nosso bairro, porque nós precisávamos, porque a gente só tem o CAC [Carla]

Ou, ainda, como comenta a professora Angela:

Uma vez cheguei a comentar com a Angélica [presidente da associação de moradores], sabe? Que eu gostaria de ajudar a cuidar até quando a criança vai pra escola, eu falei pra Angélica: “não tem um jeito de me encaixar lá?” Pra eu ajudar a cuidar das crianças. Daí, a Angélica disse que ia vê. Mas depois ela abriu essa creche aqui, aí ela me chamou pra trabalhar [Angela].

Em outras palavras, o critério utilizado é o conhecimento prévio da candidata que, antes de uma indicação pessoal, deve ser compreendido como uma forma de selecionar pessoas de confiança, considerando o fato do trabalho com crianças exigir alguém altamente confiável. A ausência da exigência de cursos e treinamentos anteriores, deve-se à própria estrutura das creches comunitárias que, organizadas a partir do trabalho voluntário, não dispõe de recursos para pagamentos das professoras e de cursos de aperfeiçoamento.

Assim, a amizade funciona, tanto para indicar e contratar as professoras, quanto para mantê-las no serviço, pois como relata uma coordenadora:

voluntárias não trabalham muito tempo sabe. Trabalham por uns três quatro meses, não é porque não gostam, não é por nada, é porque não tem salário [Sofia].

A ausência de salários certos e as precárias condições de vida dessas mulheres criam entre elas um elo de ligação e de solidariedade, que transcende o trabalho na creche. Abaixo um relato de professora que auxilia uma colega para não desistir do trabalho na creche:

A Célia é uma guria muito organizada pra trabalhar, trabalhava muito bem com as crianças. Eu tinha pena dela sabe, porque ela tinha 3 filhos, dois na escola e a pequena que vinha com ela. Os outros dois ficavam em casa. Mas chegava em casa tinha roupa pra lavar, casa pra limpar, janta pra fazer, chegava morta em casa. Então muitas vezes eu sai daqui e ia ajudar ela. Eu ajudava, colocava roupa pra lavar, por que quem tem filho, tem muita roupa. Eu não porque sou sozinha [Angela].

Assim, a seleção das candidatas é muito mais que uma indicação pessoal, é uma aposta em conjunto num mesmo projeto, é uma doação constante das pessoas em prol da sua comunidade e revela também toda uma cumplicidade feminina que permite à essas mulheres partilharem suas angústias e labutas cotidianas. Pode-se, então, organizar os critérios de seleção das creches comunitárias como: confiança, solidariedade, capacidade de doar-se a favor de um projeto comunitário, e, em algumas instituições, pertencer à própria comunidade. Desta forma, será possível dizer que não há critérios de seleção? É possível falar em critérios diferentes dos utilizados por algumas instituições

públicas e privadas, mas não se pode afirmar a falta de critérios nas creches comunitárias. A questão da confiança é explicada pela professora Carla:

Uma mãe não bota uma criança aqui e vai embora. Ela bota porque ela tem confiança na educação que a gente dá [Carla].

A tênue separação entre o público e o privado, característica da educação infantil, decorrente da própria história da área (marcada pela assistência) e das atividades desenvolvidas que guardam muito das atividades domésticas, além da função da instituição, como parceira das famílias, o que também as torna responsáveis pela socialização primária das crianças, dificulta o reconhecimento desses espaços como educativos. Se essa é uma questão presente na própria área, ela ganha dimensão maior nas creches comunitárias, ou seja, o reconhecimento das creches como espaços educativos e não apenas espaços de guarda de crianças, é um desafio constante para essas instituições.

Além desses aspectos, pode-se falar, também, da compreensão de que só professoras com formação seriam capazes de oferecer atendimento educativo. Essa compreensão, por sua vez, decorre da histórica divisão entre cuidar e educar, onde o cuidado não é reconhecido como educativo, ou é considerado como tarefa menos importante.

No interior das creches comunitárias, essa divisão também se faz presente, no entanto, ela aparece como divisão entre educação e pedagogia. É opinião unânime das professoras que elas educam, mas todas revelam, também, a angústia de não possuírem “estudos”. Assim, essas professoras vivenciam a situação:

A criança, a criança a gente tem que educar aqui dentro também, não adianta a gente tá com a criança aqui só pra cuidar: não faz isso, não faz aquilo [Carla].

Mas a mesma professora comenta a limitação de seu trabalho, quando o avalia a partir de uma perspectiva pedagógica:

[...] trabalhinho é todo dia? É uma vez no dia? Ou é de manhã e outra tarde? Ou é agora vamos brincar, só brincar. Hoje é dia de acampar. Acampar com pessoal numa cabaninha com lençol. Eu tenho dúvidas [Carla].

Parece que a própria estruturação das creches comunitárias, isto é, o fato de não possuírem auxiliares de sala (que em geral são as pessoas encarregadas dos cuidados infantis) e a própria ausência de formação em magistério (que trabalha exclusivamente com atividades escolarizadas, não abarcando, em geral, a dimensão do cuidado em seu programa de formação) contribui para delinear uma forma diferente de compreensão do cuidado e da educação.

A educação é compreendida como resultado de todas as atividades por elas desenvolvidas, sendo importante mas não suficiente, uma vez que, quanto mais as crianças crescem e mais se aproximam da entrada na escola, necessários se torna que os trabalhos desenvolvidos tenham uma característica mais escolar. Como se pode observar na fala da professora Sabrina, 37 anos, responsável pela turma do maternal (crianças até 2 anos e meio), que está terminando seus estudos em nível de ensino médio e no ano anterior teve uma experiência com as crianças de 4 a 5 anos:

Foi uma experiência nova pra mim, apesar da gente ter um pouco da coisa de lidar com crianças maiores, mas diretamente assim...eu adorei eles, mas a responsabilidade também...porque os pais cobravam muito, porque os pais querem muito esse negócio de alfabetização, até parece uma coisa ruim mas não é (de alfabetização), cobravam muitos os trabalhinhos das crianças. Então isso era tudo muito, eu fiquei assim em mim que era muita responsabilidade de trabalhar. E eu não sei, eu sinto até hoje que meu canudo faz falta [Sabrina].

A constatação dessa professora configura uma organização nas creches comunitárias, na qual, geralmente as professoras com o magistério completo, são as responsáveis pelo grupo das crianças maiores. Divisão, que resulta não apenas da compreensão de preparar a criança para a 1ª série, mas da histórica cisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. Segundo CAMPOS et al [1984],

sempre que é possível uma divisão de trabalho nas atividades voltadas à sobrevivência, a higiene e a limpeza ficam sob responsabilidade de um profissional de menor prestígio: no hospital ficam a cargo da enfermeira ou do atendente de enfermagem; na cozinha profissional, do auxiliar de cozinheiro; na casa, da empregada doméstica; na creche dos profissionais com prestígio igual ou inferior ao da pajem [p.52].

No caso específico das creches comunitárias, a preocupação com as atividades pedagógicas e a preparação para a escola não são apenas preocupações dessas professoras, uma vez que se configura nas questões que a área de educação infantil está buscando superar. Integrar o cuidar e o educar, compreender as instituições de educação infantil como espaços coletivos, que trabalham junto às famílias, para o desenvolvimento integral da criança e oferecer oportunidade para a formação das professoras, fundamentada nessas concepções, são alguns dos desafios da área. É ponto comum entre vários autores que, para concretizar essa nova maneira de compreender a educação infantil, é necessário revisar a formação dos professores/as. Segundo as discussões atuais, a formação, além de propiciar às professoras avanços em suas escolaridade, deveria abranger a preparação das professoras para o cotidiano de uma instituição que atende crianças menores de 6 anos, em outras palavras superar os desafios citados acima.

A inquietação com a formação, também é manifestada pelas professoras das creches comunitárias. Todas as pessoas envolvidas no trabalho comunitário manifestaram claramente a preocupação em relação à oferta de educação com qualidade para suas crianças. Angústia presente nos depoimentos e na própria organização do cotidiano dessas instituições, que, dentro de suas reduzidas

possibilidades, procuram organizar seu dia-a-dia, para aproximar-se cada vez mais das instituições consideradas educativas, isto é, as instituições escolares.

A ansiedade presente nas declarações das professoras, revela comprometimento com as famílias e crianças, como podemos observar a seguir:

Eu gostaria de fazer um curso, assim que eu soubesse mais sobre as crianças, trabalhar com as crianças. Uma coisa assim...que me ensinasse a lidar com as crianças. Ah! Muitas atividades! [Angela]

Outro exemplo dessa situação é explicitado pela professora Elisa, 21 anos de idade, que conclui o curso de magistério:

O que trabalhar com eles? Auxílio na sala de aula. A gente tem, por exemplo, eu vou trabalhar matemática, só que as tuas idéias tão já passadas porque tu já usou antes. Usou tanto que não dá pra ti colocar. Então vir idéias diferentes. Porque tem coisas que a gente também não sabe das fases das crianças. A gente não sabe todas certinho, como acontece. Então a gente devia sempre inovar [Elisa].

Assim, é interessante observar, que essas mulheres consideram insuficientes, para a oferta de uma boa creche para as crianças, os fatores que influenciaram sua entrada nas instituições e os aspectos que garantiram sua inserção na área. Em outras palavras, os conhecimentos domésticos e os oriundos dos processos de socialização feminina, que auxiliam nas atividades diárias e propiciaram seu ingresso nas instituições, não são suficientes, segundo suas próprias análises, para o pleno exercício daquilo que consideram ser a função de professora de educação infantil.

Na busca de qualificar-se e também de dar uma conotação positiva aos lugares onde trabalham, as professoras esforçam-se para evitar que suas instituições sejam comparadas com “depósitos de crianças”, nome dado às instituições consideradas de qualidade duvidosa. Outro esforço das professoras

pretende que as crianças gostem do ambiente, caracterizando a instituição não como um lugar de só ficar, conforme pode-se observar na declaração abaixo:

Porque não dá pra trabalhar todo dia a mesma coisa. Porque eles, eu acho, eles tem que vir pra creche com amor de aprender. Porque se tu incentivar agora pra leitura, agora assim pra aprender, eu acho que vai ser sempre assim [Angela].

Outra professora explica a preocupação de ofertar algo diferente para as crianças, para não deixarem as crianças “trancadas” na sala todos os dias e as lutas que isso implica:

A gente falou no ano passado isso: então deixa a gente fazer um cineminha, na minha casa ou na casa da Nádia, que era pertinho também. Lá a gente botava um cobertor escuro na janela, ia encher de estrelinhas, eu tenho minha tv, tenho meu vídeo, lá a gente ia fazer um cineminha. Fazer pipoca, almofada, mas não.. não pode tirar as crianças da creche sem autorização [...] mas, amanhã vai sair graças a bondosa da nossa irmã. Meu Deus! Essa mulher tem ajudado tanto porque ela já tem essa noção, ela pensa igual a gente. Ela já tem formação [pedagogia] enquanto a outra [coordenadora] já não tem [Elisa].

Essas declarações demonstram um posicionamento das professoras, diferente do observado por CRUZ [1998], que, entre as professoras observadas por ela, afirma : “a maior parte não parece satisfeita ou comprometida com o desempenho de suas funções e pouco sintonizadas com as necessidades das crianças [p.07]”. Conforme pode-se observar pelas declarações acima, as professoras entrevistadas nessa pesquisa demonstram comprometimento e afinidade para com suas crianças.

Essa preocupação e, em alguns momentos, frustração, pelas reduzidas possibilidades existentes para o desenvolvimento de seus trabalhos, aparecem

em vários momentos nos relatos das professoras. Mesmo não tendo experiência anterior em outras instituições, ou formação acadêmica mais elevada, as professoras manifestam não só as insatisfações por não contarem com material/espço suficiente para desenvolver seus trabalhos, como também relatam as alternativas e tentativas utilizadas para conseguir desenvolver um trabalho considerado melhor. A professora Helena, que iniciou a Faculdade no ano de 2000, explica a preocupação de realizar um trabalho, cujo objetivo é deixar a criança feliz:

Nós fizemos a nossa festa junina. Era aquela preocupação de fazer uma coisa bem legal, mesmo que a festinha era pra eles [a festa por falta de espaço físico não foi aberta aos pais]. Nossa preocupação de fazer o dinheirinho deles, pra comprar, deles se agradarem da festa... e pra eles foi uma magia. [Helena].

No entanto, essa preocupação das professoras não garante a superação do risco apontado por FARIA [1999]:

A pré-escola que assiste e guarda a criança, dando-lhe alimentação adequada, orientação de higiene e saúde, permitindo que sua mãe trabalhe mais tranqüila, embora parcialmente, e sem garantir a especificidade potencial dessa instituição, pode estar contribuindo de alguma forma para uma vida melhor; porém, ao pensar que não está educando, corre o risco de educá-la apenas para a ordem e disciplina, portanto, apenas reproduzindo a força de trabalho [sem grifo no original, p. 206].

Se, por um lado, a preocupação e a busca dessas professoras, para desenvolver um trabalho considerado de melhor qualidade não garante a superação da questão levantada por FARIA, por outro, demonstram uma perspectiva muito diferente da observada por CRUZ [1998], cuja pesquisa conclui que esses sentimentos (preocupação e busca) são observados somente nas professoras com maior nível de formação, ou com experiências em outras instituições, e que

provavelmente um número significativo de professoras não experimente sentimentos de insatisfação ou frustração pelas

precárias condições de enfrentam pelo fato de não possuírem um parâmetro de qualidade para contraporem à situação vivida [p.09].

As professoras das creches comunitárias de Joinville, não só experimentam sentimentos de insatisfação e frustração, como cotidianamente desenvolvem maneiras para superar esses sentimentos, a fim de proporcionar às crianças um lugar agradável onde possam ficar, e às famílias tranquilidade e segurança.

4.2. Creche sim! Depósito não!

Uma preocupação constante das professoras de educação infantil das creches comunitárias é a possível identificação de suas instituições com aquelas consideradas depósitos de crianças. As instituições consideradas depósitos são aquelas, segundo a definição das próprias professoras entrevistadas, que apenas ficariam com as crianças, sem terem preocupações com sua educação. Em outras palavras, seriam lugares apenas de guarda das crianças, sem considerarem os aspectos educativos.

Nessa luta diária, que implica tanto em trabalhos internos (preparo de alimentos, cuidado das crianças, limpeza das instalações, administração, reunião com os pais), quanto em trabalhos externos (compras, participação em reuniões do bairro, treinamento e ações para angariar recursos junto aos órgãos públicos, junto a entidades filantrópicas e particulares) [VIEIRA e MELO, 1995]; há ainda “os jeitinhos”, criados para promover oportunidades educativas às suas crianças.

Algumas professoras relatam que no início de seus trabalhos, a instituição era considerada um “depósito de crianças”, situação que foi se modificando ao longo do tempo e pelas constantes lutas das próprias professoras, conforme se pode observar :

Quando eu entrei aqui a Nara também tinha entrado fazia um ano ou meses, a nova direção. Porque antes quem tomava conta era dona Marli. Só que a comunidade olhava assim como um depósito de

crianças. As crianças chegavam aqui e ficavam na sala, ficavam jogadas. Não tinha uma visão pedagógica essas coisas assim...aprendizagem. Então elas só vinham aqui pra passar o tempo pros pais irem trabalhar [Nilma].

Outra professora também comenta a modificação na concepção dos próprios pais, em relação à instituição:

Porque creche sempre foi tida como um depósito de criança. Onde a mãe vai trabalhar e ali ela deixa porque não tem outro lugar pra deixar o filho. Porque geralmente quem cuidava das creches eram mães, até vovó que não tinha instinto nenhum pra coisa. Só estavam ali pra colocar no colo e balançar pra não chorar. Então eu acho que foi evoluindo. Eu tenho como mostrar aqui, que já foi depósito de criança [Elisa].

Alcançar o *status* de instituição educativa, não foi e nem é tarefa fácil para as creches comunitárias. Para manter o nível considerado adequado, algumas restrições são realizadas, como por exemplo, a limitação no número de vagas oferecidas:

Eu tenho pena dos pais porque precisam, mas eu não posso pegar. Porque pegar e deixar um depósito de criança, eu não posso, porque aqui não é um depósito de crianças. Aqui é para criança ser cuidada. Cuidada e fazer atividades [Angela].

Esses depoimentos evidenciam, como assinalado anteriormente, a procura em oferta um atendimento com qualidade às crianças e seus pais, além de evidenciarem o comprometimento das pessoas que desenvolvem suas atividades. Interessante observar, que em nenhum momento de seus relatos, as professoras consideraram, que por ser uma clientela “carente” e não possuir recursos financeiros, seus trabalhos pudessem ser mediados por essas condições.

As dificuldades vivenciadas diariamente pelas creches comunitárias, comprometem, de maneira grave, a busca para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para suas crianças, a fim de que a creche não pareça um simples espaço de guarda. As creches comunitárias, conforme pode-se observar nos diferentes relatos, lutam para desenvolver um trabalho comprometido com a educação integral das crianças, buscando superar os aspectos citados a seguir.

1. A visão assistencialista, reforçada, inclusive, pelas políticas governamentais e a insegurança, quanto à continuidade dos programas de apoio, conforme podemos observar no relato da coordenadora Isabel, quando questionada a respeito dos convênios existentes entre a creche e órgãos públicos:

Quem mantém [a creche] é associação, tem alguns convênios, mas não é certo assim, todo mês vêm. Certo, certo nenhum. Porque o da Assistência Social que era o mais certo, agora esta desde dezembro³⁴ sem vir. É uma verba federal que vem pra prefeitura e a prefeitura repassa pras entidades. É do Conselho Nacional da Assistência Social.[Isabel]

Outra coordenadora também comenta essa situação:

Agora são dois meses sem ver a cor de nada. Daí tem outras despesas, tem água, luz, a gente tinha telefone agora tiraram, porque daí a gente gasta, a baixa renda não dá pra pagar[Sofia].

2. A situação presente nas creches comunitárias, quanto às dificuldades para garantir alguma remuneração às professoras. Desta forma, são desenvolvidas algumas estratégias para driblar mais essa situação, conforme relata Silvana, coordenadora de uma das creches:

³⁴ A entrevista foi realizada no mês de março de 2000.

Elas são voluntárias [as professoras]. O papel que elas assinaram de contrato é de voluntária. Elas não têm carteira assinada, não tem nada. O que sobra é dividido. Só que nós damos assim, nós damos R\$120,00 para elas por mês e mais uma cesta básica³⁵. Isso no caso é o que trouxemos pra elas, se por acaso, porque o nosso repasse na verdade nós ganhamos da Secretária do Bem Estar – só que isso já está 3 meses sem vir –, então o dinheiro que nós temos, que é pra deixar em caixa pra arrumar a creche, pintura, porque falta muita coisa aqui, nós não podemos. Nós temos que deixar esse dinheiro pra pagar o armazém e pagar as tias [...] então a gente tem, como diz o outro, que matar cachorro a grito pra defender [Silvana].

3. A ausência ou escassez de material, também é um ponto citado nas entrevistas. Exemplo disso nos relata a professora, que enfrenta essa situação usando muita criatividade, para ultrapassar mais esse desafio:

Às vezes tem material mas não tem incentivo. Então aqui, a gente tem incentivo mas não tem material para trabalhar. Mas eu acho assim, que a dedicação que vem da Sofia [coordenadora], que é assim, ela incentiva muito a gente nesse sentido; “não tem isso? Não tem? Tem só isso de giz? Então vamos trabalhar com uma cor só com as crianças”. Então eu acho que isso vem da criatividade e da dedicação que uma professora tem que ter. E ter vontade de crescer, de crescer assim de aprender, de trazer coisas novas [Helena].

4. A ausência de apoio técnico que, faz com que as professoras desenvolvam seus trabalhos sem contar com um serviço público de assessoria que lhes possibilite avaliar, planejar e avançar nas suas atividades. Assim, como fala uma coordenadora, elas precisam desenvolver maneiras de suprir essa falta:

³⁵ Segundo a coordenadora a cesta básica é fornecida por uma empresa de transporte coletivo da cidade.

Fomos buscando informações e corremos a trás de livros, de pessoas que davam orientação e graças a Deus conseguimos formar um bom projeto político pedagógico pra creche. Hoje nós temos nosso projeto e o nosso registro de reconhecimento do ensino da creche, no Ministério da Educação. Está saindo, que é nossa última grande vitória pra dizer: “não agora nós realmente estamos legalizada” [Nara].

As creches comunitárias, a exemplo da citada acima, acabam desenvolvendo parcerias com pessoas da própria comunidade, profissionais voluntários que auxiliam no planejamento de suas atividades. Essa estratégia também foi desenvolvida por outra instituição, de acordo com o depoimento de sua coordenadora:

Nossa preocupação assim inicial era alimentação, higiene e trabalhos assim pedagógicos. Era muita coisa pronta, porque não tinha muito conhecimento. A gente dava assim desenho. A criança não ficava sem fazer nada, era brinquedos cantados é porque a Dona Juça também trazia muitas coisas... histórias. Mas assim, a gente trabalhava mas certeza do que nós estávamos fazendo a gente não tinha. Começamos assim a clarear depois que a Rose começou a fazer esse trabalho com a gente. Ai a gente foi. As que estão desde o começo conosco a gente vê, assim, de um modo geral, todos entendem hoje o que elas estão fazendo [Isabel].

Assim, a assessoria pedagógica destinada às creches comunitárias, fica restrita à disponibilidade de algum profissional da cidade, que queira, voluntariamente, desenvolver esse trabalho.

5. Finalmente pode-se destacar a precária formação das professoras e a inadequação dos cursos oferecidos a elas, questões relevantes e observadas pelas próprias professoras, como fala Carla:

Muita coisa a gente aprendeu no curso, mas a gente não tem como fazer, sabe? A gente tem muita falta de material porque a gente é uma creche que começou, não é uma creche já tem tempo, que a gente tem tudo que a gente quer. Mas assim, tudo que a gente aprendeu lá, a gente tenta, de um jeito ou de outro. Faz e vai levando, vai tentando passar pra eles o que a gente aprendeu, os movimentos, as musiquinhas. Principalmente as musiquinhas. Eu preciso de mais música. Até eu queria pedir pro...pedir lá na secretaria [Bem Estar Social] porque lá eles têm [Carla].

Segundo TIRIBA [1992 p.139], esses fatores discutidos acima compõem um “quadro de problemas que interferem, prejudicam ou até inviabilizam a efetivação de um trabalho comprometido com a educação integral das crianças”. Além do que, todas essas atribulações roubam das professoras tempo e energia, tão necessários para o trabalho na educação infantil.

Na busca em superar essas questões e desenvolver um trabalho , que, sob a ótica dessas professoras, seja mais pedagógico, elas realizam diferentes reflexões sobre suas próprias práticas e a necessidade de formação. Nessa perspectiva, ao constatarem o que lhes falta, definem um conjunto de atributos objetivos e subjetivos considerados necessários, para que esse trabalho possa ocorrer. A partir das várias experiências com as crianças, das trocas constantes entre elas e outras professoras de diferentes instituições, das participações em cursos, do que lêem em revistas, livros e do que é transmitido nos meios de comunicação, essas professoras vão desenvolvendo a forma de um trabalho de qualidade junto às crianças. Nesse processo, elas realizam adequações de idéias e sugestões de trabalhos e recriam essas idéias. Conforme explica a professora Nilma, que se utiliza muito das idéias trabalhadas por uma conhecida, em uma instituição privada:

É só a estrutura financeira mesmo que é diferente. Porque até as atividades que eu que ela me dá, às vezes eu tenho que adaptar por causa de material, mas elas [as crianças] pegam bem.[Nilma]

Entre os atributos subjetivos, considerados fundamentais pelas professoras para um trabalho de bom nível com as crianças, encontra-se a paciência, o gostar de crianças, o ser responsável e afetiva, pensar como criança em determinadas situações, ser criativa.

A fala de uma das professoras, quando discute a relação com as crianças, explicita porque esses atributos são fundamentais:

A gente não pode é ficar nervosa e chegar e qualquer coisa que a criança faz já: “não faz isso!” Tem que se abaixar, não fala lá (gesticula com o dedo em riste e de cima). Se abaixa, pega a criança e fala. Criança não pode ser falada acima da altura da criança. Abaixa, não adianta falar daqui se ela tá lá embaixo. Então tu olhas pra ela, abaixa, olha e fala, pra ela olhar pra ti.[Carla].

Olhar a criança. Escutar a criança. Explicar para a criança. E em alguns momentos pensar, ou tentar pensar, como as crianças:

ser um pouquinho criança também porque às vezes a gente tá ali, não ficar só sentado assim, vai lá brincar com as crianças, tenta ser um pouquinho, imagina como você agiria. Porque às vezes elas brigam, elas né... a gente pensa: “elas não fazem a coisa certa, tem que ir lá brigar”. Tem que é que ir lá ver. Se sentir um pouquinho no mundinho delas, entender um pouco delas.[Nilma].

Entender a criança, tentar imaginar como você agiria e pensaria, se tivesse aquela idade, é sair da posição denominada adultocêntrica³⁶, é não subestimar a criança, é antes de tudo respeitá-la. A fala de uma das professoras explicita muito bem essa questão:

Então quando observar um comportamento diferente, perguntar pra ela o que aconteceu, nunca subestimar a criança. Eu acho que é uma grande ignorância do adulto subestimar a criança. Subestimar assim ...a capacidade dela. Eu a cada dia me surpreendo com eles, eu me surpreendo mesmo. É o problema do adulto [Helena].

Os atributos objetivos, considerados importantes, compreendem a formação e participação em cursos, assim como a disponibilidade de espaço físico e materiais diversos. Em relação à necessidade de cursos, os depoimentos são muito claras e, como diz a professora Carla, formada em nível de ensino fundamental:

eu não sei se a gente tá certo no que a gente faz. Eu nunca trabalhei nisso, então não sei como é que é, como é que não é. Aqui não é creche, aqui não tem é pré³⁷. Então acho assim que a Secretaria devia fornecer trabalhinho, pra aquela idade da criança. Claro que a gente tem que saber coordenação motora, tudo aquelas coisarada, mas a gente... não sei se como a gente faz é o certo [Carla].

A professora Elza, também formada em nível de ensino fundamental, reforça essa idéia:

³⁶ Esse termo foi utilizado por Emília Ferreiro [1998] para designar a posição adotada pelo adulto perante os processos de desenvolvimento da criança; em outras palavras, é uma visão pautada nos conhecimentos atuais e não a visão a partir da compreensão e da lógica da criança.

³⁷ Essa instituição não é autorizada pela Secretária para atender crianças maiores de 5 anos. As crianças após essa idade devem ser encaminhadas para uma sala de pré-escola localizada anexa à escola do bairro. No ano da pesquisa, 1999, essa sala havia sido fechada e as crianças estavam sendo encaminhadas para o CAIC, situação que, segundo relato da coordenadora da creche, tornou-se problemática, pois, não há vagas suficientes para todas as crianças. Quando a professora fala que não é creche, refere-se ao fato de atenderem crianças maiores de 1 ano.

é como eu digo pra ti o curso é bom. Ajuda a gente, as vezes, a gente fica em dúvida. Como às vezes eu digo: “Dona Silvana, como é que eu vou fazer?”, por isso que o curso as vezes é bom, sempre dá [Elza].

A experiência de participação em cursos faz com as professoras requisitem mais essas oportunidades, como coloca a professora Sabrina, que trabalha há 8 anos na instituição:

Olha a gente já fez tanto curso, já entrou tanta coisa boa na cabeça da gente, coisa que nós trabalhávamos erradamente nós mudamos. O que hoje talvez...mais cursos. Que a gente possa entender um pouco mais como lidar com a criança [Sabrina].

A disponibilidade de material e a existência de mais espaço físico, também são questões citadas pelas professoras:

Mais recursos, mais! Eu vou relacionar a própria creche, porque fora disso nunca tive contato, então o meu contato é só aqui. Pátio mais amplo, mais limpo, mais materiais. Mais acesso a tipo de cursos, isto está faltando muito. Por que meu Deus! Eu vejo as crianças ficarem o dia todo aqui, não tem nada pra fazer. Se tu não ti desdobrares em quatro...por isso que eu te digo, a gente faz por amor [Elisa].

Outra professora, Angela, também comenta essa situação:

Olha difícil...eu acho que é... difícil acho que é tudo viu, porque organizar tudo é difícil sem verba. Porque se a gente tivesse verba, tivesse dinheiro tudo era fácil. Mas sem verba é difícil! Você tem que criar, pensar, organizar, no lugar de uma coisa dá uma outra coisa. Eu já mudei essa casa aqui, a creche, várias vezes. Aqui na cozinha

pras crianças almoçar não dava, não tinha espaço mudei pra lá, pra cá. Almoçam ali, na sala ao lado. Na hora do almoço tem que tiara as mesas, botar tudo assim junto porque tem muita criança, não dá, tem que modificar tudo. Um pouco vem comer na cozinha ou então tem que fazer em dois turnos [Angela].

A necessidade de permitir que as crianças brinquem, que possuam diferentes experiências e que ampliem seus conhecimentos, esbarra tanto na ausência de formação dessas professoras, quanto na falta de condições materiais. No transcorrer dos depoimentos, há uma distância enorme entre o idealizado, o desejado para suas crianças e o real. Nesses momentos, percebe-se que, além de todas as lutas já relacionadas, as professoras de creches comunitárias precisam aprender a lidar com as frustrações emergentes em cada situação proposta.

A escassez de recursos materiais e a estrutura física precária contribuem para as professoras dessas instituições duvidarem de seus trabalhos e se angustiarem, em especial, quando são confrontadas com outras instituições com mais recursos, no caso específico, das instituições privadas, consideradas “modelos” na cidade. Mesmo considerando que recurso pedagógico não é pedagogia, eles não podem ser desconsiderados. Segundo MALAGUZZI [1999],

o modo como nos relacionamos com as crianças influenciam o que as motiva e o que aprendem. Seu ambiente deve ser preparado de modo a interligar o campo cognitivo com os campos do relacionamento e da afetividade. Portanto, deve haver também conexão entre desenvolvimento e a aprendizagem, entre as diferentes linguagens simbólicas, entre o pensamento e a ação e entre autonomia individual e interpessoal [p.77].

A criação deste ambiente mencionado por Malaguzzi implica, no entanto, não só em recursos materiais e pessoais, como, também, na formação dessas professoras, nos seus conhecimentos, na concepção de criança e educação que subjaz aos seus trabalhos. Esse fato, não é desconhecido das professoras que, como pode-se observar nas declarações, falam claramente de suas limitações e

da necessidade de ampliar seus conhecimentos, para ao menos conseguirem superar um pouco todas essas faltas.

Uma professora comenta o quanto é bom fazer cursos:

Porque é bom a gente fazer curso também. Fizemos três meses de curso, eu acho que o curso é melhor a gente fazer, vai se acostumando mais com as crianças. às vezes chega: “ai o que vou fazer?” e o curso não, quando nós estávamos nos curso a gente sempre tinha uma idéia pra trabalhar com as crianças [Elza].

Num primeiro momento, pode-se pensar que a avaliação dessa professora, quanto à importância de cursos, refere-se apenas ao aspecto instrumental, prático, ao pedido de “receitas”. Essa, entretanto, seria uma análise muito simplista de uma situação complexa. Mesmo existindo a carência de informação referente ao “como fazer”, o pedido dessas professoras contém algo mais do que isso. Elas desejam compreender a criança, auxiliar as crianças no seu desenvolvimento, o que denota o desejo dessas professoras em “emancipar as crianças para uma qualidade de vida futura, diversa da de seus pais, inúmeras vezes descrita como sofrida, carente e difícil” [SCARPA, 1998 p.53]. Há o desejo de que as crianças, ao entrarem na escola de ensino fundamental, não sejam reprovadas e que não venham a compor as filas dos atendimentos especializados. Essas professoras percebem que

quanto mais ampla for a gama de possibilidades que oferecemos às crianças, mais intensas serão suas motivações e mais ricas suas experiências. Devemos ampliar a variedade de tópicos e objetivos, os tipos de situações que oferecemos e seu nível de estrutura, os tipos e as combinações de recursos e materiais e as possíveis interações com objetos, companheiros e adultos [MALAGUZZI, 1999 p.90].

Essas professoras, entretanto, também percebem, pela limitada formação que possuem, a dificuldade e as poucas possibilidades de desenvolverem esse

ambiente, o que faz com que algumas, como Angela, com formação incompleta de ensino fundamental, solicite uma outra professora para sua instituição:

o que eu gostaria de fazer, se eu pudesse, gostaria de ter uma professora pedagógica pra mim ensinar pras crianças. Ensinar tudo: educação, ler e escrever, tudo! Mas como eu não tenho estudo, eu acho que se tivesse uma outra pessoa que faça isso, eu to sempre ali dando meu amor, meu carinho, sempre no lado deles [Angela].

Apesar dos estudos apontarem que não há diferenças significativas entre o trabalho desenvolvido por professores/as leigos/as e aqueles/as com habilitação em magistério [SCARPA, 1998], a formação acadêmica possui um peso muito forte na hora dessas professoras avaliarem seus trabalhos. A pouca diferença apresentada nos trabalhos desenvolvidos por leigas e não leigas, deve-se também à atual estruturação dos cursos de formação em magistério e/ou faculdades vigente na maior parte do país, que não privilegia a especificidade da educação infantil. Isto faz com que os/as professores/as realizem adaptações dos conteúdos, inicialmente preparados para crianças acima de 7 anos da escola de ensino fundamental.

Importante ressaltar que, se por um lado a formação não é suficiente para garantir um trabalho de qualidade nas instituições de educação infantil, por outro, também não é possível dispensá-la. Antes, seria necessário se pensar essa formação de maneira que seus conteúdos ganhem um sentido, “quando se integram à análise da prática das professoras e contribuem para a produção de novos conhecimentos pedagógicos” [SCARPA, 1998 p.76]. Para tanto, é necessário compreender essa prática e como são organizadas, sobretudo nas creches comunitárias, que, como já mencionado, são instituições organizadas a partir de trabalho leigo e sem assessoria técnico-pedagógica constante. A discussão, a seguir, procura elucidar esse aspecto, isto é, procura compreender como as professoras leigas de creches comunitárias organizam suas práticas.

4.3. Sou professora?

Nos últimos tempos, as mudanças significativas observadas no debate sobre formação docente, têm configurado uma nova perspectiva à questão da formação. Se na década de 80, a formação do professor/a deveria ser pautada na própria conscientização de seu papel histórico e comprometimento com a classe trabalhadora, observa-se, que na década de 90, há um redirecionamento nos estudos e os aspectos microssociais começam a ganhar relevância. Assim, o/a professor/a começa a ser compreendido como agente-sujeito e é focalizado sob outro prisma, onde

busca-se entender como o professor, mergulhado na cultura pedagógica e institucional da escola, constrói sua identidade profissional. Busca-se estudar sua história profissional e sua história de vida, analisando como estas se cruzam. Busca-se conhecer, **como, durante a sua formação inicial (pré-serviço), ou antes dela, e por meio do exercício de sua profissão, o professor vai desenvolvendo um saber sobre o seu ofício** [sem grifo no original - SANTOS, 1995 p.19].

Desta forma, ao se discutir a formação de professores/as, não é mais possível lidar com esses profissionais de maneira abstrata; deve-se considerar que os/as professores/as são seres sociais, com seu modo próprio de estar no mundo, de ver as coisas e de interpretar informações. É possível afirmar que separar as dimensões pessoais e profissionais não é só um erro, como é algo falso, pois, "a forma como cada um vive a profissão de professor é tão ou mais importante do que as técnicas que aplica ou os conhecimentos que transmite" [NÓVOA, 1995 p.33].

Compreender como, no cotidiano educativo e no dia-a-dia de suas atividades, os professores/as vão se apropriando de conhecimentos sobre sua

profissão, é o atual desafio. Seguindo essa perspectiva, o ensino pode ser compreendido como “um ofício que se apoia em conhecimentos adquiridos pela experiência acumulada na prática social e coletiva dos professores” [SANTOS, 1995 p.21]. Nesse sentido, os depoimentos de algumas professoras ilustram bem essa situação:

Aprendi a lidar. Antes era mais difícil porque lidar com 10, 12 crianças de uma vez só, todas elas chorando, todas elas pedindo mãe, pai...então no começo realmente não tinha aquela experiência, não sabia o que fazia, botava um no colo o outro ficava puxando o avental. Agora tem mais experiência, li bastante sobre isso de adaptação, aprendi [Sabrina].

Outra professora também comenta essa questão:

Mudou. Porque no começo não entendia nada, nada de nada. Então às vezes a gente era, não por querer, mas um pouco rude com as crianças, a gente não entendia elas. As vezes elas choravam, a gente não sabia porque. A gente ficava agoniada, ainda porque era um monte e a gente né, não tinha experiência e agora não. A gora a gente olha uma criança meio assim num cantinho, já sabe que não está legal, porque geralmente ela não é assim. Já começa a conhecer, não está bem, está doente, com febre essas coisas. O termo que elas aprende e também porque a gente foi lendo as características da idade. Mas no geral a gente aprende mais com elas do que em livros, porque mais a prática a gente sente [Nilma].

Segundo SCHON, citado por SANTOS [1995, p21],

o saber profissional está relacionado com a condução da prática escolar ou dos conteúdos curriculares e se desenvolve por meio dos esquemas práticos do professor

que se constituem em modelos de atividade ou de tarefas ligadas a um determinado conteúdo.

Esses esquemas práticos não são esquemas acabados, prontos; são esquemas desenvolvidos ao longo da carreira. A maneira como as professoras atendem às crianças hoje, diferente do início de suas carreiras, revela a existência de esquemas práticos que desenvolveram, propiciando formas de realização de seus trabalhos, de maneira mais eficiente e menos tumultuada. A maneira como cada professora organiza as trocas de fraldas, por exemplo, como alimenta as 12 crianças ao mesmo tempo, são rotinas que foram desenvolvidas no dia-a-dia das instituições. A professora Elisa relata o início de suas atividades:

eu peguei a coisa toda na casca, não tinha experiência com nada. Tinha de dar mamadeira, trocar fralda... mas trabalhar com 20 crianças numa sala não foi fácil [...] quando comecei foi uma loucura, 20! Eu sozinha trocava fralda, dava mamadeira [Elisa].

PERRENOUD [1997], afirma que os atos de ensino são, em grande parte, não frutos de uma escolha deliberada e/ou racional, mas decorrentes de reprodução, “de tradição colectiva retomada por conta própria ou de hábitos pessoais cuja origem se perde no tempo” [p.21]. Outro aspecto da prática é a expressão do *habitus*, termo elaborado por Bourdieu, o qual pode ser definido como “conjunto de esquemas com base nos quais é gerada uma infinidade de práticas sempre adaptadas à situação presente, sem se constituir em princípios explícitos” [SANTOS, 1995 p.22]. Seguindo essa perspectiva, as modificações da prática docente serão decorrentes muito mais de modificações ocorridas no campo de ensino — haja vista que *habitus* é um processo de internalização de situações e vivências práticas —, do que na difusão de idéias e/ou propostas pedagógicas novas.

A partir dessa maneira de pensar a formação docente, pode-se perguntar: por que os conhecimentos práticos dos professores são desvalorizados? De acordo com Nóvoa [1995], isso acontece porque esses conhecimentos preexistem

à palavra, e são decorrentes da experiência prática vivida, “que cada um é capaz de transferir de uma situação para outra, mas que é dificilmente transmissível a outrem” [p.36].

Mas os/as professores/as não aprendem unicamente por meio de suas experiências. Aprende-se através de

um conjunto de ilustrações técnicas, através de leituras e discussões de idéias acerca da prática e da teoria do ensino, com reflexões sobre a prática, **mas também se aprende com o relato da experiência dos outros em situações de troca de saberes** [sem grifo no original - ALARCÃO, 1996 p.157].

Como exemplo dessa questão, temos a declaração da professora Nilma que fala das trocas com outras professoras mais experientes:

na minha família eu tenho duas professoras, elas dão aula em outro colégio e elas sempre me ajudaram. Tem uma que trabalha com bebês e outra com a idade minha (5 a 6 anos), também já fez magistério. Eu sempre vou lá, busco bastante coisa com ela, novidade, trabalhinhos [Nilma].

O outro aparece como figura importante na formação de vários profissionais, mais experiente, domina além do conhecimento e da técnica, um conjunto de processos que não dependem da lógica mas são manifestações de talento, sagacidade, intuição, sensibilidade artística [ALARCÃO, 1996]. Inerente à prática dos bons profissionais está uma competência, uma saber-fazer que se aproxima, segundo SCHÖN, citado por ALARCÃO [1996], de uma sensibilidade de artista. Em outras palavras,

esta competência, que lhes permite agir no indeterminado, assenta num conhecimento tácito que nem sempre são capazes de descrever, mas que está presente na sua actuação mesmo que não tenha sido pensado previamente; é um conhecimento que é inerente e simultâneo às suas acções e completa o conhecimento que lhes vem da ciência

e das técnicas que também dominam. Esta competência, em si mesma, é criativa porque traz consigo o desenvolvimento de novas formas de utilizar competências que já possuem e traduz-se na aquisição de novos saberes [p.16].

Nas relações com outros profissionais mais experientes, estabelecem-se trocas e sugestões, que pelo diálogo e pelos atos, pela demonstração e imitação, superam as lacunas por vezes existentes entre as ações e as palavras [SCHÖN, 1995]. E é nessa dinâmica que as professoras das creches comunitárias acabaram por constituir-se nas professoras que hoje são. Outras professoras também relatam a presença de outro profissional mais experiente na construção de suas práticas:

quando começou assim do nada, a gente não tinha como se basear muito em ninguém não. Então a gente tinha, até hoje tem, um respeito muito grande pela Isabel, porque ela sempre, ela é que nos ajudava. Então ela dizia: hoje vocês vão fazer o plano de aula mas era aquele plano meio bagunçado não se entendia muito ainda. Então ela sempre dava uma força: isso aqui é do maternal, tem que cantar bastante. Vai ter as histórias: senta, põe as crianças no colchão, senta com elas ou pelo menos tenta. Não dá pra contar tenta contar as historinhas e era assim [Sabrina].

Essa profissional pode ser da mesma instituição, como de outra, conforme cita a professora Helena:

[No começo quem ajudou] bastante foi a Sofia. Eu lembro que procurei a minha diretora da missão,³⁸ desse curso que eu fiz ela tem muito visual. Assim eu tinha alguns materiais em casa do meu curso, porque o curso era bem pra criança [Helena].

³⁸ Organização religiosa que prepara cultos infantis para as crianças enquanto os pais participam do culto dos adultos.

Importante observar que mesmo sendo de instituições diferentes, com tempos diferentes de inserção na profissão, todas possuem alguém de referência que as auxiliou ou auxilia no desempenho de suas atividades diárias. A ausência dessa referência é comentada por uma das professoras:

Quando eu comecei era outra turma [de professoras], elas não ensinavam nada. Tudo eu olhava para aprender sozinha. Eu acho que a gente tem que ensinar, quando muitas entram nova. Eu já sou muito boa, elas me adoram. Elas [as professoras anteriores] deixavam se danar. Eu chegava nervosa em casa, um medo sabe [...] Ai foi indo, foi indo, a gente pega a manha daí...eu até reclamei pra ela, mas era difícil, aprendi sozinha [Elza].

A imitação e a observação foram dando suporte a essa professora para construir sua prática. Apesar de enfatizar que aprendeu sozinha, fala em seguida da ajuda que recebeu de outra professora:

Eu tenho uma cunhada minha que já trabalha 11 anos no CAC lá do Espinheiro, como é que eles dizem que ela é...ela é estudada, eles não dizem tia dizem educadora. Ai ela me ensinava como fazer com as crianças: “conta historinhas, imagina que é assim que tu tá com as crianças numa praia” e foi indo que fui buscar, porque aqui... ela me ajudou muito, por isso que to, já to 1 ano e 5 meses. Agora hoje em dia já tá mil vezes melhor e a gente sabe como lidar com as crianças também [Elza].

A imitação, a troca de idéias com as professoras mais experientes e mesmo entre elas, não pode ser compreendida como uma repetição mecânica; antes, é uma atividade criativa, pois, “quando vos imito, tento construir o que entendo como essencial nas vossas acções e testar a minha construção ao desempenhar eu próprio a acção” [SCHÖN, 1995 p.90]. É a partir dessa compreensão que SCHÖN

define: conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. De maneira sucinta pode-se conceituar cada uma dessas noções como:

1. Conhecimento na ação: conhecimento que os profissionais demonstram ao executarem uma ação, é tácito e manifesta-se na espontaneidade com que uma ação é bem desempenhada;
2. Reflexão na ação: quando se reflete a ação concomitantemente a sua execução; reformula-se o que se está fazendo, enquanto está sendo realizado;
3. Reflexão sobre a ação: quando a ação é construída mentalmente para ser analisada;
4. Reflexão sobre a reflexão na ação: “processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. A reflexão sobre a reflexão na ação ajuda a determinar as nossas ações futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções” [ALARCÃO, 1996 p.17].

É importante lembrar, no entanto, que a reflexão não é “apenas um processo psicológico individual, passível de ser estudado a partir de esquemas formais, independentes do conteúdo, do contexto e das interações” [GÓMEZ, 1995 p.103]. Em outras palavras, a reflexão não implica em uma atividade individual, independente das relações sociais, pois, além disso, a reflexão é uma prática que permite aos seres humanos reconstruir a vida social, uma vez que participa da comunicação, da tomada de decisões e da ação social.

Desta maneira, a reflexão é uma prática social, e, como tal, é fundamental que se realize em relação a outras pessoas. ZEICNHER, citado por CAMPOS e PESSOA [1998], destaca que a atividade reflexiva exige uma relação dialógica e não pode ser compreendida como um processo solitário, tal qual é apontado por Schön. Ao se pensar a prática reflexiva como dialógica, participativa e não algo individual, evita-se a individualização das responsabilidades, isto é, evita-se considerar, que os “defeitos e os ganhos, os sucessos e os insucessos advindos do trabalho pedagógico na escola, pertencem apenas ao professor e à professora, atribuindo-lhes uma carga muito pesada” [GERALDI et all, 1998 p.251].

A individualização de responsabilidade, segundo alerta ZEICHNER. Citado por GERALDI et all [1998 p. 251], gera

um processo de *stress* docente, uma vez que os professores e as professoras acabam por ser responsabilizados pelos problemas na organização do trabalho pedagógico, sem relação alguma com os outros docentes, a estrutura das escolas, os sistemas educativos e o contexto sociopolítico e cultural.

Ao se observar as falas das professoras, é possível perceber, como já assinalado anteriormente, a presença indispensável do outro nas trocas de experiências cotidianas. Essa mesma questão foi observada por CARVALHO [1999], quando coloca, que as professoras participantes de sua pesquisa foram unânimes em afirmar, que “aprenderam seu ofício na prática, colocando como secundária a formação obtida através de cursos de magistério ou em nível superior” [p.22]. Essas professoras citaram ainda como fonte de aprendizado “as experiências trocadas com colegas, especialmente com professoras mais velhas, como recurso no início de carreira” [p.22].

As reuniões de corredores ou mesmo as chamadas paradas pedagógicas, são ocasiões privilegiadas dessas trocas. No caso específico das creches comunitárias, os planejamentos são organizados e fundamentados sobretudo nessas trocas. Segundo a professora Elisa, no último dia de cada mês, há uma reunião pedagógica,

ai a irmã trás [religiosa que realiza trabalho voluntário nessa instituição e que possui formação pedagógica]. Porque ela ficou responsável de trazer pra gente, porque a gente colocou: Oh irmã! A gente esta necessitando de coisas diferentes. Então o que ela pode ela traz, daí ela coloca o que ela trouxe, material, atividades, o que trabalhar no mês, ela dá os tópicos e a gente distrincha. Depois eu coloco o que fiz, a Nilma coloca o dela e a gente vê o que tirou de proveito. E assim a gente faz [Elisa].

Essa é a maneira encontrada pelas instituições para organizarem seus planejamentos, reuniões em que trocam idéias, situações de conflito vivenciadas e projetos futuros. Reconhecer a importância da prática é fundamental, uma vez que é a própria prática, na profissão docente, conduz “à criação de um conhecimento específico e ligado a acção, que só pode ser adquirido através do contacto com a prática, pois se trata de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático” [GARCIA, 1995 p.60]. No entanto, é imprescindível ressaltar que,

a importância da prática não significa o desprezo pela teoria, mas que as circunstâncias sociais e educativas, em mudança, requerem que os professores tenham mais, e não menos recursos teóricos. A teoria adquire um sentido de unidade com a prática, não no sentido estático de dar explicações às questões práticas, mas no sentido dinâmico de auxiliar o encaminhamento, a direção refletida, crítica e criativa da situação. A teoria é vista como reveladora de várias alternativas, inclusive conflitantes, que uma situação concreta possui. A teoria compete o embasamento dessas alternativas e, pela análise e pelo diálogo com a situação, fazer avançar o conhecimento sobre a validade de cada uma delas [PEREIRA, 1998 p. 179].

A limitação teórica das professoras das creches comunitárias as impede de avançar nas suas práticas, isto é, dificulta as reflexões sobre suas práticas. Essa problemática é, de maneira recorrente, pontuada pelas professoras. Segundo uma delas:

eu acho que além da faculdade, que tá faltando, o magistério. Acho que nesse lado não dá financeiramente ainda pra chegar lá... acho que poderia ter mais curso, mais pra que a gente possa tá sempre aprendendo mais [Sabrina].

No relato de outra professora quando questionada sobre o que faria diferente, se estivesse começando, ela não demora para responder:

Se eu pudesse começar tudo de novo, o que eu iria fazer é estudar, me formar pra trabalhar com crianças [Angela].

É unânime, entre as professoras, a crença de que um curso de magistério e/ou faculdade de pedagogia iria auxiliá-las muito nos trabalhos cotidianos. Essa idéia é reforçada pela experiência de amigas que já fizeram esses cursos ou os estão freqüentando, ou ainda, pelas próprias companheiras, que conseguiram entrar em um desses cursos, como se pode verificar pela fala da professora Helena:

É ter vontade crescer, de crescer assim de aprender, de trazer coisas novas, o curso de pedagogia tem me ajudado muito, mas eu não fiz esse curso, onde eu poderia buscar esses meios? A onde? [Helena].

Mesmo quando companheiras comentam que os cursos pouco contribuem ou acrescentam para o desenvolvimento de suas atividades, as professoras que não os freqüentam, ainda apostam na formação sistematizada para avançar nos seus trabalhos e reflexões, como é possível observar no depoimento da professora Sabrina:

A Eliane tá fazendo o magistério agora e disse que tem muitas coisas que não tem nada haver. Ela se arrependeu porque que ela já não tentou, quer dizer tentar ela tentou, mas ela não conseguiu fazer uma faculdade. Só que as vezes, eu acho, de repente, pode trazer experiências diferentes, a gente aprende mais, se forma professora [Sabrina].

As professoras acabam por afirmar a citação de ALARCÃO [1996 p. 157], que “não é com a experiência que se aprende; mas com a reflexão sistemática sobre a experiência”. Mas como realizar essa reflexão quando não se possui os conhecimentos científicos suficientes sobre que se fundamentar? Se não é mais possível desconsiderar os conhecimentos emanados da prática, também não é possível desconsiderar a produção científica disponível na sociedade. Isto é, não é

possível hierarquizar esses conhecimentos, nem tão pouco, privilegiar um em detrimento do outro.

É necessário, como coloca NÓVOA [1995], dar um estatuto ao saber da experiência, é preciso compreender que não é possível separar o professor da pessoa que ele é, mas é o próprio autor que afirma: “é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual” [p.27]. Assim, é fundamental articular os saberes práticos com os científicos, sendo que os professores/as devem ser os autores de todo o seu processo de formação e não meros espectadores. Desta forma, a reforma na formação de professores/as implica também numa reforma da escola. Ao se falar em formação de professores, não se pode desconsiderar os contextos socio-político, econômico e cultural. Se na formação de professores/as existem as questões técnicas, existem também as questões morais, que não podem ser desconsideradas ou diminuídas. Ambas as questões devem ser consideradas e não dissociadas, pois a dissociação

poderia levar a pensar que as habilidades técnicas são desenvolvidas para conseguir objetivos particulares. Para isso bastaria um treino para adquirir habilidades técnicas que levariam ao futuro professor a “transmitir” um conhecimento [GERALDI et all, 1998 p. 264].

De acordo com ZEICHNER, é necessário que o futuro professor/a tenha muito claro qual a proposta a ser atingida, “saber porque ensina, para que ensina, para quem e como ensina, ou seja, os professores e as professoras precisam refletir sobre os objetivos e as conseqüências do seu ensino, desde a formação [GERALDI et all, 1998 p. 264]. Essa advertência do autor decorre da tendência observada em alguns países de Primeiro Mundo, de uma formação do professor/a despolitizada, na qual os professores/as não refletem sobre as dimensões sociais e políticas do ensino. Afirma, ainda, que é impossível manter uma neutralidade política em qualquer projeto de formação de professores/as, salientando que “todo plano de formação adota, necessariamente, uma postura, ao menos de maneira

implícita, sobre a forma institucional e o contexto social atual da escolarização” ZEICHNER, citado por GERALDI [1998 p.265].

Assim, a contextualização socio-política compreende as relações entre as práticas pedagógicas e o contexto onde elas se desenvolvem, nas condições sociais e políticas das relações de poder, presentes nas definições curriculares e, também, nas condições sociais de trabalho dos/das professores/as. Ao se falar em condições de trabalho, fala-se da

falta de habilidade, a má remuneração, a jornada dupla de trabalho, a falta de horário para o preparo das aulas ou de estudos, a classe superlotada, a falta de controle sobre as decisões que ameaçam converter o seu trabalho em mera corrente de transmissão de conhecimentos e valores dominantes. Essas condições têm que ser levadas em consideração [GERALDI et all, 1998 p.266].

No caso das creches comunitárias, é possível acrescentar ainda: as precárias condições físicas onde os trabalhos são desenvolvidos, a falta de material pedagógico, brinquedos e de espaço físico para as crianças, a falta de oportunidade de participação de cursos, reuniões, seminários, congressos, entre outros eventos da área, além da falta de recursos financeiros para continuarem seus estudos. Como falar em profissionais com autonomia, sem considerar o contexto da função social do trabalho docente? Só é possível construir profissionais com autonomia, se estiverem ligados a um projeto de compreensão e construção social [GERALDI et all, 1998]. Isto, porque toda formação encerra um projeto e todo projeto encerra uma opção.

As professoras das creches comunitárias desenvolveram, por meio de sua prática cotidiana, saberes que não podem ser desconsiderados ou subestimados; no entanto, esses saberes, mesmo sendo importantes, não são suficientes para ultrapassar a barreira da reflexão pela reflexão³⁹. Não conseguem dar suporte, como elas mesmo afirmam, para garantir que suas práticas e suas opções sejam

³⁹ Importante ressaltar que, ao se realizar tal análise, não esta considerando-se os saberes teóricos como mais importantes que os práticos, antes é uma consideração que a formação deve abarcar esses dois saberes de maneira que não exista hierarquização entre os mesmos.

as melhores escolhas para as crianças que educam. São saberes que não lhes garantem reconhecer-se como professoras:

Professora? Mas eu não sou professora ainda. Sou professora mas não tenho o “canudo”, tenho a experiência é um pouco diferente [Sabrina].

Nesse sentido a professora Carla também não se considera professora porque:

Porque elas [as professoras] estudam, vão pra faculdade antes de começar as aulas, elas passam por um curso [Carla].

Esse pensamento é ratificado também pela professora Elza que faz diferenças entre elas e as professoras:

Professora tem mais estudo, faz mais cursos, é melhor. A gente vai se acostumando mais com as crianças [Elza].

As três professoras acima não possuem formação em magistério, sua formação acadêmica é de nível de ensino fundamental, sendo que esse pode ser um fator que contribua nessa distinção. Se, por um lado, este fator contribui para essa distinção, por outro, ele não é determinante. Quando essa questão é discutida com as professoras que já fizeram magistério, a distinção ainda permanece, no entanto, o eixo de análise é que se modifica. Se, para as professoras sem magistério a falta de escolaridade as distingue das demais, para as que cursaram magistério, a diferença entre ser professora ou não reside na postura da professora, como uma delas explica :

Eu acho que na idade que eu trabalho é mais afetividade. É claro que tu passas alguma coisa de conhecimento tudo, mas eu acho que é mais amiga. Não ser professora. Professora é aquela que ensina. É

aquela que chega na sala passa matéria no quadro, explica e pronto [Elisa].

Outra professora também explica essa questão:

Eu acho que tem muita diferença. Na questão aqui, tu tem que cuidar pra não ser metódica com as crianças. Tu tem que cuidar porque, lógico, tu está ensinando a matemática, o português, ciências, ensinando história, mas não pode deixar que as crianças entendam que isto está se tornando uma coisa metódica. Na escola não: agora todo mundo pega o caderninho de deveres, agora todo mundo pega o caderninho... eu acho que isso cansa as crianças [Helena].

Para essas professoras a questão fundamental parece residir no fato de dar aulas ou não. Com as seguintes explicações, a professora Nilma diferencia a professora de educação infantil da professora conceituando cada função:

Eu acho que é ser como uma mãe [professora de educação infantil]. Porque geralmente, numa creche, porque numa escola não é bem assim ser mãe porque fica pouco tempo. Então é como se fosse uma amiga mesmo que tem que ensinar, que tem que ajudar pras contas, escrever, o que a sociedade exige. Não está muito preocupada com o carinho, a dedicação. Tem professora que tem um carinho tudo, mas sempre ainda a gente vê aquele negócio: os mais bonitinhos pertinho da professora, os mais sujinhos lá pro fundão [Nilma].

Ao analisar-se esse aspecto, observamos que não é possível analisar a maneira como as professoras se constituíram professoras, ou como elas se diferenciam das professoras de ensino fundamental, se desconsiderarmos as suas experiências pessoais. Conforme assinala NÓVOA [1995], “a maneira como cada um de nós ensina, directamente depende da *imagem* que temos da profissão, está

em relação directa com aquilo que somos como pessoa quando exercermos o ensino” [p.36]. Isto é, a própria experiência dessas professoras, o como viveram seus próprios percursos educativos, subsidiam as definições que possuem de professoras e de professoras de educação infantil.

Não obstante, a distinção feita entre ser professora e ser professora de educação infantil, pode ser sintetizada na caracterização: professora é quem dá aulas, professora de educação infantil é quem atendem as crianças de maneira geral, sem dar aulas. Assim, como é possível se reconhecerem professoras se não dão aulas? Isto é, como ser professor e não dar aula? Como trabalhar com crianças e não com alunos? Como organizar e integrar os conhecimentos que as professoras já dominam, com as contribuições teóricas das diversas ciências sociais e humanas. Trata-se então de

formar um professor que não abdica do aprender porque a vivência da curiosidade, da vontade de ver/fazer coisas novas e realidades que não estão dadas, é a possibilidade que tem de contagiar o seu aluno. É um professor que por apropriar-se do seu trabalho, indaga-o e indaga as teorias. É um professor que, capaz de se indignar com as contradições, agrega outros na tarefa de suportar o mundo e de guiá-lo por uma história que não negue a existência humana. Um professor que se capacite para contribuir com a elaboração de uma teoria pedagógica que aposte na infância como produtora de um futuro, de um mundo diferente. Um professor que para produzir essa teoria, seja capaz de seriedade e de rigor, indicados por Freire [1996] como valores necessários à disciplina intelectual, sem temor de enraizar essa produção em opções que, em seu cerne são éticas e são políticas [DICKEL, 1998 p.67].

Acrescenta-se na educação infantil, a compreensão de que é um segmento educativo de direito, e que todas as famílias, crianças e professoras tem direito a um lugar decente para desenvolver suas atividades diárias. Que as crianças, mesmo oriundas das classes populares, têm direito a professoras com formação adequada e suficiente para garantir seus direitos. E que as professoras tem direito à formação de qualidade, que supere a visão romântica dos professores/as como salvadores/as da pátria, como os únicos responsáveis pela qualidade nas instituições educacionais, mas como diz NÓVOA [1995 ,p. 40]:

denunciar a *ilusão* não é renunciar a ter *esperança*. Os professores não são meramente os “salvadores do mundo”, mas também não são “meros agentes” de uma ordem que os ultrapassa. Só através de uma reelaboração permanente de uma identidade profissional, os professores poderão definir estratégias de acção que não podem *mudar tudo*, mas que podem *mudar alguma coisa*. E esta *alguma coisa* não é *coisa pouca*.

Considerações Finais

A presente pesquisa objetivou compreender a maneira como as professoras leigas de creches comunitárias organizam seus trabalhos, a maneira pela qual, ao longo de suas práticas, desenvolveram seus saberes. O término deste trabalho, no entanto, não esgota essa discussão, muito pelo contrário, novas questões serão suscitadas a partir dessa busca inicial. Mas concluir é preciso. Dessa forma procura-se agora recuperar alguns aspectos destacados ao longo do texto, os quais, a partir das análises, possibilitam repensar a formação dessas mulheres e a própria formação para a área.

Quando se fala em professoras leigas é de suma importância compreender essas profissionais inseridas no contexto histórico buscando apreender o movimento social e político que engendra esse tipo de professora. Isto é, quais eram as orientações político-econômicas que permitiram e incentivaram a entrada de pessoas sem formação acadêmica nos espaços de educação infantil? Quais as propostas existentes para qualificar esse contingente de pessoas que atende às crianças menores de 6 anos no país? Com que classe econômica essa profissional trabalha? Tal contextualização é necessária, uma vez que, a análise dessas profissionais não pode ser realizada de maneira ingênua, pois, corre-se o risco de defender-se esse tipo de proposta, ou de desqualificar qualquer trabalho desenvolvido, pelo fato de serem pessoas leigas.

Por outro lado, é importante também compreender, de que forma essas mulheres se desenvolveram como professoras de educação infantil, sem apoio financeiro das instâncias governamentais e de como foram adquirindo um novo papel além de dona-de-casas. A luta dessas mulheres por seus direitos e os das crianças a que atendem, é uma lição de perseverança, solidariedade e comprometimento com a infância brasileira.

Se, num primeiro momento, existe o descaso governamental para com as classes populares, caracterizado pela inexistência de recursos específicos para a área de educação infantil, pela falta de incentivos, com a delegação dessas responsabilidades para a sociedade civil, também existe uma resposta dessa população a essa opção política. É fato comum nas creches participantes dessa pesquisa, algumas de maneira mais evidente, outras de maneira implícita, o

conhecimento de que estão assumindo uma responsabilidade que é do governo e a que elas têm direito.

Desta forma pode-se dizer, que as creches comunitárias nascem marcadas pela dualidade: pode ser um lugar de organização popular, como pode ser um lugar de manipulação política; é uma maneira de reagir frente ao abandono governamental, mas também podem ser usadas como exemplo pelos governantes de como a iniciativa popular pode assumir essa função. Se as professoras não possuem escolaridade suficiente, são criticadas e a confiabilidade na instituição fica ameaçada; se estudam ou retomam seus estudos, são exemplos de como o sucesso depende dos esforços individuais, independente do contexto econômico.

Além dessas questões, há a estruturação interna dessas instituições. Sem orientação e/ou assessoria pedagógica, as creches comunitárias, organizam seus trabalhos, fundamentando-se basicamente nos modelos de instituição reconhecida como educativa, de maneira geral, são as instituições que mais se aproximam da organização escolar e que preparam a criança para a 1ª série. Assim, existe todo um trabalho de imitação, seguido de adequação subordinada às rotinas e aos trabalhos diários. Nesse processo, também são apropriadas as características e atitudes do professor/a de educação infantil, que somadas às experiências idiossincráticas vão constituindo cada professora.

No processo de como deve ser uma professora, um fato ganha destaque. Como as instituições de educação infantil consideradas “boas” são aquelas, como pontuado acima, pautadas no modelo escolarizado, nota-se, no interior das creches comunitárias, um movimento constante que busca moldar a sua rotina a esse padrão. Dessa forma, por não corresponderem às instituições consideradas ideais, ficam ameaçados aspectos característicos das creches comunitárias como:

- a) as rotinas menos rígidas;
- b) os trabalhos menos escolares;
- c) as oportunidades das crianças se integrarem em diferentes momentos, independente das idades;
- d) as relações próximas entre pais e professoras;

- e) a possibilidade das crianças efetivamente brincarem;
- f) a capacidade das professoras atenderem as queixas e solicitações das crianças de maneira afetuosa, maternal;
- g) o fato de considerarem importante para as crianças, as brincadeiras com outros pares, independente do que essas brincadeiras estarão desenvolvendo.

A espontaneidade passa a ser controlada, assim como a imaginação das professoras e crianças, o mesmo ocorrendo com o lúdico. Com a preocupação de assegurar às suas instituições o reconhecimento como espaços educativos e bem conceituados, as atividades desenvolvidas priorizam a linguagem escrita, incentivando pouco as outras formas de linguagem. Paralelamente a esse aspecto, existe a expectativa dos pais, quanto ao bom desempenho de seus filhos/as na escola futuramente. Considerando que as primeiras séries praticamente não mais alfabetizam, os pais estão constantemente cobrando das professoras a alfabetização e/ou os “trabalhinhos” de escola.

Tanto a preocupação das professoras em desenvolver trabalhos próximos dos escolares, quanto a preocupação dos pais para com a alfabetização dos seus filhos, é pertinente no atual contexto. Para a educação infantil deixar de ser compreendida como período preparatório, se faz necessária uma modificação na estruturação das séries iniciais, pois, se no discurso falam em alfabetização e em respeito aos ritmos infantis, na prática se observa outra direção. Em geral, em diferentes escolas, públicas ou privadas, no início do ano letivo existe um “reconhecimento” das crianças que freqüentaram a chamada pré-escola. Se essas práticas acontecem, mesmo que não explícitas em alguns casos, elas comprovam que as preocupações mencionadas acima não são infundadas. Tendo em vista essa questão, é necessário pensar em um trabalho que envolva professores/as de educação infantil, professores/as de ensino fundamental e famílias, buscando compreender efetivamente qual é o papel das instituições de educação infantil na atual sociedade.

Ao se pensar a educação infantil como um espaço coletivo e complementar às famílias, pautado no binômio cuidar/educar, também é preciso pensar que tipo de professor/a é necessário nesse espaço, cuja função não reside em preparar as

crianças para a escola, mas sim, (ampliar o mundo de suas experiências) Essa questão remete para dois pontos cruciais, no momento na área da educação infantil: a) o perfil do/da profissional para trabalhar nos espaços infantis; b) os cursos de formação existentes no país.

Quanto ao perfil profissional é indispensável

um adulto-professor diferente, capaz de proporcionar as condições adequadas para um desenvolvimento infantil autônomo: não somente em relação à reconstrução pela própria criança, do conhecimento já produzido, mas também para a criação coletiva da cultura infantil advinda dessa experiência e da sua imaginação, do conhecimento espontâneo [FARIA, 1999 p.213].

Além dos conhecimentos teóricos sobre a infância, o brincar e o brinquedo, o professor/a deverá ter muita paciência e disciplina, para não intervir em determinadas atividades e sua dimensão brincalhona deverá ser recuperada e/ou reconstruída [FARIA, 1999].

Nesse aspecto é interessante observar as considerações realizadas pelas professoras leigas, pois, é possível verificar que alguns desses atributos considerados importantes para o professor/a de educação infantil já fazem parte de seus discursos, sendo na fala delas indispensáveis para qualquer professor/a que atende a crianças. Entre esses atributos pode-se destacar a necessidade, enfatizada pelas entrevistas, do adulto escutar, olhar a criança, procurar compreender o que a criança quer dizer, o que ela está solicitando. A maneira como demonstram respeito pelas crianças e a constante busca em oferecer novas experiências às crianças, também são fatores citados.

Em relação aos cursos de formação inicial e continuada, algumas características fazem com que não consigam formar o profissional definido acima. Entre essas características que dificultam a formação desse profissional, podem-se destacar:

- a) a esporadicidade dos cursos que não permite uma continuidade na formação e nas discussões;

- b) a ausência de um posicionamento teórico claro que permita às professoras compreender, a partir de qual criança, infância e instituição se fala;
- c) a inutilidade desses cursos para avançar em suas formações acadêmicas, isto é, esses cursos não possibilitam a suas freqüentadoras avançar em sua escolaridade;
- d) a inadequação, por vezes, da linguagem utilizada pelos ministrantes, dificultando às participantes compreender as discussões;
- e) o não conhecimento das reais condições de funcionamento das creches comunitárias;
- f) a não consideração dos conhecimentos das professoras;
- g) os conteúdos fragmentados, que dificultam uma compreensão dos sujeitos como um todo;
- h) a organização baseada na transmissão passiva de informações;
- i) a difícil integração entre prática e teoria —o curso é teórico ou é prático (oficinas);
- j) a falta de uma abordagem que priorize a especificidade da educação infantil e que não seja uma adequação de conteúdos: conteúdos que num primeiro momento seriam destinados as crianças em idade escolar são adequados às crianças de educação infantil;
- k) a ausência da discussão, em muitos cursos, da complementaridade entre o cuidar e o educar.

Em outras palavras, a tônica dos cursos de formação é a transmissão de conhecimentos, como se ao repassar para os professores/as as últimas pesquisas e discussões acadêmicas transformasse automaticamente as práticas pedagógicas [CRUZ, 1996; SCARPA, 1999]. A falta de oportunidade para os professores/as falarem sobre suas práticas, exporem suas reflexões, trocarem experiências, angústias e conhecimentos, faz com que os espaços dos cursos tornem-se limitados, ou na fala dos professores/as, muito teóricos e distantes da realidade do chão da sala.

Tendo em vista essa característica dos cursos, que no caso das professoras leigas, deve ser somada às reduzidas oportunidades de freqüentá-los,

uma pergunta deve ser lembrada: como elas fazem para desenvolver suas práticas? Considerando, que possuem formação escolar limitada, freqüentam poucos cursos que apresentam, na sua maioria, os problemas listados acima e não possuem assessoria pedagógica, como essas professoras organizam seus planejamentos? Como construíram os saberes, visíveis ao longo das entrevistas?

Na busca para responder a essas questões, tornou-se explícita uma rede informal de formação, isto é, uma rede “invisível” de formação. Essa rede é composta por constantes trocas de experiências, visitas a outras instituições, pesquisas em livros e revistas e pela apropriação dos cursos que freqüentam. É por meio dessa rede que as professoras foram construindo e aperfeiçoando suas práticas. É com as trocas de idéias, com colegas do mesmo ambiente e com conhecidos de outras instituições, que as professoras leigas vão desenvolvendo a reflexão sobre seus trabalhos e os chamados saberes tácitos.

Essa rede “invisível” de formação fornece suporte para as práticas diárias, desenvolvendo um sentimento de equipe, que possibilita às professoras um trabalho cooperativo e menos solitário. As estratégias utilizadas para driblar a falta de recursos financeiros, demonstra como essa rede é consistente. Exemplo disso, são os repasses dos cursos freqüentados. Isto é, como em geral não é possível a todas as professoras freqüentar cursos — seja por falta de recursos financeiros e/ou impossibilidade de dispensa de crianças —, as professoras que realizam o curso, tornam-se responsáveis em trazer todo o material e as informações obtidas. Independentemente de como esse repasse é realizado, de como o curso foi apropriado pela professora, essa é uma estratégia que tem possibilitado às professoras leigas participar de eventos destinados à área.

Nesse aspecto é necessário explicar que a cidade de Joinville, não possui instituição em nível superior gratuita para formação de professores. Desta forma, muitos dos cursos seqüenciais e/ou de capacitação são cobrados. Em nível de ensino médio são poucas as escolas públicas que ainda funcionam com as turmas de magistério, o que dificulta o acesso de muitas professoras, tendo em vista, que a maioria dessas escolas encontra-se nas áreas centrais da cidade e elas moram em áreas periféricas, o que implica em uso de transporte coletivo. Os cursos

ofertados pela rede municipal são os únicos gratuitos, no entanto, a exemplo do que acontece com as escolas públicas, são ministrados em regiões centrais. Segundo uma coordenadora, quando elas conseguem doação da comunidade para o transporte coletivo das professoras, todas freqüentam; quando não conseguem, as professoras se unem e subsidiam uma delas para freqüentar e depois fazer o repasse. Essa realidade propicia o surgimento de uma rede de formação, que acaba por se constituir uma verdadeira rede de solidariedade.

Nesse cenário, como são essas redes de trocas que constituem o suporte pedagógico das atividades das creches comunitárias, as práticas dessas professoras são “contaminadas” por diferentes concepções de infância, criança, função da instituição e identidade do professor/a. Assim, observamos nas creches comunitárias, as salas decoradas com desenhos confeccionados pelos adultos, os brinquedos guardados em armários e os trabalhos mimeografados. Características das instituições que visitam, a que tem acesso, quanto ao ideário comum presente na educação infantil. Como fazer diferente? Em relação aos brinquedos outro fator deve ser considerado. A escassez de brinquedos nesses espaços, faz com que os existentes sejam guardados como tesouros e/ou objetos decorativos. O mesmo pode ser observado em algumas instituições em relação aos livros.

Desta forma há duas situações: por um lado existe a própria concepção de brinquedo, do que seja educativo e por outro a falta de recursos que possibilitem ampliar e repor os materiais e espaços dessas instituições. Em relação a esse segundo ponto, é uma situação que vai além da formação das professoras e implica em investimentos nesse segmento educativo, por parte dos governantes. Mas não é um ponto independente, pois, se ultrapassa a formação por um lado, é a partir dela que as professoras adquirem mais confiança e conhecimento para cobrarem dos órgãos competentes esses recursos, assim como administrar e utilizar do que dispõem, de maneira a possibilitar às crianças maior variedade de experiências.

Compreender que a creche é um espaço da criança, e assim sendo, dela deveria partir muito da organização institucional, faz parte de uma nova cultura, que se procura instituir na educação infantil. Para tanto torna-se fundamental, a

reestruturação da formação dos cursos, dando voz aos professores para conseguir realizar reflexões sobre suas práticas.

Diferentes autores [PERRENOUD, 1997; SCHÖN, 1995; GARCIA, 1995; ZEICHNER, 1998] tem citado a necessidade de desenvolver professores reflexivos, que teriam condições de avaliar, repensar, questionar e assim avançar em suas práticas. Entretanto, a reflexão não pode ocorrer pela reflexão. É imprescindível uma fundamentação, um conhecimento que permite superar os conhecimentos cotidianos. Na fala das professoras, esse é um ponto recorrente. Dito de outra maneira, as trocas e reflexões que utilizam, as auxiliam, no entanto, a falta de um conhecimento teórico dificulta a superação de práticas, que acabam se tornando mecânicas e automáticas, não permitindo ou possibilitando inovações.

Esses dados apontam novamente para a necessidade dos cursos de formação procurarem articular as práticas e os saberes dos professores/as com os conteúdos teóricos. Evidenciam a inadequação dos cursos pautados na transmissão de conhecimentos, e no caso específico da educação infantil, na urgência de se considerar toda a especificidade da área nos programas de formação, não sendo mais concebível a organização desses cursos a partir das crianças do ensino fundamental.

Importante enfatizar que, o fato das professoras leigas não dominarem muitos dos conhecimentos acadêmicos, não significa que seus saberes devam ser desconsiderados ou considerados como inferiores. Pois é a partir desses conhecimentos que será possível aprimorar essas professoras. Conhecimentos que inclusive são imprescindíveis nos trabalhos com crianças pequenas, como por exemplo, atender 15 crianças que usam fraldas, tomam mamadeiras e a linguagem que mais usam é a do choro. As estratégias desenvolvidas por essas professoras, que correspondem aos conhecimentos tácitos, dificilmente são passíveis de transmissão, em geral são adquiridas na prática cotidiana.

Assim, é importante “fazer com que os professores se apropriem dos saberes de que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceptual” [NÓVOA, 1995 p.36]. Não é possível desconsiderar esses saberes dos professores/as, como não é possível separar a pessoa do professor/a do

profissional. A maneira com que cada um ensina ou se apropria dos conhecimentos, está diretamente ligada às experiências de vida desse profissional e depende da imagem que ele possui da profissão. As concepções a cerca da profissão de educador são mediadas pelo modo como o professor/a viveu seu próprio percurso educativo [NÓVOA, 1992]. Seguindo essa perspectiva, os cursos passam a ter características mais singulares, tornando questionável a concepção de um modelo único de formação.

Se focar especificamente a área de educação infantil, a formação guarda ainda outra peculiaridade: a formação do professor/a de educação infantil deve contribuir para suprir as suas necessidades, ou seja, a formação não pode ser organizada a partir do currículo que será trabalhado com as crianças, mas sim organizada para possibilitar ao professor/a ampliar seus conhecimentos de maneira tal, que a partir deles possa ampliar e auxiliar as crianças nas suas experiências cotidianas. Desta forma, os cursos de formação deveriam se utilizar de diferentes tipos de linguagem, resgatando no professor/a a dimensão lúdica e a capacidade de olhar o mundo “com olhos de crianças”.

Ainda dentro da especificidade da área, existe a polêmica: quem trabalha com crianças menores de 6 anos é professor/a? Na pesquisa tornou-se evidente que as professoras não se consideram assim porque não ministram aulas. Essa consideração configura o paradoxo da área: se é professor dá aulas — se dá aulas — tem alunos, como fazer? Na educação infantil não existem alunos, existem crianças. Na educação infantil não existem aulas, existem momentos organizados para possibilitar diferentes interações e vivências por parte das crianças. Então como afirmar quem é professora? Se, o que classicamente definiria uma professora não pode ser utilizado na educação infantil?

Se, num primeiro momento, parece ser apenas uma discussão conceitual, essa impressão logo é desfeita ao se analisarem as questões acima descritas. Não é apenas o conceito, mas as significações que esse conceito abrange e produz. Não é apenas ser chamada de professora, mas sim, que postura mediará as relações entre essa pessoa e as crianças. As professoras entrevistadas resolvem essa questão, afirmando que não são professoras, mas são

responsáveis pelas crianças, ensinando e educando-as e não são substitutas parentais ou babás. Uma vez que ensinam e educam, qualidades também de professoras, pode-se dizer que são professoras, no entanto, o complemento: de educação infantil, ainda se faz necessário para evitar a confusão com o ser professora de ensino fundamental e transformar a instituição de educação infantil em escola.

Todas essas características da educação infantil ratificam a questão de que, o pensar na formação atual das professoras da área, é pensar muito mais do que certificar um contingente de pessoas para atender a legislação vigente. A garantia de qualidade na área passa, então, por uma formação que abrange todos os pontos levantados e que possibilita uma formação efetivamente adequada com as propostas hoje discutidas na área. Além disso, se torna imprescindível a oferta dessa formação, de maneira que todas as professoras a possam realizar sem custo oneroso.

Anexos

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO SOBRE OS DADOS GERAIS DAS CRECHES

Nome da Creche: _____

Faixa etária: _____

Órgão mantenedor: _____

Financiamentos: _____

Número de turmas: _____ Integral: _____ Parcial: _____

Número de crianças: _____ Integral: _____ Matutino: _____

Vespertino: _____

Professoras registradas: _____

Tipo de vínculo empregatício: _____

Auxiliares de sala: _____

Formação das professoras: _____

Formação das auxiliares de sala: _____

Há coordenação pedagógica: _____

Formação de quem exerce a coordenação pedagógica: _____

Quem é responsável pela direção da creche: _____

Formação de quem exerce a direção da creche: _____

Outras pessoas que atuam na creche

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO SOBRE OS DADOS INDIVIDUAIS DAS PROFESSORAS

Nome: _____

Idade: _____

Sexo: _____

Raça: _____

Estado Civil: _____

Tem filhos: () sim () não

Idade dos filhos: _____

Teve ou tem filhos na creche que trabalha: () sim () não

Mora no bairro da creche: () sim () não

Com posição familiar: () pai, mãe, irmãos, outros

() marido, filhos outros

() mãe, irmãos, outros

() filhos

() outra _____

Renda familiar: () 2 salários mínimos a 4 salários mínimos

() 5 salários mínimos a 10 salários mínimos

() 11 salários mínimos a 15 salários mínimos

() 16 salários mínimos a 20 salários mínimos

() outra _____

Função que exerce na creche: _____

Tempo de serviço nessa creche: _____

Empregos anteriores em outras instituições de E.I.: _____

Tempo de permanência em cada local: _____

Empregos anteriores (fora instituição de E.I.): _____

Quantos: _____

Quais: _____

Por quanto tempo: _____

Turma em que trabalha: _____ no. de crianças _____ no. de adultos _____

Turno de trabalho: _____

Salário: () 1 salário mínimo () 2 salários mínimos

() 3 salários mínimos () 4 salários mínimos () outros: _____

Formação: () 1º grau incompleto

() 1º grau completo

() 2º grau incompleto

() 2º grau completo

() 2º grau magistério incompleto

() 2º grau magistério cursando

() 2º grau magistério completo

() 2º grau + adicional pré completo

() 2º grau outras habilitações: _____

() 3º grau incompleto

() 3º grau pedagogia pre-escolar

() 3º grau outras habilitações

() 3º grau outros cursos. Qual _____

ANEXO 3

ROTEIRO DE ENTREVISTA: PEDAGOGA DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

- Como é o sistema de atendimento em Educação Infantil em Joinville:
- quantos CERI's existem;
- quantas crianças são atendidas;
- quais são os bairros que possuem CERI's
- quais os critérios para conseguir vaga nos CERI's;
- há lista de espera?
- Quando foi inaugurado o último CERI's;
- Há quanto tempo não abre mais vagas no CERI's;
- Houve mudanças na estruturação dos CERI's?
- Quais as políticas públicas em nível de município destinadas a educação infantil?
- Quais os projetos desenvolvidos para atender a demanda da comunidade já que não há vagas nos CERI's?
- Qual a gestão desses projetos? Quem idealizou? Como foi a continuidade?
- O que é o projeto acalanto?
- Qual é a ajuda que a prefeitura fornece nas iniciativas comunitárias?
- Qual a formação das profissionais do CERI's;
- Qual é a exigência na profissionalização das pessoas que atendem crianças?

ANEXO 4

ROTEIRO DE ENTREVISTA: PEDAGOGA DA SECRETARIA DO BEM ESTAR SOCIAL

- Como é o sistema de atendimento em Educação Infantil em Joinville?
- A Secretaria Municipal do Bem Estar social (SMBES) é responsável por qual atendimento?
- Desde quando os CERI's passaram a fazer parte da Secretaria da Educação?
- Qual é a vinculação entre a SMBES e as creches comunitárias?
- Existe alguma assessoria pedagógica para essas instituições?
- Existe curso de capacitação para as professoras leigas?
- Caso exista curso de capacitação, como são organizados?
- As professoras das creches comunitárias podem participar desses cursos?
- Esses cursos auxiliam as professoras no seu processo de certificação?
- Existe alguma verba municipal destinada às creches comunitárias?
- Qual a participação da SMBES no repasse da verba do Conselho Nacional de Assistência?
- Existe algum projeto da Secretaria e/ou Prefeitura Municipal para a qualificação das denominadas professoras leigas?

ANEXO 5

ROTEIRO DE ENTREVISTA: COORDENADORAS DAS CRECHES COMUNITÁRIAS

- Como a creche surgiu?
- Quais as pessoas envolvidas desde o início na construção da creche?
- Porque a creche foi iniciada?
- Foi iniciativa de uma pessoa?
- Foi iniciativa de um grupo de pessoas?
- Como a comunidade participou?
- Quais eram os objetivos iniciais?
- Quem dirigiu inicialmente a creche?
- Houve modificação na direção da creche após seu início?
- Qual é a relação entre a creche e a associação de moradores?
- Como é a relação entre creche e associação de moradores?
- Qual a é a inserção da associação de moradores na comunidade?
- Qual é a inserção da creche na comunidade?
- A sede em que a creche funciona, é própria?
- Como foi adquirida?
- Quais os convênios que a creche possui?
- Como a creche se mantém?
- Como era no início? Como adquiriram móveis e materiais?
- Como as turmas são organizadas?

- Quais os critérios de seleção adotados?
- Qual é demanda por esse serviço no bairro?
- Existe necessidade de ampliar o número de vagas?
- Como as professoras foram e são selecionadas para trabalhar na creche?
- Existe a exigência de algum grau de escolaridade?
- Como os trabalhos diários, com as crianças e manutenção do ambiente, são organizados?
- Quais os planos futuros para a creche?

ANEXO 6

ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSORAS DAS CRECHES COMUNITÁRIAS

- Como você começou a trabalhar aqui nessa creche?
- Foi desde o início da creche?
- O que levou você a escolher esse trabalho?
- Você sempre quis ser professora?
- Qual é a turma que você trabalha?
- Já trabalho com outra faixa etária?
- Qual faixa etária que gosta de trabalhar? Por que?
- Como você organiza seus planejamentos?
- Existe alguém que ajudou ou ajuda você no desempenho da sua função?
- Como essa pessoa ajuda?
- Além dessa pessoa, o que mais auxilia você na organização de seus trabalhos?
- Existe reuniões entre as professoras da creche?
- Como são organizadas essas reuniões?
- Quem coordenada essas reuniões?
- O que você considera importante uma professora de educação infantil possuir?
- O que, na sua opinião, uma professora de educação infantil deve saber?
- Você já participou de algum curso de formação?
- Qual sua opinião a respeito desses cursos?

- Na sua opinião, o que você gostaria que os cursos de formação contemplassem?
- Em relação ao desempenho de suas atividades, há alguns conhecimentos que você já dominava antes de iniciar na creche? Quais?
- Esses conhecimentos você aprendeu sozinha ou com outra pessoa?
- Se, aprendeu com outra pessoa, como ocorreu essa aprendizagem?
- Existe mudança na maneira como você trabalhava no início e agora?
- Quais mudanças ocorreram?
- Como você definiria o início na creche e sua atuação atualmente?
- O que tem de mais difícil em ser professora de educação infantil?
- O que tem de mais prazeroso na profissão?
- Como você definiria criança? E infância?
- O que você considera fundamental no trabalho com as crianças?
- Como é a relação com as famílias das crianças?
- Na sua opinião, a relação entre creche e família, deveria ser compreendida de que maneira?
- Você acha que homens poderiam trabalhar na educação infantil? Por que?
- Há algum aspecto que você mudaria na sua maneira de ser professora?
- Se fosse pra você começar hoje na área você faria alguma coisa diferente? O que faria?
- Você se considera uma professora?
- Existe diferença entre ser professora de ensino fundamental e professora de educação infantil? Explique.
- O que é ser professora?

- O que é ser professora de educação infantil?
- O que você diria para alguém que está começando na área?
- Quais são seus planos para o seu futuro? Pretende ficar na área?
- Planeja em fazer ensino superior?
- O que, na sua opinião, deveria mudar na área de educação infantil?

Bibliografia

- ALARCÃO, Isabel, INFANTE, Maria José e SILVA, Maria Susana. Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino – os casos como estratégias de supervisão reflexiva. In. ALARCÃO, Isabel (org.) *Formação Reflexiva de Professores*. Portugal: Porto Editora, 1996.
- ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In. ALARCÃO, Isabel (org.) *Formação Reflexiva de Professores*. Portugal: Porto Editora, 1996.
- ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e Educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- ANDRÉ, Marli, SIMÕES, Regina H.S., CARVALHO, Janete M e BRZEZINSKI, Iriam. Estudo da arte da formação de professores no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, nº especial 68, dez. 1999.
- APPEL, Michael W. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 60, fev. 1987.
- _____. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. *Cadernos de Pesquisa*, nº 64, fev. 1988.
- _____. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Trad. Thomaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- BARRETO, Angela Maria Rabelo F. Situação atual da educação infantil no Brasil. In. Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Constituição da república federativa do Brasil*. São Paulo: Tecnoprinte, 1988.
- _____. *Estatuto da criança e do adolescente*. Brasília: Imprensa Nacional, 1990.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Educação Infantil no Brasil: Situação atual*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Política Nacional de Educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Crerios para uma atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Por uma Política de Formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília, MEC/SEF/COEDI, 1994.
- _____. *Subsídios para Credenciamento e funcionamento de Instituições de Educação Infantil*. Brasília, MEC/SEF/COEDI, 1998.
- _____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil*. Resolução CEB no.1, de 7 de abril de 1999.
- _____. Instituto nacional de estudos e pesquisas Educacionais/INEP. *Censo do professor 1997: perfil dos docentes de educação básica*. Brasília: O Instituto, 1999.
- _____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Avaliação. PPA 2000/2003. *Classificação dos programas e Ações por Função e Subfunção*. 2000.
- CAMPOS, Maria Malta. *Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo*. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nº 53, maio.1985.
- _____. *Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil*. In. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto.

Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Por uma Política de Formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília, MEC/SEF/COEDI, 1994.

_____. *Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo – 1985*. 2ª reimpressão. *Creche*. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1995.

_____. *A mulher, a criança e seus direitos*. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n.106, março, 1999.

CAMPOS, Silmara de e PESSOA, Valda Inês Fontenele. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In. GERALDI, Corinta M. G., FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

CARNOY, Martin. *Razões para investir em educação Básica*. UNICEF, 1992.

CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero e trabalho docente: em busca de um referencial teórico. In. BRUSCHINI, Cristina e HOLLANDA, Heloísa Buarque de. *Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil*. São Paulo: FCC: Ed.34, 1998.

_____. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas série iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.

CARVALHO, Marília Pinto e VIANNA, Cláudia Pereira. *Relações entre educadoras e mães de alunos em escolas públicas de 1º grau: um (des) encontro*. Relatório final (mimeo), 1993.

CEPAL.UNESCO. *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com eqüidade*. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

CERISARA, Ana Beatriz. *A construção da identidade das profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo, 1996. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da USP.

_____. *A psicogenética de Wallon e a educação infantil*. *Revista Perspectiva*, nº 28, Florianópolis, jul./dez. 1997.

- _____. *A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações*. In: Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios. Editora Autores associados/ UFSC/UFSCar/UNICAMP: Campinas, 1999a.
- _____. *Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?* In *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação*. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de ciências da educação. No. especial. Dez. 1999. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999b.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação infantil como direito. In: Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília: MEC, 1998.
- CRUZ, Silvia Helena Vieira. A creche comunitária na visão das professoras e das famílias usuárias. 1998. (mimeo.)
- DELORS, Jacques (org.) *Educação: um tesouro a descobrir*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, Brasília, MEC/UNESCO, 1999.
- DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In GERALDI, Corinta M. G., FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: 1998.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil*. Campinas: Editora da Unicamp, São Paulo: Cortez, 1999.
- FIGUEIRAS, C. A. C. A creche comunitárias na nebulosa da pobreza. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 88, 1994.
- * FLORES, Maria Luiza Rodrigues. *Conversando com educadoras e educadores de Berçários: relações de gênero e de classe na educação infantil*. Porto Alegre, 2000. Dissertação (Mestrado) – PPGEDU/FACED – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

- FONTANA, Roseli A. Cação. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FRANCO, Maria A. Ciavatta. Lidando pobremente com a pobreza – análise de uma tendência no atendimento a crianças “carentes” de 0 a 6 anos de idade. In *Creche*. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1995.
- GERALDI, Corinta M. G., FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: 1998.
- GERALDI, Corinta Maria G., MESSIAS, Maria da Glória M. e GUERRA, Míriam Darlete Seade. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In. GERALDI, Corinta M. G., FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: 1998.
- GHEDINI, P.O. Impressões sobre as creches no norte da Itália: bambini si diventa. In. ROSEMBERG, F. e CAMPOS, M.M. (org.) *Creches e pré-escolas no hemisfério norte*. São Paulo: Cortez, 1994.
- GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor — A formação do professor como profissional reflexivo. In. NÓVOA, Antonio (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- JOINVILLE, PREFEITURA MUNICIPAL. *Revista CERI 20 anos*. Secretaria do Desenvolvimento Comunitário – Divisão de Atendimento à Criança e Adolescente. Associação de Pais, Funcionários e Amigos do CERI's, 1994.
- JOINVILLE, PREFEITURA MUNICIPAL. Secretaria da Educação e Cultura. Divisão de Administração – Serviço de Planejamento e Estatística. Agosto/99.
- JOINVILLE/ACIJ/UNIVILLE. *Joinville - Perfil Sócio-econômico*. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Joinville. Secretaria de Desenvolvimento e Integração Regional. Assessoria em Dados Estatísticos e Econômicos da ACIJ. Departamento de Economia da UNIVILLE. 1999.
- KRAMER, Sonia. Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola. In. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto.

Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Por uma Política de Formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília, MEC/SEF/COEDI, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. *Educação e Sociedade*, Campinas, nº especial 68, dez. 1999.

KOTIARENO, M. Angélica et al. Projeto n.03. *Marco de referencias bibliográficas*. [<http://irdc.ca/library/document/025811>].

KUHLMANN Jr, Moysés. Educação Infantil e Currículo. In *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Editora Autores associados/UFSC/UFSCar/UNICAMP: Campinas, 1999.

MACHADO, Maria Lucia. *Formação Profissional para Educação Infantil*: Subsídios para idealização e implementação de projetos. São Paulo, 1998. Tese (Doutorado em psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MALAGUZZI, Loris. História, Idéias e Filosofia Básica. In. EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Leila e FORMAN, George (orgs.) *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999.

MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores- o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação / ANPEd*, nº 09, set/Out/Nov/Dez, 1998.

MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1982.

✕ NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In NÓVOA, Antonio (org.) *Vidas de Professores*. Portugal: Porto Editora, 1992.

_____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In. FAZENDA, Ivani C. A. (org.) *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1995.

_____. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. A universidade na formação dos profissionais de educação infantil. In. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Por uma Política de Formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília, MEC/SEF/COEDI, 1994.

PEREIRA, Lusia Ribeiro. O fazer feminino do magistério: tateando um objeto de pesquisa. *Projeto história*. Revista do programa de Estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História da PUC –SP, nº 11, São Paulo, nov. 1994.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In. GERALDI, Corinta M. G., FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: 1998.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação - perspectivas sociológicas*. 2ªed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

PIZA, Edith. Contaminação de práticas no trabalho de magistério: notas para reflexão. *Projeto história*. Revista do programa de Estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História da PUC –SP, nº 11, São Paulo, nov. 1994.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva da consolidação de uma pedagogia*. Campinas, 1999. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

ROSEMBERG, Fúlvia (org.) *Creche*. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1995.

- _____. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche – 1984. 2ª reimpressão. *Creche*. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1995.
- _____. Educação infantil, classe, raça e gênero. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 96, fev. 1996.
- _____. *Formação Precária na Pré-escola*. [[http:// www.smpo-rs.org.br/exttra/jun98/educa 1.htm](http://www.smpo-rs.org.br/exttra/jun98/educa1.htm)].
- _____. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n.107, julho,1999.
- SCARPA, Regina. “Era assim agora não...”: uma proposta de formação de professores leigos. São Paulo: Casa do psicólogo, 1998.
- _____. Formação de Professores: aquisição de conceitos ou competências? *Revista Criança*. Brasil/MEC/SEF, nº 30, 1999.
- SANTOS, Lucíola Licínio de C.P. Formação do professor e pedagogia crítica. In. FAZENDA, Ivani C. A. (org.) *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1995.
- SCHÖN, Donald A. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In. NÓVOA, Antonio (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- SILVA, Luiz Heron (org.). *Século XXI – qual conhecimento? Qual Currículo*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SOUZA, Ana Maria costa de. *Educação Infantil: uma proposta de gestão municipal*. Campinas: Papirus, 1996.
- TIRIBIA, Léa. *Buscando caminhos para a pré-escola popular*. São Paulo: Ática, 1992.
- UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. *Situação mundial da infância 2000 – um ideal para o século XXI*. Brasília, 2000.
- _____. Fundo das Nações Unidas para a Infância. *O progresso das nações*. Brasília, 2000.
- VELOSO, João Paulo dos Reis e ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti (org.). *Um modelo para educação no Século XXI*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

- VIANNA, Cláudia. Entre o desencanto e a paixão: desafio para o magistério. In. BRUSCHINI, Cristina e HOLLANDA, Heloísa Buarque de. *Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil*. São Paulo: FCC: Ed.34, 1998.
- VIEIRA, Livia Maria Fraga e MELO, Regina Lúcia Couto de. A creche comunitária "Casinha da Vovó": prática de manutenção/prática de educação – 1985. In *Creche*. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1995.
- VIEIRA, Livia Maria Fraga. A formação profissional de educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade de atendimento. *Proposições*. Campinas, nº 1[28], mar. 1999.
- ZEICHNER, Kenneth M. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. *Revista Brasileira de Educação / ANPEd*, nº 09, set/Out/Nov/Dez, 1998.