

ALESSANDRA MUZZI DE QUEIROZ CHAVES

PROFESSORAS INICIANTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCURSOS DE
APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

Universidade Católica Dom Bosco
Campo Grande, Mato Grosso do Sul
Julho de 2013

ALESSANDRA MUZZI DE QUEIROZ CHAVES

PROFESSORAS INICIANTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCURSOS DE
APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco, área de concentração: Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Aparecida de Souza Perrelli

Universidade Católica Dom Bosco
Campo Grande, Mato Grosso do Sul
Julho de 2013

Ficha catalográfica

Chaves, Alessandra Muzzi de Queiroz
Q3p Professoras iniciantes da educação infantil: percursos de aprendizagem
da docência / Alessandra Muzzi de Queiroz Chaves; orientação, Maria
Aparecida de Souza Perrelli, 2013.
120 f.

Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom
Bosco, Campo Grande, 2013.

1. Professores - Formação 2. Educação infantil 3. Professores de
educação infantil – Formação I. Perrelli, Maria Aparecida de Souza
II. Título

CDD – 370.71

**PROFESSORAS INICIANTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
PERCURSOS DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA**

ALESSANDRA MUZZI DE QUEIROZ CHAVES

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Maria Aparecida de Souza Perrelli - UCDB



Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira - UEMS



Profa. Dra. Marta Regina Brostolin - UCDB



Campo Grande-MS, 30 de julho de 2013.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E
DOUTORADO

DEDICATÓRIA

A todas as professoras iniciantes que atuam na Educação Infantil, e as acadêmicas do curso de Pedagogia, futuras professoras das crianças pequenas. Que este trabalho contribua e acrescente em suas trajetórias de formação.

Compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida. Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagem, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação (MOITA, 2007, p. 114-115).

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Maria Aparecida de Souza Perrelli, poucas linhas que expressam meu enorme agradecimento por tudo o que fez por mim: confiança, acompanhamento contínuo, escuta, firmeza, suporte, meu norte nos inúmeros momentos de inexatidão dos meus pensamentos e escrita. Compartilhamos nessa caminhada as suas experiências profissionais, pessoais e os conhecimentos que crescem os meus saberes todos os dias. A você todo o meu respeito e carinho!

À presidente da OMEP/BRASIL e OMEP/BR/MS professora Maria Aparecida Salmaze que acreditou no potencial que existe em mim, incentivando-me a continuar na desafiadora profissão docente. Tenho muito apreço por ti.

Às professoras participantes deste estudo, por compartilharem parte de suas vidas conosco e com os leitores. Vocês contribuíram significativamente em minha trajetória de formação. Contem comigo sempre!

A todos os professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da UCDB. Vocês merecem toda admiração e respeito, pela dedicação e comprometimento.

As professoras membros da banca Marta Regina Brostolin e Eliane Greice Davanço Nogueira, pela leitura criteriosa e pertinentes contribuições. Os meus olhos sempre acompanham vocês, que se destacam como professoras e, sobretudo, como pessoas.

Aos meus verdadeiros amigos que compreenderam o motivo da ausência. Sem cobranças, somente com palavras de carinho e força. Aos amigos que todos os dias estão comigo no trabalho. Foram eles que me suportaram, me substituíram em muitas atividades e aliviaram os difíceis momentos com muitas risadas.

Aos amigos do Mestrado, turma do coração! Como foi bacana, tudo que vivenciamos juntos! Verdadeiros aprendentes; levarei a experiência por toda a vida. Valeu!

Família, um carinho especial.

Ao meu eterno amore, esposo querido que tanto amo! Respeitou todas as ausências necessárias, compreendeu os momentos difíceis e aplacou as minhas angústias.

Agradeço a você por continuar ao meu lado, em todos os momentos da minha vida e, sobretudo, nesta trajetória de formação. Amarei eternamente!

Ao querido filho Guilherme, que por inúmeras vezes me serviu água, chá, bolachinha ou uma guloseima qualquer. Filho, obrigada por ter cuidado de mim, sem cobranças, exatamente por entender que todo esforço iria redundar em uma referência para você. Quero que vá mais longe do que eu fui. Amo você, meu filho!

Ao querido filho Felipe. Você é a presença silenciosa em minha vida; por inúmeras vezes me encontrou nas madrugadas de estudo, reconhecendo que era necessário. Quero que continue esforçado e comprometido. Acredito no potencial que tem, quero que vá como uma flecha e alcance todos os seus objetivos. Amo você, filho meu!

Aos meus queridos irmãos Bem-hur, Ângela, Simony e fofinhos sobrinhos, como tem sido gratificante viver ao lado de vocês. Mesmo que, às vezes, eu não apareça! Vocês compreenderam os motivos e revelaram-me que o amor é incondicional. Amo!

A minha mãe do coração, Lindinalva, que me ensinou o que é de mais rico em mim, princípios e valores que me preservam a vida. Foi com você que aprendi a amar, respeitar, reconhecer e admirar todas as pessoas que me constituem o que hoje sou. Obrigada por me educar e cuidar tão bem de mim.

A você meu pai amado, presente em meu coração e em minhas doces lembranças. Minha eterna gratidão.

Porque Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas.

Ao Eterno Deus, o meu amor maior.

RESUMO

Este trabalho, vinculado à linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e suas relações com a Formação Docente, teve por objetivo investigar os percursos de aprendizagens da docência de professoras iniciantes na Educação Infantil. O escopo teórico assumido na pesquisa contou com estudos de Ariés (1981), Sarmiento (1997), Veenman (1998), Huberman (2000), Tardif (2002) e Josso (2004) entre outros. Esta pesquisa teve uma abordagem qualitativa e se caracterizou como um estudo descritivo explicativo. Os participantes da pesquisa foram 22 professoras, pedagogas, sendo 18 delas iniciantes na docência na Educação Infantil. Todas elas trabalham em um Instituto de Educação Infantil vinculado à OMEP (Organização Mundial de Educação Pré-Escolar), em Campo Grande- MS. A pesquisa foi desenvolvida no ano de 2012 e os dados foram coletados em encontros mensais, com o grupo de professoras, com pautas organizadas no decorrer do processo, voltadas a vivificar a memória dessas profissionais, em relação aos fatos, casos, situações e demais experiências que promovem/promoveram a aprendizagem da docência na Educação Infantil. A interpretação e análise dos dados que emergiram das narrativas das professoras nos aproximaram de suas experiências, de sua história familiar e escolar, destacando as dificuldades enfrentadas, seus anseios, a opção pela carreira, seus maiores incentivadores, os sentimentos e concepções sobre o ser professora da Educação Infantil, os principais impactos da inserção na carreira e de que forma os enfrentaram, além dos modelos que inspiram a sua prática. Esses elementos, presentes na história de vida das professoras, as constituem as professoras que são. Embora não tenha sido a intenção primordial, a pesquisa realizada, além de trazer dados acerca dos percursos de aprendizagem da docência das professoras da Educação Infantil, se configurou como um momento de reflexão e de formação, tanto para as professoras como também da pesquisadora.

Palavras-chave: Educação Infantil, professor iniciante, aprendizagem da docência.

ABSTRACT

This work, linked to online research teaching practices and their relationship with the Teacher Training, aimed to investigate the pathways of learning teaching beginner teachers in kindergarten. The theoretical scope assumed in the research included studies Ariès (1981), Sarmiento (1997), Veenman (1998), Huberman (2000), Tardif (2002) and Josso (2004) among others. This research was a qualitative approach and was characterized as a descriptive explanatory. The participants were 22 teachers, educators, 18 of them in teaching beginners in Early Childhood Education. All of them work in an Institute of Child Education linked to OMEP (World Organization for Early Childhood Education), in Campo Grande. The research was conducted in 2012 and data were collected in monthly meetings with the group of teachers with guidelines organized throughout the process, always aimed to revive the memory of the teachers in relation to the facts, cases, situations and other experiences that promote / promoted the learning of teaching in kindergarten. The interpretation and analysis of the data that emerged from the narratives of the teachers approached their experiences, their family history and education, highlighting the difficulties faced, their desires, the choice of career, their biggest supporters, feelings and ideas about being a teacher Childhood Education, the main impacts of integration in career and how it dealt with them, beyond the models that inspire your practice. These elements, present in the life history of the teachers are the teachers who are. Although not the primary intent, the survey, in addition to bringing data about the learning paths of teaching the teachers of kindergarten, was configured as a time of reflection and formation for both the teachers as well as the researcher.

Keywords: Early Childhood Education, beginning teacher, learning of teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEI - Centro de Educação Infantil

CIPA - Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica

CNE- Conselho Nacional de Educação

DNCr - Departamento Nacional da Criança

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

GEPEI - Grupo de Estudo e Pesquisa do professor Iniciante

IEMS - Instituto de Educação Marisa Serrano

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IPAI - Instituto de Proteção e Assistência a Infância

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

OMEP - Organização Mundial para Educação Pré-escolar

PROAP- Programa de Educação Pré-escolar

SAST - Secretaria de Assistência Social e Trabalho

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

TCLE - Termos de Consentimento Livre e esclarecido

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa

46

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	109
Apêndice B - Imagens para as professoras	112
Apêndice C – Modelo de questionário para as professoras	118

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 Por que decidi pesquisar sobre os percursos de aprendizagens das professoras de Educação Infantil?.....	15
2 As pesquisas sobre a formação dos professores da Educação Infantil: uma revisão de literatura.....	15
3 Estruturação da pesquisa.....	18
CAPÍTULO 1	20
A EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DO(A)S PROFESSOR(A)S	20
1.1 Concepções de criança e infância.....	21
1.2 Um breve histórico da Educação Infantil no Brasil.....	25
1.3 A criança e a garantia de seus direitos à educação a partir da Constituição Federal de 1988.....	31
1.4 A formação inicial dos professores da Educação Infantil.....	34
1.5 O início da docência: uma fase especial na vida profissional e na formação do professor.....	38
CAPÍTULO 2	42
OS CAMINHOS DA PESQUISA	42
2.1 A opção pelo tipo de pesquisa.....	43
2.2 O lócus da pesquisa.....	44
2.3 Os sujeitos da pesquisa.....	46
2.4 Procedimentos para coleta dos dados.....	48
2.4.1 Os encontros, suas pautas e metodologias.....	51
CAPÍTULO 3	58
OS ACHADOS DA PESQUISA	58
3.1 O professor e sua família: influências nos percursos de formação.....	58
3.2 As representações de professor e da profissão construídas na Educação Básica.....	62
3.3 As representações de professor e da profissão construídas no Ensino Superior.....	69
3.4 As professoras que tiveram: uma referência para a escolha da profissão.....	70
3.5 A opção pelo curso de Pedagogia e pela profissão de professora: fatores condicionantes.....	73
3.6 Ser professora de Educação Infantil e os impactos da inserção profissional.....	80
3.7 A identificação com a profissão: concepções e sentimentos das professoras como docentes na educação infantil.....	81
CAPÍTULO 4	83
CONSIDERAÇÕES QUE NÃO SE FINDAM	83
REFERÊNCIAS	102
APÊNDICES	109

INTRODUÇÃO

1 Por que decidi pesquisar sobre os percursos de aprendizagens das professoras de educação infantil?

Algumas razões justificam esse propósito. A pesquisa que originou esta dissertação é fruto de minhas inquietações, desde quando realizei o primeiro estágio em Educação Infantil como aluna do curso de Pedagogia. A insegurança, a ansiedade, os desafios enfrentados nessa fase da minha formação me fizeram crer que ainda teria muito que aprender acerca da docência na Educação Infantil. Assim, após a conclusão da graduação, busquei aprofundar meus conhecimentos, participando de eventos científicos, cursos de formação continuada e inclusive da pós-graduação lato sensu.

O início de minha vida profissional se deu na Educação Infantil em uma sala de berçário, como auxiliar docente. Hoje, mesmo depois de ter assumido a sala como professora e ter passado desta para outros níveis (crianças de três a seis e de primeiros anos do Ensino Fundamental), ter trabalhado na coordenação pedagógica da Instituição e estar atualmente atuando como docente em um curso de Pedagogia, novas inquietações se somam às anteriores, entre estas, como aprendemos a ser professoras de crianças pequenas.

Todas essas inquietações me moveram a continuar a estudar, com intento de aprofundar meus conhecimentos acerca dessa etapa de escolarização, que considero de extrema importância na vida das crianças. Considero também importante investir na formação das educadoras que atuam com elas, uma vez que se exige desse profissional formação específica na Educação Infantil, cuja abrangência permeia os cuidados básicos essenciais a uma criança e o educar nas diversas áreas de conhecimento.

Nessa trajetória, a busca pelo Mestrado em Educação se configurou como uma etapa natural de continuidade do meu processo formativo. Nesse ambiente, aproximei-me de novas leituras e discussões, e interessei-me pelas questões relacionadas à construção do saber docente, mais precisamente, os processos de formação envolvidos na trajetória de vida do professor. As trocas de ideias nas reuniões do grupo de estudo e pesquisa sobre os professores iniciantes (GEPPI), as discussões nos seminários de orientação coletiva, associados à minha vivência profissional na Educação Infantil, mostraram-me a necessidade de realização de pesquisas que me auxiliassem a compreender a formação do professor da Educação Infantil.

Concordo com os autores que defendem a ideia de que pensar a infância do século XXI supõe não só garantir os direitos legais conquistados, mas, sobretudo, garantir a qualidade da educação das crianças. Isso implica a formação de professores para atuar na Educação Infantil.

Essa formação é referenciada na legislação vigente como a LDB/1996; as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil/2005 (Resolução CNE/CEB Nº 05/2009); o Plano Nacional de Educação/2001; a Política Nacional de Educação Infantil/2005; os Parâmetros de Qualidade/2008; as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Indicadores de Qualidade/2010, o Parecer CNE/CEB Nº 17/2012. Nesses documentos reafirma-se a necessidade de garantir que as crianças sejam educadas em Instituições educativas por PROFESSORES formados em Nível superior.

Entretanto, ainda se admite o nível médio como formação mínima porque, quando da aprovação da LDB em 1996, alguns municípios não contavam com professores com formação superior. Mesmo nesses casos, a própria LDB, nas Disposições Transitórias, prevê um prazo de 10 anos para que todos os professores tivessem concluído a graduação em nível superior. Assim diz o Art. 87 [...] § 4º: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

Até hoje isso não se concretizou. Portanto, continuar a defender o direito a uma educação de qualidade para as crianças pequenas e a formação dos profissionais que atuam com elas, é de suma relevância.

É importante ressaltar que a formação desse profissional não se finda com a obtenção do diploma. O professor deve investir na sua formação ao longo da vida, de forma permanente, sempre em busca de elementos que auxiliem a reflexão sobre a sua prática com as crianças. Uma formação teórico-prática sobre a criança, em sua integralidade e seu desenvolvimento.

Desse modo, a formação inicial deve ser considerada como o ponto de partida de um longo percurso de aprendizagem profissional que não pode encerrar-se ao término do curso de graduação, mas deve estender-se por uma trajetória longa e de intenso estudo.

2 As pesquisas sobre a formação dos professores da educação infantil: uma revisão de literatura

Com o intuito de dialogar com os pesquisadores que se dedicam ao estudo da formação de professores da Educação Infantil, fui à busca dos trabalhos produzidos entre os

anos de 2000 e 2010, na forma de Teses e Dissertações, disponibilizadas no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES – www.capes.gov.br) e no IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia). Além dessas produções, foram levantados entre os anos 2000 e 2010 artigos publicados nos seguintes Eventos Científicos da área da Educação: ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) no GT-7/Educação Infantil e GT-8/ Formação de professores, bem como o CIPA - Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica.

Usando as palavras chave “formação de professores” e “educação infantil”, foram encontrados 13 trabalhos na base de dados da CAPES, sendo seis dissertações e sete teses.

Analisando os resumos disponibilizados, verificamos que dois trabalhos versavam sobre Políticas Educacionais para Educação Infantil, sendo (1) de Aline Sommerhalder (2010), com o título “A educação e o cuidado da criança: o que advogam os documentos políticos do Ministério da Educação para a Educação Infantil?” e (2) de Salette Gerardi de Lima Chrum (2009) com o título “Formação de Professores da Educação Infantil no Paraná: políticas e legislação educacionais”.

Sobre a formação do educador infantil foram encontrados 11 trabalhos, estes versavam sobre a questão da disciplina das crianças na escola, políticas nacionais sobre a formação do magistério, profissionalização docente e práticas de ensino, dentre os quais apenas uma pesquisa teve como objeto de estudo a trajetória de formação desses professores. Trata-se do trabalho de Patrícia Júlia Souza Coelho (2010) com o Título “Trajetórias e Narrativas de Professoras de Educação Infantil do Meio Rural de Itaberaba - Bahia: formação e práticas educativas”.

No banco de dados de teses e dissertações do IBICT, foram encontrados dois trabalhos. O primeiro, de Nilva Volpi (2006), com o título “Contribuições de teses e dissertações para a formação do professor da educação infantil”, aponta as proposições dos avanços e perspectivas na direção da educação da criança e sua emancipação como sujeito social e as proposições para formação de professores. No segundo trabalho, de Marcilene Pöpper Gomes (2006), com o título “Memórias e vida escolar: relatos de formação de professoras da educação infantil de Brusque/SC”, foram investigadas as práticas, vividas no cotidiano docente de mulheres, que quando alunas e professoras, auxiliaram no processo de construção do professor da Educação Infantil da Rede Municipal de Brusque, nas décadas de 1980 a 1990.

Na ANPED encontramos cinco trabalhos relacionados à constituição da profissionalidade docente, às especificidades da docência na Educação Infantil, reconhecida e

tratada no âmbito de documentos legais que abordam a formação dos professores da Educação Básica.

Entretanto, nenhuma das Teses e Dissertações levantadas e nenhum artigo identificado nesse evento tiveram como foco os professores iniciantes na Educação Infantil.

As comunicações orais, painéis e relatos de experiências analisados das cinco edições do CIPA, mostram que a preocupação com a Educação Infantil concentra-se em estudos voltados à História da Infância, aos saberes necessários para a prática na primeira infância, elaboração de propostas de programas de mentoria para professores iniciantes, à qualidade da formação dos docentes que atuam na pré-escola, bem como as narrativas de professoras que participaram dos programas de formação desta etapa da Educação Básica.

Nessas edições do CIPA, cinco trabalhos foram considerados confluentes com a nossa pesquisa, por contemplarem como tema de investigação as trajetórias de formação de profissionais de educação infantil. São eles: “Trajetórias de formação de profissionais de educação Infantil: memórias em relatos autobiográficos” de Talita Dias Miranda e Silva; Mônica Appezzato Pinazza (IV CIPA em 2010); “Tornar-se professora da educação infantil no exercício da profissão: a importância das narrativas pessoais enquanto prática de (auto)formação”, de Leomarcia Café de Oliveira Uzeda (II CIPA em 2006); “O que narram professoras da Educação Infantil sobre o desenvolvimento profissional da docência” de Glades Ribeiro Mueller (V CIPA em 2012); “O tornar-se professora da educação infantil: narrativa de uma professora em início de Carreira de Isana Cristina dos Santos Lima (V CIPA em 2012); “Aprendizagem ao longo da vida: construção da identidade e formação de professores da infância” de Maria de Fátima Araújo (V CIPA em 2012).

Continuando o levantamento das pesquisas sobre o tema de nosso interesse, citamos o artigo de Perrelli (2012) que analisou os trabalhos apresentados nas três edições do Congreso Internacional del Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docência (2008, 2010 e 2012). Nesses eventos, foram apresentados 12 trabalhos sobre o professor iniciante na educação infantil ou pré-escolar e creches, mas nenhum deles teve como foco os percursos de formação desses professores.

Os dados desses trabalhos revelam como as professoras, especificamente da educação infantil, vivenciam as mudanças advindas de transformações sociais, políticas, econômicas que envolvem o constituir-se professor ao longo de sua trajetória de formação. Considerando as suas histórias de vida pessoal e profissional, analisa-se também de que maneira vem se dando a formação do profissional de educação infantil no exercício da profissão, bem como os desafios e dilemas encontrados no início da carreira docente. Os resultados dessas pesquisas

serão resgatados ao longo deste trabalho para serem cotejados com os achados desta investigação.

Dada a escassez de estudos sobre o tema que escolhemos para nossa investigação, justificamos a pertinência desta pesquisa sobre os percursos de vida pessoal, escolar e profissional que contribuíram para a formação das professoras da Educação Infantil. Temos a expectativa de poder contribuir para desvelar os desafios enfrentados em suas trajetórias de formação e no início do exercício profissional, com ênfase nos processos de (des)construção das suas aprendizagens da docência.

3 Estruturação da pesquisa

O presente estudo insere-se no conjunto das preocupações dos pesquisadores sobre a formação do professor de educação infantil. Conforme mencionado anteriormente, ainda há muito que saber sobre este processo. A pesquisa teve como objetivo geral analisar o percurso de vida pessoal, escolar e profissional das professoras iniciantes da Educação Infantil no que diz respeito à aprendizagem da docência.

Os objetivos específicos foram: descrever o processo histórico da Educação Infantil e a constituição desta primeira etapa da Educação Básica na Legislação Brasileira; identificar, a partir das narrativas das professoras, os fatores que motivaram a sua opção pela Educação Infantil, bem como as suas aprendizagens da docência nos primeiros anos da carreira e seus respectivos condicionantes; analisar, à luz da literatura especializada sobre a formação e aprendizagem do professor, os processos de inserção profissional e as aprendizagens da docência do professor da Educação Infantil.

Assim orientado, este trabalho teve a intenção de discutir sobre a seguinte questão: como a história de vida pessoal, escolar e profissional do professor da Educação Infantil promove/promoveram a constituição do profissional que ele é?

O texto ora apresentado, fruto de uma investigação que durou aproximadamente dois anos, está organizado da seguinte maneira: No primeiro capítulo, intitulado A Educação Infantil e a formação do(a)s professor(a)s trazemos o aparato legal que norteia e assegura os direitos das crianças à educação, apresenta a concepção de criança e infância como uma categoria socialmente construída ao longo da história, partindo do entendimento de que a criança sempre existiu, porém o conceito de infância está em permanente discussão e mudança. Traz estudos sobre a etapa de iniciação na carreira docente, destacando suas singularidades e complexidades. Segue discutindo a formação inicial dos professores da

Educação Infantil, a importância do início da docência como uma fase especial na vida profissional e na formação do professor. Neste capítulo utilizamos como aporte teórico autores como Philippe Ariés, John Dewey, Jean Piaget, Lev S. Vygotsky, Tizuko Morchida, Michael Huberman, Simon Veenman, Maurice Tardif, Antonio Nóvoa, dentre outros.

O delineamento metodológico da pesquisa, tendo em vista o alcance de seus objetivos, está presente no Capítulo dois. Nesse capítulo apresentamos Os caminhos da pesquisa, as teorizações que respaldam os instrumentos de coleta de dados (os relatos de vida dos professores, as entrevistas e questionários) e os descrevemos. Contextualizamos a pesquisa e os sujeitos participantes. Para tanto, apoiamos-nos nas formulações teóricas de, Robert Bogdan, Sari Biklen, Eva Lakatos, Marina Marconi, Augusto Triviños, entre outros.

O terceiro capítulo é dedicado aos achados da pesquisa, caracterizando o que evidenciamos a respeito dos processos de formação de um grupo de professoras iniciantes da educação infantil. Os percursos de formação vividos por elas emergem das suas narrativas que abordam os aspectos de vida familiar, escolar e profissional que, a nosso ver, contribuíram para a constituição das profissionais que são.

No quarto capítulo apresento uma síntese da pesquisa realizada e aponto os limites e as possibilidades dos procedimentos metodológicos e os autores com quem dialogamos. Trago novas questões de pesquisa para posteriores investigações e faço uma autorreflexão acerca da minha formação como docente da Educação Infantil. Por meio de uma breve narrativa autobiográfica, movida pelos impactos que me causou esta pesquisa, considero que, mais do que levantar dados sobre a formação dos professores da educação infantil, este trabalho me proporcionou também ricos momentos de autoformação.

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DO(A)S PROFESSOR(A)S

A história da Educação Infantil no Brasil, a partir dos anos 1990, apresenta consideráveis mudanças influenciadas por novos olhares em relação à infância. Etimologicamente esta palavra origina-se do latim, *infantia* e refere-se ao indivíduo que ainda não sabe falar. Neste capítulo, apontaremos alguns aspectos relevantes e positivos, dentre eles, o aumento da oferta nas instituições para um número maior de crianças do que há 20 anos.

A sociedade brasileira passa a discutir a possibilidade de inserção da Educação Infantil na Educação Básica, discussão esta assegurada na Constituição de 1988, reafirmada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sancionada em 20 de dezembro de 1996, que ratifica a decisão de que a educação é um direito da criança, logo, deve ser universal.

Outra mudança significativa é a valorização que atualmente muitas famílias ou responsáveis demonstram pela instituição de educação infantil, por reconhecerem-na como um espaço que, além de cuidar, deve se preocupar em educar as crianças. Reconhece-se, assim, que a educação começa nos primeiros anos de vida, sendo essencial a Educação Infantil nesse processo.

Nesse sentido, no âmbito da Educação Nacional, a Educação Infantil dá um salto no que diz respeito às suas finalidades. Do caráter assistencialista, de guarda das crianças, de lugar de higienizá-las em suas necessidades fisiológicas, passa a ter uma preocupação com as questões de caráter educativo.

O Art. 22 da LDBEN/1996 assinala que a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores. Essa Lei definia a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e uma opção da família, não uma obrigatoriedade. A Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica está assegurada no inciso I, do Art.21, dessa mesma Lei. Como parte do Sistema de

Educação a sua oferta é destinada às crianças de zero a três anos na Creche e para as de quatro a seis anos na Pré-escola (BRASIL, 1996).

Com a Emenda Constitucional nº 59/2009, a Educação Infantil torna-se obrigatória para as crianças de quatro a seis anos de idade; no entanto, para as de zero a três anos, continua a ser uma opção da família. No contexto atual temos a Educação Básica ofertada gratuitamente, organizada da seguinte forma: educação infantil; ensino fundamental e ensino médio.

A Educação Infantil brasileira, conforme a conhecemos atualmente, realizada de forma complementar a da família, tem uma trajetória histórica e social que passa, inclusive, pelas mudanças de concepção de criança e infância. Essas concepções serão discutidas a seguir.

1.1 Concepções de criança e infância

O campo voltado ao estudo das crianças vem mobilizando pesquisadores nas últimas décadas. Partindo do entendimento de que vivemos em contextos culturais e históricos em permanente transformação, o conceito de criança e infância nem sempre foi o que é em nossa sociedade atual.

As ideias a respeito do desenvolvimento infantil, da educação e do cuidado de crianças foram se modificando. A escola veio substituir a família como meio de educação e aprendizagem. A criança deixou de ser vista como um adulto em miniatura, e a conceituação da infância passa a ser atrelada à noção de família e ao desenvolvimento da educação escolar a partir do século XVII. Faz-se necessário, pois, buscar na história elementos para compreender a configuração da infância e da criança uma vez que ela está sujeita aos determinantes que consolidam uma determinada época.

Com o tempo, a sociedade começa a ver a criança destacando o seu potencial, suas especificidades, singularidades e suas carências, ou seja, deixa de concebê-la como um ser incapaz e, por isso, muitas vezes, sem direito de vez e voz e passa a vê-la como ser dotado de possibilidades de aprendizagens, com plenos direitos e com especificidades básicas que devem merecer a atenção dos adultos à sua volta.

Para discorrermos sobre a concepção de criança e infância, fundamentamos na obra clássica de Philippe Ariès (1981) e de autores que defendem que o conceito de criança difere do conceito de infância. Nessa concepção, admite-se que *criança* existiu desde sempre, porém

a ideia de *infância* é compreendida como uma construção social que remete aos séculos XVII e XVIII.

Philippe Ariès (1981), em sua obra *A história social da criança e da família*, afirma determinadas características históricas da infância, situando-a como produto da história moderna. Segundo o autor, a “aparição da infância” ocorreu a partir das transformações do Mercantilismo, incluindo as modificações de sentimentos das famílias em relação às crianças frente à infância, modificado conforme a própria estrutura social.

Nessa obra, o autor, a partir do exame de pinturas, diários de família, testamentos, igrejas e túmulos, relatou a transformação dos sentimentos relacionados à infância e à família. Com base nesses estudos afirma que “a criança sempre existiu, não estava ausente na idade média, ao menos a partir do século XIII, mas nunca um modelo de um retrato de uma criança real” (ARIÈS, 1981, p.56).

A visão que se tinha de criança era artística, sem a preocupação de sentir algo ou cuidar da criança. Entretanto, de acordo com Ariès (1981, p.58), “o aparecimento do retrato da criança morta no século XVI marcou um momento importante na história dos sentimentos”. Segundo o autor, iniciam-se na sociedade ocidental, precisamente entre os séculos XIII e XVII, as discussões sobre a infância, visto que, até então, a infância não era considerada em suas especificidades, sendo reduzida ao período mais frágil da vida da criança. Ariès (1981) mostra que até o século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não a representava. Essa ausência de representações era motivada pelo desinteresse por uma fase da vida que se mostrava instável. Nesse tempo, a criança, a partir dos seis ou sete anos de idade, pertencia à sociedade dos adultos, ou seja, não havia para ela um tratamento diferenciado ou específico.

[...] na vida quotidiana as crianças estavam misturadas com os adultos, e toda reunião para o trabalho, o passeio ou o jogo reunia crianças e adultos; segundo, a idéia de que os pintores gostavam especialmente de representar a criança por sua graça ou por seu pitoresco (o gosto pitoresco anedótico desenvolveu-se nos séculos XV e XVI e coincidiu com o sentimento da infância “engraçadinha”), e se compraziam em sublinhar a presença da criança dentro do grupo ou da multidão (ARIÈS, 1981, p. 56).

Como afirma Ariès (1981, p. 51), na Antiguidade e na Idade Média a criança era tratada como adulto em miniatura, o seja, “[...] no mundo das fórmulas românticas, e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido”. Os registros da época apontam que a criança participava ativamente das reuniões, festas, danças e atividades domésticas junto com os adultos e com

eles aprendia sobre a cultura, que era repassada de uma geração a outra, principalmente por meio da oralidade.

A Idade Moderna nasce nos séculos XV e XVI diante da necessidade de novas estruturas para atender as ideologias da classe dominante, logo, o rompimento com o modelo medieval ocorre em todos os âmbitos da sociedade. A modernidade volta-se para o conhecimento científico, procurando reorganizar a escola e também racionalizar o ensino, criando métodos e preocupando-se com o *curriculum* escolar. Neste contexto de transformações a figura da criança começa a ser mais valorizada e compreendida. A educação familiar vai aos poucos cedendo espaço a educação escolar e a criança passa a ser objeto de políticas públicas que visam preservá-la e prepará-la para as atividades adultas. Isso se dá em decorrência das modificações no modo de produção e da economia que se consolidava (ARIÈS, 1981).

Sarmiento e Pinto (1997) delimitam e conceituam criança e infância diferenciando essas duas categorias.

Com efeito, crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças para a qual se estruturam dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria, existe desde os séculos XVII e XVIII. (SARMENTO e PINTO, 1997, p.13).

E insistem na importância da distinção entre esses dois termos:

Infância, como categoria social que assinala os elementos de homogeneidade deste grupo minoritário, e as crianças, como referentes empíricos cujo conhecimento exige a atenção aos fatores de diferenciação e heterogeneidade, afigura-se não como redundância ou uma sutileza analítica, mas como uma necessidade incontornável na definição de um campo de estudos ou investigação. (SARMENTO e PINTO, 1997, p. 24).

A infância foi objeto de interesse basicamente dos estudos da biologia, psicologia e medicina, ficando durante muito tempo marginalizada dos estudos históricos e sociológicos, os quais a abordavam apenas nas suas relações com a história da família e, nos últimos anos, com a história da mulher.

De acordo com Craidy (2001) em meados da segunda metade do século XX, ocorreram mudanças significativas nas práticas voltadas às crianças, em função da crescente afirmação da família nuclear urbana, da participação feminina no mercado de trabalho e o aumento de lares monoparentais, mudanças nos modelos de família, nos quais a mulher passa a assumir o papel de provedora de seu lar.

Para Bujes (2001) a implantação das instituições de educação infantil, representadas principalmente pelas creches e jardins de infância, foi marcada por diversas ideias que estiveram ligadas a interesses políticos, jurídicos, empresariais, médicos, pedagógicos e religiosos, não podendo ser desconsiderados ainda a maternidade, o sentimento pela criança e o trabalho feminino como colaboradores para a implantação destas instituições.

Em suma, de acordo com os autores aqui referenciados, a infância é um conceito construído ao longo da história social. Já a criança sempre existiu, porém o entendimento de infância não. Como ressalta Sarmiento (2001, p.14), as formas de organização da sociedade e as condições de existência e de inserção da criança no contexto social, econômico, político e cultural delineiam as diferentes concepções de infância e as diferentes formas de ser criança.

Outros autores que pensaram a criança numa perspectiva educacional muito contribuíram para as concepções que temos hoje. Entre eles, citamos John Dewey, Jean Piaget, Lev S. Vygotsky.

De acordo com Pinazza (2007, p.71), a Dewey atribuiu-se o mérito de ter sido o filósofo do século XX que dedicou maior atenção às questões educacionais. Na história das ideias dos tempos modernos, é unicamente apontado como um dos mais expressivos representantes da filosofia de sua época, o maior pedagogo contemporâneo. A preocupação de John Dewey não foi a especificidade da criança pequena ou com a Educação Infantil. Seus estudos foram direcionados aos processos educativos da escola elementar, e referem-se à criança nos planos individual e social. Desse modo, abrem caminhos para a preocupação com uma pedagogia centrada na criança e na infância.

Outro estudioso desse tempo, Jean Piaget (1896-1980), biólogo e epistemólogo suíço, construiu sua teoria sobre a criança ao longo de mais de 50 anos de pesquisa. Suas obras versam sobre a explicação de como se constrói o conhecimento e a inteligência humana. A criança, para Piaget, progride por meio de uma sequência invariante e universal de estágios de desenvolvimento, sendo cada um desses, marcado por uma forma característica de organizar pensamentos e atividades. Desta maneira, a inteligência vai se desenvolvendo na medida em que a criança estabelece contato com o mundo, experimentando-o ativamente.

Também preocupado com a aprendizagem da criança, outro nome de grande importância nesse contexto é o russo Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934), estudioso na área de história, filosofia e psicologia, que recorre aos estudos sobre a infância como modo de poder explicar o comportamento humano no geral, entendendo que por meio de estudos sobre ela seria possível compreender a formação da consciência e demais atributos intrinsecamente humanos. Para Vygotsky (1991, p. 12) a aprendizagem é concebida como fonte para o

desenvolvimento da criança, seguindo a premissa de que “[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento [...]”.

O também russo Leontiev (1991, p. 67) afirma que os processos de aprendizagem são processos de apropriação, por meio dos quais a criança “assimila e se apropria das conquistas das gerações humanas anteriores”.

Conhecer as especificidades da criança implica compreendê-la como um ser que possui necessidades relacionadas com sua existência concreta e concebê-la como um ser social e histórico, inserido em uma organização familiar e em um determinado contexto comunitário e cultural. Nessa perspectiva, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças são concebidos como processos sociais e individuais que ocorrem em uma relação de reciprocidade, mediados pelos elementos da cultura.

1.2 Um breve histórico da Educação Infantil no Brasil

A sociedade brasileira passou por diversas transformações que repercutiram na forma como eram tratadas as crianças. Passamos por uma época escravista, na qual a criança negra era vista como escrava. Dos seis a onze anos já auxiliava os adultos no trabalho; quando completava doze anos se tornava realmente escrava (PRADO, 1994).

A criança branca tinha tratamento diferenciado. Ficava geralmente com suas amas negras e aproximadamente após os seis anos iniciava seus estudos, visando aprender a se comportar melhor e ser mais bem vista e aceita no meio em que frequentava (KUHLMANN JUNIOR, 1999).

Ao longo da história da educação e especificamente no caso da história da Educação Infantil no Brasil, as formas de atendimento à infância também foram se modificando de acordo com as transformações da sociedade. Assim, a educação é posta em debate neste período, que segundo Saviani (2006) por ser considerada um fator importante no desenvolvimento da sociedade brasileira. Alguns intelectuais do âmbito político definem que por meio da educação do cidadão chegariam ao progresso da nação.

Diante disso, no final do século XIX, foi enfática a discussão sobre algumas reformas que repercutem em todos os graus da instrução pública. Assim, em 1878, Leôncio de Carvalho, deputado eleito pela província de São Paulo, por meio do Decreto 7.247 de 19 de abril de 1879, reformulou a instrução pública primária e secundária no Município da Corte e o ensino superior em todo Império. Esse Decreto continha vinte e nove artigos e dentre suas

determinações já previa a criação de jardins de infância em cada distrito do município da Corte voltados à educação de crianças de três a sete anos de idade e autorizava o governo a criar ou auxiliar, nas províncias, cursos para o ensino primário (SAVIANI, 2006).

Considera-se que o século XIX é marcado pelas preocupações com a criança e esta passou a ser o centro de interesse educativo dos adultos.

[...] a criança começou a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados situados em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola pelo menos para os que podiam frequentá-la um instrumento fundamental (OLIVEIRA, 2005, p.62).

Neste contexto da história, inicia-se uma preocupação com a educação na pré-escola. O nome de Joaquim Teixeira de Macedo é mencionado como um dos intelectuais cujo interesse pela educação nacional tornou-o grande divulgador da pedagogia alemã, tradutor de leis, regulamentações e textos pedagógicos sobre a instrução pública principalmente na década de 1880 (SAVIANI, 2006).

O conjunto das traduções de Macedo, publicadas, não só em livros, mas também em impressos oficiais e pedagógicos, constitui fonte relevante como instrumento de um novo momento da educação no Brasil. Ao tempo de grandes reformas da instrução pública, para Faria (2005) “houve uma compreensão de que uma renovação na escola primária deveria ser acompanhada da incorporação de um sistema de educação pré-escolar que fosse também de vanguarda”. (FARIA, 2005, p.87).

No bojo dessa preocupação, toma corpo à tendência pedagógica romântica identificando-se com o próprio surgimento das instituições de educação pré-escolar. Tal tendência desenvolveu-se apoiada em ideias de estudiosos da área, que propunham maneiras peculiares para o desenvolvimento do trabalho com as crianças, entre estes, Ovyde Decroly (1871-1932), Maria Montessori (1870-1952), e Frederico Froebel (1782-1852).

Froebel foi o idealizador dos Jardins de Infância (Kindergarten). Foi considerado o “pedagogo da infância” pelo seu grande interesse em conhecer a criança, seus interesses, suas condições e necessidades para poder adequar a educação, as instituições educativas na garantia do afloramento destes seres (ANGOTTI, 1994).

Com a Abolição da escravatura e a Proclamação da República (1889-1930), o Brasil apresentava-se uma sociedade mais desenvolvida, com melhora dos meios de comunicação, ampliação das grandes cidades e uma nova fase política para o país: o capitalismo. É

importante ressaltar que com a abolição da escravatura, o “trabalho livre¹” ocupou o lugar do trabalho escravo, que marcou as diferenças sociais: classe dominante, exercendo poder por meio das terras e meios de produção, em contraste ao restante da população desprovida da riqueza produzida socialmente e de condições materiais melhores de vida.

De acordo com Veiga (2007, p. 238), “é no regime republicano que a escolarização no Brasil se consolida, atinge as camadas populares e se afirma como vetor de homogeneização cultural da nação”. Houve muitas reformas na Educação, mas até esse período a pré-escola ainda não tinha sido contemplada.

Somente no dia 18 de maio de 1896 criou-se o primeiro “Jardim de Infância” oficial brasileiro, que ficava anexo à escola Caetano de Campos, na cidade de São Paulo. Porém, esse estabelecimento era de caráter particular, pois era destinado à burguesia. O modelo educacional ali praticado baseava-se em ideias liberais. De acordo com Veiga (2007, p. 243). “A pedagogia na escola seguia os princípios de Froebel, com as crianças divididas em três grupos de acordo com a idade, que variava de 4 a 6 anos”.

Em 1899 é fundado no Rio de Janeiro pelo médico Arthur Moncorvo Filho o Instituto de Proteção e Assistência a Infância – IPAI – e que chegou a ter posteriormente filiais em todo o país. Outro acontecimento importante ocorrido em 1899 foi a inauguração da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado-RJ, conforme Kuhlmann Júnior (1991) citado por Bonamino e Leite e Filho (1995, p.13) constituindo-se na “primeira creche brasileira para filhos de operários”, ficando registrado como o marco inicial no atendimento pré-escolar no nosso país.

Em 1908 surge a primeira escola infantil em Belo Horizonte e, em 1909, o primeiro jardim de infância municipal do Rio de Janeiro. Em Faria (1997, p. 25) encontramos que o termo Jardim de Infância foi atribuído às instituições pré-escolares privadas que atendiam às crianças ricas, e os termos asilo e creches foram atribuídos às instituições pré-escolares que atendiam às crianças pobres.

Ainda segundo o autor as creches populares foram criadas com o objetivo não só de atender às operárias das indústrias, mas também às mães empregadas domésticas.

Porém, conforme Veiga (2007), muitos setores da população ainda estavam excluídos do processo de educação. Além disso, por mais que os filhos dos pobres tivessem acesso à

¹ De acordo com Marx e Engels (2004), o modo de produção capitalista é caracterizado pela exploração, acarretando na alienação do trabalhador. O capital apropria-se da força de trabalho e a objetiva, gerando a mais-valia.

escola, a frequência e a evasão eram significativas, pois as crianças estavam inseridas precocemente no mercado de trabalho.

No ano de 1932, no Manifesto dos Pioneiros, constavam ideias de uma escola gratuita, obrigatória e laica, numa tentativa de trazer para o interior da república as classes menos favorecidas. Nasceu a Escola Nova tendo como princípio de reorganização social a escolarização, com novos métodos de ensino. Dentre os pioneiros do escola-novismo destacam-se Lourenço Filho (1877-1970), Anísio Teixeira (1900-1971) e Fernando de Azevedo (1894-1974). Esses intelectuais tinham uma visão positivista, ligada a moral econômica e ao ideário republicano e apoiaram o desenvolvimento de uma educação livre, numa preparação para o mercado de trabalho. Entre ideários da Escola Nova, observa-se centralidade na escola e da aprendizagem das crianças.

Conforme Frigotto (2005):

O que ficou conhecido como Manifesto dos Pioneiros, nos anos de 1930, configura uma espécie de síntese de embates travados do final do século XIX até os anos de 1930 e, ao mesmo tempo, um ideário que matiza a educação até o presente. De fato, a análise do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” sinaliza que o mesmo conjugava intelectuais vinculados ao liberalismo conservador, como Lourenço Filho, ao liberalismo social, como Anísio Teixeira, e uma perspectiva que guarda relação com teses socialistas, como Pascoal Leme. (FRIGOTTO, 2005, p. 228)

Podemos considerar o Manifesto dos Pioneiros um dos documentos mais importantes da história da educação no Brasil. Segundo Machado (2005, p. 111) “o manifesto constituiu-se como um documento histórico sobre o momento e que se traçaram as bases da política nacional de ensino”. Saviani (2006) assegura que o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova pode ser considerado um importante legado deixado pelo século XX, pois se caracteriza como referência para as gerações subsequentes. O autor define o manifesto da seguinte maneira:

[...] esse manifesto propunha-se a realizar a reconstrução social pela reconstrução educacional. Partindo do pressuposto de que a educação é uma função essencialmente pública, e baseado nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, co-educação e unicidade da escola, o manifesto esboça as diretrizes de um sistema nacional de educação, abrangendo, de forma articulada, os diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade (SAVIANI, 2006, p.33).

Economicamente, objetivavam substituir uma economia agrária pela produção industrial e pelo trabalho livre e assalariado. Lutavam pela ampliação das indústrias para

atingir um desenvolvimento industrial desejável. Politicamente buscavam a expansão da escola pública, que era entendida como responsável pela formação do trabalhador.

De acordo com Kuhlmann Júnior

A concepção de assistência científica, formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades. (KUHLMANN JÚNIOR, 2000, p. 8).

A criança era vista nesse período pelo Estado de maneira homogeneizada (a-histórica). O Estado liberal fortalecia-se, atuando como se não estivesse vinculado aos interesses de uma classe social, além de agir como se superasse os conflitos sociais. De acordo com Kramer (1982):

[...] Os movimentos por educação que começavam a se articular, em especial o da Escola Nova, fundamentavam-se nos princípios da psicologia do desenvolvimento que despontava e crescia de importância nos Estados Unidos e na Europa. (KRAMER, 1982, p. 58)

KUHLMANN JÚNIOR (2000) relata que no ano de 1940, em Porto Alegre, houve a criação de Jardins de Infância, concentrados em praças públicas. Em Teresina, o primeiro jardim de infância foi criado em 1933. O parque infantil começou a ser formado em São Paulo, como instituição vinculada ao Departamento de Cultura. No interior de São Paulo, Rio Grande do Sul, Recife, Minas Gerais, Bahia, Amazonas e Distrito Federal houve a expansão do parque infantil no período de 1940.

Em 1942, o DNCr projeta uma instituição que reuniria todos os estabelecimentos em um só: a Casa da Criança. Em um grande prédio seriam agrupados a creche, a escola maternal, o jardim-de-infância, a escola primária, o parque infantil, o posto de puerícia e, possivelmente, um abrigo provisório para menores abandonados, além de um clube agrícola, para o ensino do uso da terra. [...] (KUHLMANN JÚNIOR, 2000, p. 10)

O DNCr (Plano de Assistência ao Pré-Escolar, do Departamento Nacional da Criança) do Ministério da Saúde, no ano de 1967, orienta a igreja a implementação dos Centros de Recreação, indicação realizada como proposta de emergência para o atendimento de crianças. Conforme Kuhlmann (2000), o plano foi realizado para cumprir as exigências do UNICEF, relacionadas aos empréstimos internacionais. Além disso, as instituições criadas no período de 1930 a 1950 tinham como preocupação maior a higiene e a saúde das crianças. A partir do

ano de 1960, houve a inserção, nesses centros, de diversos profissionais na Educação Infantil, como pedagogos e psicólogos. Este fato influenciou a rotina das crianças, na atenção ao desenvolvimento das habilidades infantis, a inserção de brincadeiras, jogos e a organização do espaço.

Promulgada no ano de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 4.024, em seus artigos 23 e 24, citou a educação Pré-Primária, porém, a lei não garantiu recursos por parte do poder público para a educação infantil.

Em 1965, a UNICEF promoveu a Conferência Latino-Americana sobre a Infância e a Juventude no Desenvolvimento Nacional, com intuito de imprimir baixo custo à educação, “apoiado na ideologia do desenvolvimento da comunidade”. (KUHLMANN JÚNIOR, 2000, p. 11).

Aproximadamente até o ano de 1970, ocorreu um processo lento de mudanças nas instituições de Educação Infantil. Parte delas estava vinculada aos sistemas de educação, com atendimento de crianças de 4 a 6 anos e a outra parte estava ligada aos órgãos de saúde e assistência.

No que se refere aos “Embates entre concepções educacionais – educação e assistência”, Kuhlmann Júnior (2000, p.11) destaca que as instituições de educação infantil precisavam transitar de um direito da família, para um direito da criança. Desse modo, a educação infantil passou a enfrentar novas discussões, como, por exemplo:

A discussão sobre o papel da educação infantil encontrava fortes argumentos para se entender a orientação assistencialista como não-pedagógica, tanto em aspectos administrativos – como a vinculação de creches e pré-escolas a órgãos de assistência social –, quanto em aspectos políticos – como a diminuição das verbas da educação e o seu esvaziamento pela inclusão das despesas com merenda e atendimento de saúde nas escolas (KUHLMANN JUNIOR, 2000, p.12).

O autor ainda destaca suas preocupações dentre outros embates, como o da puericultura e higiene, dos jogos e brincadeiras, o desenvolvimento, a cognição e a recreação. Estes embates que caracterizaram os momentos da história da Educação Infantil. Segundo o autor são todos esses elementos que compuseram a Educação Infantil brasileira.

No Brasil, a partir da década de 1970, a educação das crianças de 0 a 6 anos adquiriu um novo estatuto no campo das pesquisas, das políticas e das teorias educacionais. As discussões sobre o papel da educação para a criança pequena em meio às possibilidades e à realidade econômica, política e social fazem com que repensemos sobre a necessidade de ampliarmos cada vez mais estudos sobre a temática, para consolidar a Educação infantil enquanto espaço legítimo de educação.

Neste sentido, a história de lutas por creches e pré-escolas, engendrada pelos diferentes movimentos sociais, tomou grandes proporções, e os governos realizaram investimentos para a ampliação do direito à educação das crianças dessa faixa etária.

No ano de 1981 o governo federal procurou responder às críticas de insatisfação à educação infantil, lançando um Programa de Educação Pré-escolar: PROAPE. Para (ALMEIDA, 1984 citado por ABRANTES, 1985), esse programa revelou-se fundado nas concepções liberais de educação, que de maneira “ingênua” não percebeu as diferenças sociais e históricas acarretadas por meio do sistema, omitindo as maneiras de exclusão social que o próprio sistema educacional proporciona.

Em 1986 o Brasil começa a se mobilizar no sentido de promover mudanças na Educação. Em 1988 a Constituição Federal garante uma doutrina relacionada à criança. Essa Lei brasileira reconheceu a criança como um sujeito de direitos. Conceber a criança como sujeito e como cidadã implica o reconhecimento legal da garantia dos seus direitos. Assim pela primeira vez na história, no ano de 1959, por meio da Declaração Universal dos Direitos da Criança e pela Organização das Nações Unidas, a criança passou a ser reconhecida como ser humano com características, especificidade e necessidades próprias.

1.3 A criança e a garantia de seus direitos à educação a partir da Constituição Federal de 1988

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 representou grande avanço no que se refere aos direitos da criança. A Constituição considera as crianças e os jovens como sujeitos de direitos e proclama a necessidade da oferta de atendimento a elas em Educação. Por meio dessa Constituição ficou definido que os pais, a sociedade e o poder público devem respeitar e garantir os direitos políticos e sociais das crianças, como expresso no Artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Está definido na Constituição que os trabalhadores (homens e mulheres) têm direito à assistência gratuita aos filhos e dependentes, desde o nascimento até os cinco anos de idade, em creche e pré-escola.

Assim, pelo preceito legal decorre que as creches e as pré-escolas são direito tanto das crianças como de seus pais e são instituições de caráter educacional e não mais assistencialista, como outrora foram consideradas.

Para o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990, mais conhecido como ECA, a criança é oficialmente apresentada como sujeito de direito, os quais estão circunscritos no âmbito dos Direito da Família. A legislação deixa claro que a garantia desse direito é de responsabilidade da família, do estado e da sociedade. Isso reforça ainda mais, que a criança está conquistando o seu espaço como sujeito de direitos.

O Estatuto ainda explicita os direitos do adolescente, bem como os princípios que devem nortear as políticas de atendimento. Determina a criação dos Conselhos da Criança e do Adolescente, que traçam as diretrizes políticas, assim como dos Conselhos Tutelares, que devem zelar pelo respeito aos direitos das crianças e dos adolescentes, entre os quais o direito à educação.

Esses documentos apontam que os adultos devem ajudar no desenvolvimento infantil na sua totalidade, respeitando a criança como ser único que desde o nascer já traz uma história e cultura.

Ressaltando o que dispõe o art. 21 da LDBEN/96, a educação escolar compõe-se da Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A Educação Infantil, compreendida em creches e pré-escolas é considerada a primeira etapa da Educação Básica. Inicialmente abrangia a faixa etária de zero a seis anos de idade, subdividida em duas fases: a) creche (zero a três anos) e pré-escola (quatro a seis anos). Com a alteração feita pela Lei nº 11.274/2006, passa a atender a faixa etária de zero a cinco anos de idade, uma vez que o último ano da pré-escola começa a fazer parte do ensino fundamental, que passa de oito para nove anos de duração.

O Ensino Fundamental de nove anos, implantado pela Lei nº 11.274/2006, antecipa a entrada das crianças de seis anos nesta etapa educacional, mas também resguarda o direito das crianças de permanecerem na Educação Infantil. O Conselho Nacional de Educação CNE/CEB nº 20/2009 com este intuito estabeleceu uma idade corte para o dia 31/3, como uma forma de regulamentar as duas etapas da educação básica. Assim aquelas crianças que completam seis anos até 31/3 matriculam-se no Ensino Fundamental e àquelas que completam após esta data devem ser encaminhadas a educação infantil - pré-escola.

Do ponto de vista legal conforme a LDBEN/96 no Art. 29 a finalidade principal da Educação Infantil é fornecer à criança uma educação integral, ou seja, criar condições para que a criança possa se desenvolver em todas as dimensões do ser humano, a saber: físico,

psicológico, intelectual e social, e, dessa forma, a escola completa a ação da família e da comunidade.

A creche e a pré-escola complementam, mas não substituem a família. Assim, elas deverão integrar-se à família e à comunidade para que, juntas, possam oferecer o que a criança necessita para seu desenvolvimento em todas as dimensões.

Importa destacar a preocupação crescente da sociedade com a Educação Infantil, ganhando força seu aspecto educacional e deixando de ser compreendida como caráter assistencial.

No entendimento de Guimarães (2005, p.44).

Cresce a consciência, no mundo inteiro, da importância da educação das crianças de 0 a 6 anos, em estabelecimentos específicos com orientações e práticas pedagógicas apropriadas, como decorrência das transformações socioeconômicas verificadas nas últimas décadas, e também apoiadas em fortes argumentos consistentes advindos das ciências que investigaram o processo de desenvolvimento da criança.

A Educação Infantil, além de ser direito da criança, é um direito da família e uma exigência da vida atual, em que a mulher trabalha e participa da vida social em igualdade de direito com os homens. A família organizou-se em torno da criança, a infância encontrou um espaço em sintonia com o processo de evolução da vida humana.

Em consonância a esta nova configuração das famílias e responsáveis pela criança, e em decorrência da inserção da mulher no mercado de trabalho e das mudanças pelas quais a sociedade passa, a Educação Infantil passa a se constituir uma necessidade. Bujes (2001, p.21) afirma que:

As instituições de educação infantil são hoje indispensáveis na sociedade, pois elas, tanto constituem o resultado de uma forma moderna de ver o sujeito infantil, quanto uma solução para um problema de administração social, criado a partir de novas formas de organização da família e da participação das mulheres na sociedade e no mundo do trabalho.

Se no Brasil a Educação Infantil é um espaço assegurado legalmente, não cabe a ela ser apenas um espaço para cuidados, ou mesmo um lugar em que as crianças sejam tolhidas de exercer suas habilidades e de desenvolver suas inúmeras linguagens e sua criatividade. O atual cenário da educação brasileira exige que nos preocupemos com a formação dos professores da Educação Infantil.

1.4 A formação inicial dos professores da Educação Infantil

Vimos nas seções anteriores que a concepção de criança e infância foi se constituindo historicamente. Foi no final da década de 1980 e início dos anos 90, que se observou uma mobilização em prol da Educação Infantil no Brasil. Em face disso, mudanças ocorreram e hoje assistimos a expansão do atendimento à criança pequena, a redefinição da função social das instituições de Educação Infantil e, como consequência, a reconfiguração da formação das professoras² que atuam com essas crianças. Cabe ressaltar que, até muito recentemente, praticamente inexistia em nível nacional uma política que regulamentasse a formação de pessoas para a atuação direta com crianças de 0 a 6 anos. Era comum o uso de pessoal voluntário, selecionados pelos critérios primordiais de serem mulheres e terem boa vontade.

A precariedade da formação da professora de educação infantil é uma questão muito antiga, e está diretamente ligada à indefinição de papéis dessa profissional na sua atuação com crianças pequenas. Na atualidade ainda vemos nos Centros de Educação Infantil, a figura da professora habilitada alternando horários de trabalho com a recreadora, sem formação específica para atuar com as crianças. Esse quadro se evidencia há mais de uma década, como informa o próprio Ministério da Educação (MEC):

No Brasil, a formação dos profissionais que atuam em educação infantil, principalmente em creches, praticamente inexistente como habilitação específica. Assinala-se que algumas pesquisas registram um expressivo número de profissionais que lidam diretamente com criança, cuja formação não atinge o ensino fundamental completo. Outras concluíram o ensino médio, mas sem a habilitação do magistério, e mesmo quem a concluiu, não está adequadamente formado, pois esta habilitação não contempla as especificidades da educação infantil (BRASIL, 1998, p.18).

De acordo com Kishimoto (2005), desde tempos passados acumulam-se os problemas na formação, em decorrência da pouca clareza do perfil profissional desejado nos cursos de formação propostos. As contradições aparecem nos cursos amorfos que não respeitam a especificidade da Educação Infantil. Para Kishimoto (1999, p.61):

É preciso eliminar preconceitos arraigados da tradição brasileira, como o de que o profissional que atua com crianças de 0 a 6 anos não requer preparo acurado equivalente ao de seus pares de outros níveis escolares, o que demonstra o desconhecimento da natureza humana e de sua complexidade, especialmente do potencial de desenvolvimento da faixa etária de zero a seis anos.

² Optamos pela denominação de professoras por termos, em maioria, mulheres atuando na educação infantil.

Em nosso país o problema da formação de professores da educação infantil se associa a outro, que são as condições de trabalho desse profissional. Eles recebem baixa remuneração e trabalham em condições precárias, em espaços que não estão estruturados para receberem as crianças.

Além da precariedade ou mesmo da ausência de serviços básicos, outros elementos referentes à infra-estrutura atingem tanto a saúde física quanto o desenvolvimento integral das crianças. Entre eles está a inexistência de áreas externas ou espaços alternativos que propiciem às crianças a possibilidade de estar ao ar livre, em atividade de movimentação ampla, tendo seu espaço de convivência, de brincadeira e de exploração do ambiente enriquecido. (BRASIL, 2006a, p. 10)

Assim, de acordo com Kramer (2006), a formação de profissionais da educação infantil é um desafio que exige uma ação conjunta entre as instâncias municipais, estaduais e federais.

A preocupação com a formação dessas educadoras foi amplamente debatida quando da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96). Esta Lei, nas Disposições Transitórias, norteia um prazo de término para o final da denominada Década da Educação, conforme expressa o Art. 87 [...] § 4º “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

Percebemos, nesta Lei, a intenção de que as pessoas que atuem diretamente com as crianças sejam consideradas, de fato, professoras, e com formação em nível superior ou médio. O documento preconiza que o adulto que atua na creche e na pré-escola deve ser reconhecido como profissional. Tal orientação incorpora a compreensão, defendida por pesquisadores da área, de que a qualificação dessa profissional é um elemento fundamental para a melhoria da qualidade do serviço oferecido nas instituições de educação infantil³.

A formação inicial das professoras da Educação Infantil está referida nas Diretrizes Curriculares para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, que aborda a questão curricular e a formação dos profissionais dessa área. De acordo com a Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, do MEC/Conselho Nacional de Educação.

Art.2º - As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em

³ Cabe aqui um parêntese para ressaltar que, em 2013, ano que se concretiza esta pesquisa, ainda vemos muitos profissionais que atuam sem a formação determinada na Lei. O que se observa em nosso país, é que as profissionais responsáveis pela educação das crianças de zero a seis anos ainda apresentam qualificação profissional não satisfatória.

cursos de Educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstas conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

O Plano Nacional da Educação, aprovado pela Lei nº 10.172/2001, explicita os aspectos a serem considerados nessa formação:

A formação dos profissionais da educação infantil merecerá uma atenção especial, dada a relevância de sua atuação como mediadores no processo de desenvolvimento e aprendizagem. A qualificação para atuar na faixa de 0 a 6 anos inclui o conhecimento das bases científicas do desenvolvimento da criança, da produção de aprendizagens e a habilidade de reflexão sobre a prática, de sorte que esta se torne, cada vez mais, fonte de novos conhecimentos e habilidades na educação das crianças. Além da formação acadêmica prévia, requer-se a formação permanente, inserida no trabalho pedagógico, nutrindo-se dele e renovando-o constantemente (BRASIL, 2001a).

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (volumes 1 e 2) trazem referências para os sistemas educacionais em relação à qualidade das creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil.

Esse documento lança novas diretrizes para a área e, dentre elas, a que afirma a necessidade de construir a profissionalização das trabalhadoras que atuam no segmento da Educação Infantil, recomendando que o adulto que atua na creche e na pré-escola deve ser reconhecido como profissional e a ele devem ser garantidas condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação continuada condizentes com o papel que exerce (BARRETO, 1994, p.12).

Para Oliveira-Formosinho (2002) uma das dimensões da Educação Infantil é a interação com as famílias das crianças, sendo esta uma característica constitutiva da profissão dos professores que atuam nesse segmento. Nesse sentido, a relação instituição de Educação infantil com a família faz parte do desenvolvimento do trabalho do professor na educação da criança de 0 a 6 anos, especialmente na construção de vínculos afetivos, no compartilhar obrigações, posto que estabelecer uma boa relação com a família está intimamente ligado com a acolhida da criança e a necessidade de um trabalho articulado.

Segundo Maistro, Kishimoto e Machado (1999), além de Rocha (2000), a criança requer olhar atento e ações comprometidas e articuladas por parte dos adultos que com ela convivem quer no espaço institucional quer no familiar, exercendo funções distintas.

Nessa mesma direção, Kramer (2009) assinala que a Educação Infantil requer um diálogo contínuo entre a família, escola e sociedade. Há necessidade de determinar os papéis de cada uma já que as atribuições nascem das possibilidades do diálogo entre elas.

Nesse contexto, cabe definir o que é ser professora da educação infantil. Para Arce (2001, p. 181), quem ensina neste nível é “aquele, que possua competência, que supere a improvisação, o amadorismo e a mediocridade, tenha precisão, rigor filosófico e disciplina metodológica, criatividade e criticidade na forma de entender e trabalhar o conhecimento conforme o contexto em que foi produzido” (p.181).

Na Educação Infantil exige-se mais que uma competência polivalente e conhecimentos específicos na práxis da professora. Requer a preocupação em integrar o cuidado e a educação nas propostas educativas da rotina diária das crianças, focando a aprendizagem e o desenvolvimento global da criança pequena. Isto significa dizer que:

[...] que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (BRASIL, 1998, p. 41).

Atuar na Educação Infantil consiste em compreender os saberes que articulam as áreas de conhecimento contemplando diversas linguagens da criança, tais como a oral e a escrita, matemática, artística, corporal musical, temporal e espacial. Além disso, faz-se necessário ter a concepção do que é ser criança e reconhecer o tempo de infância, de modo a atender as necessidades físicas, emocionais, intelectuais e sociais.

Ressaltamos que a formação do profissional deverá ser específica, de modo a oferecer uma base sólida de saberes que atendam as especificidades infantis, um embasamento teórico consistente para a qualificação do atendimento à criança pequena.

Essa formação extrapola os espaços formais. Como bem nos informa Brookfield (1986), seria ingênuo imaginar que a aprendizagem do adulto ocorre apenas em cenários restritos ou instâncias formais. Entendida como fenômeno e processo, pode ocorrer em qualquer cenário, entre famílias e diferentes grupos. E essa aprendizagem é influenciada por vários fatores e motivos. Estes podem ser internos e externos. Entre os internos citamos o desejo, o interesse, o compromisso, a curiosidade, a necessidade, o gosto pelo que se faz, o amor, a alegria, as emoções, os vínculos e a determinação. Os fatores e motivos externos que também podem interferir no processo são a ajuda mútua, organização, diversidade de campo de atuação, desafio permanente, exigência de rigor, respeito à diversidade cultural, entre outros que medeiam essa aprendizagem

1.5 O início da docência: uma fase especial na vida profissional e na formação do professor

A temática sobre professores iniciantes tem tomado corpo em nível internacional e mais recentemente no Brasil. Atualmente evidenciamos que diversos estudos têm apontado a importância da investigação sobre os diferentes aspectos relativos à etapa de iniciação na carreira docente.

Nesta seção, apresentaremos subsídios que nos auxiliará a compreender como se dá a construção do período inicial na carreira docente, destacando suas principais características e singularidades. Para tanto, trazemos algumas contribuições de Michael Huberman, Carlos Marcelo García, Sharon Feiman-Nemser, Simon Veenman, Maurice Tardif, entre outros que afirmam ser o início da docência uma etapa fundamental no processo de aprender a ser professor, revelam a importância dos primeiros anos de docência como um tempo de grande significado profissional e destacam a existência de muitos problemas e dificuldades desta fase da carreira.

Segundo Tardif, (2002) aprender a ensinar não é algo que nasce com o indivíduo, mas que vai sendo construído no decorrer de sua carreira. Para este autor a carreira é “um processo temporal marcado pela construção do saber profissional”. E ainda complementa:

É apenas ao cabo de um certo tempo – tempo da vida profissional, tempo da carreira – que o *Eu pessoal* vai se transformando pouco a pouco, em contato com o universo do trabalho, e se torna um *Eu profissional*. A própria noção de experiência, que está no cerne do Eu profissional dos professores e de sua representação do saber ensinar, remete ao tempo, concebido como um processo de aquisição de um certo domínio do trabalho e de um certo conhecimento de si mesmo. (TARDIF, 2002, p. 108)

É notório que muitos professores saem da graduação sem muita vivência prática e imediatamente ingressam nas escolas. O trabalho da professora na educação infantil é permeado por responsabilidades e desafios que, por melhores que sejam os cursos de formação inicial, os professores iniciantes encontram inúmeras dificuldades ao se inserirem na profissão.

Os professores iniciantes enfrentam o “choque da realidade” (VEENMAN, 1984), caracterizado pela percepção do distanciamento entre o que aprendeu no curso de formação e a realidade do cotidiano da escola, pela intensa aprendizagem na prática, baseada no ensaio e erro. Inexperientes, muitas vezes sentem-se órfãos no espaço escolar, sem o apoio dos mais experientes e dos gestores e, muitas vezes, sem lhes serem ofertada a formação continuada. Para Feiman-Nemser (2001, citada por MARCELO GARCIA, 2011), esse período inicial da

docência, representa um momento intenso de aprendizagens que vão influenciar tanto a permanência na carreira, quanto o tipo de professor que virá a ser. Daí a necessidade de cuidado com o professor iniciante que além de se sentir atraído pela carreira precisa permanecer nela.

Os professores iniciantes têm duas tarefas complexas a cumprir: “devem ensinar e devem aprender a ensinar”. Para o autor, “há coisas que só se aprendem na prática e isso repercute em que o primeiro ano seja de sobrevivência, descobrimento, adaptação, aprendizagem e transição” (FEIMAN-NEMSER, 2001 citada por MARCELO GARCIA, 2011, p. 9).

Para Marcelo García (1999), a formação do professor é um processo contínuo, sistematizado e organizado de aprendizagens que ocorre ao longo de toda a carreira docente.

A iniciação à docência é o período de tempo que compreende os primeiros anos, nos quais os professores precisam realizar a transição de estudantes a docentes. Apesar da importância desse momento da vida profissional do professor, como uma das fases do aprender a ensinar, tem sido sistematicamente negligenciado tanto pelas instituições universitárias como pelas instituições dedicadas à formação em serviço dos professores (MARCELO GARCIA, 1999).

De acordo com Tardif e Raymond (2000) os acontecimentos que marcam as fases iniciais da carreira docente adquirem importância nos processos de aprendizagem profissional. Segundo os autores, as pesquisas apontam que entre professores que possuem emprego estável no ensino, as bases dos saberes profissionais parecem ter sido construídas nos anos iniciais da docência. Assim, o início na carreira representa, segundo eles, uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos ajustes a serem feitos em função da realidade do trabalho e do confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão. É um período marcado, em geral, pela desilusão e pelo desencanto e que corresponde à transição da vida de estudante para a vida mais exigente do trabalho.

Dan Lortie (1975) destaca a pouca preparação que é dada ao estudante na fase de transição para a profissão de professor. Não existe uma prática de preparação para a socialização no exercício de ensinar. Em um dia se é estudante, no outro já se é professor e tem a responsabilidade de assumir todas as tarefas que os experientes já executam. E o iniciante vai se deparar com a realidade de uma instituição com todas as suas normas, valores, regras. É a sua primeira aprendizagem na profissão, e ela pode se fazer no “choque” entre suas concepções e perspectivas e o contexto de exercício profissional, sem nenhuma mediação entre contextos formativos, perspectivas individuais e contexto de atuação.

O professor que está iniciando vê reforçada a perspectiva “aprender enquanto se faz” ou “aprender pela experiência”. Contudo, ele ainda traz de sua escolarização, na qual ele esteve durante muitos anos a ver os professores ensinarem, a “aprendizagem pela observação”. Essas aprendizagens vão, muitas vezes, nortear as ações daqueles professores que entram na carreira (LORTIE, 1975).

Esse período inicial da docência, de acordo com os escritos de Feiman-Nemser (2001), representa um período intenso de aprendizagens e influencia não apenas a permanência do professor na carreira, mas é um fator que pode determinar o tipo de professor que o iniciante virá a ser. Nas palavras de Freire (1996) “ensinar não é só transferir conhecimentos” [...] “quem ensina aprende e quem aprende ensina ao aprender”.

A aprendizagem do professor iniciante não está limitada ao momento de sua formação, entendemos que se estende por todo um percurso profissional e que os conhecimentos adquiridos neste percurso contribuem em sua constituição.

Reportamos-nos a literatura educacional sobre o ciclo de vida dos professores em que as contribuições de pesquisas realizadas por Michael Huberman, propõem um ciclo de desenvolvimento profissional pelo qual a maioria dos docentes passa.

Huberman (1995)⁴ descreve a fase de entrada na carreira como um período de sobrevivência e descoberta.

O aspecto de **sobrevivência** tem a ver com o “choque de realidade”, termo utilizado por Simon Veenman (1998) referindo-se a diferença entre o que os estudantes vislumbram entre seu período de formação ao que realmente enfrentam com o exercício da docência. Alguns autores descritos por Huberman (1995), como Fuller (1969); Field (1979) e Watts (1980) relatam que nesta fase, por conta do choque do real, decorrente da confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, é caracterizada pelo tatear constante, a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, dificuldades com alunos que criam problemas e com material didático inadequado.

A **descoberta** diz respeito ao entusiasmo do iniciante, a experimentação, o orgulho por ter uma sala de aula, ser responsável por seus alunos, pertencer a um corpo profissional. Sobrevivência e descoberta são aspectos vividos paralelamente e é o segundo aspecto que

⁴ O autor distingue diversas fases que marcam o processo de evolução da profissão docente, sendo elas: a entrada na carreira, a fase de estabilização, a diversificação, a fase de pôr-se em questão, serenidade e distanciamento afetivo, conservantismo e lamentações, e a fase de desinvestimento. Essas fases, segundo o autor, podem ser vivenciadas pelos professores, mas não são percorridas da mesma forma por todos eles. Cada indivíduo tem suas experiências anteriores e suas histórias de vida pessoal, profissional e acadêmica que influenciam a maneira como vivenciarão cada etapa. Assim, destacaremos a fase de entrada na carreira, segundo aborda o autor. Sobre as demais fases ver Huberman (1995).

permite aguentar o primeiro. Para alguns professores, o entusiasmo inicial torna fácil o início na docência; para outros, as dificuldades tornam o período muito difícil. Alguns sentimentos são aflorados nesta fase, como, por exemplo, sentimentos como insegurança, vontade de desistir, preocupação e ansiedade, decorrentes da inexperiência e da complexidade da função que os professores passam a exercer (HUBERMAN, 1995).

Percebemos, até aqui, que a trajetória da Educação Infantil é apresentada enquanto campo repleto de contribuições a dar para as outras áreas e níveis de ensino. Refletimos sobre as mudanças e singularidades da Educação Infantil ao longo dos anos e a necessidade de uma formação inicial e continuada para as profissionais que nela atuam. Consideramos que o desafio é continuar promovendo uma discussão sobre esse tema, sobretudo, no que diz respeito à formação de suas profissionais, que não se finda em um curso de graduação. Acreditamos que para exercer um trabalho com as crianças não basta ser adulto e simplesmente gostar ou se apaixonar por elas. É imprescindível que o profissional tenha a formação adequada para intervir e favorecer a aprendizagem das crianças.

Importa que ao descortinar a profissão, por meio das vozes das professoras de Educação Infantil, compreendamos os elementos que explicam seus percursos de aprendizagens docentes e as constituem as profissionais que são. Que consideremos, em muitos contextos, as trajetórias de vida pessoal, escolar e profissional.

O próximo capítulo descreve o delineamento metodológico da pesquisa que encaminhamos para compreender os percursos da formação do professor da Educação Infantil.

CAPÍTULO 2

OS CAMINHOS DA PESQUISA

Descrever o caminho metodológico percorrido em uma pesquisa não requer evidenciar ou tentar explicar fatos, técnicas e instrumentos empregados na investigação, requer, sobretudo, a consideração crítica dos caminhos trilhados para discussão e para a construção de conhecimentos futuros. Nessa perspectiva, compreendemos que o modo de se fazer uma pesquisa é tão relevante quanto aos resultados a que se pode chegar.

Partindo deste princípio, apresentamos como está organizado este estudo, a fim de compreendermos mais sobre como as professoras da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, constituem-se as profissionais que são.

Na perspectiva de compreender a aprendizagem da profissão, tal estudo representa tarefa relevante, tanto para pesquisadores que estudam tal temática, quanto para professores iniciantes nas instituições escolares e que enfrentam o desafio de tornar-se docente.

Definimos, então, como objetivo geral deste estudo analisar o percurso de vida pessoal, escolar e profissional das professoras iniciantes da Educação Infantil no que diz respeito à aprendizagem da docência. Pautamo-nos nos seguintes objetivos específicos: (a) identificar as pesquisas acadêmicas que abordam o tema correspondente ao objeto de nosso estudo; (b) contextualizar historicamente o objeto de estudo, destacando o processo histórico da Educação Infantil e a constituição desta na legislação brasileira; (b) discorrer sobre a formação do professor que atua na Educação Infantil; (c) analisar, a partir das narrativas das professoras, como elas se constituíram as profissionais que são, identificando os fatores e os condicionantes da sua opção pela Educação Infantil, bem como as suas aprendizagens da docência ao longo da vida e, de modo especial, nos primeiros anos da carreira; (d) analisar, à luz da literatura, os elementos que incidem sobre a constituição das professoras da Educação Infantil.

Descritos os objetivos, passamos a apresentar o delineamento metodológico da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e as teorias que os respaldam, além dos sujeitos participantes e os critérios que utilizamos para selecioná-los.

2.1. A opção pelo tipo de pesquisa

Propor que o professor esteja no centro da pesquisa e acompanhar o percurso de sua formação como objeto de investigação, requer uma abordagem metodológica que busque compreender a experiência vivida pelo docente e que conceda a este sujeito pesquisado o papel de ator e autor de sua própria história.

Para alcançarmos os objetivos da presente pesquisa, optamos pela realização de um estudo de abordagem qualitativa e de modalidade descritivo e explicativo.

De acordo com Bodgan e Biklen (1994, p.11)

Um campo que era anteriormente dominado pelas questões de mensuração, definições operacionais, variáveis, testes de hipóteses e estatística alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos esta abordagem de Investigação Qualitativa.

Portanto, abordar qualitativamente o objeto de investigação torna-se uma forma coerente e adequada de conhecê-lo.

Na afirmação de Alves (1991, p.54), a pesquisa qualitativa parte do pressuposto de que “[...] as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado”. Ainda caracterizando essa abordagem, Lakatos e Marconi (2010) afirmam que a pesquisa qualitativa é um processo que, partindo dos dados particulares, permite inferir uma verdade geral, levando a conclusões mais amplas.

Alguns autores, como Cervo e Bervian (2006), Gil (1999) e Triviños (2009), classificam as pesquisas de acordo com suas finalidades. Nestas se incluem as categorias descritiva e explicativa.

Triviños (2009, p.110) assinala que a pesquisa descritiva e explicativa é uma modalidade amplamente utilizada na educação e que tem como foco principal o “[...] desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho [...]”. A pesquisa descritiva e explicativa busca perceber os fatores que influenciam no aparecimento do fenômeno a ser investigado e proporciona possibilidades de descrever suas características. Essas pesquisas têm como premissa central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse tipo de pesquisa se aproxima muito da

realidade e, por isso, torna-se uma ferramenta que exige muita atenção e dedicação do pesquisador devido a sua complexidade e grandes chances de erro.

Conforme Moreira e Caleffe (2008, p. 70), o valor desse tipo de pesquisa “[...] baseia-se na premissa de que os problemas podem ser resolvidos e as práticas melhoradas por meio da observação objetiva e minuciosa, da análise e da descrição”.

2.2 O lócus da pesquisa

O desenrolar da pesquisa se deu no Instituto de Educação Infantil Marisa Serrano mantido pela OMEP/BRASIL - Organização Mundial de Educação Pré-Escolar, uma Organização Não Governamental, sem fins lucrativos, localizada em Campo Grande – Mato Grosso do Sul.

Foram vários os motivos da escolha do Instituto como lócus desta pesquisa. Primeiramente, por ser uma Instituição que atua com crianças pequenas. Outro motivo é que a Instituição tem como proposta a articulação com as universidades e a preocupação com a formação contínua de seus professores. Desse modo, está aberta a receber estagiários e pesquisadores. Outra razão está relacionada ao fato de eu ter sido coordenadora pedagógica do Instituto por um ano e meio (de 2009 a meados de 2011). Com a mudança no quadro de funcionários, deixei a função de coordenadora, mas continuei atuando no Instituto com o apoio pedagógico, participando das reuniões semanais de formação das professoras.

A OMEP foi criada no ano de 1948, em Praga por um grupo de educadores preocupados com a Educação Pré-Escolar. A Europa daquela época voltava sua atenção para a infância em meio às marcas do final da Segunda Guerra Mundial.

Inicialmente, as ações desses educadores foram dirigidas para a busca de uma maior compreensão acerca da condição da infância, nos mais diversos contextos sociais, com o intuito de construir, a partir disso, os suportes necessários para proporcionar melhores condições de vida para as crianças menores de sete anos, em especial com respeito às suas necessidades educativas. A OMEP consolidou-se como uma entidade consultiva da UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, de natureza não governamental. Comitês foram sendo organizados pouco a pouco, compreendendo atualmente um total de 65, incluindo o Brasil. A atual sede mundial da OMEP está situada na Suécia e sua presidente é a sueca Ingrid Pramling Samuelsson.

A presença de educadores brasileiros no 4º Congresso da OMEP, realizado no México em 1952, impulsionou a criação de comitês da OMEP no Brasil. A primeira sede da instituição no Brasil passou a funcionar no Colégio Bennett, no Rio de Janeiro, no ano de 1953.

O primeiro presidente da OMEP/Brasil foi o Juiz de Menores Dr. Augusto Sabóia Lima, acompanhado pela vice-presidente Laura Jacobina Lacombe e a secretária Nize Cardoso. Além desses, compuseram a primeira diretoria os educadores Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo.

A presidência nacional da OMEP foi exercida por três professoras de Mato Grosso do Sul: Professora Marisa Serrano, Professora Maria Cecília Amêndola da Motta e Professora Maria Aparecida Salmaze (atual presidente). Em 1983 a presidência da Instituição foi assumida por Marisa Serrano, que ocupou dentre outros cargos tais como: professora, diretora de escola, secretária de educação do estado de Mato Grosso do Sul, senadora e atualmente conselheira do Tribunal de Contas do estado. Sua vida política no estado teve início em 1977 ao eleger-se vereadora de Campo Grande. A permanência de Marisa Serrano na gestão da OMEP até o ano de 1995 foi marcada por contribuições do poder público e sociedade civil, incluindo profissionais liberais e empresários. Neste contexto, em sua gestão a frente de decisões políticas do estado e compartilhadas pelos seus representantes, estabeleceu relações de confiança no trabalho desenvolvido na OMEP e assim, pôde contar com muitos parceiros nesse período para alavancar suas ações na área da Educação Infantil.

De 1984 a 1997, a OMEP/BR/MS desenvolveu trabalhos com Creches Domiciliares, chegando a atender um total de 250 crianças em três bairros diferentes de Campo Grande - MS. Em 13 de junho de 1997 foi inaugurado o Centro de Educação Infantil (CEI) Professora Marisa Serrano. Inicialmente atendia a 150 crianças em período integral, em uma área de 800 m², tendo a OMEP como mantenedora. Em abril de 1997 a OMEP firmou convênio com a Prefeitura Municipal de Campo Grande, com interveniência da Secretaria Municipal de Assistência Social e Trabalho – SAST, para a contratação de profissionais para atuar na Educação Infantil. Este convênio é mantido até os dias atuais.

Ao longo dos anos seguintes, os esforços foram direcionados para a ampliação e a adequação do espaço físico às demandas emergentes. Com isso, novas salas foram construídas, ampliadas e equipadas. Mais tarde, com o projeto de implantação do curso Normal Médio, nas dependências do Centro de Educação Infantil, tornou-se Instituto de Educação Professora Marisa Serrano - IEMS, possibilitando um laço entre a formação

docente e o cotidiano escolar. Atualmente este curso de formação (Normal Médio) não é mais oferecido nesta Instituição.

Atualmente o IEMS atende a aproximadamente 200 crianças, de 0 a 5 anos, que moram no bairro onde está localizado o Instituto (bairro Tiradentes), em período integral, incluindo aspectos sociais, cognitivos e psicopedagógicos, além de saúde e alimentação. As crianças estão organizadas em três turmas de berçário, três de nível I e três de nível II. O regime de matrícula para ingresso no Instituto é anual e seu horário de funcionamento é das 07h às 11h e das 13h às 17h e 30min, com exceção de um dia a cada quinzena, no qual as crianças saem às 17h e os professores permanecem em reunião pedagógica na instituição.

Além da oferta regular de Educação Infantil, o IEMS desenvolve projetos sociais, atendendo crianças de 6 a 12 anos em atividades como ballet, capoeira e música.

2.3 Os sujeitos da pesquisa

Destacamos que a intenção primeira desta pesquisa era de realizarmos com as professoras habilitadas em Educação Infantil dos noventa e seis Centros de Educação Infantil - CEINFs em funcionamento em Campo Grande – MS, no ano de 2011. Sendo assim, entramos em contato por telefone com a responsável pela Divisão da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação – SEMED que nos atendeu prontamente e nos enviou por e-mail uma lista com os nomes das professoras e os respectivos bairros em que as professoras estavam inseridas. Neste e-mail pontuou o tempo de exercício da profissão das professoras estando todas de um a três anos de atuação na carreira docente.

Iniciar um estudo como este, com esta metodologia proposta, consiste em ter a possibilidade de agrupar os sujeitos participantes da pesquisa para os encontros. Devido às possibilidades que havíamos levantado, mediante a lista enviada, percebemos que não seria possível realizar esta pesquisa com este grupo de professoras. Alguns elementos foram relevantes para esta decisão como: fato das professoras estarem inseridas em bairros distintos tornando difícil o acesso, outro fator relevante foi identificar a distância entre eles, assim não podíamos estabelecer um local somente, por conta do tempo de locomoção da pesquisadora e das professoras. Dificuldades por não podermos estabelecer um horário específico para os encontros e a garantia da presença de todas.

A intenção da pesquisa com o intuito de captar conhecer as trajetórias de vida pessoal, escolar e profissional das professoras da Educação Infantil, optamos por ter como sujeitos de

nosso estudo um grupo de 22 professoras deste segmento da Educação Básica, todas elas Pedagogas e habilitadas em Educação Infantil.

A escolha desses sujeitos foi marcada por aspectos conjunturais relacionados com o local escolhido para a realização da pesquisa. Na ocasião da realização deste trabalho, a Instituição passou a exigir que todo o corpo docente fosse graduado em Pedagogia e com habilitação específica para atuação com crianças.

O quantitativo de 22 professoras refere-se ao quadro atuante em 2012, ano em que realizamos a coleta dos dados, nessa instituição. Vale dizer que, em 2012, quando iniciamos a pesquisa, atuavam na OMEP vários professores experientes, mas sem a graduação específica. Nesse mesmo ano, a instituição decidiu pela composição de seu quadro de professores por graduados e com habilitação específica, exclusivamente. Nesse contexto, várias professoras foram demitidas e outras foram contratadas. Ao final, o quadro de professoras com o qual a OMEP passou a contar, ficou assim constituído: 18 professoras iniciantes⁵ (com até cinco anos de exercício profissional) e quatro experientes.

Quando apresentamos a proposta deste trabalho à direção da OMEP, recebemos prontamente o aceite da Instituição, pois consta de seu estatuto o investimento na formação de seu quadro de funcionários, bem como na pesquisa que possa contribuir nesse sentido. Ao apresentar a proposta às professoras, todas as 22 se dispuseram a participar como sujeitos desta investigação.

A princípio, julgávamos esse quantitativo elevado para a realização dos procedimentos de coleta que havíamos pensado em executar. Optamos, então, excluir os experientes e enfocar apenas os professores iniciantes, já que a literatura indicava ser esta uma fase especial e de intensa aprendizagem da docência. Mas, no decorrer dos encontros e conversas preliminares, as professoras experientes manifestaram interesse em participar do trabalho. Prevendo a possível desistência de alguns sujeitos durante o processo e não querendo decepcionar as professoras experientes, decidimos por ter as 22 professoras participantes da

⁵ Com relação à concepção de professor iniciante, Souza (2005) argumenta que é difícil definir com exatidão quando o professor deixa de ser iniciante para se tornar um professor experiente, uma vez que o predicativo iniciante refere-se a uma categoria situacional. Verificamos na literatura demarcações diversas para este termo. Huberman (1995) considera a fase inicial a que se estende até o terceiro ano de profissão. Para Cavaco (1995) vai até o quarto de exercício profissional. Veenman (1988) descreve que tal fase se prolonga até o quinto ano. Tardif (2002) coloca que esse momento inicial compreende os sete primeiros anos de profissão. Para Gonçalves (2009), o início da carreira docente se prolonga até os quatro anos de experiência no magistério. Souza (2005) diz que essa fase compreende os primeiros cinco anos de exercício da profissão. Numa tentativa de aproximação com esses autores, optamos por considerar o início da carreira docente como os primeiros cinco anos de atuação profissional do professor.

pesquisa. Pretendíamos ouvir a todas e atentaríamos para os relatos a respeito do período de iniciação na profissão, com ênfase na Educação Infantil.

O perfil das professoras sujeitos desta pesquisa ficou constituído como apresentado no Quadro 1.

Quadro 1: Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa

Professora	Formação Inicial	Pós-Graduação	Tempo de atuação no magistério da Educação Infantil
P1	Pedagogia		1 ano
P2	Administração/Pedagogia	Psicopedagogia	1 ano
P3	Pedagogia	Educação Infantil	1 ano
P4	Pedagogia		1 ano
P5	Pedagogia	Gestão e tutoria em EAD	1 ano
P6	Pedagogia		1 ano
P7	Pedagogia	Gestão e tutoria em EAD	1 ano
P8	Pedagogia	Psicopedagogia	1 ano
P9	Pedagogia		1 ano
P10	Pedagogia		1 ano
P11	Pedagogia		1 ano
P12	Pedagogia		1 ano
P13	Pedagogia		1 ano
P14	Pedagogia		2 anos
P15	Pedagogia	Psicopedagogia	2 anos
P16	Pedagogia		3 anos
P17	Pedagogia	Educação Infantil	3 anos
P18	Pedagogia		3 anos
P19	Pedagogia		5 anos
P20	Pedagogia		11 anos
P21	Pedagogia		18 anos
P22	Normal Superior		12 anos

2.4 Procedimentos para coleta dos dados

A investigação tomou como fonte de informações os relatos (orais ou escritos) produzidos pelas professoras, ao longo de oito encontros coordenados pela pesquisadora, nos quais se desenvolveu diversas atividades visando mobilizar suas memórias nos sentido de trazer à tona elementos que as constituíram as docentes que hoje são, isto é, as professoras foram instigadas a produzirem narrativas de suas histórias de vida, relatando parte dos percursos de suas vivencias quando crianças, na infância, na família, trajetória escolar, na vida profissional e pessoal.

A opção de organizar atividades que mobilizassem a memória das professoras está relacionada à ideia de que a construção do saber profissional da docência passa por vários caminhos e ocorre em diferentes tempos e lugares dos quais o professor, muitas vezes, tem dificuldades de lembrar espontaneamente.

Autores como Goodson (1995) e Nóvoa (1995, 1997) têm posto ênfase em estudos sobre a vida dos professores e, a partir dela, sobre o sentido que imprimem ao seu trabalho. As pesquisas que enfatizam essa ideia aglutinam também as ideias de desenvolvimento e aprendizagem de adultos e, também, o ciclo de vida dos docentes.

Bueno (2002) afirma que este recurso de narrarem sobre suas vivências não é um relatório de acontecimentos, mas a totalidade de uma experiência de vida que ali se comunica. Assim, a pesquisa com narrativas caminha em direção a um mergulho interno, ampliando o processo de autoconhecimento de todos e de cada um que com ela se envolve. Os relatos presentes nas narrativas, portanto, só podem ser submetidos à interpretação e não à explicação (BUENO, 2002, p. 20).

O ato de escreverem ou narrarem episódios de suas histórias, revela aprendizagens da docência muito significativas para os professores. Galvão (1998) assinala que a análise da potencialidade das narrativas para investigar o conhecimento profissional de professores exige que olhemos para o todo de uma narrativa. Por exemplo, é necessário procurar diferentes dimensões da formação do professor narrador transcritas na narrativa; suas crenças anteriores à prática; o confronto com a realidade vivenciada na prática profissional e com as experiências que estiver vivenciando.

Além de oferecer dados para o pesquisador, o professor, ao narrar sua história de vida, ele tem oportunidade de refletir sobre ela e, por isso, a narrativa é também formadora. Assim expressa Josso (2008, p. 27):

A história de vida narrada é assim uma mediação de conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre seus diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam a formação.

Josso (2004, p.25) salienta esse aspecto desse tipo de pesquisas com Histórias de Vida, que é fazer “[...] com que os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenham sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos.”

Considerando-se o professor como adulto que aprende, Nóvoa (1988) associa essa aprendizagem à reflexão sobre a história de vida e experiência na profissão. Diz o autor que

o adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional [...] Mais importante do que pensar em formar esse adulto é refletir sobre o modo como ele próprio se forma, isto é, o modo como ele se apropria do seu patrimônio vivencial através de uma dinâmica de compreensão retrospectiva. (NÓVOA, 1988, p. 128)

Considerando, então, que os dados sobre as vidas dos professores são um fator importante para os estudos de investigação educacional, tomamos as histórias de vida de cada uma das professoras, sujeitos de nossa pesquisa, como centralidade do nosso trabalho. Reconhecemos o potencial formador das narrativas sobre as histórias de vida dos professores. Contudo, nesta pesquisa, não exploraremos as narrativas com essa intenção. Em outras palavras, as narrativas produzidas pelas professoras, embora possam ter tido como desdobramento a reflexão sobre a sua vida pessoal e profissional, serão exploradas como fonte de dados a serem submetidos à interpretação do pesquisador.

Assim, compreendemos que as questões relacionadas à formação dos professores da Educação Infantil estão intimamente relacionadas à trajetória de vida desses sujeitos, isto é, que a atuação do professor não se dá apenas em função da sua formação inicial, mas também da experiência acumulada, de suas histórias como discentes, da aprendizagem cotidiana, das interações com os familiares, com diferentes profissionais e em diferentes contextos. É a presença desses elementos na aprendizagem da docência desses professores que tentaremos identificar.

Com base em Sarmiento (1994, p. 56) assinalamos:

O saber profissional dos professores participa do conhecimento articulado e sistemático fornecido pela aquisição, num processo escolar cada vez mais prolongado e especializado, de saberes teórico-práticos no domínio das ciências da educação. Mas, simultaneamente, também participa do conjunto de dispositivos tácitos e inarticulados obtidos de um longo processo de socialização profissional.

Ora na medida em que os professores possuem, desde o início do seu processo escolar, portanto desde a escola primária modelos vivos de exercício da profissão, esse processo de socialização é provavelmente mais longo e mais profundo do que em outros grupos ocupacionais. Na verdade, ele começa muito antes de ser professor, quando o futuro profissional ainda é aluno, e percebe de forma concreta o que é ser professor e o que é ensinar.

2.4.1 Os encontros, suas pautas e metodologias.

A cada encontro procuramos vivificar a memória das professoras, em relação aos fatos, casos, situações e demais experiências nos percursos de suas vidas pessoal, profissional e escolar que promovem/promoveram a aprendizagem da docência na Educação Infantil.

Os encontros com o grupo de 22 professoras foram realizados nos horários das reuniões pedagógicas da Instituição, uma vez ao mês. A coordenação pedagógica participou de várias reuniões, pelo menos em parte. Esses momentos constituíram-se em oportunidades de levantamento de dados, mas também de reflexão, debates e trocas de experiência.

As pautas foram organizadas uma a uma, pela pesquisadora juntamente com a orientadora, no decorrer do processo. Cada pauta foi preparada a partir da análise do encontro antecedente, em especial, do conteúdo das narrativas das professoras, tendo em vista a clarear algumas questões ou explorar aspectos da história de vida daquelas professoras ainda não contemplados. Para tanto, levávamos em consideração também as contribuições das formulações teóricas sobre a formação, as histórias de vida de professores, a iniciação à docência e a constituição profissional do professor da Educação Infantil.

Primeiro encontro:

Iniciamos com uma breve apresentação da pesquisadora ao grupo das professoras. Nesta apresentação, buscamos abordar a intenção da investigação, as razões da escolha dessas professoras como sujeitos da pesquisa, as nossas expectativas com relação a participação de cada uma na pesquisa, as questões éticas da pesquisa, entre estas a garantia do anonimato, o Termo de Conhecimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A). Depois de terem sido feitos os esclarecimentos sobre a pesquisa, as professoras manifestaram o interesse em participar e assinaram o TCLE. Agendamos o encontro seguinte. Todas pareciam ansiosas e comprometeram com a presença.

Segundo encontro:

Ao elaborarmos a pauta para este segundo encontro, pensamos em provocar reflexões quanto ao momento da iniciação à docência, isto é, o primeiro momento do exercício da profissão propriamente dito, quando as professoras assumem, de fato, uma sala de aula de Educação Infantil e se deparam com a realidade da profissão.

O suporte utilizado para mobilizar a memória e favorecer as narrativas das professoras foram slides que confeccionamos, contendo imagens numeradas de pessoas em diversas situações de conflito ou calma, bem como de diversas paisagens que representavam ambientes distintos. As imagens foram reproduzidas de sites da internet, devidamente referenciados (Apêndice B). Esperávamos, com essa proposta, que as professoras associassem as imagens ao processo de iniciação à docência. Expusemos as imagens em datashow e cada professora escolheu aquela que mais identificava o seu momento de iniciação profissional. Em seguida, redigiram um texto identificando o número da imagem escolhida e relatando suas memórias sobre essa etapa de início da carreira. Ao final, entregaram a narrativa à pesquisadora. Essa atividade teve a duração aproximada de uma hora e meia.

No intervalo que antecedeu o encontro seguinte, a orientadora e a pesquisadora analisaram os relatos produzidos pelas professoras. O resultado deste encontro foi considerado satisfatório, uma vez que as professoras se identificaram com as imagens apresentadas e pontuaram as principais características e problemas que marcaram a sua inserção na carreira profissional como professoras na Educação Infantil. As professoras se projetaram em diversas imagens associadas a situações que as assustaram, que as angustiaram, a momentos de desespero e de conflitos.

A partir da análise dos relatos, julgamos que deveríamos detalhar um pouco mais sobre essa fase inicial da vida das professoras, uma vez que a maioria dos relatos pontuava os aspectos, mas não ofereciam muitos detalhes a respeito. Assim, preparamos a pauta seguinte com intuito de proporcionar condições para que as professoras explorassem melhor a questão da transição de estudante para professora.

Terceiro encontro:

Para esse encontro programamos a exibição do filme “Nenhum a menos”⁶ que apresenta dilemas, conflitos e dificuldades do início do exercício da docência, vivenciados por uma jovem não habilitada para o magistério. Como já foi dito, esperávamos mobilizar suas

⁶ NENHUM a menos. ZangYimou; ZhaoYu. China, Guangxi Film, Columbia Pictures Film Production Asia, 1999, 1 DVD.

memórias e incentivá-las a narrar com maior detalhamento possível suas histórias de iniciação a docência, evocando nomes, lugares, fatos/acometimentos e experiências que compõem esse momento de sua vida. Após a exibição do filme, foi feita uma discussão coletiva. Em seguida, as professoras relataram, por escrito, os impactos iniciais da docência. Essa atividade durou aproximadamente duas horas.

A elaboração da pauta do encontro seguinte seguiu o protocolo das demais, isto é, os registros foram lidos pela pesquisadora e pela orientadora, a fim de identificar quais as impressões sobre os impactos iniciais da docência. Os relatos colhidos nesse encontro possibilitaram-nos conhecer um pouco mais sobre os desafios enfrentados pelas professoras e como lidaram com eles. Foi possível levantar diferentes situações que mostraram suas aprendizagens por tentativas e erros e também os sentimentos de medo, despreparo, imaturidade e insegurança que marcaram o início da docência. As professoras também relataram suas experiências e suas histórias de vida que antecederam a sua chegada à docência, identificando-se, em muitos aspectos, com a realidade da professora iniciante do filme *Nenhum a Menos*.

Quarto encontro:

Esse encontro foi preparado com o intuito de aproximarmos mais de suas histórias de vida pessoal e profissional que antecederam a sua chegada ao magistério, a fim de identificarmos os condicionantes da sua escolha pela profissão de professor e pela Educação Infantil.

Como metodologia, propusemos a realização de uma entrevista que denominamos de coletiva e consistiu no seguinte: as professoras se organizaram em duplas e entrevistaram umas as outras, oralmente, oportunizando, neste momento, o exercício de escuta e fala e a oportunidade de partilharem suas histórias de vida pessoal, escolar e profissional e, assim, se conhecerem um pouco mais. A participação da pesquisadora foi de organização e acompanhamento das duplas. As perguntas foram orientadas no sentido de obter informações sobre a participação das famílias em relação à escolha da profissão, os problemas enfrentados com os familiares, o momento em que se deu a opção pelo magistério e por que, o papel dos colegas e professores da graduação no seu percurso de formação. Ao final, o registro escrito com as entrevistas das duplas foi entregue à pesquisadora e alguns deles socializados. Nesse encontro foi possível identificar os fatores que as levaram à opção pelo curso de Pedagogia.

Nos relatos, as professoras pontuaram a identificação com a profissão e as oportunidades de emprego que o curso escolhido lhes oferecia naquele momento de suas

vidas. Lembraram das dificuldades em concluir os estudos, relacionadas, principalmente, ao fato de que a sua situação financeira não permitia a dedicação exclusiva à formação profissional.

A análise desses relatos nos fez pensar na possibilidade de extrair, nos encontros posteriores, mais elementos que expressassem com maior riqueza de detalhes a forma como as professoras vivenciaram as suas trajetórias como estudantes, de modo que pudessem fornecer elementos que nos auxiliassem a compreender o percurso de suas aprendizagens da docência, na condição de estudantes. Queríamos conhecer os professores que as marcaram e por que, os modelos que tiveram e quais deles são seguidos por elas.

Quinto encontro:

Na busca de avançarmos nas análises sobre o percurso das aprendizagens das professoras e compreender o que as constituíram nesse processo, propusemos a escrita de uma carta, endereçada a uma amiga ou a um amigo, contando sobre a sua trajetória como estudante na educação básica e na graduação, os desafios enfrentados e os docentes que marcaram essa fase da sua vida. Tal proposta visou provocar reflexões sobre como se tornaram professoras, buscando fazer uma retrospectiva sobre si mesmas, suas decisões, situações vivenciadas, lugares e personagens, necessidades e contingências. Esperávamos que o exercício de escrever para alguém possibilitasse às professoras rememorar e reinterpretar suas experiências passadas com significados da experiência presente.

As cartas escritas pelas professoras para os(as) amigas foram enviadas à pesquisadora por *e-mail*, no intervalo previsto para o encontro seguinte. Essa forma de envio foi proposta porque no dia previsto para essa atividade, a Instituição estava se organizando para a realização de um evento e as professoras não dispuseram de tempo suficiente para escrever as cartas no horário destinado ao encontro.

Todas as professoras cumpriram a atividade e nos enviaram as cartas por e-mail. Os relatos contidos nas cartas continham os traços da emoção e dos sentimentos que carregaram do período da sua trajetória de vida escolar. As participantes de nossa pesquisa pontuaram lembranças das suas professoras, expressaram experiências quando criança até se tornarem alunas do curso de Pedagogia. Elas compartilharam com o leitor parte de suas vivências, destacaram as relações de afeto com suas professoras, citaram acontecimentos, o que as oportunizou fazer reflexões sobre o que esses momentos de suas vidas contribuíram para serem hoje o que são. Neste sentido, foi possível identificar singularidades e similaridades nos relatos das professoras.

Considerando que já tínhamos obtidos dados suficientes acerca da escolarização das professoras e sua influência na sua constituição e suas práticas como professoras, decidimos que no encontro seguinte procuraríamos enfatizar o cotidiano escolar, as situações do dia a dia da sala de aula, as relações com os pares, os pais e a direção da escola. Queríamos, a partir dessas discussões, obter dados também sobre os significados que atribuem ou que lhes atribuem como professoras da Educação Infantil.

Sexto encontro:

Com essa expectativa, o sexto momento foi elaborado de tal maneira que possibilitasse as professoras a narrarem sobre as ações e práticas pedagógicas com as crianças pequenas. Foi solicitado que expressassem, por meio de suas narrativas orais e escritas, quais as maiores dificuldades frente à docência com as crianças pequenas e como se veem (e concebem que a sociedade as veem) como professoras iniciantes e da Educação Infantil. Foi colocada em discussão a relação delas (professoras) com os pais/responsáveis pelas crianças e a importância dessas relações na Educação Infantil. Ao final, foi sugerido que enviassem suas narrativas por *e-mail* para a pesquisadora. Esta decisão foi tomada em função do receio de que as professoras se sentissem constrangidas ao comentarem sobre suas dificuldades em relação às suas práticas com as crianças, na presença da coordenação que esteve presente em todo o tempo desse encontro, assim como em outros momentos dos encontros anteriores. Para dar andamento a essa proposta solicitamos às professoras que partissem das seguintes indagações: quais são os incômodos e as satisfações presentes na sua relação com os pais/mães das crianças? Em que e como esses pais/mães poderiam contribuir para o seu trabalho na Educação Infantil? O que seria mais difícil para elas, nesse momento: enfrentar uma sala de Educação Infantil com os problemas próprios desse contexto ou optar pela mudança, isto é, deixar de trabalhar com a educação Infantil e passar a atuar em outros níveis de Ensino ou até mesmo em outra profissão?

Os resultados desse encontro nos apontaram as maiores dificuldades e as estratégias de enfrentamentos aos desafios da profissão, isto é, como as professoras lidavam com os problemas relacionados com as crianças no ambiente da Instituição e a quem elas recorrem para auxiliá-las. Percebemos que muitas delas possuem planos de investimentos para projetos de um futuro profissional diferente do que vivem atualmente.

Sétimo encontro:

Depois dos vários encontros realizados, as professoras estavam bem à vontade para dialogarmos sobre seus sentimentos, crenças e expectativas futuras. Pensamos em preparar, para este encontro, uma grande roda de conversa com o grupo. Nossa intenção foi favorecer um exercício de interlocução entre os pares. Contamos, para isso, com a presença da orientadora desta pesquisa, que norteou a pauta. Além da orientadora, contamos com a colaboração de uma colega do mestrado que filmou e gravou aquele momento. Posteriormente as falas das professoras foram transcritas pela pesquisadora. Esse encontro teve por objetivo começar a fazer um fechamento do trabalho realizado. Assim, procuramos promover reflexões sobre as razões que as levaram até a docência na Educação Infantil, quais os impactos da chegada à docência, como se sentiam como docentes e como percebiam e sentiam diante do que as pessoas as viam, seja como Pedagogas, seja como professoras da Educação Infantil.

Os resultados obtidos nesse encontro nos trouxeram a compreensão de algumas condições necessárias ao desenvolvimento profissional das professoras. Os relatos nos ofereceram dados sobre a percepção acerca dos sentimentos das professoras em relação à desvalorização de sua profissão frente a outras profissões e aos demais professores.

Para planejar o encontro seguinte, fizemos um balanço dos dados que coletamos até então, e marcamos alguns itens que ainda precisavam de algum detalhamento. Optamos por elaborar um instrumento mais objetivo, que pudesse esclarecer mais alguns fatos e confirmar informações e, além disso, que abrisse espaço para que as professoras narrassem sobre lembranças marcantes de seu percurso de formação.

Oitavo encontro:

Nesse encontro, buscamos realizar a sistematização de alguns dos dados já obtidos até então. Para isso, utilizamos um questionário como instrumento de coleta, aplicado de forma criteriosa e individual. O instrumento (Apêndice C), com perguntas fechadas e abertas, buscou confirmar e sistematizar informações concernentes aos seus dados pessoais, escolarização, vida profissional, a família, as relações destes com as suas escolhas profissionais, além de suas concepções sobre a importância da formação inicial para a sua atuação na Educação Infantil e os motivos da escolha do curso de licenciatura, dentre outras. Foi solicitado, ainda, para que rememorassem, em poucas palavras, a lembrança de um (a) professor (a) que deixou marcas na trajetória de suas vidas escolares.

Os dados obtidos nesses encontros abriram caminhos para melhorar nossa compreensão sobre como as professoras se tornaram as profissionais que são e quais as suas expectativas atuais.

Ao final e a cada fase dessa coleta de dados, ficou a sensação de termos nos aproximado de muitas histórias de vida semelhantes a da pesquisadora. Esses encontros foram, também, uma oportunidade de a pesquisadora conhecer melhor a si mesma, a descobrir os motivos que a levou a escolher e a atuar na Educação Infantil, os lugares e tempos das suas aprendizagens sobre a docência. O memorial apresentado no final deste trabalho assume e reflete esse efeito da pesquisa realizada.

CAPÍTULO 3

OS ACHADOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apontaremos os achados da pesquisa e a análise que deles fizemos com o intuito de identificar nos relatos dos sujeitos de nossa pesquisa e nas respostas dadas ao questionário e às entrevistas, como se constituíram como professoras da Educação Infantil.

A leitura criteriosa desses registros permitiu elencar algumas dimensões do percurso da aprendizagem da docência para posterior análise. À medida que íamos colhendo os dados, fomos lendo e analisando, extraímos das narrativas das professoras dados que foram se destacando em elementos que atravessaram fortemente as histórias do percurso das aprendizagens das professoras. A literatura revisitada nos reafirmou a convicção de que poderíamos enfatizar tais elementos e, assim, os agrupamos nas dimensões da vida pessoal, familiar, escolar e profissional, as quais, de alguma maneira, incidiram na formação e atuação das professoras da Educação Infantil. Cada uma delas será explorada nas seções a seguir.

3.1 O professor e sua família: influências nos percursos de formação

A fim de conhecermos quais os aspectos de vida familiar que contribuíram para que as participantes de nossa pesquisa se constituíssem as profissionais que hoje são, valemo-nos dos dados coletados nos diferentes encontros que com elas tivemos.

Inicialmente abordaremos aspectos ligados à família que denominamos “nuclear” (pais e irmãos) e posteriormente à família que denominamos “constituída” (esposo e filhos).

Foi notório o fato de a maioria das pesquisadas serem filhas de pais com baixo nível de escolarização (analfabetos, ou semialfabetizados, muitos sem a conclusão do Ensino Fundamental) e oriundas de famílias trabalhadoras, com muitos filhos, vivendo em zona rural, em cidades do interior do estado de MS ou de outros estados e que acabaram por migrar para a capital. Assim revelam:

Lembro-me da minha infância na cidade de Cáceres no interior de Mato Grosso, ali eu vivi até meus doze anos, minha família muito simples, meus pais muito simples, meus pais não tiveram estudos [...].

As mães das professoras, em sua grande maioria, eram donas de casa. Algumas delas estavam no mercado de trabalho exercendo funções de copeiras, costureiras e domésticas. Apenas uma era professora, com magistério em nível médio. Duas mães tinham curso superior (em Pedagogia), uma o curso técnico em Contabilidade. Já os pais tinham como profissão açougueiro, trabalhador do campo, militar, técnico em contabilidade e técnico em eletrônica.

Essa situação familiar obrigava os filhos a ingressarem precocemente no mercado de trabalho (“*Vim de uma família humilde do interior de São Paulo;. [...] não tínhamos dinheiro, comecei a trabalhar muito cedo*”) e a assumirem responsabilidades próprias do adulto (“*Foi super difícil nossa infância, era um cuidando dos outros para a mãe trabalhar*”). Todas as dificuldades relacionadas à condição social e econômica, relatadas pelas professoras, produzem discursos que se entrelaçam na construção desses sujeitos.

A quase totalidade das professoras relata os valores cultivados pelos pais e a importância atribuída à educação escolar.

[Meus pais] tinham poucos recursos financeiros, moravam na fazenda, usavam um livro por ano, atravessava o rio Tocantins de canoa, com medo o tempo todo, porém a necessidade de estudar era grande e a vida era árdua.

Meus pais não tiveram estudos, mas me ensinaram os princípios fundamentais que deram origem ao meu caráter, honestidade, dignidade, força de vontade e respeito ao próximo.

As professoras se lembram de algumas pessoas de sua família que foram as grandes incentivadoras para que colocassem os estudos como prioridade em suas vidas: seus irmãos e principalmente os pais.

Minha principal incentivadora foi minha mãe, [que] apesar de analfabeta sempre disse o estudo é a sua única chance de vencer.

O que me incentivou foram os pais e irmãs, que sempre acreditaram na minha capacidade e deram forças para seguir adiante, lutar por meus sonhos e crescer profissionalmente.

O incentivo vinha mais nas palavras do que de ajuda financeira.

Minha mãe e minha filha X apoiaram com palavras de ânimo e compreensão.

Em meio às dificuldades vivenciadas, os pais valorizavam e investiam na educação escolar de seus filhos. Por que?

Tomando por base as teorizações de Pierre Bourdieu (1998), pode-se dizer que o indivíduo, em função do acúmulo das experiências, fadadas aos “fracassos ou sucessos” em sua vida, constrói para si uma representação de possibilidades reais, muitas vezes não conscientes, acerca do que pode ser alcançado por meio do investimento na carreira escolar. Com isso, os pais, apesar de toda uma vida de exclusão do acesso à escolarização e aos bens culturais, a família ainda credita na escola esperanças e possibilidades de uma ascensão social por meio dos estudos. É com esta expectativa em relação à escola que os pais se colocam na luta pela formação dos filhos.

As falas transcritas a seguir são ilustrativas:

Lembro-me como se fosse hoje, [meu pai] entrou em meu quarto, sentou-se na minha cama do meu lado e começou a falar de como é bom estudar e da sua vontade em me ver formada, com uma boa profissão. Naquele dia me fez prometer que iria estudar até me formar e assim o prometi.

O estudo era prioridade pela família, os pais incentivavam o tempo todo.

É perceptível nos relatos que a maioria dos pais e mães tinha a intenção de deixar um legado, um projeto de herança (como discute Bourdieu, 1998) que dependia dos estudos. Existia a preocupação de que as filhas não seguissem os mesmos caminhos dos pais. Assim, os pais cobravam delas a promessa de se dedicarem aos estudos, o que lhes possibilitaria alcançarem melhor qualificação profissional, inserção no mercado de trabalho e maiores salários.

Ainda com base nas teorizações de Bourdieu (1998), pode-se dizer que ao compreender que as pessoas, em função do acúmulo de experiências de “sucesso” ou “fracasso” vividas por elas, constroem para si uma representação de possibilidades reais, acerca do que pode ser alcançado, traça o seu grau de possíveis investimentos em sua carreira escolar. Dessa maneira, a decisão incide em maior ou menor investimento econômico ou cultural no processo de escolarização, atrelado ao volume da estrutura capital e da trajetória social de origem, visando um retorno dos recursos financeiros.

Pelo que se infere dos relatos, esse projeto paterno, de propiciar a mobilidade social dos filhos, concretizou-se não só com algumas das professoras, mas também com seus irmãos/irmãs. A maioria destes concluiu o Ensino Superior. Há cirurgião ortopedista, publicitário, assistente social, enfermeiro, estudantes de Direito e Fisioterapia entre os irmãos/irmãs das professoras.

A necessidade de estudar era mais uma pressão na vida dessas professoras que vieram das classes sociais menos favorecidas. Não foi fácil conciliar trabalho e estudo. Muitas contribuíam com a renda familiar, desde muito cedo.

Aos treze anos comecei a trabalhar como diarista, aos dezesseis anos de babá, no período vespertino. Fazia curso de informática de manhã e estudava a noite.

Continuei trabalhando no açougue com o meu pai, onde sempre o ajudei desde os 13 anos.

O ofício, em apenas um dos casos relatados, estava relacionado com a docência. Uma professora relata que, em sua adolescência, atuava dando aulas particulares de Matemática e Língua Portuguesa. Fazia isso com o incentivo da mãe, mesmo sem ser remunerada pelo seu trabalho.

No caso desta professora, o trabalho relacionado com o campo profissional de sua escolha futura, pode ter motivado a sua escolha pelo magistério. Mauricio (2006), ao levantar em seus estudos as representações sociais de professoras através das suas memórias pessoais, verificou que a opção pela docência se deu no âmbito das suas experiências profissionais anteriores, isto devido à aproximação delas com esse trabalho.

Há relatos, ainda, da atuação como recreadoras, auxiliares, atendente em lojas de roupas, em empresas, caixas de banco, secretarias e reforço escolar. O percurso até chegar à graduação foi, portanto, muitas vezes, tortuoso. A fala transcrita a seguir é ilustrativa:

Eu antes de começar a Faculdade de Pedagogia, já havia feito uma Faculdade de Administração, fui até o 5º semestre na Universidade xxx, e neste tempo perdi meu pai, e o meu estágio não conseguia pagar a Faculdade, no ano de 1994, não existia tantas oportunidades para financiar uma Faculdade. Foi um choque na minha vida parar tudo, tive um campo enorme de conhecimentos, trabalhei como estagiária na TV Morena; saí da TV Morena para o estágio na Caixa Econômica Federal. Aprendi muito, sempre quis aprender além do que eu podia, estes ensinamentos me serviram quando fui trabalhar numa operadora de Empréstimos do Banco.

Ao recordarem suas origens e a importância que os pais davam à escola como alternativa para a mobilidade social, as professoras se conscientizaram que elas próprias transmitiam essa ideia aos seus filhos ao descreverem o quanto não foi fácil a sua trajetória de vida e o papel da escola nesse processo. Dessa maneira, deixam esse mesmo legado aos seus filhos e projetam neles aquilo que almejavam para si. Assim, o legado dos pais, a elas transmitido, é herdado pelos filhos.

Da família constituída após o casamento, a maioria das professoras (16) relata a forte presença do marido, incentivando-as a retomar os estudos e apoiando-as na profissão escolhida. O apoio quase sempre de ordem financeira, proporcionado pelos esposos, veio

suprir a carência dos tempos de vida no seio da família nuclear. Em alguns casos houve outras maneiras de apoio e vindo também de outros membros, como a sogra e do noivo.

O incentivo maior veio do esposo, numa certa época que estava desempregada quando ele disse que iria pagar uma faculdade para ela.

Meu esposo ajudava na parcela da mensalidade, até que eu consegui um trabalho...

Meu noivo sempre estava do meu lado, digitando trabalhos e dormindo tarde, mesmo tendo que trabalhar no dia seguinte.

Quem me incentivou foi principalmente a avó da minha filha.

Meu marido, apesar de não concordar muito, foi meu suporte para terminar a graduação.

Apesar do apoio da família constituída no casamento, não foi fácil iniciar a vida acadêmica, conciliando-a com outras funções.

Apesar de ter conseguido uma bolsa de 100 %, tinha outros gastos. Meu marido também resolveu abraçar a faculdade e foi tudo complicado, era uma correria, trabalhava o dia todo e às vezes tinha que ir direto para a faculdade, sem tomar banho, sem comer. A grana estava curta e conciliar tudo estava difícil demais. Minha cabeça estava dando nó, quase entrei em parafuso, houve um desequilíbrio total, muita informação, muita leitura, achei que não ia dar conta, às vezes chorava escondido. Insisti até que me equilibrei novamente, aí a aprendizagem começou a fluir tranquilamente.

Confesso [que quando iniciei a faculdade, depois de casada], a mudança foi radical. Estava acostumada a vir para casa, fazer uma jantinha, sentar na frente da televisão e ir deitar cedo, tudo bem tranquilo e calmo. Aí, de repente, chegava em casa, tomava banho correndo; isto quando dava para vir, corria para a faculdade.

Entretanto, houve casos em que a família se opôs à sua opção pelo estudo. As condições sociais e as representações do papel da mulher na família e na sociedade foram determinantes desse caso.

Meus irmãos foram contra, eles foram contra pela quantidade de irmãos que somos. Foi super difícil nossa infância, era um cuidando dos outros para a mãe trabalhar, cuidar dos irmãos, como se fosse a mãe. Tinha de cuidar de dia, cuidar à noite, por esse motivo eles foram contra.

3.2 As representações de professor e da profissão construídas na educação básica

Nos encontros organizados e pensados para trazer à tona lembranças da infância e da vida escolar, foram recorrentes as memórias das brincadeiras nas quais se projetavam na profissão de professora.

[...] Desde criança apresentava aptidão para a educação, minha brincadeira predileta era escolinha, minha mãe me incentivava, eu sempre era a professora e fazia de meus três irmãos e mais três colegas meus alunos.

Desde criança tive vontade de ser professora... brincava com as amigas de escolinha.

Meu pai trazia do seu trabalho na escola, os toquinhos de giz e me dava de presente. Eu brincava de ser professora com amiguinhos.

As brincadeiras expressavam uma visão idealizada da profissão. Percebemos, nos relatos, o quanto as crianças representam, no brincar, o mundo imaginário. A criança-aluno é uma realidade significativa na trajetória humana, um campo fértil na estruturação do seu mundo; quando brincam, exploram seu mundo interior e aprendem novos elementos de si.

Kishimoto (2000) defende que a brincadeira e o jogo interferem diretamente no desenvolvimento da imaginação, da representação simbólica, da cognição, dos sentimentos, do prazer, das relações, da convivência, da criatividade. Toda criança que brinca atribui significados ao seu mundo, e em alguns momentos ela reproduz, em suas brincadeiras, situações que presenciou em seu meio.

Para atuar nesta etapa da educação com as crianças, é necessário que a professora, além de trabalhar as atividades exploratórias de uma maneira intencional, compreenda que a atividade intrínseca à criança e a infância é o brincar. Segundo Gisela Wajskop (1995) “a brincadeira como parte da infância é consequência de uma visão social de que brincar é uma atividade inata, inerente à natureza da criança”. Assim, as situações de aprendizagens devem estar permeadas por estas concepções.

Gilles Brougère (1997) atribui à brincadeira o resultado de relações interindividuais, a qual pressupõe uma aprendizagem social, o que quer dizer que a brincadeira é uma atividade aprendida. O autor complementa: “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessitam de aprendizagem” (BROUGÈRE, 1998, p.20).

E no que diz respeito a importância do brincar, Winnicott (1975) afirma: a brincadeira fornece a organização das relações emocionais proporcionando o desenvolvimento de contatos sociais, e assume a função de elo entre a relação do indivíduo com a realidade interior, e entre o indivíduo e a realidade externa.

As brincadeiras de ser professora, na infância, não são algo tão inconsequente, do ponto de vista da constituição do ser professor, como se poderia pensar. Essas brincadeiras revelam aspectos do que as pessoas vão aprendendo a respeito da profissão, desde a mais tenra idade, muito antes de frequentarem os cursos de formação específica para o magistério.

Com as brincadeiras, as crianças têm a oportunidade de transformar conhecimentos particulares anteriores em conceitos mais gerais que refletem nas construções das suas relações sociais futuras e na constituição de modelos. Para Oliveira a brincadeira se constitui em:

Uma situação social onde ao mesmo tempo em que há representações e explorações de outras situações sociais, formas de relacionamentos interpessoal das crianças ou eventualmente entre elas e um adulto na situação, forma estas que também se sujeitam a modelos, a regulações, e onde também está presente a afetividade, desejos, satisfações, frustrações, alegria, dor. (OLIVEIRA, 1995, p. 90).

A docência é uma profissão em que os futuros profissionais se veem expostos a um maior período de observação não dirigida em relação às funções e tarefas que desempenharão no futuro.

As participantes desta pesquisa não expressaram em seus relatos lembranças dos professores do ensino médio. As lembranças mais expressivas foram de suas professoras do Ensino Fundamental e da Pré-escola e, em geral, positivas. Um único relato de memória negativa foi traduzido como segue abaixo. (Vale lembrar que em nenhum momento da coleta de dados foi solicitado aos participantes que rememorassem, separadamente, fatos positivos e negativos; ou seja, eles expressaram livremente o que lhes veio à memória).

Uma professora me causou sofrimento na época [...], sofri muito na aula dela, os castigos não era sentar por alguns minutos fora do grupo, o que hoje se vê quando uma criança está afastada do grupo, sentada em uma cadeira, no banco, no pátio, ou até mesmo no chão. Quem dera se isso fosse o meu castigo. A professora me colocava de joelho no pedestal da bandeira, de braços aberto olhando para o sol. Sem falar no constrangimento das pessoas que passavam por ali. Posteriormente, vinha a fúria da mãe e do pai em casa, eu não aprendia nada, ou melhor, não me lembro de nada do que estudei naquela época.

Esse relato é revelador de uma marca do passado de humilhações e punições. Essa professora lembrou-se de uma cultura autoritária de sua professora do Ensino Fundamental em relação à disciplina.

No que diz respeito a este relato sobre uma cultura de autoritarismo, encontrada na postura de certos professores, vimos dados que se comparam a este nos relatos do trabalho de Uzeda (2006), no qual as professoras, no resgate de suas memórias escolares, apesar de as trajetórias serem variadas e únicas, as histórias de cada uma parecem se constituir em versões próximas de uma cultura escolar de uma época na qual o autoritarismo e a disciplina eram elementos que poderiam “assegurar a aprendizagem” dos estudantes, mantendo-os atentos às exigências dos níveis de ensino.

Com exceção desse caso, de modo geral, as participantes de nossa pesquisa lembravam-se das qualidades (docilidade, gentileza, carinho e amor à profissão) e até do cheiro da professora de que gostavam e que queriam imitar.

Lembro-me do seu cheirinho de café, dos abraços e da voz macia, eu voltava para casa e queria brincar de escolinha, queria ser como ela.

Percebemos, nos relatos das participantes de nossa pesquisa, que grande parte das suas lembranças das professoras dos tempos de infância recai sobre os aspectos relacionais, isto é, as relações humanas entre professoras e alunos. Nos relatos a seguir observa-se o aspecto da afetividade predominante nas lembranças das professoras.

Minha professora do 1º ano era maravilhosa, calma, meiga [...]. Até hoje consigo me lembrar das suas palavras carinhosas e do seu semblante sempre suave.

A Professora XXX era uma professora muito carinhosa e bonita.

Lembro-me de sua afetividade, com muitos beijos e abraços em todo momento, além da voz calma e suave que me explicava. Que saudades daquela professora! Tenho a imagem e lembrança de seu jeito.

A professora que marcou minha infância chama-se XXX [...] Muito carinhosa com todos, não me lembro dela alterada e nervosa.

A paciência, o amor e o respeito predominavam a sua aula.

Me recordo com muito carinho da professora do primeiro ano do Ensino Fundamental. Sua atenção, paciência e serenidade [...]. Quando tinha de chamar atenção de alguma criança, a chamava em um cantinho e conversava educadamente.

A lembrança das atitudes meigas, carinhosas e calmas não obscureceu a memória dos momentos em que as suas professoras demonstravam agir com mais rigor. Os sujeitos de nossa pesquisa compreendem que o equilíbrio entre esses dois polos é fundamental, isto é, o amar e dar afeto e o exigir um comportamento adequado no grupo são faces da mesma moeda e fundamentais para estabelecer relações harmoniosas entre professores e as crianças.

[...] ela tinha todas essas qualidades, sem deixar de impor limites e dizer para cada um o que deveria mudar e fazer diferente.

Ela foi a professora mais legal e até “puxava minha orelha” de vez em quando.

[...] Nunca deixou de colocar limites [...] mulher firme e enérgica.

Foram raros os relatos em que as professoras enfatizaram conteúdos de ensino. Nesse aspecto, aqueles que o mencionaram fizeram referência à alfabetização. Talvez porque esse seja o que era mais valorizado e ensinado nas escolas de Educação Infantil. Junto com esse conteúdo, as professoras lembraram-se dos métodos.

[...] utilizávamos a cartilha Caminho Suave e ela tomava leitura individualmente, todos os dias, lembro que fui uma das primeiras da sala a terminar a cartilha.

[...] a professora conseguiu, até a metade do ano, que eu lesse e escrevesse corretamente mesmo no método tradicional. Consegui me encantar com a leitura de tal forma que eu lia até os livros do MOBREAL de minha mãe.

[...] eu era muito tímida, mas adorava participar das brincadeiras de rodas de leitura.

Nota-se que os depoimentos são reveladores de uma história, de uma concepção de alfabetização na época e do método tradicional de ensino prevalente naquele período, por meio de cartilhas. Para contribuir com esta discussão, trazemos o trabalho de Coelho (2010) ao narrar a sua própria trajetória de vida escolar. Das lembranças dos conteúdos de ensino que eram ministrados, recorda-se da alfabetização e da cartilha.

A autora menciona, nesse trabalho, duas concepções de educação das crianças: uma que defende a ideia de compensar as suas “carências culturais” por meio de intervenções que possibilitem a aquisição de conhecimentos e habilidades necessários para atenderem as demandas da etapa posterior, especificamente no que se refere à aprendizagem convencional da leitura e escrita; e a outra que está concernente à ideia de que as crianças precisam ser cuidadas como se estivessem no âmbito familiar. A autora cita Kramer (2003a) que defende a ideia de que :

[...] a educação, no caso pré-escolar, não deve ter caráter de compensação, como garantia de que o trabalho pedagógico dirigido às crianças atue no sentido de efetivamente beneficiá-las. [...] O trabalho pedagógico desenvolvido na pré-escola deveria, pois, partir daquilo que a criança conhece e domina, não dos conteúdos e habilidades que lhe faltam: partir do que ela é, e não do que ela não é (KRAMER, 2003a, p.45).

A autora reforça que a concepção de que a criança precisa ser preparada na Educação Infantil para alcançar uma aprendizagem satisfatória na etapa posterior suscita uma prática pedagógica que fomenta uma aprendizagem, especificamente da leitura e da escrita, de forma descontextualizada. Esta educação “adultocentrada”, de acordo com Sarmiento (2007),

[...] decorre das concepções historicamente construídas sobre as crianças e dos modos como elas foram inscritas em imagens sociais que tanto esclarecem sobre os seus produtores (o conjunto de sistemas estruturados de crenças, teorias e ideias, em diversas épocas históricas) quanto ocultam a realidade dos mundos sociais e culturais das crianças, na complexidade da sua existência social. (SARMENTO, 2007, p. 26).

Entendemos que em relação a ensinar uma criança a ler e a escrever de forma descontextualizada, descaracteriza a sua verdadeira função social de leitura e escrita. Ao utilizarmos a leitura e a escrita de forma contextualizada e funcional, mudamos nossa maneira de viver, nas relações interpessoais e culturais. Como aponta Mota (2002) a língua precisa ser compreendida não só como instrumento social de comunicação, mas também como componente cultural de um grupo social. De acordo com Vygotsky

Até agora a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica do ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal. (VYGOTSKY, 2007, p.125).

Partindo desta análise, percebe-se que muitas práticas da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, referentes à aquisição da escrita, ainda estão restritas às atividades mecânicas, para que as crianças dominem a técnica de escrever, sem considerar, neste processo, a função social que esta representação tem na vida dos sujeitos.

Além dos conteúdos de ensino, outro tipo de lembrança que veio à tona na memória de uma das participantes da pesquisa refere-se aos estímulos recebidos de sua primeira professora (“Me lembro que ela dizia que eu tinha que estudar, ir às aulas”) e isso, segundo ela, a fez continuar os estudos.

Ainda outro aspecto lembrado por uma das professoras, refletiu sobre a sua maneira de ver as crianças na escola. Refere-se a uma característica indissociável do cuidar e educar presente no olhar observador da educadora da infância, no que diz respeito à saúde das crianças pequenas.

A professora XXX teve grande contribuição na minha saúde. Ela descobriu que eu não enxergava a lousa da minha carteira e que pegava o caderno da colega [...], avisou meus pais e, quando fui ao médico, já estava com três graus de miopia, com oito anos de idade. Comecei um tratamento em São Paulo, para que não chegasse a um grau mais elevado em minha adolescência.

Por fim, não podemos deixar de mencionar um aspecto destacado das lembranças das professoras de que mais gostaram: o físico.

[...] com seus cabelos negros e curtos, seus olhos negros e cor da pele branca.

[...] Baixinha que dava até para se dependurar.

Era magra, cabelos curtos e usava sempre um jaleco branco.

Os relatos que trouxemos até aqui tratam de ricas imagens de infância, de adultos que as marcaram, de memórias que muito provavelmente contribuiram para serem as professoras que são.

Lortie (1975) enfatiza que o futuro professor aprende sua profissão observando os seus professores prévios. Crenças, valores, normas, comportamentos e conhecimentos sobre o ensino e os professores seriam aprendidos ainda quando o professor está na condição de aluno. O autor ainda complementa que a aprendizagem que em muitas ocasiões não se produz de maneira intencional, mas que vai penetrando nas estruturas cognitivas e emocionais dos futuros professores de maneira inconsciente, chegando a criar expectativas e crenças difíceis de remover.

A fala de uma das participantes da pesquisa reafirma que a observação do que fazem seus professores é uma forma de aprendizagem que pode influenciar a prática pedagógica dos futuros docentes:

Algumas professoras marcaram a minha história e contribuíram para minha formação como professora. Sou uma pessoa bastante observadora, procuro pegar um pouco das pessoas para constituir a minha prática pedagógica. Me lembro da minha professora XX na pré-escola, sua doçura, muito simpática, dedicada. Procuro ser assim. Educar, segundo Wallon, educar por meio da afetividade.

Nessa perspectiva, professores se apresentam como um modelo e contramodelo para os futuros professores. As recordações escolares, positivas e ou negativas, de momentos significativos, são, portanto, um recurso reflexivo de extrema importância para os cursos de formação (licenciaturas), pois retratam situações que podem contribuir como instrumento de análise e compreensão das relações estabelecidas no cotidiano escolar.

Percebemos, nesta investigação, o quanto as professoras que tiveram marcaram a vida profissional das participantes de nossa pesquisa. Isso nos leva a pensar no quanto se deve investir na formação do professor, no sentido de que as suas concepções sobre a docência, construídas desde os tempos de infância, sejam discutidas, problematizadas, modificadas se necessário, nos espaços dos cursos de formação, a fim de que suas ações nas instituições de educação infantil possam incidir positivamente nas vidas das crianças pequenas.

3.3 As representações de professor e da profissão construídas no Ensino Superior

Além de se lembrarem das professoras do Ensino Fundamental e da pré-escola, algumas das participantes de nossa pesquisa citaram as professoras da graduação, mais especificamente do curso de Pedagogia. Elas registraram os pontos marcantes, destacando, preponderantemente, as qualidades dessas professoras no que diz respeito às metodologias de ensino e, com menor ênfase, às relações interpessoais.

Gostaria de citar uma professora que tive o imenso prazer em conhecer na graduação. [...] desde o primeiro contato a admirei pela sua competência e dedicação. [...] ela é meu referencial e espelho [...], sonho um dia em ser como ela.

Nos tempos da faculdade me recordo da professora XXX de forma positiva. Com ela aprendi práticas pedagógicas que me deram suporte quando comecei. Além de buscar técnicas diferenciadas era muito carinhosa e meiga com todos.

Uma professora que fez grande diferença em minha vida é XXX, excelente profissional e ser humano. Tenho um imenso carinho e respeito por ela. Me passou grandes ensinamentos a qual levo na minha bagagem como educadora.

Alguns serviram de exemplo, apoio e incentivo na graduação. Outros me encantaram pelo profissionalismo e nível de conhecimento.

Foi essencial por levar a pesquisar e sair do senso comum na aprendizagem da criança com suas diferenças e buscar mais conhecimento e qualidade profissional.

Ao compararmos os relatos referentes aos professores da Educação Básica e Superior, podemos notar o quão forte são as lembranças do âmbito das relações interpessoais no primeiro caso, sendo pouco significativo o âmbito do ensino dos conteúdos e as metodologias. No ensino superior essa situação se inverte. Como veremos na seção mais adiante, que relata os impactos da inserção dessas professoras na vida profissional, os fatores relacionados às relações com as crianças são aqueles que mais as preocupam e os que são a causa de conflitos e de mal estar no início da profissão.

A prática do professor é influenciada, portanto, entre outros fatores, pelos modelos construídos ao longo da sua trajetória pessoal, de formação e profissional. Na pesquisa que realizamos, há relatos que confirmam essa afirmativa, no que diz respeito à influência das professoras que tiveram na educação básica e superior ou que conheceram no próprio ambiente familiar (“minha irmã XX é professora, formada em Normal Superior, é um grande exemplo de educadora para mim”).

3.4 A opção pelo curso de pedagogia e pela profissão de professora: motivações e fatores condicionantes

Quando indagadas sobre o que as motivou a buscar a formação em Pedagogia e/ou a profissão de professoras da educação infantil, as participantes de nossa pesquisa foram unânimes em dizer da sua “paixão que tem por crianças” como o principal fator da escolha pelo curso e pela profissão. Os relatos a seguir são ilustrativos:

Queria muito ter uma profissão me apaixonei pela escola, adoro gente, ser professora é base de outras profissões, ensinar é lindo demais.

Desde a minha infância, sempre quis fazer Pedagogia, minha maior motivação foi, como diz Rubem Alves, Paixão de ensinar.

Além da afinidade, o gosto, a paciência com crianças, quero ajudar na construção desses indivíduos para uma atuação na sociedade exemplar.

Os estudos de Christopher Day (2006, p.23) descrevem os professores com paixão pelo ensino como “aqueles que se comprometem e que demonstram entusiasmo e uma energia intelectual e emocional no seu trabalho, tanto com as crianças como com os jovens e os adultos”. Neste contexto, o autor afirma que “ensinar é uma profissão criativa e desafiadora. A paixão não é uma escolha, mas sim um elemento essencial para um ensino de qualidade.” (DAY, 2006, p. 23).

Considerando esses elementos citados pelo autor como indicativos da paixão pelo ensino, ou pela profissão docente, ou por crianças na Educação Infantil, pode-se dizer que as professoras sujeitos de nossa pesquisa demonstram paixão pelo que fazem.

Contudo, ainda que a paixão por crianças possa ser uma das motivações para as suas escolhas profissionais, convém que situemos essa questão numa perspectiva mais ampla, das estruturas sociais. Sob esse foco de análise levanta-se a ideia de que não é apenas o gostar de trabalhar com crianças ou gostar de crianças que concretiza a escolha da profissão de educadora infantil, mas também, e sobretudo, as condições objetivas da existência, as condições de possibilidades que isso representa em relação à mobilidade social e econômica, a colocação no mercado de trabalho.

De acordo com Gomes (2009, p. 127-128), “nas relações construídas no mercado de trabalho, no momento histórico presente, seria difícil afirmar que existe a possibilidade de haver ‘escolha’ profissional para a maioria da população brasileira, especialmente para sua parcela mais empobrecida”. Considerando o que afirma a autora, as professoras participantes

de nossa pesquisa tiveram de conciliar estudo e trabalho de baixa remuneração. Nesse contexto, a carreira que se apresentava como primeira opção para a melhoria das suas condições de vida, em alguns casos, foi o magistério, e em outros, não:

A principio queria mesmo fazer direito, psicologia e outros e das cinco opções a Pedagogia foi a última, foi o que consegui com a nota 6,3, uma boa nota para quem ficou tanto tempo sem estudar, não acha?

Em 2006 fiquei desempregada. Trabalhava como secretária de um gabinete do governo do estado e como acabou o mandato do governo os funcionários de cargos comissionados foram todos exonerados. Eu era uma delas e fui junto. Chorei muito, amava o que fazia e aprendi muito com as pessoas com quem trabalhei, construí amizades, foi muito triste, mas a vida é assim e nunca sabemos o que poderá acontecer amanhã.

Os estudos de Saraiva e Ferenc (2010), sobre “A escolha profissional do curso de pedagogia: análise das representações sociais de discentes”, concluíram que os motivos mais citados para a escolha do curso foram a afinidade com a área educacional, facilidade de ingresso, possibilidade de conciliar trabalho e atividade docente, oferta do curso em horário noturno e influência da família. Devido ao grupo de participantes dessa pesquisa pertencer às classes média e média baixa, o acesso ao curso pode se apresentar como uma possibilidade de ascensão social.

Ainda acerca dessa discussão, apontamos os resultados da pesquisa de Gatti (2009) em sua investigação sobre a escolha do curso superior por estudantes de Ensino Médio. A autora constata que os cursos de formação de professores não são atraentes para esses estudantes. Se há algum interesse, ele ocorre entre os estudantes de menor poder aquisitivo, por considerarem esses cursos mais acessíveis. Isto acontece principalmente em relação ao curso de Pedagogia. A autora discute que a opção pelo curso de Pedagogia tem sido considerada devido a fatores como maior oferta de postos de trabalho e possibilidades de remuneração mais rápida. Tais fatores justificam a maior procura pela classe economicamente menos favorecida, sobretudo mulheres, que buscam ascensão social.

Conforme os relatos das professoras de nossa pesquisa, no contexto em que viviam fazia-se necessário investir nos estudos em uma profissão com retorno mais imediato, isto é, com garantia de emprego e expectativa de um salário melhor do que o que recebiam nos ofícios que exerciam. Assim, a opção pelo curso de Pedagogia e Normal Superior apresentava-se como uma possibilidade de inserção profissional no trabalho e de retorno do investimento em curto prazo. A escolha profissional dessas professoras carrega, portanto, as marcas não só das histórias individuais, mas também da história coletiva dessas mulheres nas classes sociais de origem.

Nessa mesma perspectiva, Gomes (2009) pontua que a profissão de professor da Educação Infantil, o ofício de educar e cuidar das crianças pequenas em instituições de educação infantil e a formação para essa profissão estão diretamente relacionados “às transformações do mundo do trabalho, do papel da mulher e das conformações de ocupações compreendidas e naturalizadas como profissões do universo feminino” (p. 128).

É no final da década de 80 e início da década de 90 que observamos uma preocupação com a formação e com as políticas de formação para profissionais que trabalhavam em creches e não possuíam a formação específica do magistério para poderem trabalhar com crianças pequenas. Assim, o mercado atual para o profissional com essa formação ainda está em expansão, dada a exigência legal da formação.

Convém, ainda, destacar que, em nossa pesquisa, verificamos que havia membros da família de algumas professoras que foram/são também professoras (irmãs ou mãe), iniciando a sua atuação profissional na década de 1980-1990. Nesse período, como afirma Rosemberg (1982), era crescente a escolarização da mulher. Entretanto, naquela época,

[...] apesar da expansão da sua escolaridade, as mulheres e os homens continuam seguindo carreiras diferentes. De uma forma constante através dos anos e de uma forma sistemática na história individual dos estudantes, as mulheres tendem a seguir cursos impregnados de conteúdos humanísticos e que desembocam, imediata ou posteriormente, em profissões tipicamente femininas, entre elas o magistério. (ROSEMBERG, 1982, p.10)

As trajetórias da vida pessoal e escolar das professoras participantes de nossa pesquisa foram fundamentais na construção das concepções sobre a profissão, o que as influenciou na escolha profissional. Nos relatos que trouxemos até aqui, percebe-se a influência que tiveram das professoras da educação básica e superior. Além dessas, encontramos, também, dados sobre a influência das professoras que conheceram, fora da escola, no ambiente familiar.

Professora XX comprometida, me acolheu, me ensinou. Me encantei pelo exemplo de educadora, me fez ter ainda mais certeza dessa profissão que escolhi para mim.

Me via professora, eu admirava a profissão das minhas irmãs, pois via uma magia em ser professora.

Em relação à escolha profissional, os dados que encontramos vão ao encontro do que relata Gomes (2006) em sua Dissertação de Mestrado. A autora aponta que as referências das professoras, adquiridas na história da escolarização, são favoráveis a tal ponto que, muitas vezes, podem influenciar nas decisões profissionais futuras.

Ainda no que diz respeito à escolha profissional, Lisboa (2002) pontua que mesmo considerando as múltiplas possibilidades desta escolha, quando se analisa as viabilidades, as contextualizações, as realidades e as prioridades, a escolha torna-se limitada, pois “são limitações que vão além da situação da profissão frente ao mercado de trabalho no presente e no futuro. O que o indivíduo escolhe é [...] limitado por objetivos que vão, desde as expectativas familiares, até o que existe de mais viável dentro da sua realidade, sendo, muitas vezes, até contraditório com seus desejos e possibilidades pessoais” (LISBOA, 2002, p.44).

Os estudos de Bueno (2005) citada por Uzeda (2007, p.103), afirmam que no “processo de escolha, há sempre um conjunto de práticas que são postas em ação e não apenas uma única [...], ainda que em alguns casos certas razões se mostrem mais fortes”.

Investigar os percursos de aprendizagens docentes, compreender como as professoras se constituem como são, é o foco desta pesquisa. Os dados que trouxemos até aqui nos permitem dizer que não há como desvincular o percurso profissional do pessoal. Concordamos, pois, com Nóvoa (1995) para quem, no âmbito educacional, é impossível “separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e ideais muito exigentes do ponto de vista do empenhamento e da relação humana.” (NÓVOA, 1995, p. 44).

Nessa compreensão, Uzeda (2007), ao trazer a discussão sobre como nos tornamos professoras, assinala que a profissão pode ser marcada por imagens positivas e negativas, variando de acordo com as experiências vividas nesse processo de se constituir professora, a exemplo do ambiente familiar em que vivemos, o meio socioeconômico do qual nos originamos, as decepções no decorrer da carreira, os problemas nas relações interpessoais que estabelecemos no contexto escolar, bem como as dificuldades e lacunas na formação inicial.

Nesse sentido, concluímos, com as palavras de Moita (1995, p.115): “compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida. Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações”.

3.5 Ser professora de Educação Infantil e os impactos da inserção profissional

As investigações atuais sobre a formação de professores têm demonstrado a preocupação com questões relacionadas ao início da carreira profissional do professor. A literatura tem nos auxiliado a elucidar essa questão. A fase inicial da carreira do professor está

associada a uma série de fatores que vão torná-la mais ou menos desafiadora e conflituosa. O que se percebe, de modo geral, é que esse momento inicial na vida do professor tem características próprias: tensões, dificuldades, novas aprendizagens que podem influenciar toda a vida do profissional professor (HUBERMAN, 1997; MARCELO GARCIA, 1999; VEENMAN, 1984).

Na análise que fizemos dos relatos das professoras sujeitos da nossa pesquisa, é notável as situações de conflito vivenciadas quando chegaram à escola como profissionais.

As dificuldades vividas nesse momento, evidenciadas nas falas das professoras, puderam ser agrupadas, segundo os aspectos a elas relacionados, em cinco dimensões: (a) dificuldades com as crianças; (b) com os pais/responsáveis; (c) com os pares; (d) com o ensino; (e) com a estrutura organizacional da Instituição.

Registraremos abaixo as situações analisadas e quais as estratégias de intervenção utilizadas por elas para vencer os desafios e superar os primeiros impactos.

a- Dificuldades com as crianças

Das dificuldades citadas pelas professoras, no que diz respeito ao lidar com as crianças, prevalece o “cuidar” nos aspectos relativos à higiene como o maior obstáculo à permanência na Educação Infantil. As falas a seguir representam as demais:

Outra questão é a higiene quando o professor lembra que tem que trocar fralda das crianças ele desiste.

[...] Tem que trocar fralda, limpar o nariz. E o momento que ela vai decidir se quer isso, ficar ou não. A maioria sai, desiste.

A especificidade do professor para atuar na Educação Infantil é uma questão recente e que ainda tem sido discutida e refletida por pesquisadores.

As professoras e as pessoas que atualmente atuam na Educação Infantil foram formadas das mais diversas maneiras: entre nível médio e ensino superior, muitas vezes, sem nenhuma formação na Educação Infantil. Apesar da formação desse profissional estar ocorrendo nos cursos de Pedagogia, Normal Médio, entre outros, nem todas essas instituições tem um currículo que se preocupa com as especificidades existentes entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Diante do exposto é preciso refletir sobre o perfil e função do professor que atua na Educação Infantil.

Segundo Haddad (2006) o perfil desejado para atuar com crianças de 0 a 6 anos é do professor que exerce as múltiplas funções da Educação Infantil e para tanto.

Além do conhecimento profundo de Pedagogia e Psicologia Infantil, Sociologia da Infância e de cultura da criança, associando à grande dose de experiência prática a formação inicial deve incluir a educação do corpo, dos sentimentos, das emoções, da fala, da arte, do canto, do conto e do encanto. (HADDAD, 2006, p.540).

Apontamos ainda, que o professor da educação Infantil deve ter a dimensão da relação intrínseca entre o cuidar e educar, pois essas duas ações caminham juntas.

As amarras históricas que vinculam o cuidado ao atendimento assistencial, e este, por sua vez, à educação da primeira infância, condicionam as posturas educativas das profissionais ao dimensionar o cuidado como menos importante ou talvez até a desconsiderá-lo. Na argumentação de Kuhlmann Jr. (1999) “não precisamos nos envergonhar dessas dimensões do trabalho pedagógico”, até porque “cuidar” constitui uma atividade humana.

Bonetti (2000), ao pesquisar a especificidade da docência na educação Infantil, por meio dos documentos (Referenciais para formação de professores, 1998; Proposta de diretrizes para formação inicial de professores de Educação Básica em curso de nível superior, maio/2000 e Parecer CNE/CEB n. 009/2001) elaborados pelo Ministério da Educação e da Cultura – MEC, constatou que:

A dicotomização entre o cuidar e educar apresentados nos documentos reforça as discriminações e hierarquizações entre quem cuida e quem educam. Ela ofusca o entendimento de que todas as ações realizadas com a criança são essencialmente educativas. Um olhar mais atento das relações entre adultos e crianças no âmbito institucional nos leva ao entendimento de que os dilemas e fragmentação entre o cuidar e educar se justifica apenas nos atos dos adultos, negando a criança que vive nesses contextos, que se apresenta sempre inteira em suas necessidades, possibilidades e saberes em suas relações (BONETTI, 2000, p. 13)

A pesquisa de Muller (2012), ao analisar as narrativas das professoras, identificou algo semelhante ao que encontramos. Para as professoras o cuidado corporal se refere ao “cuidar”, e os conteúdos que ensinam às crianças é “educação”.

Concordamos com o que compreendem Cunha e Carvalho (2012), citados por Oshiro (2010, p. 63) acerca do cuidar e educar. O cuidar é “compreendido como uma atitude que envolve tanto os aspectos afetivos/emocionais, quanto cognitivos como pensar, refletir, planejar, ou seja, quando se compreende o cuidar como uma ação racional, estamos considerando que é possível educar para o cuidado”.

Em nossa pesquisa, verificamos que essa questão ainda não está muito clara para as professoras investigadas.

Associada a essa dificuldade de as professoras compreenderem o “cuidar”, sobressaem outras relacionadas ao lidar com comportamentos comuns nessa fase de socialização das crianças. A primeira delas refere-se a lidar com certas formas de comunicação e de expressão de sentimentos, tais como morder, bater, jogar objetos, por exemplo. Nesse quesito, das 22 participantes da nossa pesquisa, 18 relataram ter tido dificuldades para enfrentar esses comportamentos das crianças. Elas relatam, entre outros casos, o de resolver situações em que as “crianças que mordiam muito”, de “uma criança que foi mordida seriamente duas vezes seguida por um colega” e de outro que:

[...] tinha um comportamento agressivo com os colegas, quando repreendido não olhava no rosto da professora. Assim que terminava a conversa com ele, voltava a repetir o mesmo ato. Mordia, batia, jogava objetos nas outras crianças.

Como se sabe, a criança, por não dominar totalmente a linguagem verbal, usa algumas dessas formas aparentemente agressivas de interagir com as outras crianças e até mesmo com a professora. Apesar de esse comportamento fazer parte do desenvolvimento infantil, em alguns casos pode ser indicador de algum problema de ordem emocional. Quaisquer que sejam os casos, a professora deve buscar resolvê-los, o que pode ser feito por ela, junto com a família, ou demandar auxílio de profissional especializado.

Apesar de esse comportamento ser natural nessa fase, as professoras participantes de nosso estudo não se sentiram preparadas para agir nesses casos, e só conseguiram solucioná-los com o apoio dos colegas mais experientes e da coordenação da escola.

Outro comportamento natural com o qual tiveram dificuldade de lidar foi com o choro das crianças. Uma delas relata: “*[...] aqueles bebês choravam tanto, tanto, que eu cheguei a pensar em ir embora!*”

Construir uma rotina para o coletivo das crianças também foi um desafio para as professoras iniciantes: Assim relata uma delas:

[...] Durante o momento do soninho me deparei com uma situação problema, que as crianças não dormiam, choravam muito e outras queriam ficar cantando, brincando e até mesmo correndo na sala.

Com as crianças maiores, foi destacada a dificuldade de construir um ambiente de respeito entre os colegas. Diz uma professora:

[...] observei que uma criança, isto é uma menino não interagia com o grupo, não falava, ele tinha um cabelo muito comprido e os colegas estavam chamando ele de menina, então percebemos que ele estava sofrendo com isso.

Também foi impactante no início da docência ter de lidar com casos de acidentes com as crianças.

Estávamos desenvolvendo uma atividade em sala e conforme as crianças iam terminando eu as levava para brincar no pátio [...] e teve a situação em que a criança bateu o dente embaixo do olho do outro e esse choque provocou um corte.

Além das dificuldades em lidar com o comportamento natural de crianças pequenas, as professoras iniciantes enfrentaram momentos muito mais angustiantes e que, muitas vezes, não cabiam somente a elas. Esses casos diziam respeito a crianças em situações de risco de morte, traumas psicológicos profundos e cuja solução demandaria articulações entre a família, profissionais devidamente especializados e, além disso, dos conselhos e órgãos de defesa da criança e do adolescente.

b- Com os pais e responsáveis

Os relatos das professoras mostram que as dificuldades enfrentadas no início da carreira são de diferentes ordens. Entre todos os desafios enfrentados, um dos que mais causam insatisfação e que poderão levar ao professor a desistir de atuar na Educação Infantil, segundo elas, estão relacionados à educação familiar. Há crianças que dificultam impor limites a elas no ambiente escolar.

Às vezes nós imaginamos que vamos dar conta. Chega na prática é outra coisa [...]. Há 30 anos atrás era diferente os pais falavam, e nós, pelo olhar, entendíamos. Eu já sabia o que tinha que fazer. Hoje não é assim. A questão do limite das crianças.

Eu não acredito que somos só nós, mas é a maioria. A dificuldade quanto ao limite. E o apoio da família também você não tem a família está do lado da criança. A criança está errada e os pais estão do lado delas. Então, esse respeito que tinha pelo professor já não existe mais.

Nos relatos das professoras observamos as suas dificuldades iniciais em estabelecer relações com os pais e responsáveis pelas crianças. Essas dificuldades estavam relacionadas à insegurança ou o receio de não conseguir despertar a confiança dos pais no seu trabalho e também na escola (“[...] Como professora iniciante, nunca tinha passado por isso, ter que argumentar com os pais, buscar a sua confiança e seu apoio”, “[...] escrever um bilhete para comunicar aos pais das situações de mordida; enfrentar a reação dos pais”) e também a falta de participação dos pais no trabalho desenvolvido na escola (“[...] Se a família tivesse colaborado desde o início, conseguiríamos resolver o problema antes”). Concretamente,

enfrentaram algumas vezes a incompreensão dos pais em relação às atitudes tomadas com as crianças, seus filhos, como se pode ver no relato a seguir:

[...] ao encaminhar as crianças para equipe de psicólogos, onde famílias e crianças eram assistidas por esses profissionais, uma mãe dessas crianças recebeu um bilhete, ficou furiosa, perguntou se eu estava achando que o filho dela era louco.

c- Com os pares

As experiências relatadas pelas professoras ressaltam dificuldades enfrentadas no ambiente de trabalho, no qual sentiam que deviam provar a sua capacidade (“[...] Cada dia é diferente do outro, é preciso matar um leão por dia dentro da educação [...] com os colegas de trabalho, que nos cercam todos os dias [...] tendo que provar todos os dias que você é capaz”) e também construir relações de convivência e cordialidade em um ambiente de conflito com os pares. Nesse sentido, vivenciaram situações desgastantes, como “as fofocas que foram feitas em meu nome e foi parar na presidência” e o “pesadelo da briga da professora xxx com a supervisora, na minha frente... e foi parar na sala da direção”.

Foi, portanto, impactante, para essas professoras, ver que as formas de convívio idealizadas diferiam muito do mundo real do trabalho.

Os estudos de Uzeda (2007) apontam que o profissional professor e principalmente da Educação Infantil se torna professor no confronto com desafios, conquistas, dilemas, descobertas e inquietações. Garcia (1999) aponta, em seus estudos, que os anos iniciais são difíceis, pessoal e profissionalmente. Portanto, poder contar com o apoio dos pares no ambiente de trabalho é, certamente, uma oportunidade relevante de reflexão e de formação, com possibilidades de resultados significativos à sua prática docente.

d- Com as questões referentes ao ensino

Os relatos das professoras restringem-se à formalização de uma das atividades próprias da profissão: o planejamento. Dificuldades dessa natureza foram citadas pelas professoras e estavam relacionadas à insegurança de transpor para a escola, pela primeira vez, aquilo que julgavam ter aprendido na graduação ou à tomada de consciência de que estavam diante de algo desconhecido. Assim revelam:

Quando cheguei na instituição tive muita dificuldade com o planejamento. Até então não tinha o conhecimento sobre o plano de aula. Quando fui indagada se sabia fazer um planejamento eu respondi que não.

[...] Ficava muito nervosa no começo, eu ficava com medo de escrever qualquer coisa, me dava calafrios.

e- Com a estrutura da instituição de ensino

As condições de trabalho das professoras, no que diz respeito à estrutura de que dispunham para exercê-lo, também foram impactantes e dificultaram o início da vida profissional. Entre essas condições destacam-se o número de alunos em sala (“[...] *estava trabalhando com um numero de 25 crianças de quatro anos de idade*”; “[...] *assumi uma sala com 21 crianças*”), a falta de estrutura pedagógica (“*Tive dificuldade com a falta de recursos. Não tinha livros, não tinha brinquedos, giz, nada, nada mesmo. Só Deus, eu e as crianças*”).

Todas essas situações destacadas nessa seção geraram tensões e instabilidades, além de sentimento de angústia e de despreparo para enfrentar a concretude da escola. Foram recorrentes nos relatos a expressão de sentimentos de ansiedade, nervosismo, culpa, medo, insegurança, incapacidade de realizar as suas funções, sensação de fracasso e vontade de desistir da profissão

A permanência na profissão requeria a resolução dos problemas com os quais se depararam e para os quais não se sentiam em condições de enfrentar. Como isso foi feito? Como as professoras aprenderam a lidar com essas situações?

A aprendizagem se deu, na maior parte das vezes, por tentativas e erros, fato que não difere do que evidenciam as formulações dos teóricos como Simon Veenman, Michael Huberman, Maurice Tardif, entre outros nos quais apoiamos nossa pesquisa.

Quando essas tentativas individuais fracassavam, ou quando sequer se sentiam em condições de tentar resolver a situação, as professoras recorriam às colegas mais experientes e/ou à coordenação e à direção da escola. Esse apoio foi considerado por elas como fundamental para a sua permanência na profissão. Em outras palavras, o impacto da chegada em sala de aula, no que diz respeito às dificuldades encontradas com as crianças, pares/famílias, com as questões relacionadas ao planejamento do ensino e a falta de estrutura institucional, fez com que buscassem apoio para resolvê-los, no seu próprio ambiente de trabalho. Todos os relatos apontam que receberam o apoio da coordenação, da direção e dos pares mais experientes, que as orientaram e, muitas vezes, assumiam com elas a resolução dos problemas.

Foi com esse apoio que conseguiram, por exemplo, criar seus próprios recursos pedagógicos (materiais de baixo custo, como jogos pedagógicos), usar as salas de multimídia, compor seu acervo pessoal de livros de história, aprender a pesquisar na internet. Com o apoio

foram (estão) aprendendo a conversar com os pais, a encaminhar soluções para outros profissionais competentes (psicólogos, conselho tutelar), quando for o caso.

No caso em questão, as estratégias de sobrevivência - conforme as define Huberman, (1992) - foram abrandadas pelo apoio recebido na escola.

O desfecho satisfatório do enfrentamento das dificuldades do início da carreira produziu resultados positivos, nas professoras participantes de nossa pesquisa. Esses resultados se evidenciam tanto no aprendizado profissional (valorização do diálogo na solução de conflitos, o reconhecimento da incompletude da formação profissional e, portanto, da necessidade de formação permanente) e na certificação das suas escolhas quanto ao curso e a profissão escolhida, o que reforçou o desejo de permanência na Educação Infantil.

3.6 (Auto) imagens das professoras da Educação Infantil

As professoras foram unânimes em dizer que não são socialmente reconhecidas, ao contrário do que ocorre com outros profissionais, como advogados, médicos, engenheiros e outros. De acordo com elas, o fato de ser professora da educação infantil não lhes confere prestígio social, nem mesmo no âmbito da profissão de professor. Para as professoras, é “difícil ser professora, e principalmente da educação infantil, é muito pior, [...] é muito rotulada, são poucos que querem trabalhar na área”.

As professoras são enfáticas ao dizer que, muitas vezes, são ridicularizadas por algumas pessoas que concebem ser desnecessário formar-se professor para cuidar de crianças. Segundo elas, assim as pessoas se manifestam quando ficam sabendo do seu trabalho na Educação Infantil: “Como você aguenta? Você é louca? Ganha para limpar as crianças o dia inteiro? Estudou tanto para isso?”.

Na pesquisa de Gomes (2009) verifica-se um dado semelhante. Ao investigar as autoimagens profissionais de educadoras de crianças pequenas, a autora identifica o conflito das professoras, sujeitos da sua pesquisa, entre a concepção que fazem de si, como educadoras ou cuidadoras das crianças. A sociedade as via como desmotivadas profissionalmente e como cuidadoras de crianças, apenas. Elas exercem uma profissão “ainda muito desvalorizada socialmente, isolada dos demais educadores, carecendo de identidade como categoria profissional”. (GOMES, 2009, p. 176).

Essa percepção, para a autora,

[...] parece expressar a condição da Educação infantil hoje no Brasil: um vazio a ser preenchido, um terreno que precisa ser cultivado na interface das construções histórico-sociais e profissionais de creche e pré-escola, sem sobreposições, em permanente diálogo, a favor do atendimento das necessidades das crianças pequenas e de suas famílias e da qualificação profissional das educadoras. (GOMES, 2009, p.177)

Os sentimentos de desvalorização da profissional de Educação Infantil apresentam-se ainda como um dificultador na consolidação da profissão, a qual requer, a exemplo de outras profissões, um tempo para mudança das representações que a sociedade tem da profissão.

Segundo Arroyo (2000, p.124), carregamos a função que exercemos, que somos e a imagem de professor(a) que internalizamos. Para o autor, a auto-imagem docente é apreendida em múltiplos espaços e tempos, em múltiplas vivências, como resultante das condições psicológicas e sociais que afeta sua docência. E complementa: “as imagens de nossos primeiros mestres nos acompanham como as primeiras aprendizagens”.

São, portanto, essas vivências e lembranças que marcam as imagens que os professores constroem de si. O fato de estar em um processo de contínua aprendizagem e em uma multiplicidade espaços, tempos e vivências, possibilita ao professor a elaboração de práticas novas e novas concepções sobre si mesmo. “Entre construções/ desconstruções é que vamos organizando nossa auto-imagem, através das nossas vivências e, como evidencia através também da convivência da prática”. (ARROYO, 2000, p.124).

3.7 Continuando o percurso de formação e o dilema de permanecer na Educação Infantil

Em alguns relatos identificamos a preocupação das professoras participantes desta pesquisa em continuar seus estudos, buscando novos conhecimentos. Alguns deles, direcionados para a formação voltada para a atuação com as crianças, outros, contudo, para áreas diferentes desta.

O primeiro caso sinaliza o interesse das professoras em permanecer na Educação Infantil “apesar de tudo, porque eu amo o que eu faço”. Há relatos semelhantes a esse nos estudos de Silva (2012) que em sua pesquisa identificou como é notória a preocupação das professoras de Educação Infantil em aperfeiçoar o seu trabalho, e como a busca pelo aperfeiçoamento tem contribuído nas suas ações no exercício da profissão.

Os relatos das participantes da nossa pesquisa, extraídos das cartas endereçadas a um(a) amigo(a), como propusemos em um de nossos encontros, revela o seu desejo de

permanecer na profissão e continuar em formação permanente no campo da Educação Infantil.

Então amiga, você sabe que a nossa profissão exige que estejamos sempre nos atualizando e reciclando, investindo na nossa formação e esse é o diferencial que a profissão nos oferece, profissionais qualificados e capacitados para atuar em sala de aula. Precisamos também escolher uma área para fazer nossa especialização não podemos nos acomodar.

Hoje estou a cinco meses trabalhando no [...] instituição de ensino pré-escolar [...] e descobri que ser professor exige um constante aprendizado e busca pelo aperfeiçoamento. E as minhas angústias não diminuíram, apenas mudaram, pois a cada dia descubro novas etapas, desafios a serem superados, mas descobro-me mais apaixonada pela profissão que escolhi para mim, e a única certeza que tenho é de que estou buscando e construindo os saberes que me tornarão a professora que eu desejo ser, mesmo que os obstáculos que encontro no caminho tentem me atrapalhar.

Bem amiga, vou terminar por aqui, quero dizer-lhe que a aprendizagem docente nunca termina, ela renova-se a cada dia, ainda é muito cedo para dizer que aprendi alguma coisa.

Para essas professoras, trabalhar na educação infantil é motivo de prazer, realização e motivo para a busca por mais conhecimentos. Há um consenso quanto aos sentimentos de que são desvalorizadas socialmente, mas que isso não as afeta quanto à importância atribuída a si mesmas como profissionais. A preocupação e o compromisso das professoras em continuar o seu processo de formação vão ao encontro do que adverte Angotti (1999, p. 64): “o professor precisa avivar em si mesmo o compromisso de uma constante busca do conhecimento como alimento para seu crescimento pessoal e profissional”.

Na outra ponta, porém, encontramos relatos de professoras que sinalizam para uma provável deserção da docência na Educação Infantil. Os investimentos na profissão, nesse caso, convergem para cursos de pós-graduação lato sensu como Gestão e tutoria em EAD, Psicopedagogia e ainda, cursos em Gestão Ambiental. Serão cursos que segundo elas poderão possibilitar oportunidades de emprego. Essas opções estão associadas a uma possibilidade de melhoria das condições de trabalho e remuneração. Para estas professoras este é o caminho que dará a mobilidade social com a garantia de outras representações sociais sobre a profissão.

CAPÍTULO 4

CONSIDERAÇÕES QUE NÃO SE FINDAM

Iniciamos este estudo, com uma indagação como ponto de partida: **Por que pesquisar sobre os percursos de aprendizagens das professoras de Educação Infantil?** A preocupação com essa questão nos remeteu ao tempo de estágio, quando aluna do Curso de Pedagogia. Já naquela época, percebíamos que atuar na Educação Infantil exigiria muito mais do professor do que “gostar de crianças”.

De lá para cá, a vida profissional nos colocou em estreito contato com a realidade da Educação Infantil. Fomos acompanhando a atuação de muitas professoras e os desafios que enfrentavam ao lidar com crianças pequenas, com os familiares destas, com a coordenação pedagógica, a direção, as condições de trabalho, os seus problemas pessoais, enfim, o professor e o contexto em que desenvolve a sua profissão.

O professor, como bem nos lembra Nóvoa, é uma pessoa. E foi este professor, na sua inteireza, que nos instigou a pensar na pesquisa que aqui apresentamos. Quem é esse professor? Como aprendeu e aprende a docência? Como se constituiu como tal? Quais desafios enfrentou no início da carreira? Como conseguiu superá-los? Enfim, qual o seu percurso de vida pessoal, escolar e profissional e como este se relaciona com as suas escolhas e a sua atuação como docente?

Foi com essas indagações em mente que voltamos nosso olhar para um grupo de professoras iniciantes da Educação Infantil.

A realização desta pesquisa nos obrigou a trazer as discussões sobre a questão da construção histórica dos conceitos de infância e criança. Phillippe Ariès muito nos auxiliou nessas reflexões. Ao longo de nossos estudos, fomos compreendendo que a mudança do modo pelo qual a sociedade concebe a criança incide na concepção das instituições e da formação das pessoas que com elas atuam.

Em outras palavras, o perfil do profissional que atua na Educação Infantil é determinado por condicionantes sociais e culturais, fruto de um processo de entendimento da criança e, conseqüentemente, da função atribuída às instituições que as acolhem.

Como vimos, historicamente, a formação desse profissional é marcada por uma concepção do “cuidar” em detrimento do “educar”. Vimos também que é muito recente conceber a educação de crianças como função do sistema de ensino.

No Brasil, é relativamente recente a concepção da criança como um ser de direitos, entre estes, o da educação, em sistemas de ensino. Entretanto, como uma conquista recente, a Educação Infantil, regulamentada como a primeira etapa da Educação Básica, ainda é atravessada por inúmeros desafios. Um deles é o da formação específica e em nível superior para o professor que atua com crianças nessa faixa etária. No Brasil, muito embora a legislação que regulamenta a formação docente para atuação na Educação Básica LDBEN/96 em seu Art. 62, ainda é permitido que professores não habilitados atuem com as crianças pequenas, diferentemente de outros segmentos da Educação Básica em que se exige a formação específica.

Em nosso estudo, priorizamos conhecer melhor as histórias de vida de professoras pedagogas que estão iniciando a atuação como professoras da Educação Infantil. Quisemos compreender como a trajetória de vida escolar, profissional e pessoal contribuíram para a construção das aprendizagens como docentes e como se tornaram as profissionais que hoje são.

Para tanto, neste estudo nos dispusemos à escuta das histórias individuais dessas professoras, com vistas a compreender, de forma contextualizada, histórica e socialmente, as suas escolhas, os motivos que as levaram a ingressar na profissão, a sua formação para a docência, os desafios que enfrentam no início da carreira.

A utilização das narrativas de vida dessas professoras como método de pesquisa revelou-se uma alternativa válida e profícua de levantamento de dados sobre os percursos de formação de cada uma das professoras, uma vez que favoreceu rememorar acontecimentos desde os seus tempos de criança, passando pela fase de estudantes a profissionais. Autores como António Nóvoa e Marie-Christine Josso, entre outros, nos auxiliaram a optar por essa alternativa metodológica, uma vez que argumentam sobre as histórias de vida como reveladoras de aspectos significativos que marcam as escolhas, a formação e a prática profissional das professoras.

No exercício da pesquisa, fomos aprendendo a lançar mão de diferentes procedimentos para mobilizar a memória e favorecer a narrativa oral ou escrita das professoras. Isso nos exigiu um esforço criativo, um tempo destinado à preparação das pautas de encontros com elas e à reflexão ao final de cada um. Exigiu-nos o olhar e a escuta sensíveis para identificar

neste terreno de suas memórias os momentos mais significativos do seu percurso de formação.

Pontuaremos algumas descobertas deste estudo.

A maioria das professoras participantes de nossa pesquisa é oriunda de famílias de classe trabalhadora, pais com pouco grau de instrução e que passaram por inúmeras dificuldades financeiras, o que as obrigou a adentrarem no mercado de trabalho muito cedo e a assumirem responsabilidades de adultos ainda adolescentes. A alternativa de mobilidade social que se lhes apresentava naquele contexto era o investimento nos estudos, o que lhes poderia oportunizar o ingresso em uma profissão mais bem reconhecida social e economicamente.

Com as contribuições de Pierre Bourdieu podemos entender essa questão. Aqueles que nascem em famílias com a posse de pouco capital (econômico, social e cultural) possuem poucas chances de prolongar os anos destinados aos estudos e de alterar o rumo de suas trajetórias sociais. Nesse contexto, os pais projetaram nos filhos condições de vida melhor do que a que tiveram. É o que o autor denomina de herança familiar, que ocorre com as classes menos favorecidas, e que as move em busca de estudos como alternativa para alcançarem a ascensão social.

Identificamos que o papel da família na história de vida profissional das professoras foi de fundamental importância. Os relatos das professoras mostram a preocupação dos pais com seu futuro, a ênfase e o incentivo aos estudos. Mostram também que a escolha pelo Curso de Pedagogia está associada à concepção de um investimento com retorno econômico em curto prazo. Além disso, por ser um curso mais barato e um processo seletivo menos concorrido. Portanto, as condições socioeconômicas foram um forte condicionante da escolha das professoras em relação à profissão.

A maioria das professoras participantes de nossa pesquisa citou que a razão de estarem na Educação Infantil deve-se ao fato de serem “apaixonadas por crianças”. Acreditamos que é possível, mesmo, que sejam apaixonadas pelo que fazem, pois demonstram comprometimento com a profissão. Mas, não se podem menosprezar as razões socioeconômicas que condicionaram as suas escolhas profissionais.

Em seus relatos as professoras retrataram os desafios que enfrentam no início da carreira profissional. Esses desafios promovem/promoveram muitas de suas aprendizagens acerca da profissão, da educação com as crianças pequenas. As narrativas apontam o início da docência como uma fase de grandes descobertas e de enfrentamento de muitos problemas para os quais não se sentiam preparadas. Entre estes, o lidar com as questões de rotina próprias do

seu trabalho, como o comportamento das crianças (mordidas e choro), a relação com os pais e os pares, a tensão entre o cuidar e o educar.

Autores como Michael Huberman e Simon Veenman nos auxiliaram a refletir sobre essa questão. O impacto da entrada na carreira diz respeito ao “choque da realidade”, quando o estudante passa a ser professor, sente dificuldades em relacionar a teoria dos cursos de formação, a idealização da profissão e a realidade que encontra ao adentrar nela. Percebemos, como relatam os autores, que este período, para as professoras iniciantes participantes de nosso estudo, foi marcado por conflitos e descobertas, bem como caracterizado por uma prática muito baseada em tentativas e erros. Contudo, diante da complexidade da realidade da profissão, nem sempre algumas das professoras tiveram o acompanhamento e o apoio de que necessitavam para enfrentar a realidade. É preciso, pois, chamar atenção para que as instituições de ensino em que trabalham tais professoras estejam mais atentas a esse momento da vida profissional.

Além da experiência do cotidiano e do curso de formação para o magistério (Pedagogia), verificamos que as aprendizagens da docência ocorreram, também, em um tempo que antecedeu à formação no âmbito formal. Quando ainda eram estudantes, desde a tenra idade, foram construindo modelos e contramodelos de professores, ao observarem esses profissionais em atuação, num processo que o autor Dan Lortie denomina de “aprendizagem por observação”. Em nossa pesquisa, foram recorrentes os relatos sobre os professores que mais admiravam e que procuravam imitá-los. Destes, destacaram os seguintes aspectos: a afetividade no relacionamento com os alunos e a preocupação com o bem estar físico destes. Recordam principalmente, das professoras alfabetizadoras e das professoras do curso de Pedagogia, do seu comprometimento com o trabalho, do prazer demonstrado com a sua profissão.

Ao levantarmos as contribuições de estudos que abordam as questões do professor iniciante na Educação Infantil, identificamos uma carência considerável de pesquisas sobre essa temática. Assim, torna-se relevante esta pesquisa, pelo que pode contribuir para compreender melhor a formação das professoras que atuam com crianças pequenas.

A Educação Infantil, no sistema formal escolar, trata-se de um campo novo, no Brasil. A formação do professor para atuar nesse campo também o é. Para o trabalho com as crianças, na perspectiva da Educação Infantil, é imprescindível que o profissional esteja habilitado para poder intervir adequadamente no desenvolvimento das crianças, nos seus múltiplos aspectos. Entretanto, a habilitação não é suficiente por si só. As histórias de vida pessoal e profissional do professor influenciam as suas concepções e seus fazeres. Assim, dar

ouvidos a esse professor nos parece de fundamental importância para podermos conhecer a sua história, as carências relacionadas com a sua formação, as dificuldades enfrentadas no exercício do magistério, as concepções e práticas cristalizadas que porventura devam ser problematizadas, as aprendizagens com a experiência prática que podem ser partilhadas, teorizadas, isto é, transformadas em “saberes pedagógicos” (cf. Clermont Gauthier)

Por fim, não poderíamos deixar de refletir sobre a metodologia empregada nesta pesquisa. Consideramos que tenha sido adequada aos objetivos pretendidos, sobretudo pela flexibilidade que a caracterizou. A construção gradativa de cada encontro com os professores permitiu que os caminhos da pesquisa se orientassem e reorientassem no decorrer do processo. As pautas favoreceram a construção da confiança entre a pesquisadora e as professoras participantes da pesquisa e destas entre si. Os relatos de vida foram, pouco a pouco, se tornando mais detalhados e densos, oferecendo ricos dados para a investigação. Percebemos, também, o quanto os momentos vividos a cada encontro favoreceram a reflexão sobre a docência com crianças e sobre a formação das professoras. Assim, para além de se constituir um momento de pesquisa, os encontros com o grupo foram autoformadores. Temos diversos indicadores de que isto, de fato, ocorreu. Um trechinho escrito por uma das professoras serve de exemplo.

Querida amiga,

Já faz algum tempo, comecei a refletir sobre o “ser professora”. Pensar em como me tornei professora, até que é fácil. [...], mas refletir sobre a prática docente é coisa bem diferente, que exige do professor um retorno para dentro de si, uma busca por trilhar os caminhos que já andou, contornar obstáculos que já superou, realizando o caminho inverso ao da formação, até encontrar escondido entre fragmentos de memória aqueles momentos tão preciosos que nos fazem chegar onde chegamos e nos tornam o professor que somos. [...] minhas angústias em relação à profissão estavam apenas começando. Estava já em sala de aula e cursando a universidade, aí deparei-me com novos desafios. Como levar para a sala de aula todos aquelas aprendizagens que estava tendo?

Quem sabe esse desdobramento desta pesquisa possa ser objeto de uma investigação futura?

Por agora, temos a expectativa de que esta pesquisa, mais do que uma resposta às nossas inquietações, possa fomentar discussões e reflexões acerca da formação do professor que atua na Educação Infantil e da necessidade de acompanhamento, em serviço, dos professores iniciantes.

E para finalizar... um convite ao leitor. Na pesquisa relatada, as professoras da Educação Infantil foram as protagonistas. No decorrer dessa construção, a pesquisa também me atingiu, fazendo-me recordar e refletir sobre a minha história de vida e trajetória

profissional. Julguei que seria oportuno trazer aqui um esboço das minhas lembranças, a partir das quais continuo e continuarei a fazer reflexões e me transformando como professora.

Minha vida: momentos de reflexão e formação

“Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só: meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias. Enem todas posso contar.”

Clarice Lispector

Relembrar momentos de minha vida foi um exercício um tanto prazeroso. As boas lembranças são sempre muito saudosas e aquelas, não tão agradáveis, nos encorajam a continuar nosso caminho.

Não foi fácil “colocar no papel” alguns momentos que provocam emoções indescritíveis e que compuseram a minha trajetória de vida pessoal, escolar e profissional.

A literatura aponta a importância de narrar essas histórias, ressaltando seu caráter formador, resultado da reflexão que fazemos sobre nós mesmos ao narrá-las. Essa visão está presente em diversos autores, como, por exemplo, Josso (2004), Nóvoa (1995) e Souza (2006) que têm se dedicado a investigar as histórias de vida de professores e o caráter formador dessas biografias.

Para Nóvoa (1995), o processo de formação de todos os profissionais deveria significar a apropriação da história de vida. O autor defende que o trabalho com as histórias de vida na formação do professor se apresenta como um valioso instrumento de formação, desde que conduzido no sentido de propiciar a reflexão crítica acerca de si mesmo, do modo como se constituiu como tal.

Nas palavras de Souza (2006) a arte de lembrar e narrar nossas histórias consiste, num sentido reflexivo, em narrar-se, ou seja, implicar-se e distanciar-se de si, no sentido de que a implicação corresponde ao papel estabelecido pelo vivido, aquilo que conservamos de nós mesmos.

Compreendo que o exercício do registro deixado aqui será parte de um processo de autodescoberta, de como me constituí o que sou. Para mim, será uma oportunidade de relembrar fatos do passado e me projetar no futuro. Com este exercício de escrita e de reflexão sobre os momentos que foram significativos em minha trajetória de vida pessoal,

escolar e profissional, espero poder me tornar uma profissional mais bem formada para atuar junto das professoras da Educação Infantil.

Reconheço, assim, o meu inacabamento como profissional. E nesse sentido, faço minhas as palavras de Freire (1996, p.30) “gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado”.

Como educadora, tenho refletido sobre os momentos da minha vida que influenciaram as minhas escolhas, o ser e o estar na profissão docente. Como minha vida familiar e escolar contribuiu para que eu me tornasse o que hoje sou? Quando pensei em ser professora? Como cheguei à profissão? Por que resolvi atuar na Educação Infantil?

Penso nessas questões como um valioso instrumento de formação como professora. Todas essas inquietações levam-me a reflexão.

Inicio nas próximas linhas, um processo de busca de respostas, um processo do qual serei atora e autora de minha própria história de formação.

Um tempo de infância: tempo de ser criança e de desafios

Nascida em 1972, sou filha de pais que se conheceram muito jovens, tiveram dois filhos, um menino que veio a falecer ainda bebê e a mim que nasci logo depois deste doloroso fato. Como todo casal, penso que meus pais ficaram felizes por eu ser uma menina, embora a tristeza de terem perdido um menino, sonho do meu pai, que assim como os homens daquela época, queriam como primogênito um filho homem.

Antes de completar dois anos de idade, novamente vivenciei momentos difíceis com a separação de meu pai e minha mãe e, assim, passei a viver na companhia e sob os cuidados da minha família paterna (avós, tios, tias...). Minha mãe me visitava apenas no período das férias escolares. Foi assim até completar quatorze anos!

Minha maior recordação desse tempo eram as surpresas dos presentes que minha mãe me trazia nas férias. Lindas bonecas! E que faziam de tudo. Ficava maravilhada! Recordo-me dela chegando com os inúmeros pacotes, coloridos e enormes, todos para mim, e guardo na lembrança a alegria de criança quando os recebia. Brinquei de bonecas até a adolescência! E até hoje não resisto a um cheirinho de boneca.

As bonecas faziam parte de uma das minhas brincadeiras prediletas: de escolinha. Elas foram minhas primeiras alunas. Com cinco anos de idade eu já organizava uma suposta sala de aula em qualquer espaço, seja na cozinha, sala ou varanda. Carregava as bonecas uma a

uma e as fazia sentar em banquinhos de madeira. Com o peso das bonecas e o tamanho dos banquinhos, elas caíam toda hora. Então, eu passava a maior parte do tempo brigando e arrumando as bonecas que não paravam sentadas. Todas tinham nome, e eu as chamava pelo nome para que parassem no lugar.

Eu imitava minha tia, professora, em cuja casa eu fui morar, após a separação dos meus pais. Ela lecionava no primeiro ano do Ensino Fundamental, e como tinha de cuidar de mim, levava-me para escola. E eu me sentia importante frente às outras crianças, por ser a sobrinha da professora. Foram momentos inspiradores, admirava a sua paciência e atenção com seus alunos.

Quando o meu pai ia me buscar na casa dessa tia professora, eu não queria ir embora. Gostava de passar muitos dias com ela, mas sentia saudades do meu pai. Lembro-me dos seus cuidados para comigo. Era ele quem comprava minhas roupas e sapatos. Sua dedicação foi um exemplo para mim. Penso que foi difícil para ele este momento de sua vida, mesmo contando com o apoio da família.

Sua profissão era de Radiotelegrafista, um profissional de nível técnico que opera estação de radiocomunicação. Tenho lembranças das vezes em que ele me levava para andar pela estação; sentia muito orgulho de seu trabalho!

Um dia, foi convidado a trabalhar no município de Dourados. Nessa cidade conheceu uma pessoa muito especial e, juntos, constituímos uma família. Foi um momento marcante em minha vida, afinal eu teria a oportunidade de refazer meu lar, agora com a presença de meu pai, uma “mãe” e eu.

Minha nova mãe sempre me ensinou a dividir os meus brinquedos com as colegas e irmãos mais novos. Aprendi a respeitar as pessoas, a amá-las como elas são e a acreditar que elas sempre têm algo de bom a oferecer. Sou muito grata a ela, pela educação e cuidado e, sobretudo pelo carinho e dedicação com que me criou. Recordo-me do seu auxílio em minhas tarefas de casa, principalmente as de Língua Portuguesa como redação, resumo de livro, caligrafia e atividades da cartilha. Foi e é sem dúvidas, uma grande referência para mim!

Essas lembranças me trazem muita saudade de um tempo que ficou registrado em minha memória e que fizeram parte da minha formação. O poema de Adriana Poschi retrata aquilo de bom que a infância pôde me proporcionar e que talvez jamais terei de volta.

Ainda lembro do cheiro da chuva,
Das brincadeiras com as amigas
Do cheiro da comida,
Nas panelas que minha mãe preparava enquanto eu estudava.

Dos sonhos de voar de mãos dadas com Peter Pan.
 Da tentação da lama em me sujar.
 De fingir que estava dormindo pra ver se via papai Noel,
 Entrando em casa pra me deixar presente de natal.
 De abraçar uma amiga que caiu e se machucou.
 Das brigas com a irmã pelo pedaço maior do doce!
 Do vento da balança em meu rosto!
 De correr pra cama da mãe após um pesadelo e achar que
 Somente ali nunca mais teria pesadelo!
 De pensar que minha vida seria sempre uma eterna infância e
 Que eu nunca perderia meu mundo de sonhos e refúgio!
 De falar pra minha amiga que nada nos separaria e acreditar
 Que isso seria verdade!
 De achar que todos falavam a verdade por que isso seria o certo
 Porque foi isso que meus pais me ensinaram!
 Ficar triste quando uma amiga vai embora para outra cidade, sem saber
 Que essa sensação ira se repetir milhares e milhares de vezes em minha vida!
 De pedir para que sua mãe beije um machucado seu porque acha que beijos
 De mãe cura qualquer dor e acreditar que a dor passou!
 Brigar com sua irmã, falar que ela é a pessoa mais insuportável do mundo
 Mas ficar furiosa quando alguém a magoa e defendê-la com unhas e dentes!
 Sonhar que quando crescer encontrara um mundo lá fora que nem a casinha
 De doce do João e Maria.
 Achar que o seu príncipe encantado será seu maior defensor e herói.
 De chorar em público sem vergonha de demonstrar sua decepção!
 De expressar suas ideias sem medo de critica, e achar que elas seriam assim
 Para o resto da vida, sem saber que mudaria de ideia varias vezes em minha
 Vida!
 Mas o que mais recordo e não consigo ter de volta, é a sensação de viver sem
 Medo de ser feliz!

Ao recordar esse tempo de infância, compreendo o quanto é uma fase de extrema importância na vida de uma criança. É neste período da vida que estão presentes inúmeras possibilidades que a criança tem de desenvolver-se em todos os seus aspectos. As experiências vivenciadas nesse período influenciam, por toda a vida, a criança e sua relação com as pessoas que a rodeiam. Também é uma fase de vulnerabilidade, que demanda proteção especial e um ambiente seguro, acolhedor e propicio ao seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional, da linguagem e das habilidades motoras. Assim sendo, os profissionais professores que atuam com crianças pequenas precisam ter presente, em seus cursos de formação, todos esses aspectos relacionados ao cuidar e educar a criança.

O Meu tempo de escola

Devido à proposta de trabalho que meu pai recebeu, fomos morar um tempo em uma cidade vizinha, onde por lá passamos uns dois anos.

Quando estava com quase sete anos, voltamos para Campo Grande. Esta foi uma fase marcante da minha infância, por dois motivos: primeiro por ter ganhado uma irmã e depois por ter entrado na escola, no primeiro ano do Ensino Fundamental.

A escola João Nepomuceno marcou a minha primeira etapa escolar. Para mim, neste período tudo era surpresa. A escola, a irmã que poderia ser a minha aluna nas brincadeiras de escolinha (eu não precisava mais de ter bonecas-alunas), os colegas e a professora. Não guardo lembranças da pessoa da professora, tenho mais lembranças da diretora, pela postura elegante e atenciosa com todos.

No ano seguinte, nesta mesma escola, tive uma professora que marcou a minha trajetória escolar, pela maneira com que ensinava a disciplina de Geografia. Tinha um nome bem diferente, era enorme e tinha cabelos bem curtos. Super empolgada, levava para sala os mapas, globo terrestre, fazíamos maquetes dos planetas e nos levava para fazer aula prática na quadra. Adorava aquela professora e a sua aula!! Não via a hora de chegar às terças-feiras. E tudo que aprendia com ela, na escola, ao chegar em casa ensinava para a irmã. Para mim, foi a melhor professora que tive nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a expiração perfeita para eu ser a professora da minha irmã.

Percebia que a escola parecia tão grande; lembro-me que por várias vezes me perdia em seus amplos corredores! Ainda hoje, gosto de passar por lá e lembrar aqueles tempos. A escola, hoje, nem parece tão grande assim! Foi um lugar importante que ficou como referência em minha formação escolar.

Fiquei até o 2º ano do Ensino Fundamental nesta escola. Mudamos de endereço e fomos para um bairro bem distante. Meus pais me matricularam na escola do bairro, conheci novas amigas, novos professores. Tinha saudades da primeira escola, queria muito poder voltar.

Dessa nova escola, recordo-me das tardes quentes em que ficávamos fazendo a fila, tomando distância entre os colegas para cantarmos o Hino Nacional. Achava aquilo uma verdadeira perda de tempo, e o pior, era obrigatório, não havia escapatória. Também me lembro do uniforme: saia azul de pregas e da camiseta branca. Nesta escola fiquei até concluir todo o Ensino Fundamental.

Tenho boas recordações das aulas de artes, do modo criativo como a professora nos ensinava. Os eventos promovidos por essa escola também me trazem lembranças agradáveis: tarde cultural, festa das nações, festa junina, culminância de projetos. Sempre estive muito envolvida na organização. Cheguei até a me apresentar em uma tarde de talentos, com uma música da Rita Lee. Época de bons relacionamentos com os amigos dos quais tenho mais lembranças do que dos professores. Os professores eram autoritários e me obrigavam a decorar o que ensinavam.

A escola não oferecia o ensino médio e, ao concluir o Ensino Fundamental, fui estudar no centro da cidade, na escola Maria Constança de Barros Machado. Essa transição não foi fácil. A escola só oferecia o Ensino Médio no período noturno, e meu pai não permitiu que eu estudasse à noite. Ele achava que eu deveria abandonar a ideia de prosseguir nos estudos, pois já havia concluído o Ensino Fundamental. Não aceitei essa ideia, sai de casa contando com o apoio de uma tia que ofereceu sua casa para eu morar. Quando isso aconteceu, eu tinha 16 anos. Tive de trabalhar e estudar. Foi um tempo bem difícil.

Cursei o Científico, no Ensino Médio. Já chegava à escola cansada, devido a demanda do meu trabalho no período diurno, no atendimento ao público no Detran. Não me concentrava nas aulas, não gostava da dinâmica com que os professores trabalhavam em sala, sentia sono. Muitos colegas me pareciam viver a mesma situação, indicada pela minha sala de aula estar sempre muito vazia.

Desse tempo não tenho boas lembranças. Recordo-me de dois professores, das disciplinas de Biologia e Matemática, que traziam propostas instigantes e motivadoras. Gostavam de trabalhar em grupos e todas as suas aulas eram bem diferentes das demais. Quanto às amizades, passei a ser bem seletiva, tive somente uma amiga com quem compartilhava meus conflitos e dificuldades. Penso que eu não estava muito bem na vida pessoal, tinha saudades da minha casa, ia visitar meus pais somente nos fins de semana.

Não consegui conciliar a escola e o trabalho, apesar de achar que iria dar conta. Enfim, permaneci nesta situação apenas por dois anos e desisti dos estudos no segundo ano do Ensino Médio.

Vida profissional: Relatos de uma trajetória

Continuei apenas trabalhando depois da desistência dos estudos. Aos dezessete anos conheci meu esposo, namoramos e noivamos em dois anos e nos casamos.

Inicia-se uma nova etapa em minha vida. Casei-me em 1991 e depois de dois anos e meio tive o primeiro filho. Em 1996, por conta de uma proposta de trabalho ao meu esposo, fomos morar no interior de São Paulo em uma cidade chamada Cosmópolis. Tempos bem difíceis! Nesse tempo tive o segundo filho, outro menino e assim, a casa era cheia de carrinhos, bolas, vídeo game, motocas e bicicletas. Que saudades das minhas bonecas! O brincar de casinha com elas era bem mais fácil, mesmo!.

O tempo passou bem rápido e em 2001 voltamos para Campo Grande, lugar do qual tínhamos saudades. Apesar de estarmos esses anos morando longe, nunca deixamos de passar as férias perto dos nossos pais. E estar de volta foi bem melhor.

Aos poucos, com a nova realidade, tudo foi entrando nos eixos novamente, em pouco tempo, organizamos tudo para recomeçarmos a vida.

Decidi retomar meus estudos e procurei alguma instituição para terminar o Ensino Médio. Estava bem animada, e em um ano concluí o que restava o 2º e o 3º ano do Ensino Médio. Esforcei-me para tirar as melhores notas. Não foi fácil conciliar a família e os estudos, mas acreditava em meu potencial e sabia da necessidade dos estudos para que eu pudesse ter uma boa profissão e colaborar com as despesas da família.

Minha determinação não parou por aí. Decidi fazer uma faculdade, mas não sabia nem por onde começar. Primeiro fiz um levantamento do curso que podíamos pagar. Pensei em prestar vestibular para psicologia, pois este era o meu desejo, como profissão. Conversando com meu esposo, decidimos que naquele momento não podíamos assumir esse compromisso, financeiramente.

Ao partilhar minhas intenções com minha cunhada (hoje diretora de uma instituição especializada em crianças deficientes), esta me incentivou a escolher e seguir a área da educação. Ela me mostrou a possibilidade de escolher a Pedagogia, por ser um curso que financeiramente estaria ao nosso alcance e também pelo acesso rápido ao mercado de trabalho.

Ela era Pedagoga e me disse ter sido feliz em sua escolha, pois logo que se formou, conseguiu trabalhar como professora. Falava de sua experiência como docente, da escola em que dava aulas, das oportunidades das reuniões de estudo, dos programas de formação continuada. Contava sobre as crianças, seus alunos, e todos os livros que ela comprava. E ainda falava da importância que a diretora tinha na formação dela, do apoio que recebia (mais tarde tive o prazer de conhecer essa diretora como minha professora da graduação e tive a confirmação do que ela dizia). E mais: que se eu conseguisse terminar a faculdade, poderia

me indicar para dar aulas em algumas instituições que ela conhecia. Ela me sugeriu a Instituição de Ensino Superior para cursar a graduação (a mesma na qual ela cursou).

Depois dessas conversas, não hesitei, e decidi prestar o vestibular. Logo estava eu procurando meu nome na lista de aprovados. Para minha alegria, lá estava ele. Percebi que poderia retomar o tempo perdido, pois o que eu queria era ter uma profissão.

Comecei a pensar em ser professora, nesse momento da minha vida. Reconheço a grande influência da minha cunhada na minha escolha profissional. Reconheço, ainda, que essa escolha foi determinada pelas condições financeiras em que vivia.

Antes mesmo de começar a graduação, já iniciei a minha primeira experiência profissional com as crianças. Um dia, ao levar o meu filho mais velho para escola, encontrei-me com a diretora e comecei a conversar sobre a graduação que iria começar em breve. Naquele mesmo momento ela me ofereceu uma vaga para trabalhar no berçário. Precisava, com urgência, de alguém para trabalhar como auxiliar de sala.

Eu nunca tinha estado em uma escola, trabalhando. Até então, só tinha sido mãe dos meninos. Fiquei receosa em aceitar de pronto a proposta e pedi para manifestar a minha posição sobre isso mais tarde, quando fosse buscar o meu filho.

Conversando com meu esposo, julgamos a oferta propícia naquele momento. Eu poderia aprender na prática o que estudaria no curso de Pedagogia e resolveria o problema da dificuldade que enfrentaríamos para pagar a faculdade.

A hora de buscar o filho chegou e quando a diretora me viu, disse que a vaga era minha e que havia falado com as outras professoras sobre mim. Situação difícil aquela, porém, eu aceitei, mas deixei bem claro que iria precisar de muita ajuda, pois era iniciante de verdade.

Eu iria trabalhar nessa escola tendo como salário o pagamento das mensalidades escolares dos meus filhos. Queria ser útil financeiramente em minha casa, e essa escolha foi totalmente condicionada pela situação em que estávamos e pela comodidade de trabalhar meio período, no turno de estudo dos meus filhos. Pensei: finalmente vou conseguir conciliar a família e o trabalho!

Na prática do berçário, enfrentei muitas dificuldades que são rotineiras para o local, mas extremamente desgastantes. Havia oito bebês que choravam o tempo todo, eu trocava fraldas e os alimentava. Contava apenas com a ajuda de uma colega que fazia a limpeza da escola. Foram momentos muito tensos. Quanto medo e insegurança! Fui fazendo o que achava que devia, muito na intuição, tateando, errando, acertando.

O tempo foi passando e eu conciliando as jornadas no berçário, com a família e a Faculdade. Nem é preciso dizer o quão difícil foi cuidar dos afazeres domésticos (embora tivesse o apoio do marido), passar as noites em claro e finais de semana estudando e enfrentar o trabalho na escola com as crianças.

Na Faculdade, perguntava às minhas colegas a respeito da experiência que estava vivenciando no berçário, buscando alguma orientação, mas elas eram iniciantes e muitas nem estavam trabalhando como eu. Na escola, continuava sem apoio nenhum, apesar de ter essa promessa da diretora. As outras professoras apenas me diziam que era isso mesmo o que tinha de fazer: as mamadeiras, o banho e as trocas das fraldas e entregar as crianças limpas e perfumadas.

Apesar dos atropelos, lembro-me do prazer que sentia em cantar para as crianças, conversar, fazer carinho e tratar bem as mães que os deixavam lá, tão pequenos. Fiz também uns móveis para o teto da sala, cada mês inventava um diferente. Minha sala era colorida e bem organizada. Além da alegria de estar com as crianças, era muito prazeroso para mim ver os meus filhos lá na escola. Eu os via pela janela.

Com o tempo fui acostumando com as crianças e elas comigo. Na faculdade, alguns colegas de sala já começavam a atuar na escola. Trocávamos algumas canções que ensinávamos às crianças. Na escola, continuava meu trabalho solitário, apenas cuidando das crianças e as entregando limpas e perfumadas aos pais. Estes, não exigiam mais do que isso e pareciam gostar de mim, do carinho que tinha pelos seus filhos.

Consegui ficar um ano nessa escola. Posteriormente, fiquei sabendo de uma vaga em outra escola e me candidatei para trabalhar como auxiliar do nível I, crianças de 4 anos. Passei por uma entrevista e naquele mesmo ano iniciei o trabalho nessa nova escola. Levei meus filhos comigo e, pela primeira vez, recebi um salário.

Estava no 2º ano da faculdade, e como tirava boas notas, fui a primeira da sala por três anos consecutivos. Ganhei menção honrosa e tive desconto de 80% no valor da mensalidade.

Minha trajetória parecia se direcionar para a Educação Infantil.

Uma das melhores professoras que tive na graduação, como já havia dito, foi a diretora da escola em que minha cunhada trabalhava. Ficava encantada com a forma que falava de educação das crianças pequenas. Na aula apresentou-nos um poema de Loriz Malaguzzi – Cem Linguagens – A criança é feita de cem linguagens. Lembrei-me dos choros dos bebês e do meu desespero no início da docência.

Aquele poema e as interlocuções com essa professora mudaram meu pensamento, minhas concepções sobre o cuidar e principalmente sobre criança e infância.

A partir daí soube que havia diferenças entre o cuidar e o educar. Conheci os documentos que norteiam a Educação Infantil e autores que discutem a função do educador professor nessa etapa da escolarização.

Nesse contexto, pensava que se eu tivesse novamente de voltar a ser professora daqueles bebês, iria ser tudo diferente. Errei muito com eles, ficou tudo a desejar, por não saber como fazia.

Na prática, essa nova escola na qual comecei a trabalhar, foi a melhor coisa que me aconteceu. Tive o apoio de uma professora de quem eu era auxiliar. Fazíamos tudo juntas. Gostava quando ela dizia as crianças que eu também era a professora deles, me sentia importante de ser chamada de professora. Ela pensava em tudo, separava poemas, receitas de bolo, trava-línguas, texto jornalístico, músicas e outros textos. Elaborávamos atividades para que as crianças aprendessem várias coisas. Fazíamos recorte e colagem, muitas brincadeiras e todos os dias íamos ao parque. Eu gostaria de ser como ela, se tivesse a oportunidade de trabalhar com crianças depois de formada.

Ao final do expediente de trabalho, quando todas as professoras iam embora, era eu quem cuidava do portão e entregava as crianças aos responsáveis. Ficava em um espaço perto da entrada, com cerca de 90 crianças de todos os níveis, de 2 a 5 anos. Quase enlouquecia! Conhecia todos os pais e crianças.

Saia dali e ia para faculdade. Ali estudava com livros e textos emprestados da professora que me apoiou na escola, além da minha cunhada.

Fiquei durante dois anos nessa escola que veio a ser desativada. Por esse motivo, fui em busca de outro emprego e, desta vez, fui chamada para uma entrevista na escola em que a minha cunhada trabalhava. Quase nem acreditei! Era tudo que mais queria. Lá estava minha cunhada, novamente me ajudando, E eu comecei a trabalhar com crianças no nível 3. A diretora era a minha professora na faculdade, mas estava se desligando da função. Também a minha cunhada estava finalizando as suas atividades na escola, pois havia recebido um convite para ser diretora em uma outra Instituição.

Ser professora naquela escola só veio a contribuir com a minha prática profissional. Estava prestes a me formar, faltava apenas um ano. Foi quando descobri que a habilitação da faculdade não iria sair para Educação Infantil. Fiquei muito desapontada, pois toda a minha trajetória estava inclinada para tal.

Fui a busca de uma solução, uma possibilidade de reverter esse quadro.

Na época eu e mais 15 colegas que já trabalhavam na Educação Infantil, fomos para outra IES. Após análise dos nossos currículos, cursamos mais 1 ano e meio, só com disciplinas voltadas a essa habilitação. No total, o meu curso de Pedagogia durou 5 anos.

Continuava certa de que era o que eu queria.

Trabalhar nessa escola foi o divisor de águas no sentido de crescimento profissional. Eu ainda não havia concluído os estudos formais e eles acreditaram em meu trabalho. A coordenação pedagógica me apoiou, estudávamos muito, trocávamos nossas experiências no grupo de estudo, confeccionávamos materiais para as aulas (jogos, caixa surpresa), fazíamos seminários, ministrávamos oficinas para faculdades e eventos de educação. Sentia-me cada vez mais segura no trabalho com as crianças, registrava tudo o que fazia e perguntava sempre que tinha dúvidas.

Assim, as dificuldades por que passei no início da docência foram superadas naquele contexto em que havia troca, apoio e busca de embasamento teórico para embasar a nossa prática com as crianças. Éramos um grupo, um conjunto de pessoas movidas por necessidades semelhantes que se reuniam em torno do objetivo de aprender a docência na Educação Infantil.

Aprendi, com os escritos de Madalena Freire, que um grupo se constrói assim:

Um grupo se constrói no espaço heterogêneo das diferenças entre cada participante: da timidez de um, do afobamento do outro; da serenidade de um, da explosão do outro; da seriedade desconfiada de um, da ousadia do risco do outro; da mudez de um, da tagarelice de outro; do riso fechado de um, gargalhada debochada do outro; dos olhos miúdos de um, dos olhos esbugalhados do outro; de lividez de um, do encarnado do rosto do outro. Um grupo se constrói enfrentando o medo que o diferente, o novo provoca, educando o risco de ousar.

Sentia orgulho em contar para as pessoas que era professora daquela escola. Para lá também levei meus filhos. Trabalhava meio período e continuava estudando. Em 2008 eu era professora do nível 4, sala de alfabetização.

Também nesse mesmo ano, recebi uma proposta de assumir uma sala de nível 3, no período vespertino, em outra instituição. Eu já havia concluído a graduação e comecei a especialização logo em seguida. Decidi trabalhar um pouco mais e aceitei o desafio de ser docente em período integral, de manhã em uma instituição e a tarde em outra.

Nos finais de semana, ministrávamos oficinas pedagógicas, estudava as matérias da especialização, preparava os planejamentos das aulas e confeccionava recursos pedagógicos.

Sempre que podia, falava às pessoas da importância da Educação Infantil. Gostava de discutir a respeito da rotina com as crianças e do quanto somos responsáveis em favorecer a

elas momentos imprescindíveis para as suas aprendizagens. Elas possuem saberes particulares e inerentes ao seu universo infantil, saberes estes que a escola deve valorizar e ampliar, no processo de construção de aprendizagens significativas.

Compartilho aqui, um fato importante que define um pouco mais de minha carreira como docente. No início de 2009 recebi um convite da coordenadora de uma Instituição de Ensino Superior para proferir uma palestra a respeito desse assunto, para acadêmicos do curso de Pedagogia do 1º semestre. Aceitei o convite com muita alegria. Eu estava fazendo o que gostava!

Para minha surpresa, logo após a palestra, a coordenadora que me convidou para trabalhar na Faculdade, no período noturno, para ministrar disciplinas da Educação Infantil.

Meu Deus! Professora de faculdade! Eu não esperava tanto assim. Com muita determinação, assumi as aulas, trabalhava de manhã, tarde e a noite. Quase sucumbi ao cansaço. Mas estava feliz.

A experiência foi maravilhosa, eu partilhava minhas vivências na Educação Infantil, relatava todas as alegrias e dificuldades enfrentadas nesse contexto. As acadêmicas pediram para conhecer a minha sala de aula com as crianças e eu as levei, cada semana, um grupo.

Recordando todos esses momentos, vejo o quanto foram formadores! As experiências vividas no berçário, na faculdade e depois em sala de aula alicerçaram o meu crescimento profissional. Ainda vibro quando me lembro das experiências em que vivi em sala de aula com as crianças.

Os desafios da prática, como professora da Educação Infantil e como docente no ensino superior, instigaram-me a buscar mais conhecimentos. Eu queria compreender profundamente meu processo de formação e colaborar ainda mais para o crescimento de meus alunos. Essa continua sendo minha maior motivação nesta caminhada.

Comecei a me questionar sobre quem formava quem. Eu, professora da Educação Infantil e formadora ao mesmo tempo?

No final de 2009, fui convidada a assumir a Coordenação Pedagógica de uma ONG, a Organização Mundial de Educação Pré-escolar – OMEP. Aceitando o convite, deixei as duas escolas na quais trabalhava, mas continuei como docente à noite.

Como coordenadora tive de acompanhar um grupo de professoras que estavam atuando com quase 200 crianças. Que experiência de aprendizagem marcante! Cada vez mais me certificava de que deveria mesmo continuar a estudar, ir à busca de mais conhecimentos, pois, o desafio era agora bem maior.

Pensando em fazer o Mestrado, assim que pudesse, em 2010 ingressei como aluna especial em uma disciplina do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, da UCDB. No ano seguinte, após passar por um processo seletivo, ingressei no Mestrado.

Estar no Mestrado em Educação foi mais um desafio em minha trajetória como docente. Ali percebi o quanto ainda tinha de aprender, ampliar as leituras, conhecer os teóricos que discutem a formação, a profissão e a prática dos professores, além de conhecer o que era pesquisa em educação.

Foram vários os momentos em que pensei em desistir, por achar que não iria suportar desconstruir práticas e convicções sedimentadas ao longo dos anos. Para, construí-las novamente, contei com o apoio da orientadora, dos professores do programa, que na difícil tarefa de ensinar, compartilharam os seus saberes e sua visão ampliada e crítica das teorias, exigindo-nos o rigor e o comprometimento com a pesquisa.

Hoje, acredito que cresci, e entendo que minha trajetória de formação não acabará na defesa da Dissertação. Ensinar e aprender não são ações fáceis. A prática docente exige, mesmo, uma multiplicidade de saberes.

Entre tantas coisas que aprendi ao longo da experiência adquirida na minha trajetória como docente na Educação Infantil, na problematização desta no Mestrado, nas experiências compartilhadas no grupo de professoras participantes desta pesquisa e nas reflexões que esta me proporcionou, posso dizer que, para ser professora da Educação Infantil, assim como dos demais níveis de ensino, é preciso formação específica para este fim. Não basta gostar de criança, não basta intuição, mas também não basta concluir um curso de graduação. A formação requer continuidade, reflexões permanentes para poder fazer frente aos desafios de uma sociedade em constante mudança.

Refletindo sobre as minhas memórias descubro uma conjuntura de fatores que me fez chegar no lugar em que estou e ser a professora que sou.

Minha escolha pelo curso de Pedagogia foi regulada por determinantes sociais e econômicos. Fui construindo minhas concepções e práticas sobre a docência na Educação Infantil muito antes de concluir este curso, nas brincadeiras de criança, na observação dos professores, nos modelos e contramodelos que estes foram para mim. Também fui me formando professora na experiência, muitas vezes, de forma solitária, intuitiva, repetindo acriticamente o que acreditava ser o meu papel. Fui me modificando na troca com os pares. Com o aprofundamento dos estudos vi meus saberes colocados em xeque, o que também me fez refletir e me transformar.

Em diversos momentos de realização desta pesquisa, identifiquei-me com as professoras que dela participaram. Um pouco de mim havia em suas incertezas e certezas sobre a profissão. Encontrei-me lembrando o período de sobrevivência e descobertas do início da carreira e, principalmente, nos primeiros impactos que sofri. Muito da minha história de vida estava ali representada: a origem de família da classe trabalhadora, a crença na educação como alternativa de mobilidade social, a luta para conciliar trabalho e estudo, e o peso de tudo isso na escolha pelo curso de Pedagogia, a vontade de continuar buscando conhecimentos e melhorando a sua prática.

Esta pesquisa foi, para mim, uma experiência formadora, pois me fez refletir sobre o meu passado e o presente e me abriu horizontes para muitas reflexões futuras. Quero continuar aprendendo e contribuindo para a formação de docentes da Educação Infantil. E mais do que nunca fazem sentido, para mim, as palavras de Paulo Freire:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador. A Gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Paulo Roberto. O pré e a parábola da pobreza. **Cadernos CEDES**, São Paulo, n. 9, p. 8-26, 1985.

ALVES, Alda Judith. O Planejamento de pesquisas Qualitativas em Educação. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 53-61, 1991.

ANGOTTI, Maristela. **O trabalho docente na pré-escola: revisitando teorias, descortinando práticas**. São Paulo: Pioneira, 1994.

ARCE, Alessandra. Compre um kit neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n.74, p. 251 – 283, abr. 2001.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BARRETO, Angela Maria Rabelo Ferreira. Porque e para que uma política de formação do profissional de Educação Infantil? In: BRASIL, MEC, SEF, COEDI. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC, p. 5-11- 1994.

BRASIL Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879. **Reforma o ensino primário e secundário no município da corte e o superior em todo o império**. Disponível em <http://legis.senado.gov.br/legislacao/DetalhaDocumento>. Acesso em 24 de junho de 2013.

_____. Lei nº 4024/61 de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário oficial da Republica Federativa do Brasil, Brasília, 20 dez. 1961.

_____. **Constituição da República Federal do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Imprensa Oficial. Brasília, DF, 1988.

_____. Lei nº 8.069/90 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre a proteção integral à criança e do adolescente. **Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA**, 1990. Legislação Federal e Marginália.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**, 1996. Legislação Federal e Marginália.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais curriculares para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v. 1, 2, 3, 1998.

_____. Parecer CNE/CEB nº 22/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: INEP, 2001.

_____. Decreto de Leônicio de Carvalho e os pareceres de Rui Barbosa em debate: A criação da escola para o povo no Brasil no século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS; Maria Helena Camara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: século XIX**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 91-103.

_____. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. **Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 anos para o Ensino Fundamental**. Diário oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 6 de fev. 2006.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006b, Seção 1, p. 11.

BOGDAN, R. C; BICKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice. A.; CATANI. Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 39-64.

BROOKSFIELD, Stephen. **Understanding and facilitating adult learning**. California: Jossey-Bass, 1986.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 19-32.

_____. **Brinquedo e cultura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem Maria; KAECHER, Gladiz. (Org.). **Educação infantil, pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-22.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças, In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 155-187.

COELHO, Patricia Júlia Souza. **Trajetórias e narrativas de professoras de Educação Infantil do meio rural de Itaberaba: formação e práticas educativas**. 2010, 173f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010.

CRAIDY, Carmem Maria. Educação Infantil e as novas definições da legislação. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAECHER, Gladiz Elise. (Org.). **Educação infantil, pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13 - 22.

DAY, Christopher. **A paixão pelo ensino**. Porto: Porto editora, 2006.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Sons sem palavras e grafismo sem letras: Linguagens, Leituras e Pedagogia na Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de, MELLO, Suely Amaral. (Org.). **O Mundo da Escrita no Universo da Pequena Infância**. Campinas: Autores Associados, 2005, v. 1, p. 119-142.

FEIMAN-NEMSER, Sharon. Helping novices learn to teach: lessons from an exemplary support teacher. **Journal of Teacher Education**, Michigan, v. 52, n. 1, p.17-30, jan./fev. 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola pública brasileira na atualidade: lições de história. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 221-254.

GALVÃO, Cecília. **Professor: o início da prática profissional**. 1998. 716 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, Lisboa, 1998.

GATTI, Angelina Bernardete. **Quem são os estudantes universitários das carreiras que conduzem à docência?** Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. p.157-172.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 1995. p. 63-68.

GOMES, Marineide Oliveira de. **Formação de professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

GOMES, Marcilene Popper. **Memórias e vida escolar: relatos de formação de professoras da educação infantil brusque/sc**. 2006, 135f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC – Florianópolis, 2006.

GUIMARÃES, Cecília Maria. (Org.). **Perspectivas para Educação Infantil**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

HADDAD, Lenira. Políticas integradas de Educação e Cuidado Infantil: Desafios, armadilhas e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa**, Porto Alegre, v. 36, n. 129, p. 519-546, set./dez. 2006.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

JOSSO, Marie-Christine. As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural. In: PASSEGGI, M. da Conceição (Org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. São Paulo: Paulus, 2008. p. 23-50.

_____. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 61-79, 1999.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1982.

_____. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 2006.

_____. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2009.

KUHLMANN Junior, Moysés. Educação Infantil e currículo. In FARIA, Ana Lucia Gourlart e PALHARES, M. S. **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 87-98, jan./abr. 2000.

LISBOA, Marilu Diez. Orientação profissional e mundo do trabalho: Reflexões sobre uma nova proposta frente a um novo cenário. In: LEVENFUS, Rosane Schotgues; SOARES, Dulce Helena Penna (Org.). **Orientação vocacional ocupacional: Novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 33-49.

LORTIE, Dan. **School-teacher: a sociological study**. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

LURIA, Alexandre Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 3. ed. São Paulo: Ícone, 1991.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e a construção do sistema nacional de ensino no Brasil. In: ROSSI, Ednéia Regina; RODRIGUES, Elaine; NEVES, Fátima Maria (Org.). **Fundamentos históricos da educação no Brasil**. Maringá: EDUEM, 2005. p. 13-29.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARX, Kal.; ENGELS, Friedrich. **O manifesto Comunista**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MACHADO, Maria Lucia de A. Criança pequena, educação infantil e formação dos profissionais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, p. 85-98, jul./dez. 1999.

MAISTRO, Maria Aparecida. Relações Creche e Famílias, a quantas andam? **Perspectiva**, Florianópolis, n. especial, p. 49-59, jul./dez. 1999.

MAURICIO, Lúcia Velloso. A opção pelo magistério representada por professores do ensino fundamental em memórias. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 01, p.115-138, abr. 2009.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOTA, Kátia. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? Uma breve reflexão lingüística para não lingüistas. **Educação e Contemporaneidade** Revista da FAEEBA, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan/jun. 2002.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António. **Vida de professores**. Lisboa: Porto Editora, 2000. p. 11-140.

NENHUM a menos. ZangYimou; ZhaoYu. China, Guangxi Film, Columbia Pictures Film Production Asia, 1999, 1 DVD.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projecto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 107-129.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; FORMOSINHO, João. **Associação criança**: um contexto de formação em contexto. Braga: Livraria Minho, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos (Org.). **Educação Infantil**: muitos olhares. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

OSHIRO, Katyuscia. **A formação de professores para infância em Campo Grande/MS**: concepções e práticas de educadores após a habilitação em educação infantil. 2011, 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2011.

PERRELLI, Maria Aparecida de Souza. Professores Iniciantes: uma análise dos trabalhos apresentados no Congresso Internacional del professorado principiante e Inserción a la docência – 2008, 2010, 2012. In: KASSAR, Monica de Carvalho; SILVA, Fabiany de Cássia (Org.). **Educação e Pesquisa no Centro-Oeste**: políticas, práticas e fontes da/para a formação do educador. Campo Grande: UFMS, 2012. p. 57-80.

PINAZZA, Mônica Apezato. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, TizukoMorchida; PINAZZA, Mônica

Appezzato (Org.). **Pedagogia(s) da infância:** dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 65-94.

PRADO Jr., Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

ROCHA, Eloisa Acires Candau. A formação dos professores de educação infantil: perspectivas indicadas na produção acadêmica brasileira. In: CONGRESSO INTERNACIONAL OMEP, 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Infância Educação infantil: Reflexões, para o início do século. Rio de Janeiro, 2000, p. 223-234

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel.(Org.). **As crianças, contextos e identidades.** Braga: Bezerra, 1997. p. 07-30.

SARMENTO, Manuel José. A globalização e a Infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Em defesa da Educação Infantil.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-28.

_____. **A vez e a voz do professor.** Contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária. Porto: Porto Editora, 1994.

SARAIVA, Ana Claudia Lopes Chequer; FARENC, Alvanize Valente Fernandes. A escolha profissional do curso de Pedagogia: análise das representações sociais de discentes. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33. 2010, Caxambu. **Anais...** GT – 8: Formação de Professores. Caxambu, 2010, p. 01-16.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “Breve Século XIX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XIX.** Campinas: Autores Associados, 2006. p. 08-31.

SOUZA, Dulcinéia Beirigo. Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. Saber Acadêmico – Revista Multidisciplinar da UNIESP, São Paulo, n. 8, p. 35-45, dez. 2005.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. In: SOUZA, Eliseu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (Org.). **Histórias de vida e formação de professores.** Rio de Janeiro: Quartet, 2008. p. 89-98.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Daniella. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade,** Campinas, n.73, p. 209-244, jan./dez. 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

UZEDA, Leomárcia Caffé Oliveira. **De “babás de luxo” a professoras:** narrativas autobiográficas, formação e docência na educação infantil. 2007,143f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2007.

VEENMAN, Simon. El proceso de llegar a ser professor: una análisis de la formación inicial. In: Villa, A. (Org.). **Perspectivas y problemas de La funcion docente**. Madrid: Marcea Ediciones, 1998. p. 39-69.

VEENMAN, Simon. A. M. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Education Research**, Washington , v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

VEIGA, Cynthia Greive. República e Educação no Brasil. In: VEIGA, Cyntia Greive (Org.). **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007. p. 49-75.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch . **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.92, p. 62-69, fev., 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Professoras iniciantes da Educação Infantil: percursos de aprendizagem da docência

A pesquisa acima mencionada tem como finalidade compreender quais são os saberes necessários para ser professora de Educação Infantil, como se aprende o exercício da docência com crianças pequenas e qual é o perfil das profissionais que atuam na educação da infância. Serão convidadas a participar da pesquisa as professoras habilitadas em Educação Infantil que compõem o grupo de estudo na OMEP. Como fonte de dados, a pesquisa se utilizará de relatos de vida de professoras (orais e escritos) que emergirão em encontros do grupo, envolvendo a coordenação e a pesquisadora. Esses relatos serão discutidos e analisados à luz de teorizações sobre a formação do professor, a aprendizagem da docência e o papel da escola na construção dessas aprendizagens. Tais encontros constituirão momentos para reflexão, debates e trocas, tendo como norte as questões que motivam essa pesquisa.

A sua participação nesta pesquisa não trará quaisquer complicações legais, pois os procedimentos usados não oferecem riscos à dignidade humana, uma vez que estes obedecem aos Critérios de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Considerando que compreendi as informações constantes neste documento e as normas expressas na Resolução citada, expresso meu consentimento, de modo livre e esclarecido, em participar da presente pesquisa, sabendo que:

- 1- A minha participação, em todos os momentos e fases da pesquisa, é voluntária e não implica quaisquer tipos de despesa ou ressarcimento financeiro;
- 2- É garantida a liberdade de retirada do meu consentimento e da minha participação na pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa;
- 3- É garantido o anonimato;
- 4- Os dados coletados só serão utilizados para a pesquisa, e os resultados poderão ser veiculados em livros, ensaios ou artigos científicos, em revistas especializadas e em eventos científicos;
- 5- A pesquisa aqui proposta foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB que a referenda;
- 6- O presente Termo está assinado em três vias, ficando uma delas sob a minha responsabilidade

Local e data _____

Nome, Assinatura e meio de contato com o participante da pesquisa:

Assinatura do Pesquisador: _____

Assinatura do Orientador: _____

APÊNDICE B

Imagens apresentadas às professoras



<http://encrypted-tbn2.gstatic.com/images?q=tbn:AND9GcTsebcCLcWzBGnKBWF3NLAF7IUprvrKgtBrEEjcljL1nLXFrdGvQ>



<http://ministroestevao.files.wordpress.com/2010/08/tsunami.jpg?w=220&h=160>



http://encryptedtbn0.gstatic.com/images?q=tbn:AND9GcT_p1bVGEYHuFEPUesBydw8d8HrJKrVsqiUFL9ivhRgp08ETTrLA



© Can Stock Photo – csp7496211

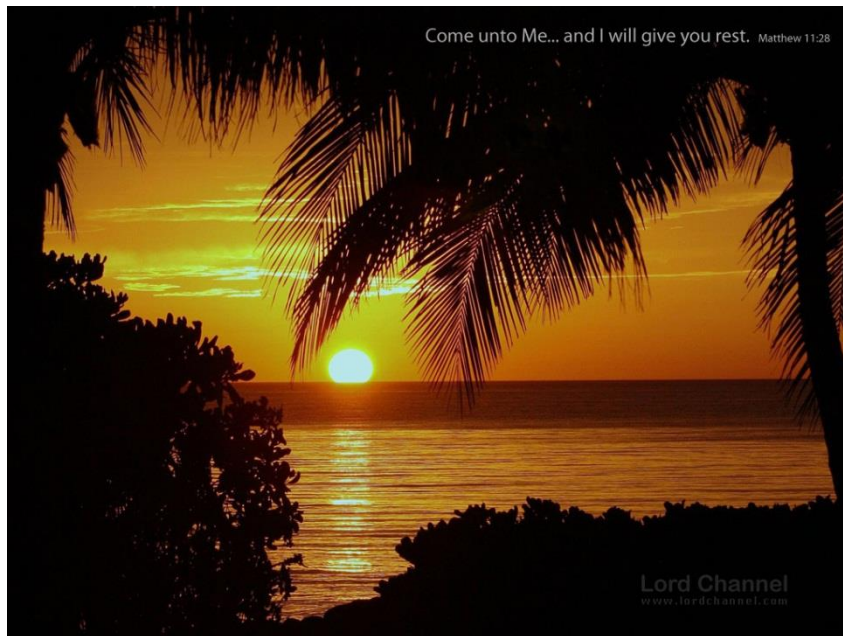
<https://encryptedtbn3.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcSVvUlrTeQ7PgkndCAbPY6yu6ZIU7vnuRhszmCPLG3y3JIsYS0>



<https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcSC14rJbA6rTiAd72JsTBp30XnVsG1iMebBhJw9O1M5hMdHiYfh>



<http://www.rreinformatica.com.br/images/gestao-empresarial-quebra-cabeca.jpg>



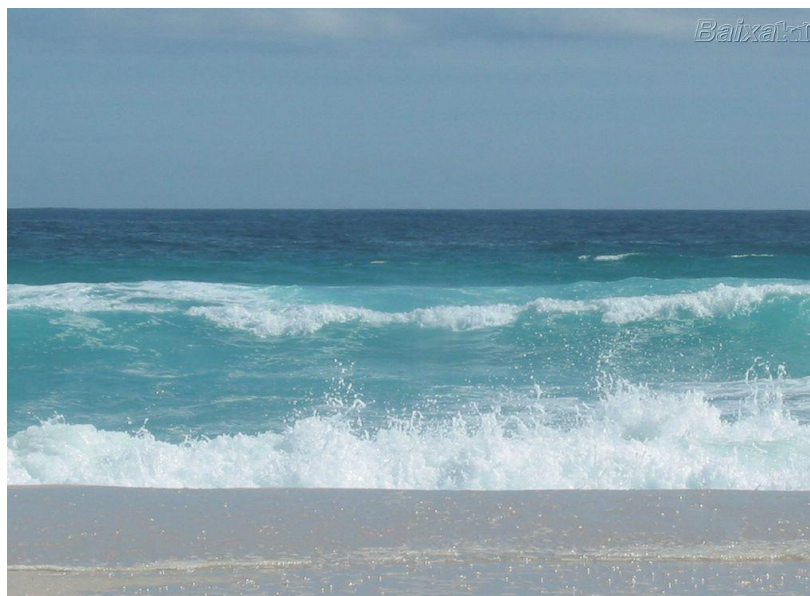
http://fmanha.com.br/blogs/bethlandim/files/2012/02/por-do-sol_987_1024x768.jpg



http://t1.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRb_OodgpcLVt3_HktMJ9oe-4-i_a591n7Wt1a86Uzpk-s_68e



<http://www.fondosypantallas.com/wp-content/uploads/2010/11/rio-tranquilo.jpg>



http://www.baixaki.com.br/imagens/wpapers/BXK23500_imagem-008800.jpg



http://www.baixaki.com.br/imagens/wpapers/BXK30049_portugal-beira-do-rio800.jpg



http://n.i.uol.com.br/ultnot/album/110828_tufaofilipina

APÊNDICE C

Modelo de questionário para as professoras

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORAS DO IEMS
Instituto de Educação Marisa Serrano

I – Identificação: Nome		
1- Sexo: () fem. () masc.	2- Idade: () anos	3- Estado civil:
4- Cidade onde nasceu:		
II – Informações acadêmicas		
5- Você fez o curso de magistério em nível médio? () não () sim		
Se a sua resposta foi SIM, prossiga. Se foi NÃO, passe para a questão 11		
6- Ano de conclusão do magistério em nível médio:		
7- Escola onde estudou o magistério em nível médio:		
8- Cidade :		Estado:
9- O fato de você ter feito o magistério em nível médio contribuiu para a sua atuação na Educação Infantil? () Muito () Um pouco () Nada		
10- Caso tenha contribuído, em quê, ou de que forma (cite pelo menos três aspectos)?		
11- Que curso de nível superior voltado ao magistério você cursou?		
12- Quando concluiu?		
13- Em que faculdade/universidade?		
14- Houve algum acontecimento/problema ao longo do curso que interferiu no tempo ou na qualidade da sua formação? () Não () Sim Se sim, qual?		
15- Quais foram os motivos da escolha desse curso de licenciatura?		
16- Você faz/fez complementação de estudos em Educação Infantil? () Sim () Não Se SIM, prossiga. Se NÃO, passe para a questão 20		
17- Em qual Instituição?		

18- Por que motivo faz/fez complementação de estudos em Ed. Infantil?
19- Quais as contribuições dessa complementação para a sua prática na Ed. Infantil? (Identifique pelo menos 3)
20- Por que não fez/faz?
21- Sobre outro curso de graduação: () está cursando () já concluiu () não cursa Se cursa ou está cursando, prossiga. Se não cursa/cursou, passe para a questão 31
22- Qual curso?
23- Em que ano iniciou? Quando concluiu/concluirá?
24- Em qual faculdade/universidade?
25- Sobre a pós-graduação: () está cursando () já concluiu () não cursa
26- Qual curso?
27- Em que ano iniciou? Quando concluiu/concluirá?
28- Em qual Instituição?
29- Por que motivo está fazendo/fez este curso?
30- Em que este curso contribui/contribuirá para a sua prática na Ed. Infantil?
31- Quais têm sido suas leituras voltada à Educação Infantil?
32- Como tomou conhecimento delas?

33- Pontue as contribuições dessas leituras para a sua prática na Educação Infantil.
III – Vida Profissional
34- Há quanto tempo você exerce o magistério?
35- Há quanto tempo atua na educação infantil como professora?
36- Já atuou na Educação Infantil em outra função? () Não () Sim Qual?
37- Em quais Instituições de ensino você já trabalhou?
38- Em quais níveis ou séries você já atuou como professora?
39- Há quanto tempo você trabalha na OMEP?
40- Sua situação atual na OMEP é () cedida pela SEMED () Contratada pela OMEP
41- Em qual nível da Educação Infantil você atua?
IV – Escolarização no núcleo familiar
42- Escolaridade do pai:
43- Escolaridade da mãe:
44- Você considera que houve influência de seus pais nas suas opções pelos estudos? Explique.
45- Tem irmãos mais velhos? () Não () Sim Quantos?
46- Qual a escolaridade dos irmãos mais velhos?
47- Você considera que houve influência de seus irmãos mais velhos nas suas opções pelos estudos? Explique.
48- Tem irmãos mais novos? () Não () Sim Quantos?
49- Qual a escolaridade dos irmãos mais novos?
50- Você considera que os irmãos mais novos influenciaram nas suas opções pelos estudos? Explique.
51- Você considera que você exerceu/exerce influência na opção de seus irmãos pelos estudos? Explique.

Há professores que marcam a nossa vida profissional, seja de forma positiva, seja negativa. Pensando nisso, redija um texto com o seguinte título: “Um (a) professor (a) de que me lembro”. Apresente-nos esse (a) professor (a), narre as lembranças que você tem e que marcas deixou.