

Educadoras Leigas de Creches Comunitárias - Da Ação à Qualificação Docente

Denise Arina Francisco Valduga

denisef@feevale.br

Resumo:

O presente artigo “Educadoras Leigas de Creches Comunitárias - Da Ação à Qualificação Docente” é parte da pesquisa intitulada **Processo de Formação Docente das Educadoras Leigas de Creches Comunitárias** e tem como objetivo analisar como ocorre a construção identitária de professora pelas educadoras leigas atuantes em creches comunitárias conveniadas com a Prefeitura Municipal de Porto Alegre/RS, matriculadas no curso de ensino médio Normal. Este estudo se valeu, predominantemente, da abordagem qualitativa, pautou-se em estudo de caso, tendo sido utilizados instrumentos metodológicos, como questionário, entrevistas semi-estruturadas, observação de campo e análise documental para compor o *corpus* da pesquisa. Buscou-se identificar, a partir da fala das alunas, protagonistas desse processo, bem como de seus interlocutores, professores do curso e coordenadoras pedagógicas das creches comunitárias onde trabalham, como acontece a passagem de educadora leiga à professora e se essas imprimem ressignificações na prática pedagógica cotidiana com crianças na creche.

Palavras-chave: Formação de educadoras leigas Educação Infantil - Curso Normal - habilitação Educação Infantil - Formação de professores.

Abstract:

The present article, Unskilled Educators in Community Preschools, from action to teaching qualification, is part of the research entitled Process of Teaching Formation of Unskilled Educators in Community Preschools. It aims to analyze the identity construction as a teacher by untrained educators acting in community preschools in covenant with the City Hall of Porto Alegre/RS and registered in the High School (they take a special modality called Normal Course which prepares people to teach children). This study made use of qualitative approach, based on case study and used

methodological tools as questionnaires, guided interviews, field observation and documental analysis to compound the corpus of the research. The search was to identify from the speech of the students, as well as their interlocutors, course teachers and the pedagogical coordinators at the schools in which they work, the way the passage from the unskilled educator to teacher and the possible ressignificance in their praxis.

Keywords: Formation of unskilled educators - education of children - *Normal Course*- Formation of teachers.

Introdução

O presente estudo sobre formação de professores em educação infantil buscou, por meio da pesquisa, analisar como, para educadoras leigas, profissionais que já possuem experiência em creche, a formação específica mobilizou questões internas que se expressam no fazer cotidiano. O que levou esse tema a se tornar importante nas discussões nos meios sociais e educacionais?

Por um longo tempo, a criança pequena bem como quem trabalhava com ela não foram valorizados no meio educacional. A partir da Constituição Federal de 1988, muito da concepção de infância encontrou respaldo em pilares mais humanos e justos, estabelecendo o marco da criança como cidadã de direitos. Direitos estes que incluem, entre outras questões, a educação. Inicia-se o debate sobre o que vem a ser uma educação de qualidade, a quem se destina e em quais concepções epistemológicas devem se sustentar.

Com esse advento, há também uma forte mobilização social, principalmente das mulheres que lutavam pelo direito à creche como forma de cumprimento legal. As discussões acirradas entre sociedade civil e governantes mobilizam e retomam dilemas antigos sobre o atendimento à infância, que

também remeteram à questão da formação dos profissionais que atuam com essa etapa da vida.

A creche, que historicamente atendeu a crianças de meios economicamente menos favorecidos e que se manteve com poucos recursos dos governos e/ou com donativos, começa a repensar sua situação de pauperidade, tanto no atendimento quanto na sua concepção.

Pode-se dizer que outro momento marcante foi a promulgação da nova LDBEN 9.394/96, que, embora sancionada com atraso de, no mínimo, dez anos, colaborou para legitimar políticas educacionais mais próximas das necessidades contemporâneas.

Considerando que a lei por si só não implementa mudanças nem garante efetivamente direitos, é preciso reconhecer que ela foi um princípio gerador de discussões sobre temas pouco discutidos. A partir disso, a formação de professores, com ênfase específica para atuação com crianças na faixa etária de zero a seis anos, tornou-se um assunto polêmico. Até então, as escolas Normais formavam professores para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental que, ao concluírem o curso, trabalhavam tanto em educação infantil como nas primeiras séries ou ciclos do ensino fundamental.

Com a mudança na LDBEN, passando a incluir a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, oferecida por creches e pré-escolas, a exigência no nível de formação começou a perturbar tanto as instituições de educação infantil como as escolas formadoras de professores, forçando mudanças significativas nesses segmentos.

No mapeamento da situação legislativa sobre formação de professores em Educação Infantil, observou-se que a atenção específica com a formação de educadoras leigas é recente e ainda incipiente, contando com experiências pontuais e isoladas de alguns municípios. É sabido que a incumbência de oferta de escolas de ensino médio é responsabilidade dos governos de Estado, mas, pelo que se observou na capital gaúcha, no período entre 2003 e 2005, as escolas de formação de professores em Educação Infantil continuavam com atendimento diurno, desfavorecendo as educadoras de creches que trabalham durante o dia. As duas escolas municipais de ensino médio, ao oferecer curso noturno, contribuíram para que essas trabalhadoras tivessem condições de acesso à escola e ao conhecimento.

Este trabalho se insere nessa temática por meio de análise do processo de formação identitária das educadoras leigas atuantes em creches comunitárias que retornaram aos bancos escolares. Para a maioria das educadoras, a oportunidade de voltar a estudar ou se formar, para atuar especificamente com educação infantil, significou uma nova etapa em suas vidas.

O diferencial percebido nesse curso está voltado ao fato de ter “nascido” fruto da integração entre sociedade civil e governo, compondo uma ação efetiva e constituinte de cidadania. A lei, nesse caso, foi articulada em prol da comunidade, cumprindo uma dívida histórica para com as classes menos favorecidas.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN/96), Art. 61, a exigência de formação tornou-se uma preocupação para as educadoras e coordenadoras de creches que, num movimento de busca, procuraram retornar aos estudos. Nesse contexto, surgiu a pergunta: como conjugar o saber dessas educadoras/trabalhadoras, que possuem uma prática constituída pelo fazer cotidiano, com a formação sistematizada da escola, dada a exigência legal?

Essa, dentre outras questões, mobilizou as creches, através de suas entidades e lideranças locais, a buscar uma alternativa viável para a formação/certificação das educadoras leigas. Juntamente com a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/RS (SMED), as lideranças organizaram a abertura de um Curso Normal na própria comunidade, utilizando o prédio de uma escola municipal já existente, denominada E.M.E.M. Emilio Meyer, onde funcionava curso de Ensino Médio¹. O Curso Normal passou a ofertar duas habilitações, uma de quatro anos, para alunos egressos do Ensino Fundamental, com Habilitação para Séries Iniciais, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Infantil, e outro de dois anos, em nível de pós-médio, com ênfase em Educação Infantil para egressos do ensino médio. O curso, inicialmente, foi voltado para atender a demanda reprimida de trabalhadoras leigas atuantes nas creches comunitárias, objetivando contemplar a formação inicial, sendo que uma condição para o ingresso era ser educadora de creche comunitária.

É justamente nesse contexto que se procurou investigar como, para essas educadoras, que já desempenham trabalho com crianças de zero a seis anos nas creches conveniadas, a realização de um curso de formação de professores modifica ou ressignifica suas concepções acerca do trabalho docente.

Algumas questões organizadoras foram emergindo, como as que seguem. O que leva educadoras leigas a procurarem qualificação? O que decorre dessa escolha? Como a família e o meio em que vivem relatam/interpretam essa escolha? Haverá alteração/qualificação/mudança/ressignificação nos modos de pensar e agir dessas educadoras? O que significa, para essas mulheres de classe popular, freqüentar um curso de formação de professores que, historicamente, foi ocupado pela classe média? Quais as implicações dessa profissionalização no âmbito

¹ Embora seja incumbência da instância Estadual ofertar o ensino médio, o município mantém duas escolas de ensino médio em sua rede, quais sejam: E.M.E.M. Emilio Meyer e E.M.E.M. Dr. Liberato Salzano Vieira.

pessoal/familiar e de contexto social/comunitário? Essas educadoras pensam em se qualificar para continuar atuando com a Educação Infantil? O fato de estarem matriculadas e freqüentando um curso de formação de professores/as contribuirá para efetivamente implementar mudança no seu fazer pedagógico e de sua concepção de mundo?

Para dar conta da complexidade das questões que envolvem o universo de pesquisa a ser estudado, o presente trabalho empírico apoiou-se na pesquisa qualitativa, em estudo de caso de cunho etnográfico na referida escola de ensino médio, onde as educadoras estavam realizando sua formação, bem como no local de trabalho (Creches Comunitárias) onde realizaram o estágio supervisionado.

A amostra escolhida foi constituída de oito educadoras leigas e foram selecionadas alunas em estágio. Interessou, ao estudar o processo de formação de professores em uma Escola Normal, enfocar o contexto escolar formal nas suas diferentes nuances, os conteúdos, a influência que os professores do curso exercem sobre a constituição de professora das alunas e as características individuais e coletivas, bem como a atuação das alunas como educadoras no fazer cotidiano da creche.

Pesquisar o cotidiano de vida dessas mulheres no ambiente profissional e de formação consistiu em investigar como as questões do processo de profissionalização foram significadas em suas vidas. Frente à situação da exigência de formação para educadores que atuam com crianças de zero a seis anos de idade, estabeleceu-se um problema que persiste há muito em nossa sociedade: o grande contingente de trabalhadores de creches que não possui formação inicial para atuar nos moldes exigidos atualmente. Dessa forma, instala-se uma crise: como atender a grande demanda de educadoras das Creches Conveniadas com PMPA sem correr o risco de penalizar essas profissionais que, na sua grande maioria, são de classe popular? Como não inviabilizar o funcionamento dessas instituições tão importantes? Como incorporar essas mulheres trabalhadoras, oferecendo uma nova oportunidade de formação para que elas não sejam demitidas?

Sendo assim, o **problema de pesquisa** recaiu sobre a seguinte questão: como a trajetória no curso de ensino médio Normal - noturno, na EMEM Emílio Meyer, incidiu no processo de construção identitária profissional das educadoras leigas? O **objetivo geral** foi analisar se o ingresso no Curso de Ensino Médio Normal Magistério contribuiu na resignificação do fazer pedagógico e na constituição identitária como professora das educadoras leigas atuantes nas Creches Comunitárias Conveniadas com a PMPA. Para tanto, elencaram-se alguns **objetivos específicos** para nortear essa busca, quais

sejam: a) identificar, a partir da fala das educadoras, a constituição de identidade de professora com formação específica; b) verificar se o processo de profissionalização interferiu na prática pedagógica cotidiana das educadoras, a partir da fala das mesmas e dos seus interlocutores.

1. Saberes da docência

Ao falarmos sobre formação de professores, é necessário situar a questão a partir de um prisma histórico social que o constituiu e o constitui na contemporaneidade. Assim, cabe salientar que a formação de professores é tema recorrente nos debates sociais e educacionais, mas que seu enfoque vem sofrendo modificações ao longo do tempo. Atualmente, os discursos voltam-se para a profissionalização do profissional-professor como pessoa, enfocando mais o conjunto de saberes que constituem o professor ao longo de sua vida, sem tampouco restringir ou focalizar alguns aspectos em detrimento de outros, como em décadas anteriores. Esse saber é tratado por Tardif (2002) como um saber advindo da experiência anterior e configura-se como uma forte marca levada ao longo da profissão docente. Mais do que nunca, perceber como na profissão o professor ressignifica situações de vida e vice-versa torna-se essencial.

A formação inicial docente precisa partir do conjunto de saberes construídos no contexto social e pessoal, pois a concepção de formação anteriormente implementada desconsiderou as questões formativas de caráter global. Não é apenas o curso de formação inicial o responsável pelos conhecimentos construídos e mobilizados pelos docentes; a socialização configura-se como ulterior ao ingresso em qualquer curso de formação, iniciando com as experiências familiares e escolares anteriores. O professor conhece sua profissão antes mesmo de freqüentar curso de formação específica, pois os futuros professores experienciam, nos bancos escolares, enquanto alunos, ao longo da educação básica, o que é ser professor. As representações sobre a profissão e o que vem a ser um bom ou mau professor, sobre o que é uma aula medíocre ou de qualidade, do que pretende perpetuar ou modificar, são vivenciadas visceralmente ao longo dos anos. Dessa forma, o contato com a profissão se dá em lugar semelhante ao qual exercerá a profissão, em uma simetria invertida e, conforme documento do Ministério da Educação e Cultura (MEC), “[...] Isso implica que deve haver coerência absoluta entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional” (MEC/ maio 2000)².

² Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior, maio/2000, p. 38. Disponível em <http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/curdiretriz/ed_basica/ed_basdire.doc> Acesso em 07/05/05.

2. Curso normal: Articulações entre feminização, cuidado e educação na formação docente

A educação é um fato eminentemente histórico, portanto, modificações vão aparecendo na medida em que os modelos adotados revelam-se inadequados para satisfazer as necessidades sociais. Desta forma, uma retomada histórica pode se apresentar como possibilidade para que o educador reflita e repense a educação.

A primeira Escola Normal no Brasil, situada na cidade de Niterói/Rio de Janeiro, foi constituída com caráter elitista, tendo uma proposta educacional configurada, predominantemente, com caráter seletivo e excludente, principalmente no que tange aos conteúdos, à classe social e a gênero.

Conforme Villela (1990), no século XIX, com o fortalecimento da sociedade, a educação ocupou um lugar de importância, embora ainda limitada. Nessa época, o acesso das mulheres, em especial as das camadas populares, era quase nulo, não havendo prioridade nem exigência educacional para as mesmas. Já no final do século, com o advento da abolição da escravatura, o país (mais especificamente os senhores donos de engenho de açúcar e de café) necessitou substituir a mão-de-obra escrava, optando pela mão-de-obra estrangeira (imigrantes italianos e alemães). Situação semelhante à dos imigrantes era encontrada pelos negros, ex-escravos que, ora liberados da situação de escravatura, encontravam-se sem emprego e sem forma de subsistência. O ensino para ambos era realizado informalmente por alguma pessoa mais esclarecida que se dispusesse a ensinar-lhes os rudimentos da leitura, da escrita e do cálculo.

Desde o período escravagista, as mulheres negras sofriam todo o tipo de discriminação possível, desde o fardo de serem chamadas de preguiçosas, passando pela exploração sexual até sua subordinação como objeto. A coisificação da idéia de mulher negra tornava-as um bem material na mão dos amos e senhores; eram serviçais para favores sexuais, servindo como amas-de-leite, domésticas e todo o tipo de serviço considerado degradante. Apesar de a abolição da escravatura ter libertado os negros da situação escrava, delegando a eles “iguais condições” de direitos, até hoje efetivamente a Lei Áurea não se cumpriu em sua totalidade.

No início do século XX, muitas mulheres negras realizavam uma dupla jornada de trabalho, tendo que sustentar muitas vezes a família com o seu próprio e parco orçamento. A mulher negra trabalhadora era reservado o serviço doméstico que, com o baixo salário recebido, mantinha-a atrelada à mesma situação de classe. Pode-se relacionar o trabalho de babá às mulheres, em específico às negras.

A clientela dos cursos da Escola Normal era composta por moças de classe média, que encontravam no magistério uma única possibilidade de realização profissional. O curso oportunizava-lhes trabalho de meio

expediente, cuja remuneração complementava a renda familiar, *status* social e complementação dos estudos. Louro (1986) descreve a situação das mulheres nas primeiras décadas do século XX em Porto Alegre, mostrando que a modernização da capital e o contexto da época auxiliaram a retirar as moças do confinamento dos lares e a assumir lugar no ambiente público. Não se pode afirmar que o magistério foi o determinante de tal ruptura, pois segundo Moysés Kuhlmann Jr (2001, p.116),

Faltam dados para afirmar se as jardineiras dos Kindergartens tinham ou não idéias feministas, mas, sem dúvidas, podemos afirmar que, embora carregado de ambigüidades, o deslocamento espacial da ação da mulher auxiliou na construção de um novo papel histórico para ela e garantiu um espaço de profissionalização, o magistério, e disto advieram muitos efeitos como: ocupação de poder, liberdade econômica, etc.

A partir dos anos 60, a educação passou a enfrentar uma conjuntura de empobrecimento e desvalorização, refletindo o que acontecia no contexto autoritário da época. Consolidavam-se, nas leis, as regulamentações e o controle do Estado sobre a área educacional; “da década de 60 em diante, é interessante constatar que os alunos da Escola Normal passam a ser oriundos dos segmentos médios da população, configurando a perda de *status* e acentuando-se a queda da remuneração” (GONÇALVES, 1992, p. 92). Já nas décadas de 70/80, as professoras começam a reivindicar seus direitos como profissionais da educação, organizando-se em sindicatos e outros movimentos de luta.

A Lei 5.692/71 imprimiu ao ensino secundário um caráter técnico e foi a partir dessa lei que o Curso Normal passou a se chamar “Magistério”. Em meio às transformações sociais ocorridas, o Magistério deixou de ser visto como um curso profissionalizante de *status* para ceder espaço a um trabalho desqualificado que lida mais com prescrições do que com autorias.

Esse breve panorama serve para compreendermos que a relação entre mulher e magistério, em especial as mulheres negras e as de origem popular, em termos históricos, é relativamente recente e permeada por discriminações. Para uma compreensão crítica da situação da mulher no magistério, é preciso partir do pressuposto de que as concepções de masculino e feminino são noções socialmente construídas e carregadas de preconceitos e desigualdades, sendo que o trabalho docente, enquanto trabalho de mulher, “foi fabricado pela mesma trama de poder que urdiu, no social, uma identidade do gênero feminino” (COSTA, 1995, p. 174).

No contexto do magistério, o século XX no Brasil caracterizou-se por vincular o magistério ao gênero feminino, como se esse fosse interdependente e inerente. Essa naturalização teve forte sustentação na

tríade mulher/mãe/esposa, que configurava uma situação quase que pré-requisitória ao ingresso no magistério. Nesse sentido, a categoria gênero está sendo entendida a partir da perspectiva que propõe uma reflexão sobre as relações sociais instituídas, em especial, na sociedade patriarcal e nos efeitos construídos nelas. Sendo assim, atenta-se para gênero enquanto um processo contraditório, vinculado aos significados ditos femininos vinculados ao processo docente, independentemente do sexo biológico dos atores da ação docente (VIANNA, 2002).

O perfil social do magistério acompanhou as modificações ocorridas na sociedade, passando de uma profissão de mulheres de classe média³ à de mulheres de classe trabalhadora. A baixa remuneração atrelada à desvalorização da profissão abriu uma brecha para que a classe popular ingressasse nos cursos de formação, concebendo-os como possibilidade de ascensão social.

É preciso, portanto, compreender que não basta haver abertura de vagas nas escolas, é preciso haver uma intencionalidade política e educacional que assegure aos grupos *discriminados* o direito de frequentar uma escola que respeite sua cultura, partindo dela e não a suprimindo em currículos androcêntricos e etnocêntricos.

As alunas dos cursos de magistério deixam de ser as de classe média e assumem um outro perfil - de classe popular. Atualmente, por exigência da Lei (9.394/96 Art. 62) ou por necessidade de manter o emprego, essas *novas alunas*, educadoras leigas, já atuantes em creches, deparam-se com esse novo desafio: o da profissionalização através da escolarização formal.

3. Cuidar e educar: Tarefas femininas?

Em diferentes países, era veiculada a idéia de ensino como sendo naturalmente função feminina, aptidão da mulher em detrimento do homem para trabalhar com crianças pequenas, pois, nas escolas, o atendimento às crianças estaria relacionado à maternidade.

Sendo assim, a maternidade confundiu-se com o papel de mãe-professora, incorporando a função de maternagem nas ações docentes, principalmente na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Estas características tomadas como

naturais nas mulheres de docilidade e afetividade tornaram-se a base para o desempenho das funções docentes. Sabemos que a naturalização ou não depende das representações, o que pensamos e fazemos sobre ser professora são socialmente construídas. Para Bourdieu (1989), pensamos e agimos conforme as nossas disposições psíquicas, que foram ao longo da história socialmente construídas. Aparentemente, há liberdade de pensamento, mas a própria naturalização do pensamento é determinada pela posição na estrutura social ocupada. Bourdieu denominou de *habitus* este conjunto de disposições psíquicas que foram socialmente construídas e que permitem pensar, ver e agir. Utilizando esse conceito emprestado de Bourdieu, o *habitus* decifra julgamentos políticos, morais, estéticos, bem como o estilo de vida, aqui relacionado à profissão de professora. Mas não é apenas uma representação psíquica, é também um veículo de ação que permite criar ou desenvolver estratégias individuais ou coletivas. Assim, o *habitus* seria como uma força conservadora dentro da ordem social, que continua ainda impetrando uma forma de ver e perceber a profissão. Essa questão fica explícita, quando, para as educadoras leigas, ser professora é tido como condição hierarquicamente superior à delas.

Torna-se fundamental chamar a atenção para a importância da indissociabilidade entre cuidado e educação no desenvolvimento da criança em instituições de educação infantil; por esse motivo a adoção do termo em inglês *educare* “que significa educação e cuidado ao mesmo tempo [...]” (CERISARA, 1999, p.17). Desvincular o conceito de cuidado e educação do estigma histórico torna-se tarefa difícil, por estar estreitamente vinculado ao atendimento prestado inicialmente em creches e pré-escolas.

Os termos cuidar e educar assim como as relações de gênero passam a ser questionados a partir de pesquisas como as de Flores (2000), Carvalho (1999), Cerizara (1996), Rosemberg e Saporoli (1996) Louro (1986) e Souza (2000), respectivamente, que rompem com a naturalização de que afeto e cuidado estão relacionados apenas às mulheres e avançam na idéia de que essa relação se estabelece mais pelo caráter socialmente construído do que propriamente pela questão do masculino ou feminino. Os autores expressam essa constatação ao pesquisarem o perfil sociodemográfico e as práticas de profissionais que trabalham com crianças.

³ Atualmente, diferentemente da década de 70/80, a questão de classe é entendida a partir de um viés mais amplo do que vinha sendo empregada pelo marxismo ortodoxo. Segundo Costa (1995, p. 193), “Quando os discursos teóricos se articulam a partir da noção de classe, é a estrutura, ou o Estado, como estruturante da realidade social, que ordena as representações sobre a prática concreta dos sujeitos coletivos. Quando a teorização se move na perspectiva dos movimentos sociais, uma representação de realidade é constituída a partir das falas e das narrativas dos agentes/atores”. O enfoque da classe pela classe não configura o ponto importante da discussão, pois a pretensão é a de articular a tríade (gênero, classe e etnia), entendendo-os como constituintes da formação docente.

4. Movimentos sociais, creche e escola normal

Na década de 70, mais especificamente a partir da segunda metade, acentuou-se a crise social e econômica no Brasil, tendo como consequência o desemprego crescente e o aumento da situação de miserabilidade da população em geral, levando muitas mulheres a buscar sustento fora do lar. É justamente nesse período que a sociedade civil organizada, através dos movimentos sociais urbanos, sindical, partidário, de mulheres, feministas, bem como os eclesiásticos de base iniciam um movimento de articulação e reivindicação por creches.

Os movimentos sociais, inicialmente, foram caracterizados como manifestações sociais coletivas entre classes sociais que lutavam pelo controle do sistema, remetendo à “luta contra um adversário e pelo controle da mudança” (TOURAINÉ, 1997, p. 338).

Melucci afirma que, nas sociedades complexas, os movimentos sociais têm uma ação coletiva a qual “[...] impede que o sistema se feche, produz inovação e intercâmbio das *elites*, faz entrar na área do decidível aquilo que está excluído, denuncia as zonas de sombra e de silêncio que a complexidade cria” (MELUCCI, 2001, p. 134) e que serve como garantia para que a democracia aconteça. No âmbito do atendimento à infância, no início da década de 70, as lideranças femininas das periferias uniram-se em prol de melhores condições para o atendimento das crianças dos bairros populares.

Os movimentos populares surgiram como uma forma de pressionar o poder público para o suprimento de suas necessidades básicas. O cunho assistencialista empregado fez com que parecesse suficiente aos filhos dos pobres esse atendimento paliativo, representativo de carências. A criação de creches comunitárias remete a um sistema de Educação Infantil de caráter “compensatório de ‘carências’ de populações pobres e apoiada em recursos da comunidade, visando depender poucas verbas do Estado para sua expansão” (ROSEMBERG, 2003, p. 33). De 1970 a 1988, surgiram, a partir desse viés, o aumento das matrículas em Educação Infantil, a criação de creches comunitárias, a municipalização desse nível de ensino, bem como o parco recurso pago às educadoras leigas, entre outras ocorrências.

5. Algumas considerações sem finitude

O curso Normal criado por meio dos movimentos sociais, especificamente pensado para dar conta da demanda de educadoras leigas já atuantes em Creches Comunitárias, contribuiu para a formação e qualificação do trabalho dessas mulheres em seus locais de atuação, como expresso por uma aluna: “Depois desse curso eu sinto a necessidade de estudar, de dar continuidade, não quero parar nunca, eu mudei pra melhor, eu acho que a gente aprendeu a se gostar como a gente é” (A8).

O curso, de modo geral, estabeleceu relação entre os saberes populares, trazidos pelas alunas ao longo de suas trajetórias de vida, pessoal e comunitária, com os saberes científicos, oportunizando a construção de um saber próprio, cingido no âmago de discussões dialéticas calorosas e nada tranqüilas, característica dos saberes construídos coletivamente com o outro e não sobre o outro.

Constatou-se que o protagonismo da comunidade, no processo de discussão e implementação do curso e nos princípios da proposta pedagógica norteadora, propiciou que o curso e todos que dele participaram assumissem uma identidade coletiva própria e fizessem parte dessa história, “este não é um conto de fadas, mas uma história real em que a troca de saberes, popular e científico, concretizam o sonho de acreditar na transformação e inclusão social, buscando um mundo melhor” (MAZONI, s.d.).

Ficou explícito, nas entrevistas, que o empreendedorismo do feito desafiou e mexeu com os medos e as certezas tanto das discentes quanto dos docentes. Quanto aos objetivos específicos que nortearam a pesquisa, pode-se dizer que as alunas, agora professoras, perceberam que ser professora não é apenas possuir uma titulação, mas significa estar em constante processo investigativo reflexivo de si e do mundo. Ter realizado o curso exerceu impactos expressivos na valorização das alunas enquanto mulheres e trabalhadoras, passando a perceber o valor de si e de suas ações.

As transformações percebidas foram muitas, indo das questões de ordem pessoal às relacionadas ao trabalho exercido na creche. Como mudanças pessoais, foram apontados os seguintes dados: conhecimento e valorização de si, novas formas de entender o relacionamento com o marido, os filhos e demais familiares, posicionamento frente às questões sociais, confiança na própria capacidade, criticidade e cidadania. Quanto à profissionalização, as alunas pontuaram que agora percebem, em suas ações, a indissociabilidade entre cuidar e educar, compreendendo as questões pedagógicas como fundamentais para exercer a profissão com qualidade.

A partir das aproximações empíricas, foi possível elencar algumas considerações sobre o processo de construção identitária das alunas bem como refletir acerca da modalidade de formação oportunizada a elas. Percebeu-se, a partir das falas das depoentes, que foi preciso tempo para que ocorresse conscientização, resignificação e, finalmente, modificação efetiva na prática pedagógica. Esses importantes fenômenos apontados por Tardif (2002) são mobilizados quando as educadoras retomam os bancos escolares na busca de formação.

Sabendo-se que o processo de formação se inicia desde tenra idade com as experiências pessoais no seio da família e cultura, aglutinam-se aos saberes da

formação escolar e aos demais saberes da experiência do ofício de educadoras leigas, percebe-se que as alunas chegam ao curso com um cabedal de conhecimentos adquiridos na e pela prática cotidiana, composta por marcas subjetivas que ficam visceralmente marcadas nos sujeitos. Essas são questões de fundamental importância para os cursos de formação em geral e, em específico, os que se destinam a educadoras leigas, pois é preciso haver uma postura reflexiva sobre essas experiências para que o profissional consiga criticamente ressignificar sua concepção e, conseqüentemente, sua prática.

Conclui-se que o fato de as alunas já exercerem o trabalho e realizarem formação continuada em serviço familiarizou, em parte, a compreensão de alguns temas referentes ao trabalho com a infância. O fator tempo constituiu-se como fundamental na oportunização de conhecimentos balizados por uma sustentação teórica mais densa.

Romper com essa expectativa inicial pré-concebida do curso gerou angústias, desconfortos e enfrentamentos, que foram superados com o empenho de alguns professores em oportunizar vivências fundamentadas na teoria. O trabalho constitui-se como central no processo de construção e reconstrução identitárias, pois é através dele que as alunas adquiriram o reconhecimento de sua atividade laboral. A partir da formação no curso, apropriaram-se do trabalho com confiança, atribuindo significado e dando uma direção em busca da autonomia e de sua própria cidadania.

Certamente, nessa pesquisa, não foi possível contemplar toda a riqueza dos momentos de troca que ocorreram durante as entrevistas, observações em aula, entrada nas creches, conversas com as alunas, professoras e coordenadoras pedagógicas, as quais, com tanto empenho, dedicam-se à educação fraternal e responsável de professoras e crianças. Mas como seres inacabados que somos, certamente essa pesquisa deixará pistas e abrirá caminhos para que a formação de professores que atuam em Educação Infantil seja tratada como uma questão política, social e cultural de fundamental importância, para que realmente tenhamos um mundo mais decente e digno. Finalizo, com a certeza da incompletude, buscando aliar-me com outros, na busca, ao mesmo tempo utópica e concreta, de um mundo mais humano.

Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na *problematização* do futuro e recuse sua inexorabilidade (FREIRE, 1998, p. 58).

Referências

- BOURDIEU, Pierre. La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps. **Paris**: Les Éditions de Minuit, 1989. BRASIL. Lei nº 10. 524, de 25 de julho de 2002.
- CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula**: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.
- CERIZARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? In: **Perspectiva**. Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 11-21, jul. /dez. 1999.
- _____. **A construção da identidade das profissionais de educação infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: USP/Faculdade de Educação, 1996. Tese de Doutorado.
- COSTA, Marisa Cristina Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- FLORES, Maria Luiza Rodrigues. **Conversando com educadoras e educadores de Berçário**: relações de gênero & de classe na Educação Infantil. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação).
- GONÇALVES, Carlos Luiz; PIMENTA, Selma Garrido. **Revendo o ensino de 2º grau**: propondo a formação de professores. São Paulo: Cortez, 1992. 2. ed. rev.
- KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001, p. 195-209.
- LOURO, Guacira Lopes. **Prendas e antiprendas**: uma história da educação feminina no Rio Grande do Sul. Campinas: UNICAMP, 1986. Tese de Doutorado.
- MAZONI, Miriam Cristina de Vasconcellos; VASCONCELLOS, Nestor Felix de. **História do Curso Normal**, Mimeografado, s.d.
- MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente**: movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- ROSEMBERG, Fulvia. Panorama da Educação Infantil brasileira contemporânea. In: **Simpósio Educação Infantil**: construindo o presente. Anais. -Brasília: UNESCO Brasil, 2003.
- _____; SAPAROLLI, Eliana. **O homem como educador infantil**. XX REUNIÃO DA ANPOCS, Caxambu: ANPOCS, out. 1996.
- SOUZA, Jane Felipe de. **Governando mulheres e crianças**: jardim de infância em Porto Alegre na primeira metade do século XX. Porto Alegre. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2000. Tese de Doutorado.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TOURAINÉ, Alain. Os movimentos sociais. In: FORACCHI, Marialice M. e MARTINS, José de Souza. **Sociologia e sociedade** (leituras de introdução à sociologia). 18 ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1997.

VIANNA, Cláudia. Contribuições do conceito de gênero para a análise da feminização do magistério no Brasil. In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza;

SILVA, Vera Lúcia Gaspar da (Coord.). **Feminização do magistério**: vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. **A primeira escola normal do Brasil**: uma contribuição à história da formação de professores. Niterói, Rio de Janeiro: UFMG 1990. 286p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 1990.