



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**

**Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação - PPG**

**Departamento de Educação – DEDC/CAMPUS I**

**Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduc**

**Linha 2: Educação, Tecnologias Intelectuais, Currículo e Formação do Educador.**

**LEOMÁRCIA CAFFÉ DE OLIVEIRA UZÊDA**

**DE “BABÁS DE LUXO” A PROFESSORAS:**

**narrativas autobiográficas, formação e docência na educação infantil**

**SALVADOR – BAHIA**

**Setembro de 2007**

**Leomárcia Caffé de Oliveira Uzêda**

**DE “BABÁS DE LUXO” A PROFESSORAS:  
narrativas autobiográficas, formação e docência na educação infantil**

*Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia, como requisito para obtenção de grau de Mestre em Educação, desenvolvida no âmbito GRAFHO – Grupo de Pesquisa (Auto) biográfica, Formação e História Oral.*

Orientador:

Prof<sup>o</sup> Dr. Elizeu Clementino de Souza.

**Salvador**

**Setembro de 2007**

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

**Leomárcia Caffé de Oliveira Uzêda**

**DE “BABÁS DE LUXO” A PROFESSORAS:  
narrativas autobiográficas, formação e docência na educação infantil**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Salvador, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2007

---

Elizeu Clementino de Souza – Orientador  
Doutor em pela Universidade Federal da Bahia/UFBA

---

Liana Gonçalves Pontes Sodré.  
Pós-Doutora em Educação.  
Universidade Federal Fluminense/UFF

---

Roberto Sidnei Alves Macedo  
Doutor em Ciências da Educação pela  
Universite de Paris VIII

---

Maria da Conceição Passeggi (Suplente)  
Pós-Doutora em Fundamentos da Educação pela  
Université de Nantes

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABHO	Associação Brasileira de História Oral
CIPA	Congresso Internacional de Pesquisa (auto) biográfica
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ISCHE	Sociedade Internacional de História da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OMEQ	Organização Mundial de Educação Pré-Escolar
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

## LISTA DE QUADROS

Quadro nº 1. Fases da Carreira: Modelo de Huberman.

Quadro nº 2. Características gerais das professoras colaboradoras da pesquisa.

Quadro nº 3. Objetivos e Instrumentos utilizados na coleta de dados.

## RESUMO

O presente estudo inscreve-se numa pesquisa no âmbito do Mestrado em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, desenvolvida entre abril de 2005 e setembro de 2007; através de inquietações e leituras realizadas sobre a temática formação docente e história de vidas de professoras de Educação Infantil; bem como, das experiências e trajetória da pesquisadora enquanto professora e professora-formadora nesta área. Analisar, através das narrativas autobiográficas, a trajetória de vida e formação de professoras da educação infantil, destacando a relação deste percurso - profissional/pessoal - com o processo de construção da identidade profissional tornou-se objeto de estudo. Refletir sobre como tais profissionais vêm lidando com as demandas e necessidades formativas para esta área; identificar e buscar entender o que impulsionou tais profissionais a escolher a profissão; contribuir através narrativas (auto) biográficas das professoras para ampliar a discussão sobre esse campo de atuação, assim como a ressignificação da identidade desta profissional se constituem em objetivos da pesquisa. O estudo foi desenvolvido no campo da pesquisa qualitativa e buscou analisar as histórias de vida de mulheres, professoras da educação infantil, à luz da abordagem autobiográfica como fonte de investigação. Constituem-se sujeitos da pesquisa cinco professoras de educação infantil que iniciaram a profissão a mais de quatro anos e desenvolvem suas atividades docentes em instituições públicas e particulares no Município de Feira de Santana. Como instrumentos para coleta das narrativas foram utilizados entrevistas e registros escritos das professoras construídos no espaço de formação continuada das instituições que atuam. O estudo possibilitou uma reflexão sobre o ingresso na profissão, os desafios da prática, obstáculos que as professoras enfrentam no seu dia-a-dia, quando foram ouvidas suas impressões sobre momento atual da educação infantil e, por conseguinte da sua profissão. A pertinência da pesquisa reside na reflexão sobre o significado e singularidade da educação infantil, sobre a necessidade de uma formação inicial e continuada para as profissionais que nela atuam e na importância de considerarmos suas trajetórias e contextos de experiências para que assim entendamos a complexidade e amplitude do tema, a sua abrangência. A educação infantil é apresentada enquanto campo repleto de contribuições a dar para as outras áreas, níveis de ensino. Entretanto, o desafio é continuar promovendo uma discussão sobre esse tema, sobretudo, a formação de suas profissionais.

**Palavras-chave:** Formação de Professoras - Educação Infantil - Narrativas (auto) biográficas

## ABSTRACT

The present of study grows in a research in the scope of Master degree in Education and contemporaneity by the Bahia state university-UNEB developed between April 2005 and September of 2007; through of anxiety and reading that was fulfill about the thematic vocation training and life's history of teacher of children's education; and the experience and trajectory of researcher like teacher and researcher- former in this area. Analyse, trough of the narratives autobiography, the life's trajectory and the formation of children's education teacher detaching the relation of this way-professional/personal-with the process of build the professional identity became object of study. Reflect about how that professionals dealing with the lawsuits and necessity to this area; identify and try to understand what stimulated that professional to choose their profession; contribute though teacher's autobiographies narratives to enlarge the discussion about this subject, like give new sense of identity to this professional constitutes in a research's object. The study was developed in a research's field qualitative and try to give sense to the life's history of the women, teacher of children's education, trough the boarding autobiography how source of investigation. Constitute of research's subject five teachers of children's education that started their profession for more than four years and developing their activities in private and states institution in Feira de Santana city. Like an instrument to the narratives collection was used interviews almost-structured and dampers wrote by the teachers, build in the formations place continuous of institution that they act. This study made possible a reflection about the ingress of that profession, the practice challenge, obstacles that this teachers faces in their routine, when they was lessened their impression about the actual moment of children's education and like sequential of this profession. The pertinent from that study is in the reflection about the sense and singularity of children education, about the necessity of the initial formation and continuous to the professionals that acts and the importance of consider their trajectory and contexts of experience to understand the complexity and theme amplitude, to that embracing. I believe in the children's education how a complete field with a lot of contributions to give to the other areas, levels of teaches. However, the challenge is continue to promote a discussion about this theme. Especially, the formation of professionals.

**Keys-words:** Teacher formation n- Children education - narratives (auto) biographies

## AGRADECIMENTOS

Como acredito em Deus, e na sua força ao guiar meus passos, ao me fortalecer também quando achei que estava cansada, agradeço muitas coisas. Inicialmente minha existência, e, a felicidade de poder compartilhar com outras tantas pessoas importantes na minha vida, essa nova conquista: finalizar o mestrado.

E como toda “boa mestranda”, que termina por compartilhar com todos ao seu redor (direta e/ou indiretamente), tenho que agradecer presentes especiais recebidos no decorrer dessa trajetória. O primeiro presente é a graça alcançada de ter uma família também muito especial como a minha. Agradeço sempre por isso! Meus pais - Leonício e Mariza - cada um do seu jeito, imprimindo seus esforços e amor para ver seus filhos felizes e realizados. Obrigada, muito obrigada.

Júlia. É um presente dos “Deuses” (quero incluir todos!!!!!!) ter Júlia como filha. Obrigada pela sua paciência, respeito e carinho. E desculpa por não ter tido “tanto tempo” quanto precisavas esses últimos meses. Hoje respondo sua pergunta: valeu a pena tanto esforço! Amo você!

André. Companheirismo e amor definem nossa relação. E daí ser considerado um presente que recebo diariamente. Obrigada por me fazer sentir amada, desejada, impulsionada “desde muito cedo” a crescer pessoalmente e profissionalmente.

Sinto-me feliz e presenteada por ter irmãos tão especiais: Celo, Dani e Nanda, pelos quais também nutro um amor incondicional. A Simone, minha irmã do coração, também agradeço a força e alegria que trouxe a todos nós da família. Agradeço tudo que vocês fizeram e fazem por mim! Nossa luta é pelo compromisso com a educação. Isso vocês já sabem e vivem!!! Obrigada Luiza, João Pedro e a Alice, meus sobrinhos, pela alegria que emana dos seus gestos carinhosos, dos olhares curiosos de criança e dos abraços e beijos inesperados que me fortaleciam. Valeu galerinha!!

Saindo do âmbito familiar, e igualmente importante, vou agradecer aos amigos e amigas que me acompanharam nessa caminhada, que me inspiraram tanta confiança e me ajudaram na construção do que sou:

Ao Elizeu, meu orientador, que desde o início me acolheu, respeitou meu ritmo de produção, me ensinou que numa construção como essa, temos que buscar



lá no íntimo, respostas para nossas indagações. Você soube me respeitar, valorizar meu trabalho, me fez sentir autônoma sem descuidar do amparo necessário num momento como esse em que temos de nos desprender de tantas coisas e pessoas. Obrigada por tudo Elizeu.

A professora Liana Sodré que (re) inaugurou e também impulsionou o retorno à academia. Seu compromisso com a infância e educação infantil me inspira. Obrigada pelo respeito, carinho e estímulo constantes.

A Rita Falcão, amiga e minha “musa inspiradora” da educação infantil, e Ana Virgínia, eterna pesquisadora, pela oportunidade de desfrutar momentos importantíssimos na minha vida pessoal e profissional, por respeitarem e acreditarem em mim. Não há dúvida: tornei-me professora junto a vocês. Obrigada eternamente. Agradeço também a Ana Carla, Inara, Cenilza, Susanete, Zélia, Marlene, Aline, e Cremilzza pela parceria e amizade construídas e pautadas principalmente no carinho e respeito. Vocês são profissionais exemplares!

As professoras de Educação Infantil que fizeram parte da minha vida, que não só foram inspirações para pesquisa, como foram amigas em vários momentos e deram seus testemunhos sobre o cotidiano de profissionais da educação infantil: Neuma, Sandra, Mariana, Enia, Raphaela, Rosely, Luciana Sousa e Luciana Costa, Daniela, Gisele, Helen, Íris Carla, Cristiane, Reijane, Eliziane, Izabella, Ana Helena, Claudine... e tantas outras companheiras que fizeram parte desta história. A todas o meu muito obrigada, eterno reconhecimento e gratidão pela confiança em mim depositada. Por causa de vocês, acredito mais ainda na educação infantil.

A Andréa Lívia, minha amiga-irmã pelo tempo que passamos juntas, crescendo profissionalmente dia após dia, sempre baseadas na ética e respeito. Valeu pela força amiga!!! Você sempre acreditou em mim.

As amigas do mestrado... Lembram quando eu dizia: vai passar!!! Virou até slogan do nosso grupo. Pois é, passou! Lílian, Priscila Lícia, Karina, Geovana, Josana, Dídimas, Liane, e a todos aqueles que viveram as experiências deste período. Obrigada.

São tantas pessoas que fazem parte desta conquista. Para aqueles que por acaso não citei, sintam-se também queridos (as), e, responsáveis por mais essa conquista na minha vida. Esse é só um recorte de tudo que recebi como conquista, e essa é a forma que encontrei para demonstrar minha felicidade em tê-los como presente maior na minha vida e agradecer por tudo que representam.

*Sol de Primavera*

*Quando entrar setembro  
E a boa nova andar nos campos  
Quero ver brotar o perdão  
Onde a gente plantou  
(Juntos outra vez)  
Já sonhamos juntos  
Semeando as canções no vento  
Quero ver crescer nossa voz  
No que falta sonhar*

*Já choramos muito  
Muitos se perderam no caminho  
Mesmo assim não custa inventar  
Uma nova canção  
(Que venha nos trazer)  
Sol de primavera  
Abre as janelas do meu peito  
A lição sabemos de cor  
Só nos resta aprender*

*Beto Guedes*

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>FALAR DE NÓS MESMOS PARA COMPREENDER O OUTRO: reflexões sobre memória e trajetória de formação.....</b>	<b>18</b>
1.1 Rememorando fatos da vida: tecendo fios da existência e da formação.....	19
1.2 A história de vida familiar enquanto espaço de formação .....	23
1.3 Os caminhos da docência ou como me tornei professora no exercício da profissão.....	31
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORAS: narrativas autobiográficas e procedimentos de investigação.....</b>	<b>36</b>
2.1 Sobre as intenções e o desejo do que investigar: o início de tudo.....	37
2.2 Sobre a opção metodológica: a formação do sujeito e o sujeito da formação.....	40
2.3 Percurso metodológico da pesquisa: contextos, questões e sujeitos da pesquisa.....	45
2.3.1 Conhecendo as etapas da pesquisa.....	49
2.3.2 Procedimentos para análise das narrativas das professoras .....	52
2.3.3 Conhecendo as professoras: perfil biográfico do grupo.....	54
2.3.3.1 Percurso biográfico de Neuma.....	56
2.3.3.2 Percurso Biográfico de Mariana .....	57
2.3.3.3 Percurso Biográfico de Enia .....	58
2.3.3.4 Percurso Biográfico de Rapahela .....	58
2.3.3.5 Percurso Biográfico de Rosely .....	59

### **CAPÍTULO 3**

#### **FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: entre os limites, desafios e possibilidades.....60**

3.1 Educação Infantil: algumas bases para discutir suas singularidades e especificidades .....61

3.2 A formação de professores no Brasil: perspectiva histórica .....72

3.3 Formação de Profissionais da Educação Infantil: percursos e desafios históricos.....78

### **CAPÍTULO 4**

#### **DE “BABÁS DE LUXO” A PROFESSORAS: narrativas autobiográficas, formação e docência na educação infantil.....90**

4.1 As professoras, escolas em que estudaram e lembranças deste período .....93

4.2 As professoras, a escolha e o ingresso na profissão.....98

4.3 Desafios, possibilidades e limites da profissão..... 116

#### **PARA SEGUIR REFLETINDO: considerações finais, ainda que provisórias.....128**

**REFERÊNCIAS.....135**

**ANEXOS.....142**

## INTRODUÇÃO

---

### **TRADUZIR-SE**

*Uma parte de mim é todo mundo  
Outra parte é ninguém,  
Fundo sem fundo.*

*Uma parte de mim é multidão  
Outra parte estranheza e solidão.*

*Uma parte de mim pesa, pondera  
Outra parte delira.*

*Uma parte de mim almoça e janta  
Outra parte se espanta.*

*Uma parte de mim é permanente  
Outra parte se sabe de repente.*

*Uma parte de mim é só vertigem  
Outra parte, linguagem.*

*Traduzir uma parte na outra parte  
- que é uma questão de vida ou de morte –  
Será arte?*

*Ferreira Gullar (1985)*

Ao optar por trabalhar histórias de vida de professoras de educação infantil, sabia que mexeria num terreno fértil de descobertas. Tentar traduzir as entrelinhas de suas narrativas autobiográficas far-me-ia entrar num processo de dúvidas/certezas e de escolhas/decisões/indecisões, pois falar “sobre si”, da sua própria vida, é algo que remete o sujeito a revisitar lembranças, um passado repleto de marcas que ajudam/implicam na constituição do que são e do que escolheram ser, levando-nos a este ir e vir constante, como sugere Gullar (1995). E, ao passo que as narrativas vão tomando corpo, pesquisador e sujeito da pesquisa se encontram, imbricados pelo fato de ambos terem “partes que são multidão, estranheza e solidão”; de ambos terem situações, momentos, passagens de seus percursos de vida, que se aproximam, se assemelham ou são extremos.

Busco, nas minhas lembranças, possíveis matrizes que me levaram não só à escolha do tema da pesquisa, assim como ao próprio desejo e ao objeto de estudo da mesma, a partir do seguinte questionamento: O que me conduziu a querer falar sobre outras mulheres, outras professoras da educação infantil? O lugar de onde falo é o de quem foi professora deste campo, já viveu essa experiência de ensino intensamente e se inquietou com os desafios lançados por sua profissão.

Nesse sentido, retomo Gullar (1995) com a indagação final do seu texto: “[...] traduzir uma parte, na outra parte, que é uma questão de vida ou morte, será arte?”. E sinto-me à vontade em dizer que sou impulsionada pela arte<sup>1</sup>, para apresentar o objeto de estudo aqui analisado, o qual se centra na análise de narrativas autobiográficas, trajetórias de vida e formação de professoras da educação infantil, ao destacar a relação destes percursos profissionais/pessoais com o processo de construção da identidade profissional.

Algumas questões também emergiram para orientar a pesquisa, a exemplo de: O que levou as professoras de educação infantil a escolherem a profissão, em especial na área da educação infantil? Como entendem as demandas formativas para este campo? Como se percebem num contexto educacional que exige novas formas de ser e de estar na profissão? Além disso, tentar trasladar a história de vida de professoras, tentar revelar o que as mesmas trazem, implícita ou explicitamente, nas suas vozes, constitui-se em um desejo. Tudo isso me levou à construção dos

---

<sup>1</sup> Capacidade que tem o ser humano de colocar em prática uma idéia, valendo-se da capacidade de dominar a matéria; atividade que supõe a criação de sensações ou de estados de espírito de caráter estético, carregados de vivência pessoal e profunda, podendo suscitar no outro o desejo de prolongamento ou renovação; dom, habilidade, jeito [...] (FERREIRA, 1999, p.204).

objetivos da pesquisa, com os quais busco analisar e relacionar os percursos pessoais e profissionais com as diferentes experiências e os processos identitários da profissão; refletir sobre como tais profissionais vêm lidando com as demandas e as necessidades formativas para esta área; entender o que motivou tais profissionais não só a escolherem a profissão, assim como o campo de atuação e o que as impulsionou a continuar exercendo a mesma.

No que se refere à metodologia utilizada, o estudo inscreve-se no âmbito da pesquisa qualitativa. Através dele, intento analisar a história de vida de mulheres, professoras da educação infantil, à luz da abordagem autobiográfica, como fonte de investigação. As cinco professoras, colaboradoras da pesquisa, iniciaram o exercício da profissão há mais de quatro anos e atuam em instituições públicas e particulares de educação infantil, no município de Feira de Santana – Bahia. Quanto aos instrumentos utilizados, destacam-se as entrevistas semi-estruturadas e os registros escritos das professoras, construídos no âmbito da formação continuada das instituições em que atuam.

Entendo que a pesquisa com narrativas autobiográficas ajuda-nos a perceber que a vida do sujeito é singular, contudo a forma como é contada não é linear ou a-histórica. Cada um de nós, ao longo de nossa existência, esteve ou está imerso em papéis e lugares sociais carregados de significados. Desta forma, Catani e Vicentini (2003) refletem sobre esse aspecto, afirmando que:

Ao construir uma narrativa autobiográfica, os sujeitos criam uma imagem de si próprios que constitui uma instância da realidade relativa à sua maneira de representar a própria existência, sobretudo no tocante às escolhas efetuadas no decorrer da vida e aos valores que cultuaram em sua prática docente (p. 153).

Geralmente, a totalidade de uma experiência que é manifestada também vem recheada de sentidos, que, por sua vez, são potencializados como processo de (auto) formação. Por outro lado, embora “recente”<sup>2</sup>, o recurso da abordagem autobiográfica, pelo menos na área da educação, é “[...] tanto um fenômeno, quanto uma abordagem de investigação-formação, porque parte das experiências e dos

---

<sup>2</sup> Antes de ser trabalhada na área da educação, essa perspectiva metodológica foi largamente utilizada nos anos 1920/1930 por sociólogos da Escola de Chicago, que pesquisavam a vida de imigrantes. Posteriormente, há uma redução brusca quanto a sua utilização, pelo fato da preponderância da pesquisa com viés instrumental/empirista. Só em 1980, o método biográfico é retomado no campo da sociologia, reacendendo muitas discussões sobre a temática (FERRAROTTI, 1988).

fenômenos humanos advindos das mesmas” (SOUZA, 2006, p. 97). Ou seja, as autobiografias nos ajudam a traduzir os modos particulares, o significado dos nossos processos de (auto) formação e, também, como nos dispomos a transformá-los através das nossas práticas.

O presente estudo organiza-se em quatro capítulos, nos quais busco contribuir para a discussão e a reflexão acerca do significado e das singularidades da educação infantil, bem como acerca das profissionais que atuam nessa área educacional.

No primeiro capítulo – *Falar de nós mesmos para compreender o outro: refletindo sobre memória e trajetória de formação* –, busco dialogar com alguns autores que refletem sobre a memória, entrecruzando suas reflexões com a minha própria trajetória de formação, destacando o que de significativo pode ter impulsionado as escolhas que fiz, minhas matrizes (auto) formativas, bases para o desejo de trabalhar com o tema desta pesquisa.

No segundo capítulo – *Histórias de vida de professoras: narrativas autobiográficas e procedimentos de investigação* –, evidencio as intenções do estudo, assim como a opção pela abordagem autobiográfica como metodologia, os percursos e as trilhas da investigação, os procedimentos para análise das narrativas, os sujeitos que fazem parte da pesquisa, trazendo, inclusive, algumas informações sobre seu “*percurso biográfico*”, a exemplo de local e data de nascimento, período em que iniciaram sua formação escolar, experiências que tiveram como professoras e tempo de profissão, entre outros aspectos relevantes para conhecermos as professoras colaboradoras da pesquisa.

Para entender o porquê de “dar espaço” às professoras para falarem sobre si e de ouvir as vozes das mesmas, retomo, no Terceiro capítulo – *Formação de profissionais da educação infantil: entre os limites, desafios e possibilidades*<sup>3</sup> –, algumas bases para discussão e reflexão sobre as especificidades/peculiaridades da educação infantil, entre elas: o fato dessas profissionais lidarem com a infância, bem como as necessidades formativas para se trabalhar com essa faixa etária. Além disso, neste mesmo capítulo, ressalto elementos históricos, no que concerne à formação do professor/professora no Brasil, ao destacar a formação específica das

---

<sup>3</sup> Neste capítulo, trago contribuições de vários autores que discutem esse tema, assim como destaco suas colaborações para ampliação do debate sobre a especificidade da educação infantil, a sua importância no âmbito da educação e, conseqüentemente, a necessidade de focarmos o olhar para a formação inicial e em serviço das profissionais que atuam neste campo.



profissionais da educação infantil e focar as bases e as origens deste campo na educação, assim como a formação – inicial e continuada – que é destinada às professoras, destacando também o aspecto da feminização deste setor, as questões como desprezo, descaso, desqualificação, posição de inferioridade que são relegadas a tais profissionais, inclusive freqüentemente vindo a reboque das políticas públicas de financiamento e de formação destinadas ao ensino fundamental.

No Quarto capítulo – *De babás de luxo a professoras: narrativas autobiográficas, formação e docência na educação infantil* –, busco “ouvir e traduzir” as vozes das professoras de educação infantil, ao expressar algumas temáticas que emergiram no decorrer de suas entrevistas e registros escritos; transformando-as em algumas unidades para a análise, a saber: a) as *professoras, as escolas em que estudaram e as lembranças deste período*; b) *as professoras, a escolha da profissão e o ingresso na profissão*; c) *os desafios, as possibilidades e limites da profissão*. E, na medida em que apresentava as temáticas e os excertos das narrativas, mantive um diálogo com autores que vêm discutindo questões referentes à educação infantil, tanto nacionalmente como internacionalmente.

Há, ainda, uma seção final, além das referências utilizadas no estudo, na qual estão organizados os anexos em CD-ROM: alguns registros escritos das professoras, roteiro de entrevista, ficha do percurso biográfico, entre outros documentos e instrumentos utilizados na pesquisa.

Gostaria de acrescentar que tentar entender e descortinar, através das “vozes das professoras” de educação infantil, elementos que explicassem seus percursos de (auto) formação, assim como aspectos que impulsionaram as suas escolhas e a compreensão dos desafios que vivenciam cotidianamente constituiu-se numa importante reflexão acerca deste campo. Para tanto, foi preciso debruçar-me sobre as narrativas das professoras, que, ao trazerem suas histórias de vida pessoal e profissional, traduzem o quanto precisamos respeitar esses percursos para entendermos a construção da sua identidade profissional, pois, como afirma Laborit (1995):

O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino: ‘será que a educação do educador não deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina?’. Eis-nos

de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão “E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissão do *eu* pessoal “(apud NÓVOA, p. 17).

Nesse sentido, o convite que faço é para que nos debrucemos também sobre as questões que envolvem o campo da educação infantil, como forma de entendermos sua singularidade; as escolhas, os desafios da profissão; a formação das profissionais que nesta atuam e buscaremos, coletivamente, possibilidades de evidenciar e trabalhar em prol de outras tantas conquistas indispensáveis para esta área.

## Capítulo 1

### FALAR DE NÓS MESMOS PARA COMPREENDER O OUTRO: reflexões sobre memória e trajetória de formação

---

*Contar é muito dificultoso. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares. A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos; uns com os outros acho que nem se misturam. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo coisas de rasa importância [...] Tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que de outras de recente data. O senhor sabe; e se sabe me entende. Toda saudade é uma espécie de velhice.*

*João Guimarães Rosa*

## 1.1 Rememorando fatos da vida: tecendo fios da existência e da formação

Rememorar acontecimentos, vivências e sentimentos do passado torna-se um momento ímpar. Na verdade, as possibilidades da memória são inesgotáveis e lidar com a mesma é poder caminhar por um terreno fértil que exige um olhar e uma escuta sensíveis para se perceber e se atribuir importância às reminiscências. Difícil mesmo é eleger/priorizar, na descrição, pessoas, atividades, situações, momentos que marcaram a nossa caminhada, pois corremos o risco de não destacarmos tantas outras coisas tão/quão importantes.

Até porque a memória não é linear, não segue uma linha cronológica onde dividimos exatamente o tempo e fixamos datas seqüencialmente. Entretanto, ao recordarmos elementos do nosso passado, temos a oportunidade de perceber como um conjunto de experiências que ocorreram num espaço e num tempo específicos, contudo diversos, contribuem para que repensemos nossa própria condição de sujeito histórico. Ao recordarmos, imaginamos e lembramos traços dessas experiências/vivências, pois apenas recortes da nossa história podem ser resgatados e conduzidos para o tempo presente, destacando que, geralmente, são trazidos como ocorreram literalmente no passado, ainda que num passado recente.

O ato de rememorar e de trazer à tona lembranças de um passado distante e/ou recente é desafiador ou “difícil”, como sugere Guimarães, mas, por conseguinte, é repleto de singularidades. Quando nos dispomos a recordar, podemos nos dar conta de inúmeras implicações de fatores que, de certa forma, traduzem ou explicam nossa maneira de ser, agir, pensar determinadas situações, nossa formação pessoal e também profissional. Nesse sentido, num trabalho com narrativas/memórias autobiográficas, podemos perceber desde nuances de uma dada sociedade até grupos específicos de pessoas, pelo fato de estarmos inseridos num contexto que reflete as características dos mesmos. Como destaca Santos (2001), “[...] lembranças registradas, histórias revisitadas, partes de memórias ganham vida não apenas em nossa cabeça, mas em todo o nosso ser” (p. 59).

Destaco que o tema da pesquisa é processo histórico em si, pois revela as construções de uma mulher, mãe, profissional que também se tornou professora no exercício da profissão, concomitantemente com outros sujeitos dessa história. Falar de mim/de nós mesmos, antes de falar/falamos do outro, se constitui na

possibilidade de compartilhar/compartilharmos o que existe em mim/nós que também existe no outro, pelo fato de acreditar que nossas histórias de vida se entrecruzam. Para mim, não há como trabalhar com o outro sem trabalhar minha história, até porque compreender dispositivos e dimensões, que envolvem a pesquisa e os sujeitos desta, pressupõe que eu tenha escritas/falas sobre eu mesma. Segundo Souza (2006<sup>a</sup>), “[...] O diálogo intertextual construído através do acolhimento e da polifonia de vozes das pessoas com quem aprendo na minha itinerância faz-me cotidianamente apreender e potencializar sentidos autoformativos sobre a vida, a formação docente e a profissão” (p. 15). Ênfase que a natureza das nossas lembranças é social e emerge para nós por efeito de pensamentos coletivos que se apresentam emaranhados de outras diversas memórias de sujeitos que fazem parte de um determinado grupo.

Para ampliar meu olhar e a própria concepção sobre o trabalho com as memórias/lembranças e narrativas autobiográficas sobre formação de professoras, venho me pautando nas contribuições de Catani (2005)<sup>4</sup>, quando trabalha questões relativas a *memórias e narrativas autobiográficas de profissionais do magistério*, assim como Souza (2004 e 2006a)<sup>5</sup>, que analisa as implicações e a fertilidade de tais narrativas, no sentido de apreender o conhecimento de si, no que concerne à aprendizagem da docência; Demartini (2005)<sup>6</sup>, no estudo que realiza sobre *memórias na educação*, no qual estabelece uma reflexão sobre tal tema, recorrendo as suas próprias memórias; Sousa (2005)<sup>7</sup>, que discute *Os percursos de formação nas memórias de docentes universitários*, os quais se tornaram professores da Universidade de São Paulo; Bosi (2004)<sup>8</sup>, que, de maneira singular, traz a discussão

---

<sup>4</sup> Escritos como “História, Memória e Autobiografia na pesquisa educacional e na formação” (1997), “O amor dos começos: por uma história das relações com a escola” (2000), “O que eu sei de mim: narrativas autobiográficas, história da educação e procedimentos de formação” (2005), entre outras contribuições, podem ser consideradas como aportes teóricos para entendimentos e reflexões da temática acerca da docência e memória.

<sup>5</sup> Tal temática está inserida na Tese de Doutorado do referido autor, intitulada “O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores” (2004); bem como no Livro “O conhecimento de si: Estágio e narrativas de formação de professores”, publicado pela editora da Universidade Estadual da Bahia – UNEB e pelo DP&A.

<sup>6</sup> A autora traz seu percurso profissional, seu ingresso na profissão, retomando pesquisas histórico-metodológicas nas quais desenvolveu um trabalho com memórias de professores que lecionaram em São Paulo, no período anterior a 1937 (2005).

<sup>7</sup> Sousa reflete sobre como existem diferenças marcantes nos modos como as lembranças surgem (homens e mulheres), pelo fato dos sujeitos da pesquisa estarem envolvidos em ambientes e mecanismos sociais diferentes (2005).

<sup>8</sup> Ao ler Ecléa Bosi, deparei-me com lembranças da infância e da adolescência, pois convivi um tempo relativo com “velhos” – minha avó, que, através de sua história de vida, me ajudou a perceber a importância das narrativas autobiográficas.

sobre memória, refletindo sobre a história social de São Paulo, atrelando lembranças de velhos – imigrantes, trabalhadores domésticos e operários – entre outros que vêm contribuindo com suas reflexões e com o aprofundamento teórico acerca da temática em destaque. Nesse sentido, me apoio em Demartini (2005), quando sinaliza que:

[...] memórias na/da educação poderiam ser as memórias que acompanham toda a aprendizagem dos indivíduos, realizada ao longo de sua vida, em casa, no trabalho, na escola, pelos meios de comunicação de massa, em associações etc. Haveria, assim, memórias sobre situações de aprendizagem as mais diversas [...] envolvendo também personagens variados [...] em lugares também distintos.[...] Abordar ou refletir sobre todas essas memórias é importante para que se possa apreender a complexidade das questões educacionais nos dias atuais e como estes diferentes tipos de educação foram se entrecruzando ao longo do tempo (pp. 20/1).

Para justificar a escolha da investigação, faz-se necessário também recorrer e refletir sobre as minhas próprias memórias e, por conseguinte, sobre aqueles que estão envolvidos nessa “trama”, como maneira de pontuar o lugar que ocupo no espaço/tempo, de qual falo e no qual aprendi e me constituí como professora. É importante esclarecer que o desejo de pesquisar sobre professoras de educação infantil surge da necessidade e da importância de compreender as razões pelas quais tais profissionais escolheram não só a profissão, mas também o próprio campo específico – educação infantil –, o que as leva a continuar exercendo a docência com crianças de faixa etária correspondente aos menores que seis anos, as representações que têm sobre este aspecto, assim como entender como vivem/sentem as demandas formativas para esta área. Busco ouvir as vozes das professoras, valorizando a subjetividade que envolve seus testemunhos, considerando-os como importantes para entendermos também as relações sociais que se inserem nessa dinâmica, assim como um pouco da história deste segmento.

Antes mesmo de iniciar a escrita, reavivei a memória com um cheiro bem especial: o cheiro de jasmim. Esse foi o cheiro que me veio na lembrança ao pensar em escrever sobre minha vida. Parece que sinto e toco de verdade na flor jasmim. É incrível! Reportei-me a essa lembrança, pois, antes mesmo de começar a escrever tais rascunhos, reli “Memórias de livros” de João Ubaldo Ribeiro (1995)<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> No caso do João Ubaldo Ribeiro (1995), talvez o fato de estar longe dos “seus conterrâneos”, escrever o texto fê-lo rememorar fatos do seu cotidiano, das suas vivências enquanto leitor, escritor iniciante. Um misto de saudade e de descobertas foi sendo relatado nos seus escritos, nos seus “causos”. Enfim, uma ode à memória da infância, respaldada principalmente na relação afetiva que estabelecia com sua avó, nas experiências que viveram na casa da mesma, entre várias outras lembranças de leitura.

Tenho que afirmar que não foi diferente comigo. A idéia de revisitar minha história e eleger aspectos que foram relevantes e/ou que vêm à tona, ao rememorarmos essa trajetória, traduzem um esforço muito grande, principalmente emocional, pois nos debruçamos sobre memórias que antes estavam adormecidas e que se revelam nesse processo. À medida que lia o texto de Ribeiro (1995), fui fazendo, revendo, lembrando e, por vezes, reelaborando passagens da minha itinerância enquanto leitora, assim como o me tornar pessoa e professora! Confirmo que não foi fácil, pois estava permeada de emoção ao mexer nas “minhas memórias” ricas em detalhes, cores, formas, sons, sabores e cheiros da infância, da adolescência e da vida adulta, porque não.

E envolvida por um grande sentimento, tentarei descrever alguns caminhos percorridos nessa itinerância, sem ter a pretensão de dar conta de tudo, até porque não há como se fazer isso, pois, segundo Catani (2005):

[...] quando os sujeitos se voltam ao passado, eles não só sofrem a influência do distanciamento temporal que atua em todo processo de reminiscência e “dos sentimentos e emoções que conformam as lembranças”, apagando determinadas experiências e intensificando outras, mas também operam uma seleção, ao escolher os fatos considerados dignos de serem divulgados e ao privilegiar determinados aspectos em detrimento de outros, em busca de dar sentido ao relato da própria vivência. (p. 35)

Desta forma, na medida em que for rememorando momentos desse processo, registrarei, com muito cuidado, fragmentos dessa história. Até porque, ao narrarmos nossas histórias, elas estão imbricadas a lembranças da família, escola, grupos de convívio, e tais lembranças “sem maiores prejuízos” (SOUSA, 2005) são recobradas a partir de omissões, de seleções, sendo que os significados vão sendo construídos no momento da narração. E, segundo Bosi (2004), “Por muito que se deva à memória coletiva, é o indivíduo que recorda. Ele é o memorizador das camadas do passado a que tem acesso, pode reter objetos que, para ele, são significativos dentro de um tesouro comum” (p. 411).

A partir desse momento, apresento algumas passagens desse percurso com o intuito de tentar entender minhas escolhas e ancorar-me nas palavras de Lispector, quando enfatiza que “[...] Tenho de escrever. É tão perigoso. Quem tentou, sabe. Perigo de mexer no que está oculto – e o mundo não está à tona, está oculto em suas raízes submersas em profundidades do mar”. (2007).

## 1.2 A história de vida familiar enquanto espaço de formação

*Há momentos na vida em que sentimos tanto a falta do passado,  
que o que mais queremos é sair do sonho e voltar no tempo.  
Sonho com aquilo que quero.  
Sou o que quero ser, porque possuo apenas uma vida  
nesta, as outras virão  
e nela só tenho uma chance de fazer aquilo que quero.  
Tenho felicidade bastante para fazê-la doce.  
Dificuldades para fazê-la forte.  
Tristeza para fazê-la humana.  
E esperança suficiente para fazê-la feliz.  
As pessoas mais felizes não têm as melhores coisas.  
Elas sabem fazer o melhor das oportunidades  
que aparecem em seus caminhos.  
A felicidade aparece para aqueles que choram.  
Para aqueles que se machucam.  
Para aqueles que buscam e tentam sempre.  
E para aqueles que reconhecem a importância das pessoas  
que passam por suas vidas.  
O futuro mais brilhante  
é baseado num passado intensamente vivido.  
Você só terá sucesso na vida quando perdoar  
os erros e as decepções do passado.  
A vida é curta,  
mas as emoções que podemos deixar duram uma eternidade.  
A vida não é de se brincar porque em um belo dia "se morre".*

*(Clarice Lispector)*

Jasmim. Tenho que falar desse cheiro mesmo. Ele me traz boas recordações da infância, época em que vivia muito na casa de minha avó, uma dessas viúvas que vivem literalmente para a família. Acho que foi por isso que escolhi a epígrafe do texto. É, é o cheiro de jasmim do qual me recordo nesse momento! Lembrei de quando ficávamos, eu e meus irmãos, entre tantos outros “sujeitos” dessa minha história de vida, no *hall*, da casa da minha vó, Dona Maria.

A casa da qual recordo perfeitamente foi adquirida com muito esforço, saldo de uma itinerância de meu avô, quando comerciante, que “lidou até com importações na época áurea”, como diria D. Maria, para conseguir aquela casa. Era uma das poucas casas acolhedoras do bairro que ainda tinha jardim e, por conta disso, as brincadeiras de casinha terminavam sendo lá, por conta das possibilidades de “pratos” que faríamos com as plantas. E o jasmineiro, diga-se de passagem, era um dos preferidos... Dava “um sabor e cheiro especial às comidas”.

Bosi reflete sobre a idéia de ambiente acolhedor como “um local construído por um gosto refinado na decoração ou uma reminiscência das regiões de nossa



casa ou de nossa infância banhadas por uma luz de outro tempo” (2004, p. 75). Nesse sentido, a casa dos avós seria um “ambiente propício” para trazer à tona algumas lembranças, pois as mesmas não teriam a preocupação dos pais de definir, delimitar a educação dos netos e netas, sendo possível, então, abrir espaços para a imaginação e outras peripécias da infância.

Não sei se é verdade, porque criança acredita em tudo e, por vezes, até modifica o “teor da história”, pelo menos eu acreditava que, quando achássemos uma flor do jasmim com quatro pétalas, teríamos sorte. Hoje acredito que era mais uma das estratégias de minha avó para manter os netos contidos em alguma atividade, já que todos terminavam parando na sua casa e, de preferência, no seu jardim. Até porque a “história da sorte” era com a folha do trevo, que também existia no seu jardim. Pode ter sido coisa da imaginação fértil de criança ou de uma adulta que começa a “confundir” as coisas. Referente a isso, Bosi (2004) afirma que a memória e as lembranças são norteadas pela ação presente, ou seja:

[...] quando se volta ao passado é para buscar o que se relaciona com suas preocupações atuais [...] Lembranças da infância para merecer atenção são constrangidas a entrar no quadro atual. [...] Este constrangimento e empobrecimento da memória na idade adulta é puramente social (p. 76; p. 96).

Creio que essa é uma linha de pensamento que também traduz a escrita deste capítulo, pois, paralelamente às imagens que recupero, reconheço algumas delas, como as que foram marcantes e, talvez, determinantes para minha vida e minhas escolhas atuais. Bosi (2004) ainda destaca que:

Não há evocação sem uma inteligência do presente, um homem não sabe o que é se não for capaz de sair das determinações atuais [...] Uma lembrança é um diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito [...] O sentimento também precisa acompanhá-la para que ela não seja uma repetição do estado antigo, mas uma reaparição (p. 81).

Penso que, de alguma forma, sempre nos questionamos sobre o que realmente somos, no que nos constituímos e o que queremos para nossa vida profissional/pessoal, ou até mesmo enquanto seres humanos. Pensar em experiências que nos constituíram se torna importante por nos conduzir a um autoconhecimento enquanto sujeitos responsáveis pelo que fazemos, pensamos e dizemos. Seria uma espécie de ontologia crítica e reflexiva sobre nós mesmos. Não

somos imutáveis, disso todos nós sabemos, no entanto somos e fazemos um exercício constante de construção e (des) construção de nós mesmos.

Voltando às lembranças da infância... É engraçado que vivi muito tempo freqüentando a casa de minha avó e, apesar de não ter sido “literalmente” criada por essa figura importantíssima na vida das crianças, vivi a maior parte de minha vida bebendo daquela fonte inesgotável de sabedoria, alegria, emoção e fortaleza. Ao passo que fui crescendo, o jasmineiro do qual falei anteriormente também me acompanhou. Não posso compará-lo ao “pé de laranja-lima” do Zezé de José Mauro de Vasconcelos<sup>10</sup>, mas ressalto sua importância na minha vida.

A varanda, ou *hall*, como queiramos chamar, era o ponto de encontro da família ou, pelo menos, o de chegada, pois era o portal de entrada da casa. E, como de praxe, todos que por ali entravam, considerando aí os exageros de uma memória infantil, falavam do jasmineiro ou “pegavam uma flor dele”. E, quando ventava forte, principalmente pela noite, o perfume de jasmim, mais uma vez, exalava. Ao falar da varanda, de minha avó, da casa dela, do seu jardim cheio de outras lindas flores (rosa-menina, onze horas, lírio, copo-de-leite, antúlio, cidreira-de-jardim, amor-perfeito, rosas cor de rosa, “bambuzinho-chinês”, violetas, Maria sem vergonha...), fui, também, reelaborando minha trajetória no que diz respeito à iniciação à leitura e a minha vida profissional. Acredito que uma das matrizes da minha (auto) formação esteja aí, nesse período.

A casa de que falei tinha vários cômodos e, entre eles, existia um desses “quartos do fundo”, “[...] regiões que não havia a preocupação de sancionar nossos atos” (BOSI, 2004, p. 74), os verdadeiros quartos de guardar trecos. Desses a que recorreremos, para “esconder” os bagulhos da casa e aparentar organização e arrumação, quando chegam visitas repentinas em casa. Outro passo importante, nas “imediações” da casa de minha vó, foi perceber que tínhamos também um acervo grande e vasto de exemplares antigos da literatura brasileira, que iam do “Pasquim”, a “O Capital” de Karl Marx, em quadrinhos<sup>11</sup>, passando pela “literatura comentada” dos títulos e autores clássicos (coleção vendida nas bancas na época, que continham os autores mais “renomados”).

---

<sup>10</sup> “Meu pé de Laranja Lima”, de José Mauro de Vasconcelos, traz a história de Zezé e suas memórias, menino que vive uma infância pobre e um amor-amigo com um português.

<sup>11</sup> “O capital em quadrinhos”, Volume I, de “O Capital” de Marx, ilustrado e comentado por K. Ploekinger e G. Wolfram. São Paulo: Global, 1980. Lembro como chama minha atenção o que os quadrinhos traziam como texto, e o que meus tios enfatizavam e atribuíam como importante para leitura.

Na medida em que fui crescendo e ampliando o olhar para a leitura do próprio mundo, que antecede inclusive a leitura convencional, aprendi também a lidar com a diversidade de suportes a que nós, eu e meus irmãos, tínhamos acesso. E isso acontecia na fronteira entre a minha casa e a casa de minha avó, pois nós estávamos sempre lá. Cheguei à adolescência com esse contato e com um desejo da família (meu pai e minha mãe) de que eu fosse “alguém na vida” através da leitura, ou melhor, dos estudos e encontrasse uma profissão. Sentimento nutrido pelo fato de não terem tido a mesma oportunidade nas suas vidas, ao ingressarem cedo na “carreira de ser pai e mãe”.

Minha mãe, mulher que enfrentou os desafios e os dilemas de uma época em que “ser mulher” implicava em exercer o papel de mãe, tentou, mas, de acordo com a sua realidade, não conseguiu ingressar na vida acadêmica. Quis ser historiadora e viu seus planos serem adiados quando, rapidamente, se tornou mãe de quatro filhos e as condições econômicas também não lhe favoreceram a continuidade dos estudos. Entretanto, conseguiu concluir o ensino médio, na época o magistério de 1º grau, o que, através de seu esforço, lhe conferiu o “grau de normalista”. Foi professora alfabetizadora por um bom tempo e se dispôs a tentar me ensinar a ler, paralelamente a escola. Talvez não tenha sido o melhor modelo de leitora, apesar de amar a leitura, haja vista sua rotina doméstica, pois naquela altura (no auge da minha alfabetização) já tinha os três filhos, dentre eles, diga-se de passagem, uma recém-nascida, que demandava dessa mulher um esforço tremendo para administrar o ser mãe, professora e, até mesmo, mulher...

Tomo essa mulher, minha mãe, como outra matriz para minhas escolhas. Ao passo que nos educava, mediava nossa aprendizagem e, também, apresentava o viés ou, até mesmo, a essência de ser professora, nas entrelinhas do seu acompanhamento. Quero acrescentar, ainda, que, com o passar dos anos e por necessidade da família, sem contar o desejo de ordem pessoal (seu “retorno à independência”), minha mãe voltou a exercer a docência em classes de educação infantil e ensino fundamental.

Almeida (1998) reflete sobre esta questão, destacando que:

[...] o ensino era uma alternativa ao casamento ou a ocupações consideradas de menor prestígio, como as de costureiras, modistas, parteiras, governantas, profissões normalmente reservadas às mulheres de poucos recursos. Era uma atividade mais agradável e possibilitava a aquisição de cultura e uma certa liberdade pessoal. (p. 71).

Talvez não só o motivo de precisarem trabalhar, mas, também, procuravam, na profissão, uma realização social, que ora lhe mostrassem visibilidade no contexto da sociedade.

Quem eu lembro lendo, ainda que fosse uma leitura “maldita”<sup>12</sup> (considerada na época), era meu pai, que, apesar de não ter concluído o ensino fundamental, pois desde os dez anos de idade teve que trabalhar para ajudar a família, me ensinou, enquanto “mestre da/na vida”, valores inestimáveis para minha formação enquanto ser humano – respeito, dignidade, humildade, ética, amor ao próximo, caráter, honestidade, estudo – palavras e ensinamentos.

O que poderia ser empecilho, para iniciação e continuidade dos quatro filhos, em especial eu, que, como disse, sou a primogênita (e por isso carrego todas as lembranças desse percurso), no que diz respeito ao desejo e ao despertar do conhecimento, leitura, estudo, tornou-se meta para a família. E assim foi. Passei a minha infância e adolescência, lendo bons autores, adquiridos com muito esforço; ouvindo boas músicas, porque os dois (pai e mãe) tinham conquistado/construído um acervo vasto e de qualidade da música brasileira, assim como de clássicos internacionais; construindo também, nesse ínterim, o hábito do estudo.

Chegando à minha adolescência, dei um salto qualitativo no que tange à diversidade de textos e títulos lidos. Aí é que vem o cheiro de jasmim mais uma vez... Minha avó ficava conosco na varanda, digo, eu e meus irmãos, eu e o namorado, contando seus “causos” de criança, adolescente... Tinha uma memória invejável, que favorecia o reconto oral de suas peripécias em “épocas áureas”.

O jasmineiro entra aí... Enquanto conversávamos, a flor jasmim exalava seu cheiro... Às vezes, eu pegava uma flor e ficava admirando a mesma... Era alva e frágil. Narrativas pessoais, fontes inesgotáveis de conhecimento, de sabedoria popular eram vividas neste momento. Talvez seja outra matriz para o caminho que optei como investigação/metodologia. Quem sabe!

Eu não sabia que sentiria tanta saudade. Talvez eu esteja me apegando a esse detalhe da história, talvez esse jasmineiro nem cheirasse tanto assim. Até

---

<sup>12</sup> Não sei se dá para descrever fielmente o tipo de leitura de que ele gostava, mas tinha uns livros de bolso, com “cheiro de papel velho”, sem imagens (nada atrativo para crianças) que descrevia histórias de aventura do faroeste, literatura também de teor americano. Aonde meu pai ia, levava esses livros. Lembro que uma vez eu tentei ler e não entendia nada da história. Detalhe: os nomes dos personagens eram em inglês e a formatação não atraía uma leitora em fase plena de descoberta. Engraçado... Recordei da cor das páginas do livro. Eram amareladas, o papel era do tipo jornal e, por vezes, eram de segunda mão, quando não era empréstimo.

porque, quando narramos alguns fatos da nossa própria história, tendemos a selecionar aquilo que de mais significativo foi experimentado, vivido. Mas é que me lembrei mesmo do cheiro e passei a associá-lo a vivências da minha infância, da casa de minha avó, da adolescência, da minha família. Tudo isso aconteceu! Contudo, o sentimento que imprimo hoje nessas lembranças é pautado na saudade de um tempo muito bom na minha vida, de momentos importantes, como outros que também vivi, e que, de alguma maneira, enriquecem o meu presente de questionamentos e inquietações tão necessários para o pulsar do momento em que vivo, da pesquisa que desejo desenvolver. Bosi (2004) esclarece esse aspecto, afirmando que:

[...] Uma memória coletiva se desenvolve a partir de laços de convivência familiares, escolares, profissionais. Ela entretém a memória de seus membros, que acrescenta, unifica, diferencia, corrige e passa a limpo. Vivendo no interior de um grupo, sofre as vicissitudes da evolução de seus membros e depende de sua interação. (p. 410/11)

Sendo assim, quando rememoramos, damos vida a esses “personagens” da nossa própria história, isso nos torna mais próximos do outro, desse que, de alguma forma, contribuiu para nossa formação enquanto indivíduo, sujeito, tão cheio de peculiaridades, singularidades e subjetividades que permeiam nossa trajetória. É assim que vou lembrar do cheiro de jasmim. Foram muitas descobertas, das mais simples às mais subjetivas e, nesse período, também vivenciei um despertar especial na minha formação enquanto leitora, enquanto profissional.

Desta forma, fui trilhando passos na minha história de vida, constituindo-me mulher, estudante, concluindo os níveis de ensino e, nesse contexto, tornando-me profissional também. No ensino fundamental, trilhei várias escolas em Salvador, inicialmente porque meu pai era sempre transferido no trabalho para bairros diferentes e sempre mais populares, afastados do centro da cidade. No ensino médio, no auge da escolha de um curso “técnico-profissionalizante”, optei pela carreira do magistério, ainda que, a princípio, não percebesse/entendesse a importância da minha escolha.

Aliás, a escolha deu-se pelo impulso da família, em especial minha avó que, ao perceber minha angústia para escolher um curso no então 2º grau, não hesitou em me dizer: “seja professora, ao menos você terá uma profissão e dificilmente ficará desempregada”. Eu também não hesitei e atendi ao pedido dos familiares, sem ao menos questionar. Tentei até iniciar, enveredar pelo curso “científico”, mas

rapidamente mudei de opinião, depois de tantas argumentações, sem contar a “possibilidade de me empregar rápido”.

Foi difícil enfrentar os desafios lançados pelo curso, principalmente pelos dilemas encontrados enquanto professora iniciante, que, naturalmente, não sabia lidar com as demandas da profissão. Sem contar que ficamos sempre naquele sentimento inicial de dúvidas: o que estamos fazendo é certo ou errado? Coisas da adolescência!

Finalizando o ensino médio, enfrentei, imediatamente, a seleção para o vestibular. E, como não poderia deixar de ser, dúvidas ao escolher o curso novamente. Pensei em comunicação, psicologia, sociologia e terminei optando por pedagogia, pois eu acreditava que “daria continuidade a minha carreira enquanto professora”. Sem contar a influência da família mais uma vez, que dava a maior força para que continuasse nessa jornada.

Todavia, ao matricular-me no curso e, assim, realizar um sonho dos meus pais, da família como um todo, dos amigos mais próximos (ingressar na universidade) e agora meu também, me deparei com outra angústia/dúvida: Que seria mesmo o curso de pedagogia? Que seria mesmo ser pedagogo? O que eu faria com esta profissão? Como me sairia? Em que trabalharia mesmo? Era aquilo mesmo que eu queria? Questões que só seriam e poderiam ser respondidas com certeza no decorrer da minha trajetória enquanto estudante universitária. Aí, é que começa a outra etapa desse percurso...

De janeiro de 1989, ano em que iniciei a graduação até 1994, quando concluo o curso, muitas experiências, vivências, encontros e desencontros foram fundamentais para minha vida acadêmica, para minha história pessoal e profissional. Foi enquanto aluna da graduação que adentrei para “outro mundo” da leitura e da pesquisa e comecei a atentar para as demandas da profissão que escolhi.

Nesse sentido, busquei maneiras de participar efetivamente de discussões sobre a educação e de atividades que me aproximassem de situações reais de pesquisa e ação enquanto educadora. Na medida do possível, fui construindo um espaço de participação e um reconhecimento por essas buscas e dedicação.

No mesmo ano de ingresso (1989), passei a participar de um projeto de extensão rural, intitulado Projeto Cansação, que se constituía num trabalho desenvolvido por um grupo de professores da Universidade Federal da Bahia, coordenado especificamente pela Escola de Nutrição, de caráter interdisciplinar, cujo

objetivo principal era a vivência, a troca de experiências tão enriquecedoras para grupos de áreas rurais do semi-árido baiano e, mais ainda, para os alunos e professores da universidade.

Dessa experiência, além das discussões nos encontros para planejamento das ações nas próprias comunidades rurais (que se tornaram o melhor campo de aprendizagem!), elaboramos uma coletânea de textos (GAUDENZI, 1992), baseados nos relatos de experiência feitos pelos alunos, e narrativas dos produtores rurais e professores da universidade/UFBA. Nessa mesma época, concomitantemente, passei também a fazer parte do núcleo de pesquisa do Mestrado em educação da Faced/UFBA, concentrando minha participação na linha de pesquisa Educação e Trabalho, enquanto bolsista de iniciação científica pelo CNPq; o que possibilitou um salto qualitativo na minha vida acadêmica/estudantil e uma sensibilização do olhar no tocante ao trabalho com pesquisa, especificamente pesquisa em educação.

O incentivo à pesquisa e à produção científica foi também fomentado através da participação nos Seminários Estudantis de Pesquisa, na elaboração de resumos e relatórios que seriam publicados em anais e coletâneas desses resumos, posteriormente apresentados nos referidos seminários. Gradativamente, fui percorrendo os caminhos que ora a universidade me possibilitava, ora eu mesma desbravava. De repente, eis que um acontecimento mudaria de vez a minha vida e entraria como uma nova etapa nessa caminhada.

Em meio a tantas inquietações e no auge da vida estudantil, me deparei com um novo desafio, que, como disse, mudaria de vez a minha vida e lhe daria um sentido especial: ser mãe. Mesmo estando envolvida com atividades acadêmicas tão importantes, não hesitei, em nenhum momento, em dedicar-me exclusivamente à maternidade, algo que almejava profundamente e se constituía num sonho de adolescência, vida adulta. E, finalizei o curso de pedagogia, iniciando outro tipo de curso agora: como ser mãe!!!. Curso que até está em “manuais de metodologia” e em livros de literatura, contudo tem que ser vivido, aprendido no cotidiano, inventado e reinventado nas demandas da função.

O fruto das minhas inquietações agora não seria mais produções e registros escritos, seria minha filha Júlia, única/singular, assim como o dia em que a concebi, carreguei-a na barriga e quando ela nasceu. Assim, fui amadurecendo o instante da retomada acadêmica e profissional, momento de mais transformações significativas

na minha vida. E Júlia era uma motivação para seguir em frente! Era a motivação maior. Parafrazeando o poeta: “a razão de ser e de viver” (DRUMMOND, 1990).

### **1.3 Os caminhos da docência ou como me tornei professora no exercício da profissão**

Ação foi o sinônimo que escolhi para descrever esse momento da minha vida. Em 1996, mudei literalmente! A começar pela mudança de município, passando também pela minha retomada efetiva dos estudos teóricos e chegando à minha inserção no mercado de trabalho, enquanto professora de educação infantil.

Passei a residir em Feira de Santana – Bahia, período em que inicio também minha retomada profissional. Destaco que, até então, minha vida profissional (ainda estudante) tinha sido direcionada aos estudos acadêmicos e à pesquisa na universidade, de modo que sequer tinha entrado numa sala de aula, a não ser para estágios curriculares do curso de Pedagogia.

Quando realmente me estabilizei na cidade e tive que ingressar para o mercado de trabalho, como não poderia deixar de ser, outro desafio (e que bom!) me foi lançado: agora, eu teria que assumir uma classe de educação infantil, pois fui selecionada para duas escolas na região, sem ao menos ter experiência com esse segmento e, conseqüentemente, não ter direcionado meus estudos para o mesmo. Tanto no curso de magistério quanto na formação em pedagogia não houve um direcionamento no currículo de ambos que fomentasse a pesquisa e até mesmo respaldasse a prática nesse setor; ficando a cargo do exercício da profissão as descobertas e encaminhamentos necessários para desenvolvimento de ações voltadas para crianças da faixa etária que compreende a educação infantil. Questões relacionadas a lacunas teóricas na formação inicial e aspectos curriculares nos cursos de formação inicial começaram a me inquietar, levando-me a perceber que, de forma pontual, a organização curricular de tais cursos mantinha uma dicotomia entre a prática e a teoria, em especial no que concerne à educação infantil. Aliás, anoro essa questão também num comentário de Kishimoto (2002), quando afirma que uma das dificuldades para as professoras de educação infantil



está centrada no conceito de polivalência destas profissionais veiculado nos cursos de formação para esta área.

No decorrer dessa trajetória, muitos foram os questionamentos que permearam a minha prática. Neste sentido, a minha inexperiência com classes dessa faixa etária me levou a ter que buscar fundamentação teórica em fontes variadas que apontassem, sinalizassem, de alguma forma, saídas para os dilemas, as dificuldades, as inquietações e as dúvidas, enquanto professora iniciante, que, durante um bom tempo, procura se identificar com o trabalho que está fazendo, e respostas que, na formação inicial, não são dadas.

O encantamento pela área da educação infantil foi se dando, no momento em que percebi o quanto a mesma era importante no contexto educacional mais amplo e o quanto ainda era desprivilegiada, desvalorizada e desconsiderada no cenário da educação nacional. Foi se dando também através do contato com as crianças, do trabalho desenvolvido com as mesmas, com as possibilidades de descobertas, o envolvimento e a parceria que estas me proporcionavam.

Durante três anos, trabalhei com classes de educação infantil, com crianças de faixa etária diferente e, nesse mesmo período, a escola na qual trabalhava possibilitava, através de discussões, tematização da prática (ação-reflexão-ação), leituras variadas sobre este segmento, por via dos encontros semanais para a formação continuada.

Nessa época, disponibilizava 40 horas na mesma instituição e tinha optado por dar continuidade aos estudos nessa área. Nesse mesmo período, fui convidada a trabalhar como coordenadora pedagógica desta instituição, tornando-me “responsável” agora pela formação das professoras da educação infantil, e aceitei, embora preocupada com a dimensão que isso poderia tomar na minha vida profissional. Eram muitas demandas, desafios, limites... Mas aceitei.

O trabalho coletivo<sup>13</sup> com as professoras foi o passo necessário para aguçar ainda mais o meu interesse pela temática – formação docente – e assim aprofundar meus estudos. Esse trabalho passou a acontecer semanalmente com foco nas discussões e tematizações das práticas pedagógicas das professoras e com o

---

<sup>13</sup> O trabalho foi desenvolvido numa instituição que atendia desde Educação Infantil ao Ensino Fundamental (séries iniciais) e, até o ano de 2006, a um grupo de 10 professoras na área da educação infantil, das quais 1 iniciou a profissão em março do ano de 2006 e as outras têm de 3 a 22 anos na profissão. Dessas 10 profissionais, apenas 5 participaram da pesquisa, levando-se em consideração o critério destacado anteriormente.

aprofundamento teórico, através de referências bibliográficas atuais que abordavam aspectos referentes à formação do professor de educação infantil.

Estes encontros tornaram-se momentos destinados à reflexão através da utilização de registros pessoais e narrativas orais das próprias professoras como via de revisitar a trajetória pessoal e profissional das mesmas. Foi daí em diante que comecei a perceber o quanto as professoras relacionavam suas narrativas em sala de aula com situações vividas no contexto pessoal mais amplo, com suas próprias histórias de vida.

Durante os encontros, discutíamos as mais variadas questões e era comum as professoras darem respostas, depararem-se com problemas e apontarem resoluções de problemas pautadas em sentimentos, receios, emoções, dilemas vividos no cotidiano escolar, buscando sempre expô-los e relacioná-los a experiências marcantes na sua vida.

Ao passo que iniciei o trabalho com a formação de professoras, principalmente através dos seus relatos orais que apontavam preocupação com o descaso pela profissão, com o segmento que escolheram, baseadas nos (pré) conceitos e concepções acerca do seu fazer pedagógico e com o desejo de modificarem seus contextos, fui também me inquietando (ao sentir na pele essas questões!) e buscando entender o que as mobilizou para escolha dessa profissão. Tinha que ter algo... O que as levou a se constituírem e continuarem enquanto professoras de Educação Infantil? Como é que percebiam essa formação (inicial e no exercício)?

Na maioria das vezes, os discursos no tom de desqualificação do setor e da professora de educação infantil eram construídos e veiculados pelas próprias famílias, pelas colegas de trabalho, por aqueles que compunham a instituição escolar de maneira geral; fato que é de natureza histórica e, por isso, acompanha esta área há algum tempo. A exemplo de argumentos e comentários pejorativos que as professoras ouviam e ainda ouvem comumente citaria: “são babás de luxo”/”tias”; “não precisam de muita instrução”; “pouco se faz enquanto professora de crianças tão pequenas”; “o que é mesmo que tais profissionais precisam saber”; “basta gostar e saber cuidar de crianças”; “não tem muito trabalho”; “os pais não dão tanta importância, pois o ensino é de verdade só quando chega no ensino fundamental”; “o trabalho está mais voltado para a higiene” etc.

Tais questões me levaram a buscar textos e experiências que, de certa forma, me sinalizassem alguma resposta para tantos questionamentos. As minhas inquietações, as minhas dúvidas e o meu desejo de ampliar conhecimentos aumentavam e, então, no ano de 2000, fiz um curso de pós-graduação *Lato Sensu* – Especialização em Supervisão Escolar – pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), passando então a enfrentar um novo desafio: retomar e sistematizar ainda mais meus estudos e, assim, dar continuidade à vida acadêmica. O trabalho de conclusão de curso deste período destinava-se à reflexão acerca da função do coordenador pedagógico frente às demandas para formação continuada dos professores *in loco* – na escola. Tratava-se de um estudo bibliográfico, com foco na ação do coordenador pedagógico, com que buscava entender se o coordenador seria parceiro ou mero burocrata na formação continuada dos professores.

A partir da conclusão desta etapa, pude retomar o caminho da pesquisa, almejando o mestrado em educação. Esse desejo teve que ser reservado por mais um tempo, pois precisava direcionar o meu olhar para o trabalho de formação iniciado com as professoras da instituição da qual fazíamos parte e, assim, buscar, também, mais elementos para a construção de questionamentos que norteassem uma possível investigação/pesquisa.

Em 2004, inicialmente fui selecionada como aluna especial do Mestrado de Educação e Contemporaneidade (UNEB) para a disciplina Formação do Professor e Políticas para a Educação Infantil, ministrada pela professora Doutora Liana Gonçalves Pontes Sodré. Cursar a referida disciplina me possibilitou conhecer, rever, ressignificar muitos aspectos e conceitos que envolvem a área de educação infantil, além de ampliar a discussão sobre a formação dos professores dessa área.

No ano de 2005, ingressei no referido mestrado e... Hoje, estou aqui narrando experiências que, de alguma forma, marcaram minha vida pessoal e profissional, me constituíram mulher, mãe e profissional e conduziram minhas escolhas.

Diante das experiências narradas, as quais tomo como (auto) formadoras e impulsionadoras deste estudo, enfatizo que a presente pesquisa tem sua origem na minha experiência enquanto professora de educação infantil, atuando nesta área desde 1996, quando ingressei literalmente na profissão. Foi, a partir daí, que comecei a perceber que não se tratava apenas de um início de carreira docente, mas de uma imbricação com esta área, já que tive que descobrir, no processo profissional, como é que nos tornamos professoras, vivendo, neste contexto, desde

as dificuldades de uma professora iniciante às lacunas teóricas, pois começava-se a discutir sobre este campo – educação infantil –, com mais ênfase, neste período em que me descobri professora.

A convivência com outras professoras que faziam parte da instituição em que trabalhava, os relatos, insatisfações relacionadas aos comentários e conceitos de outras profissionais da instituição e de familiares das crianças reforçavam a idéia preconceituosa a respeito da profissional de educação infantil. Tais aspectos, entre tantos outros, não só me indignavam, como me faziam refletir sobre a minha profissão. Foi nesse contexto que senti a importância e a necessidade de investigar, ouvir a história de vida, a narrativa pessoal dessas mulheres que optaram pelo trabalho docente na educação infantil como profissão. Considero que as narrativas geram ebulição no sujeito, desafiando-o a pensar, reelaborar sua itinerância enquanto pessoa e profissional, provocando transformações na maneira como entende e percebe a si próprio e, inclusive, aqueles que estão ao seu redor.

Sigo com minhas memórias, experiências, lembranças na alma, no coração... Como fontes inesgotáveis de (auto) formação. Nas próximas páginas, busco sistematizar percursos teóricos e metodológicos, escritos sobre a pesquisa: *“De ‘Babás de Luxo’ a professoras: narrativas autobiográficas, formação e docência na Educação infantil.”* Espero trazer possibilidades de reflexão e contribuição para um campo que ainda precisa ser vasculhado e entendido nas mais diversas dimensões.

## Capítulo 2

### **HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORAS : narrativas autobiográficas e procedimentos da investigação**

---

*"Escrever é procurar entender,  
é procurar reproduzir o irreproduzível,  
é sentir até o último fim o sentimento  
que permaneceria apenas vago e sufocador.  
Escrever é também abençoar uma vida que não foi abençoada."*

*(Clarice Lispector)*

## 2.1 Sobre as intenções e o desejo do que investigar: o início de tudo

Na medida em que leio, escrevo, cada vez mais me envolvo com minhas escolhas. O fato de ter voltado meu olhar para o campo de formação de professores e de tê-lo escolhido, focando meu olhar e meus estudos para a educação infantil e a subjetividade que envolve a formação dos profissionais que atuam nesta área, tem me permitido refletir ainda mais sobre os impactos desta investigação, assim como pensar em como articular o que quero investigar e as reais contribuições para educação infantil, para as professoras de educação infantil.

Quanto à opção pelo uso da terminologia – professoras de educação infantil – me reporto a Almeida (1998), quando alerta para a importância de se trabalhar enfocando aspectos sobre as mulheres, no âmbito profissional/pessoal, desafiando “os aportes teóricos clássicos, encaminhando-se para a apropriação de abordagens que busquem desvendar o universo feminino e recuperar categorias de análise que também privilegiem a dimensão subjetiva” (p. 44).

Nesse sentido, a autora ainda assevera que, a partir de críticas ao tradicionalismo, no campo das pesquisas científicas que tratam do “universo feminino”, geralmente linear, foi necessário redefinir, no campo da historiografia, pesquisas que tratavam/tratam deste campo, com o intuito de colaborar com investigações nesta área. Segundo Almeida (1998):

A crítica possibilitou constatar a necessidade de se inserir novos elementos teórico-metodológicos que até então tinham passado despercebidos na construção de uma narrativa histórica feminina. Nessa perspectiva teórico-metodológica emergente, a investigação sobre mulheres intentou desprender-se das categorias analíticas preconcebidas e universais dos estudos realizados do ponto de vista masculino e iniciou-se a procura da mulher, da suas reais condições de vida, de sua experiência e de sua história [...] (p. 47).

Dessa maneira, a opção pelo trabalho com narrativas (auto) biográficas de professoras deu-se pela importância que a mesma tem, ao possibilitar a compreensão de suas ações e reflexões sobre sua prática, saberes, percurso pessoal e profissional, num contexto mais amplo. Cabe lembrar que o recorte epistemológico para análise das narrativas se assenta no processo de formação

contínua do professor, “o vir a ser professora”, o constituir-se professora no decorrer do exercício da profissão. Como ou o que, nesse percurso, a consolidou professora?

O convívio com outras professoras, parceiras nos desafios lançados, fez surgir novas questões relacionadas à prática e à rotina cotidiana na sala de aula; o que também fez emergir a idéia de falar sobre as professoras de educação infantil, sobre suas histórias de vida, a partir da minha própria experiência enquanto professora iniciante neste segmento, que “sentiu na pele” as “dores e delícias” de ser professora de crianças tão pequenas.

No auge do ingresso na profissão, 1996, a LDB 9394/96 tinha acabado de ser promulgada e o debate acerca da educação infantil foi ampliado. Nessa altura, as inquietações foram aumentando e a percepção das indefinições de identidade e das necessidades formativas para tais profissionais também emergiam.

Na medida em que passei a descobrir a importância deste campo para educação básica, descobri também a “arte de ensinar” para crianças tão pequeninas. Fui também vivenciando minha profissão, mesmo que envolta por um preconceito muito grande, visão errônea, diria preconceituosa, sobre as profissionais da educação infantil, o que, a princípio, foi um dos fatores que me levou a falar sobre tais profissionais, a saber, sobre o porquê de suas escolhas pela profissão, pelo campo da educação infantil.

A idéia de “babás de luxo”, de professoras que necessariamente não precisavam de uma formação específica ou, até mesmo, de que estavam exercendo sua prática para ocupar o tempo das crianças me inquietava profundamente. Além disso, o princípio da feminização do magistério (CATANI, 1997; ALMEIDA 1998), que está presente na docência, também me chamava atenção. Sobre essa questão, Almeida (1998) traz como contribuição a idéia de que a relação entre educação e mulheres esteve sempre envolvida pela lógica da destinação feminina, ou seja, a idéia da profissão professora era incorporada e adaptada ao que desejavam, pois buscam relacionar a profissão à vida doméstica, aos seus afetos, como extensão de seus afazeres cotidianos/familiares, mas com um “salto qualitativo”, pois começavam a receber salários para “cuidar e educar”. Para a autora:

Recuperar a trajetória das mulheres no magistério se configura, num momento em que a profissão é absolutamente feminina [...] A possibilidade de aliar ao trabalho doméstico e à maternidade uma profissão revestida de dignidade e prestígio social fez que ‘ser professora’ se tornasse

extremamente popular entre as jovens e, se, a princípio, temia-se a mulher instruída, agora tal instrução passava a ser desejável, desde que normatizada e dirigida para não oferecer riscos sociais. Ensinar crianças foi, por parte das aspirações sociais, uma maneira de abrir às mulheres um espaço público (domesticado) que prolongasse as tarefas desempenhadas no lar [...] (1998, pp. 26/8).

Nesse sentido, tomar as experiências, as narrativas autobiográficas e os percursos de formação de professoras de educação infantil, saber por que optaram por este campo, se tornaram tais profissionais, identificar aspectos que pudessem, de alguma maneira, contribuir para elucidar o processo de construção da identidade dessas profissionais, principalmente a partir de suas autobiografias, de suas “falas e escritas de si”, tornou-se um desejo, um objeto de pesquisa.

Refletir sobre tais aspectos, considerando as nuances que envolvem trajetórias enquanto indivíduos, suas escolhas profissionais, requer uma visão mais ampla e crítica, requer que sejam revistas posturas, concepções, valores, conhecimentos destas profissionais, procurando identificar e considerar crenças, angústias, necessidades, histórias de vida, a forma como pensam, trabalham, entre outros aspectos. E como ressalta Santos (2003):

[...] Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vida pessoais e coletivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivos, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio. No entanto, este saber, suspeitado ou insuspeitado, corre clandestinamente, nos não-ditos dos nossos trabalhos científicos (p. 85).

Além disso, analisar o processo de formação destas profissionais no exercício da profissão, a partir das demandas e dos desafios advindos de transformações, conseqüências, influências de uma sociedade em contínua transformação, destacando a importância do profissional da área de educação infantil no contexto mais amplo da educação é um desafio constante.

Considero que trabalhar com uma investigação, partindo das análises de narrativas autobiográficas, possibilita o redimensionamento das experiências vividas pelas professoras no decorrer da sua formação, ao passo que se percebiam como sujeitos históricos nessa itinerância. Santos afirma que,



[...] ao trabalhar com memória autobiográfica, vamos puxando e entrelaçando fios que nos fazem conectar as redes de nossa formação profissional com outras leituras de acontecimentos e circunstâncias vivenciadas, que vão ganhando novas representações e novos significados [...] (2001, p. 60).

Diante dessas questões, busco apresentar alguns aspectos que justificam a opção metodológica pelas narrativas autobiográficas enquanto fonte de pesquisa, buscando compreender o que mobilizaram, que fatores implicaram na escolha do ser professora de educação infantil, assim como entender o que a impulsiona a continuar exercendo tal profissão.

## **2.2 Sobre a opção metodológica: a formação do sujeito e o sujeito da formação**

*Trabalhar sobre relatos de 'histórias de vida' no campo das ciências humanas e na interpretação interativa com seus atores é uma revolução metodológica que constitui um dos signos de emergência de dois novos paradigmas: o paradigma de um conhecimento fundamentado sobre uma subjetividade explicitada, ou seja, consciente de si mesmo, e o paradigma de um conhecimento experiencial que valoriza a reflexividade produzida a partir de vivências singulares".*

*Marie-Christine Josso (2006)*

Antes de compartilhar os procedimentos teórico-metodológicos adotados nesta pesquisa, busco pontuar minhas escolhas, através das contribuições de alguns pesquisadores como Bogdan & Biklen (1994), Minayo (1994) e Santos (2003), que se pautam na pesquisa qualitativa e baseiam suas discussões na natureza da ciência, assim como nos métodos utilizados para produção do conhecimento.

Partilho dos questionamentos, idéias e conceitos adotados pelos mesmos, pois apontam para as conquistas científicas na vida social e política de homens e mulheres – sujeitos sociais/históricos. Vale destacar que, na atual conjuntura da sociedade globalizada, os avanços da ciência e da tecnologia vêm provocando desafios, além de transformações profundas, o que nos leva à construção e, ao mesmo tempo, à desconstrução e reconstrução de conteúdos e formas de produzir esse conhecimento científico, bem como de compreendê-lo.

Santos contribui, de forma considerável, com algumas definições no que diz respeito à adoção de abordagens metodológicas que imprimam uma transformação no campo científico/acadêmico, que considerem os valores humanos, sociais,

culturais; que tomem o objeto a ser investigado “como continuação do sujeito por outros meios”, o que implica dizer que “todo conhecimento científico é autoconhecimento” (SANTOS, 2003, pp. 83/4). No paradigma emergente, Santos (2003) confirma que:

[...] o caráter autobiográfico e auto-referenciável da ciência é plenamente assumido [...] Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo, que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos [...] Assim ressubjetivado, o conhecimento científico ensina a viver e traduz-se num saber prático (p. 85).

É a partir dessa mudança paradigmática que procuro situar e entender a ciência não só na perspectiva racional, mas também em outras formas de conhecimento, como, por exemplo, as histórias de vida, as narrativas autobiográficas. Na perspectiva da abordagem autobiográfica (JOSSO, 2002; SOUZA, 2006b, 2006c)<sup>14</sup>, as histórias de vida possuem uma visibilidade maior, tornando-se o lócus de um fazer histórico e social.

Vale destacar que as pesquisas que utilizam as narrativas autobiográficas como abordagem metodológica trazem, no seu bojo, um campo interpretativo que oferece uma possibilidade de investigação no qual tal ação entre o individual e o coletivo seja integrado por uma reciprocidade, havendo, assim, uma interlocução/interconstrução (sujeito e objeto de investigação).

Destaco as contribuições de Duran e Neto (2005, p. 35), quando chamam a atenção para o aspecto que diz respeito ao retorno das histórias de vida como espaço para investigação, nascido numa ‘crise de paradigmas’, na qual se questiona a “objetividade e [a] neutralidade científica” do positivismo, “pela evidência de que toda produção de conhecimento obedece a interesses que determinam, entre eles, a qualidade do produto final [...]”, uma vez que pesquisadores-leitores estão movidos por interesses próprios e variados.

Ferraroti (1988) também entende que o interesse pelo método autobiográfico foi evoluindo, à medida que esse movimento de transição paradigmática foi emergindo e se consolidando, ao colocar a pesquisa qualitativa (BOGDAN &

---

<sup>14</sup> Sobre aspectos teóricos da abordagem autobiográfica, consultar o texto de: JOSSO, Marie-Christine. “Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. (2006)” e o texto de SOUZA, Elizeu Clementino de, intitulado Pesquisa narrativa e escuta (auto) biográfica: interfaces metodológica e formativas (2006b); visto que tratam de elementos importantes para compreensão de conceitos e da perspectiva histórica desta abordagem.

BIKLEN, 1994) em pauta, principalmente nas ciências sociais (MINAYO, 1994), destacando que a mesma não pode reduzir os fenômenos estudados à mera operacionalização de variáveis. Entretanto, não seria um discurso eminentemente preconceituoso em relação a dados da pesquisa quantitativa. Ao contrário, acredito que o “conjunto de achados da pesquisa” pode e deve se intercomplementar. Sobre essa questão, Ferraroti (1988) ressalta que:

Todas as narrações autobiográficas relatam, segundo um corte horizontal ou vertical, uma práxis humana. Ora, se a essência do homem é [...] na sua realidade, o conjunto das relações sociais (Marx), toda práxis humana individual é atividade sintética, totalização ativa de todo um contexto social. Uma vida é uma práxis que se apropria das relações sociais (p. 26).

Desta forma, compreendo que metodologias qualitativas possibilitam relações mais próximas entre sujeitos participantes da pesquisa, ambos trocando experiências num ambiente de aprendizagem que é coletivo. Ao optar pela abordagem autobiográfica, anoro também tal escolha numa afirmação de Catani (2005), quando diz que tais práticas, quando voltadas para o entendimento da (auto) formação de professores, tornam variadas suas potencialidades, no que tange às maneiras de compreender aquilo que nos tornamos e aprendemos a ser, tanto na trajetória pessoal, quanto na profissional, que, diga-se de passagem, estão intimamente ligadas, indissociadas.

E, no que concerne às pesquisas destinadas às narrativas autobiográficas de professoras, objeto desta investigação, estas “podem ser analisadas tendo em vista a constituição da memória coletiva da categoria docente, tornando necessário considerar os processos e atores que intervêm no trabalho de constituição e de formalização das memórias” (CATANI, 2005, p. 37). Catani ainda complementa, afirmando que:

Ao privilegiar as narrativas autobiográficas, os estudos sobre a história dos professores e das mulheres têm desenvolvido análises em que dimensões ainda pouco exploradas do trabalho docente e da condição feminina ganham destaque, permitindo uma compreensão mais detida das experiências daqueles que têm lutado para ganhar voz no campo educacional e na sociedade e que, na narrativa de suas trajetórias, encontram uma maneira não só de compartilhar as vivências, mas também de expressar a sua opinião acerca das questões que dizem respeito à sua atividade profissional e à sua posição social (2005, p. 42).

E, quanto à pesquisa sobre a formação de professoras, os seus saberes e percursos pessoais/profissionais – ingresso e continuidade na carreira – tal abordagem metodológica nos permite refletir e compreender o processo histórico dessa profissão. Entendo que a análise de narrativas autobiográficas configura uma estratégia fecunda para a compreensão das várias fontes de constituição do sujeito ao longo de suas vidas tanto no que têm de singular, como no que apresentam de plural; bem como para a compreensão dos variados modos de significação construídos na cultura chamada contemporânea. A abordagem teórico-metodológica aqui proposta permite o questionamento e a superação de postulados sobre a linearidade temporal no processo de desenvolvimento. Josso (2006) destaca a importância de se trabalhar com essa abordagem metodológica, ao afirmar que:

[...] enquanto os métodos, ditos científicos, favorecem uma contabilidade e uma validade estatística pretendendo excluir toda subjetividade individual, social ou cultural, nossa proposta integra explicitamente essa subjetividade, a fim de caracterizá-la e colocar, assim, o trabalho de análise dos relatos e dos conhecimentos produzidos, desse modo, na perspectiva das idéias, representações e referenciais de interpretação que os sustentam. Associamos, então, um autêntico trabalho epistemológico, a uma produção de conhecimento específica sobre três planos... a) O processo de formação do sujeito; b) seu processo de conhecimento tal como ele foi construído ao longo de suas experiências biográficas e, c) o conhecimento do sujeito em suas competências de aprendiz (p. 26).

Nessa perspectiva, tem me interessado apreender e compreender como o “ser profissional” vai sendo apropriado e elaborado pelos indivíduos em formação, de modo singular e diferenciado, no confronto com desafios, conquistas, dilemas, descobertas, inquietações que compõem o tornar-se professora, em especial, de educação infantil. E, como reflete Cunha, esse tipo de investigação “tem tido o mérito de explorar e organizar este potencial humano, produzindo conhecimento sistematizado através dele” (1997, p. 3).

Nesse sentido, entendo, concordo e destaco o que Cunha (1997) enfatiza:

O professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão: sua história familiar, trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço. Provocar que ele organize narrativas destas referências é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para construção de seu desempenho na vida e na profissão. Através da narrativa, ele vai descobrindo os significados que tem atribuído aos fatos que viveu e, assim, vai reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo (p. 4).

Trabalhar com essa abordagem metodológica constitui-se num ato formativo, pois “as pessoas vão contando suas experiências, crenças e expectativas e, ao mesmo tempo, vão anunciando novas possibilidades, intenções e projetos. (CUNHA, 1997, p.5). Ou seja, tanto a experiência como as narrativas estariam imbricadas e se tornariam parte da expressão de vida do sujeito, assim como do processo de (auto) conhecimento e de aprendizagem.

Tomo de Souza (2006c)<sup>15</sup> alguns princípios que me permitem compreender a origem e as influências das histórias de vida, no que se refere às questões metodológicas, quando afirma que o trabalho com autobiografias é extremamente significativo no que tange à (auto) formação do sujeito. Além disso, Josso (2006) também reafirma este aspecto, quando afirma que:

[...] trata-se, entre outras coisas, de dar uma legitimidade para a subjetividade explicitada, fora de seus territórios reconhecidos na literatura, nas artes e nas psicologias analíticas. Trabalhar com uma metodologia de pesquisa biográfica constitui também uma inovação pedagógica que prolonga e reforça o movimento multiforme das individualizações das aprendizagens e da formação que, mediante um trabalho decisivo, pode levar a um autêntico processo de individuação (p. 1).

Entendo que a pesquisa autobiográfica é uma via pela qual as professoras de educação infantil poderão perceber as raízes nas quais se firmam/originam o sentido de ser/tornar-se professora nesta área, de exercer sua profissão. Além disso, o contexto de formação em serviço, as conquistas e as dificuldades encontradas por tais profissionais, quando analisados à luz da pesquisa autobiográfica, possibilitam esse apropriar-se do movimento de tornar-se o que são.

Nesse sentido, considero importante observar alguns aspectos, ao se utilizar essa metodologia, a exemplo de sair do automatismo, da regularidade da fala, de buscar outras formas de investigar o que não é dito; considerando, é claro, que estas singularidades estão inseridas num contexto social, econômico e político; ou seja, considerar os contextos de produção dos escritos formativos e dos relatos orais, buscando desmistificar a idéia de linearidade da pesquisa.

Com base no que foi explicitado anteriormente, situarei, a seguir, o percurso de construção do trabalho, tanto no que concerne ao objeto, questões norteadoras, quanto ao contexto de pesquisa, sujeitos, ou seja, à trilha percorrida.

---

<sup>15</sup> No que tange aos cenários e aos contextos da história de vida e ao levantamento de indicativos teóricos sobre narrativas (auto) biografias enquanto opção metodológica, buscar maiores detalhes em Souza, em “A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida e formação” (2006).

### 2.3 Percurso metodológico da pesquisa: contextos, questões e sujeitos da pesquisa

*A “palavra do outro” se transforma, dialogicamente, para tornar-se “palavra pessoal-alheia” com a ajuda de outras “palavras do outro”, e depois, palavra pessoal (com, poder-se-ia dizer, a perda das aspas). A palavra já tem, então, um caráter criativo. (Bakhtin, 1992)*

Quando falamos de nós mesmos, vamos fazendo nossas próprias (re)elaborações, vivenciando “lutas” e ressignificando, nesse processo, perdas e ganhos, transformando-os em elementos para entendimento e transformação da nossa condição humana/pessoal e profissional. É como se fôssemos percebendo a revelação de aspectos, questões, emoções, fenômenos que anteriormente estavam “aparentemente adormecidos”, uma espécie de catarse. Sobre essa questão Souza (2006<sup>a</sup>) destaca que:

Memória, representações, histórias, narrativas e voz. É a voz do professor que preciso ouvir e dela extrair considerações que me permitam compreender a gênese, aprendizagem e desenvolvimento do exercício docente. [...] É essa escuta do subjetivo e do desenvolvimento pessoal do professor que preciso considerar no processo de sua formação, seja inicial ou continuada. Conseqüentemente a história de vida permitirá transpor a voz, há muito calada, das diferentes necessidades do professor. [...] a necessidade de escutar a voz e os enredos, ou de os construir e (re) construir, no processo de ensino e no movimento de conhecimento e formação individual e coletivo da aprendizagem profissional, demarca novas tentativas de dar sentido às experiências, aos contextos e às histórias de vida, numa abordagem experiencial de formação como uma atividade singular para ampliar a vivência pessoal e profissional no processo de formação de professores (pp. 55/6).

Desta forma, saliento que os aspectos expostos e o entendimento dos mesmos, de certa forma, traduzem a pesquisa qualitativa – em especial com narrativas autobiográficas – enquanto via/caminho para formação, constituindo-se numa experiência reconhecida e importante. A metodologia utilizada traduz um conjunto de estratégias investigativas direcionadas para a temática abordada no estudo, os fundamentos e os processos nos quais a reflexão se apoiou, caminho esse permeado pelas incertezas e ambigüidades que a pesquisa pode suscitar.

Considero, então, que a professora desponta como “personagem principal”, neste cenário de transformações, ora como responsável pelos fracassos e

insucessos presentes no seu contexto de trabalho, ora como imprescindível para as mudanças substanciais da sociedade.

Assim sendo, a intenção da referida pesquisa é refletir sobre como a professora de educação infantil vem vivenciando tais mudanças, exigências decorrentes do processo de redefinição profissional e, assim, constituindo-se professora. Ou seja, procurar entender/perceber como as professoras analisam e entendem os desafios e as descobertas com que se deparam, no decorrer da sua trajetória profissional, por que optaram e continuam atuando nesta área, assim como refletir sobre a construção da identidade da profissional de educação infantil no exercício da profissão.

A pertinência desta pesquisa destaca-se pela possibilidade de “ouvir a voz” das profissionais da educação infantil, buscando redimensionar suas experiências no decorrer da sua formação, ao fazer com que se percebam enquanto sujeito histórico nessa itinerância, buscando também contribuir com a discussão sobre esse campo da educação, assim como a ressignificação da identidade/importância deste profissional. E quem são essas professoras? Quem são os sujeitos da pesquisa?

Convivi com várias professoras desta área. E, com elas, aprendi muito. Cada uma com suas peculiaridades, singularidades, demandas e história de vida marcada por vários elementos que demarcam não só sua escolha profissional, mas, também, seu percurso pessoal. Aprendi a viver a docência. E aprendi, com elas, que ser professora não é algo fácil; pelo contrário, é tarefa complexa. Complexa também foi a escolha das professoras que se tornaram colaboradoras da pesquisa. Centrei minha escolha, inicialmente, no tempo que as professoras tinham no exercício da profissão. Para isso, ancorei minha opção em estudos<sup>16</sup> que tratam das fases, ciclos que os docentes vivenciam no decorrer de sua carreira, os quais questionam se os professores/professoras passam “pelas mesmas etapas, pelas mesmas crises, os mesmos acontecimentos-tipo [...] independente da geração a que pertencem” (HUBERMAN,1995, p. 36). Cabe apresentar aqui o quadro que Huberman utiliza, para ilustrar as fases que comumente vivenciam os docentes:

---

<sup>16</sup> A professora Maria Helena Menna Barreto Abrahão, da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, realizou uma pesquisa com Histórias de vida de destacados professores riograndenses, pautada nas discussões que Huberman faz sobre os ciclos de vida profissional. Sobre este aspecto, verificar Anais do XXIII ISCHE, 2003.

Anos de serviço	Temas / Fases
1 – 3	Entrada na Carreira: sobrevivência e descoberta
4 – 6	↓ Estabilização
7 – 18	↙ ↘ Experimentação/Diversificação → Questionamento
19 – 30	↓ ↙ ↘ ↓ Serenidade → Conservadorismo
31 – 40	↓ Desinvestimento (sereno amargo)

Quadro 1 – Fases da Carreira: modelo de Huberman. (1995, p. 47)

Huberman afirma que o professor/professora “passa por uma fase de ‘sobrevivência’ (choque com o real) e ‘descoberta’ (entusiasmo inicial), ao iniciar seu percurso profissional, o que possibilita o confronto com ‘o novo’ e a ‘exploração’ de possibilidades de ação, avançando, gradativamente, para uma fase de ‘estabilização’ ou ‘comprometimento definitivo’, em que começa a tomar uma maior consciência do seu papel e responsabilidade, enquanto educador” (1995, p. 39).

Vale destacar que este movimento cíclico não acontece de maneira linear, estanque, mas sim num processo dinâmico e relacionado ao percurso pessoal de cada professor/professora. Lima (2005) destaca que:

Entre os quatro e seis anos de experiência docente, produz-se a fase de Estabilização. Frequentemente ela coincide com a obtenção de um cargo efetivo como professor e com o estabelecimento de um compromisso deliberado com a profissão. Esta etapa caracteriza-se por um maior sentimento de facilidade no desenvolvimento das classes, domínio de um repertório básico de técnicas instrucionais, assim como de ser capaz de selecionar métodos e materiais apropriados em função dos interesses dos alunos. Os professores nesta etapa atuam de forma mais independente e geralmente se sentem razoavelmente bem integrados com os colegas e começam a pensar na promoção (p. 58).

Quanto às fases seguintes, ‘*diversificação*’ (lança-se sobre experiências pessoais e diversifica o material didático); ‘*pôr-se em questão*’ (as pessoas examinam o que terão feito de suas vidas); ‘serenidade e distanciamento afetivo’ (há uma reconciliação do eu ideal com o eu real); ‘*conservantismo e lamentações*’ (refere-se negativamente ao sistema de ensino e de seus componentes integrantes), ‘*o desinvestimento*’ (fase do recuo e da interiorização), Huberman (1995) situa cada uma delas (verificar quadro) também pelo tempo que cada professor/professora exerce a profissão, reafirmando, mais uma vez, que estes ciclos não são uniformes,



pelo contrário, seguem dinâmicas diferentes, pois devem ser consideradas as características dos contextos em que cada docente está inserido.

Logo, a escolha das professoras que fazem parte da pesquisa, além de ser pautada no período de ingresso, a partir dos quatro primeiros anos – período de estabilização –, foi também baseada, principalmente, pelo fato de atuarem em instituições privadas e públicas localizadas no Município do semi-árido baiano – Feira de Santana –, cidade em que a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa residem. E, como foi expresso anteriormente, pensada também a partir do tempo que exercem a profissão no segmento da Educação Infantil, a experiência que possuem, aliada também a sua formação inicial – todas têm nível superior – e a uma relação de compromisso, respeito e comprometimento com este segmento.

A seleção das cinco professoras deu-se a partir de uma aproximação que a pesquisadora tem com as mesmas, consolidada através de um grupo de estudos organizado para formação continuada, no qual a pesquisadora atuou como professora – formadora de profissionais que fazem parte do setor da Educação Infantil. A título de sistematização, organizei uma síntese do percurso biográfico e algumas informações sobre as professoras, no quadro que se segue:

Nome da professora	Idade	Nível de Escolaridade	Formação Acadêmica Inicial	Faixa etária das classes que atuou/atua	Tempo de serviço
Neuma Maria	43	Superior completo com Pós-graduação em Alfabetização e cursando mais duas pós-graduações paralelamente em Educação Especial e Psicopedagogia.	Pedagogia	Crianças com 2 e 3 anos	22 anos
Enia	29	Superior completo com Pós-graduação em Alfabetização	Pedagogia	Crianças com 3 e 4 anos	7 anos
Mariana	34	Superior Completo Com Pós-Graduação em Planejamento e Políticas Públicas	Pedagogia	Crianças com 3 e 4 anos	8 anos
Raphaela Dany	27	Superior Completo Com Pós-Graduação Em Planejamento e Políticas Públicas e Cursando Outra Pós em Educação Especial	Pedagogia	Crianças com 4, 5 e 6 anos	5 anos
Rosely	33	Superior completo com Pós-graduação em Alfabetização	Pedagogia	Crianças com 2, 4, 5 e 6 anos	7 anos

Quadro 2. Características gerais das professoras entrevistadas. Dados de campo.

As cinco professoras selecionadas foram entrevistadas com uma permissão prévia e disponibilizaram-se, a participar da pesquisa, sem maiores restrições. Inclusive, algumas delas comentaram que seria uma “oportunidade ímpar” de falarem sobre suas vidas e profissão. Das cinco professoras entrevistadas, apenas uma foi entrevistada no seu ambiente de trabalho; todas as outras foram entrevistadas em suas residências, o que favoreceu uma maior tranquilidade e menor risco de interrupções durante seus depoimentos, um elemento que interfere no diálogo entre pesquisador /pesquisado.

### 2.3.1 Conhecendo as etapas da pesquisa

O presente estudo foi desenvolvido entre os anos de 2005 e 2007, sendo que cada etapa percorrida foi vivenciada intensamente. Gostaria de destacar que os instrumentos utilizados foram apresentados às professoras, assim como os termos de cessão dos seus depoimentos/relatos, tendo não só a aceitação, mas a permissão para que, no decorrer da pesquisa, fossem utilizados seus nomes reais, assim como as informações obtidas durante as entrevistas e nos seus registros escritos (Anexo 1). Apresento, no quadro abaixo, os momentos vividos na pesquisa, assim como os instrumentos utilizados e o objetivo de cada um deles:

MOMENTOS DA COLETA DE DADOS	INSTRUMENTOS DE PESQUISA UTILIZADOS	OBJETIVO
1º. MOMENTO	Entrevista individual – questões semi-abertas	Conhecer a história pessoal/profissional das professoras através dos depoimentos orais, para identificar o porquê das suas escolhas, as demandas da profissão, as dificuldades e perspectivas de futuro para área em que escolheu atuar e para sua própria vida.
2º. MOMENTO	Leitura de registros escritos (registros reflexivos) das professoras, construídos entre os anos de 2004 - 2005, no âmbito da formação continuada na instituição em que atuam.	Buscar identificar as principais percepções sobre a escolha da profissão, da área – educação infantil - do percurso de formação inicial/continuada; percepção e expectativa para educação infantil.

Quadro 3 – Instrumentos da coleta de dados e objetivos.

Nos primeiros momentos da pesquisa, “desde a sua concepção e gestação” e, durante todo o tempo em que o estudo foi construído, elegi o registro, de cunho

pessoal, como instrumento que me acompanharia nesse percurso. Aquele que me “acolheria, me ouviria”, que eternizaria meus escritos, ainda que descartasse alguns desses excertos para publicizar. Decidi que registraria tudo ou quase tudo: as sensações ou aquele sentimento que desponta quando temos que escrever sobre algo, sobre alguém. E daí surgiu também a preocupação de como ouvir e registrar as falas, expressões das profissionais, questões que traziam e, da mesma maneira, anotava o que eu ouvia sobre o tema que investigava nos locais mais variados que freqüentava.

É significativo dizer que, no mundo contemporâneo, temos que ter cuidado também com o “imperativo das confissões”: as narrativas de si, autobiografias etc. Cuidar para não generalizar e/ou banalizar tal temática e confundirmos, então, com o propósito de sermos inéditos em tudo. Temos mesmo é que buscar a singularidade nos trabalhos autobiográficos e perder a idéia romântica sobre estes, não torná-los apenas laudatórios. A questão é: onde está a singularidade nas narrativas autobiográficas, nas histórias de vida...

Outras questões e dúvidas também surgem neste movimento de construção: então, o que utilizar como instrumentos necessários à pesquisa? Escrever sobre si, narrativas de si, implica também em acionar um dispositivo para construção e reconstrução da subjetividade. Contudo, existe um imperativo nesse processo: o que eleger para falar, o que é legítimo e o que não é legítimo para mim. Almeida (1998) comenta sobre este aspecto, destacando que:

[...] Observa-se que na fala e na escuta existe sempre uma relação entre dois personagens: o que fala e o que ouve, ou o que narra e o que escuta, possibilitando duas vertentes interpretativas que se unirão na análise final e que seguem os mesmos princípios da interpretação do discurso escrito, acrescidos da extrema subjetividade que é o ato de dialogar com o outro quando narro sua vida e suas experiências. [...] Pode-se definir o narrador como o sujeito histórico que está rememorando o passado, e o interlocutor ou ouvinte, por sua vez, é o sujeito histórico vivendo no tempo presente e o interpretando de acordo com o momento que vive, com a vida que desfruta e até com o que sente em relação a essa vida e ao tema com o qual se envolve (p. 52).

Pensando dessa forma, as narrativas, escritas ou orais, têm um efeito formador, que, por sua vez, é imprevisível. E ao relatar a experiência – quem relata elege – a parte invisível fica reservada e, por vezes, o sujeito faz elaborações, reelaborações quanto às questões que não puderam ser expostas. Não significa um

momento terapêutico, de maneira nenhuma. Mas, o sujeito passa a pensar e a ouvir sobre suas experiências, que antes estavam adormecidas. É aí que se decidi qual a parte que vai ser dita. O ato de rememorar dá chances do sujeito falar mais livremente sobre suas experiências pessoais e profissionais, destacando aquilo que de alguma forma ajudou no seu processo de (auto) formação.

A questão central dessa discussão diz respeito à “marca autoral” que todos têm. A intenção ao se trabalhar com experiências de vida é de captar as irregularidades – a subjetividade – o que não foi dito ainda – o que é peculiar/irregular/único naquela história. Eis outra questão, outra necessidade: ética na pesquisa. Como escutar, construir, utilizar e analisar a voz do outro? “O que” e “o como” trabalhar o relato do outro? E, no caso desta pesquisa, buscar identificar imagens de como nos tornamos professora, resultado de influências e referenciais variados, de percursos pessoais, circunstâncias idiossincráticas, marcos importantes que estão ligados à história de vida das professoras; por vezes, mesmo mais do que à sua própria formação profissional, embora esta seja também parte de toda a sua biografia.

A análise apresentada neste estudo foi construída a partir de dois tipos de relatos autobiográficos, entre eles a entrevista, que se constitui no depoimento oral das professoras realizadas no presente ano (2007) e nos registros escritos das mesmas, construídos em momentos distintos da sua trajetória profissional, especificamente entre os anos de 2003 a 2005, produzidos a partir das demandas dos encontros para formação continuada no lócus escolar ou por iniciativa própria de cada uma delas. O contato e o acesso inicial a esse material possibilitou a percepção da heterogeneidade das informações obtidas. Explorar fecundamente o material passou a ser minha intenção, assim como buscar, nos mesmos, a compreensão dos percursos e a gênese que levou tais professoras à escolha e ao exercício da profissão.

Antes de realizar as entrevistas, que foram entrecruzadas com aspectos teórico-metodológicos escolhidos para delinear a investigação, utilizei um questionário contendo as primeiras informações da vida das professoras, dados mais pontuais, a exemplo de: idade, local e data de nascimento, ano em que se formou etc.; coletados no início do encontro. A realização das entrevistas – a voz das professoras – foi baseada num roteiro prévio para que pudessem pautar suas narrativas.

Após transcrição, feita pela própria pesquisadora, o que possibilitou lembrar de gestos, silêncios, sensações, fisionomias das professoras; as entrevistas foram apresentadas às professoras para que fossem lidas e que, caso achassem necessário, poderiam retirar, suprimir algum trecho, não permitir a veiculação das suas informações. Todas reafirmaram e permitiram a utilização de seus depoimentos e disponibilizaram-se a dar outros depoimentos, se necessário.

A razão de também utilizar os registros escritos e pessoais das professoras surgiu pelo fato de tais escritos estarem também recheados de informações sobre seus percursos pessoais e profissionais. Os registros foram construídos a partir de encontros para formação continuada numa das instituições em que trabalham e, também, de acordo suas necessidades de escrita, pois algumas das professoras têm a prática da escrita de tais registros. É importante esclarecer que os escritos variam de tema, por vezes sendo indicada uma temática específica para o grupo de formação continuada do qual fizeram parte, enquanto análise da prática docente, e, por vezes, registrados de acordo com a demanda de cada professora, por quererem escrever suas dúvidas, seus dilemas, suas inquietações, aborrecimentos, decepções, aprendizagens etc. Nas narrativas das professoras, foi possível perceber como cada uma foi se tornando profissional, ao descreverem não só seu percurso de docência, como outros aspectos inerentes a essa vivência.

### **2.3.2 Procedimentos para análise das narrativas das professoras**

Cada tipo de narrativa utilizada no decorrer da pesquisa exibe características que diferenciam uma a uma, entre si, e aflora manifestações diferentes dos percursos de cada professora. Em função dos temas que ambos relatos exibem (orais e escritos), fui elegendo algumas unidades para análise, levando em consideração a fertilidade e a profundidade de cada relato. Ao analisar as narrativas, considerei tanto as entrevistas quanto os registros das professoras. O conteúdo expresso nessas narrativas eram elementos que se entrecruzavam, eram problematizados e/ou complementados pelas leituras realizadas, pelas minhas experiências e vivências acumuladas na área de educação infantil.

Para oferecer uma visão de conjunto, sem querer generalizar as informações obtidas, busquei elaborar uma reflexão sobre as entrevistas e os registros, por meio de um recorte temático. A exploração dos temas consistiu em agregar os elementos

significantes em um conjunto de temáticas que se tornam mais claras após a leitura das entrevistas, uma a uma, diga-se de passagem, várias vezes. Elenquei aquilo que ora era regular nos depoimentos e ora não era regular. Não pretendi e não realizei uma eleição estanque dos elementos que ora seriam analisados, o que me fez transitar por entre as duas narrativas.

Os pressupostos teóricos foram ganhando corpo na medida em que os temas surgiam e, dessa maneira, o tema para análise das narrativas não era definido *a priori*. O cruzamento das narrativas, realizado a partir das entrevistas e dos registros reflexivos das professoras, possibilitou a interpretação a partir das duas fontes.

Desta forma, destaco algumas unidades de análise que emergiram do conjunto das narrativas, através dos seguintes eixos temáticos: Conhecendo as professoras: perfil biográfico do grupo; As professoras, escolas em que estudaram e lembranças deste período; As professoras, suas escolhas e o ingresso na profissão e Desafios, possibilidades e limites na/da profissão. Os eixos temáticos, obedecendo à ordem das unidades citadas anteriormente, foram construídos em momentos prévios e posteriores, após a leitura das entrevistas e registros.

O eixo 1 - **‘Conhecendo as professoras: perfil biográfico do grupo’**, busca destacar e descrever alguns aspectos relacionados ao percurso estudantil de cada uma; a família; se possuem filhos ou não; se são casadas ou não; tempo de experiência que têm na docência em educação Infantil; assim como destacar elementos da identidade, a exemplo de apresentar seus nomes e sobrenomes, a fim de colocar em cena quem são essas mulheres que atuam como professoras de educação infantil.

**‘As professoras, escolas que estudaram e lembranças deste período’**, configura-se como eixo temático 2 e toma as histórias de vida das professoras nas suas múltiplas revelações e relações ao envolver sujeitos concretos, que possuem peculiaridades, singularidades e, por sua vez, representam um contexto mais amplo de relações sociais. Na medida em que lembram experiências vividas, rememoram momentos de um passado ainda recente e atribuem significados a tais vivências nos tempos e espaços por onde andaram.

A intenção é registrar o percurso escolar, resgatar o que trazem em suas lembranças sobre sua formação inicial, a iniciação das professoras em escolas regulares e seus respectivos níveis de ensino, assim como tentar rememorar lembranças que mais marcaram esse período.

O eixo 3 tematiza sobre **‘As professoras, suas escolhas e o ingresso na profissão’**, ao intentar descrever aspectos das histórias de vida de cada uma das professoras que fizeram parte da pesquisa, buscando compreender o que mobilizou a escolha da profissão e o ingresso na docência, em especial no campo da educação infantil, incluindo as narrativas de seus primeiros momentos na carreira, que tipo de influência(s) sofreram para escolha.

O eixo 4, **‘Desafios, possibilidades e limites na/da profissão’**, ancora-se nas entrevistas e registros, ao levantar características peculiares do “ser professora de crianças pequenas” como um processo que apresenta elementos de singularidade e peculiaridades, narrados pelas profissionais, uma a uma. Busco identificar, a partir deste tema, os desafios vivenciados no cotidiano da profissão; o futuro vislumbrado para vida profissional – projetos profissionais e pessoais – e uma reflexão acerca dos limites e possibilidades de viver a docência no campo da educação infantil.

Enfatizo que a qualidade dos relatos, a clareza de idéias também foi critério para os excertos que são utilizados no decorrer do estudo. Cada narrativa se constituiu num momento único de contribuição para a pesquisa e revela a singularidade de cada trajetória das professoras, tendo sido lida e interpretada a partir do referencial teórico adotado no decorrer da pesquisa.

A intenção não é fazer uma descrição laudatória da história de vida das professoras. Pelo contrário! É, a partir dos relatos, dialogar, de forma crítica e reflexiva, sobre as escolhas, os motivos e as demandas da profissão, entre outras questões que direcionam este estudo e que foram citadas em capítulos anteriores. Tenciono examinar alguns aspectos dessas questões, articulando, nos capítulos seguintes, os relatos e alguns excertos de narrativas das professoras no decorrer do texto. Convido o/a leitor(a) para conhecer um pouco das professoras que participam da pesquisa numa perspectiva colaborativa.

### **2.3.3 Conhecendo as professoras: perfil biográfico do grupo**

Inicialmente, as professoras foram convidadas pela própria pesquisadora, que as conhecia desde o período em que foi professora-formadora na instituição da qual fazem parte até os dias atuais. Destaco que, no ato da entrevista, já não fazia mais parte do quadro de funcionários da instituição, a partir de janeiro de 2005, o que em

nenhum momento dificultou o acesso e o trabalho a ser desenvolvido. De certa forma, minha saída do grupo para outro espaço profissional, momento em que ingressei na docência superior e passei a viver outros desafios, sensibilizou o grupo e ajudou numa maior descontração nos momentos da entrevista, pois podíamos falar de outros sentimentos e anseios.

Após convite, todas concordaram em colaborar com a investigação, sem maiores restrições. Enfatizo que não havia nenhum profissional do sexo masculino, outro elemento que influenciou para que, no decorrer do trabalho, fossem utilizadas expressões que sempre abordassem o gênero feminino – professoras de educação infantil. Então, as professoras passariam a dar informações mais pontuais, a partir de um questionário, contendo dados pessoais (Anexo II) e algumas informações gerais sobre formação inicial, tempo de serviço, idade, faixa etária das classes de educação infantil em que atuam.

Todas as professoras têm formação inicial completa em nível superior e fizeram o Curso de Pedagogia numa universidade pública existente na região. Além da formação inicial, deram continuidade aos seus estudos acadêmicos, tendo concluído cursos de pós-graduação na área de educação, também na instância pública, em diferentes modalidades, como alfabetização, psicopedagogia, educação especial, metodologia do ensino superior, políticas públicas etc.. Atualmente, algumas delas exercem a profissão em ambas instâncias: pública e privada. Na instância pública, das cinco, duas ingressaram através de concurso público, assumindo classes de Educação Infantil, como professoras da prefeitura do município onde aconteceu a pesquisa. Recentemente, três delas foram aprovadas, em diferentes colocações, num concurso estadual (em 2006) para o cargo de coordenador pedagógico, aguardando então serem convocadas. Das cinco professoras, quatro concluíram a formação acadêmica em nível superior no decorrer da profissão. E apenas uma ingressou na vida profissional já formada em nível superior – Pedagogia.

A jornada de trabalho de três professoras é de 40 horas semanais, algumas distribuem seu tempo entre a instância pública e a privada e duas das professoras trabalham com carga horária de 20 horas semanais, além das horas destinadas à formação continuada em serviço, organizadas e planejadas pelas instituições das quais fazem parte.



Das cinco professoras, apenas duas são originárias do próprio município. As outras vêm de outros locais, municípios ou distritos circunvizinhos da região do semi-árido, em busca da formação inicial em nível superior. Três delas são casadas e têm filhos. No que tange à faixa etária das crianças com que trabalham, há uma diversificação, pois, nas instituições de ensino em que atuam, existe, constantemente, um remanejamento, para que as profissionais lecionem em turmas diferentes. As professoras já lecionaram em classes de crianças de 2 a 6 anos, variando o atendimento nas instituições (pública X particular) ou até mesmo de acordo com a experiência e o desejo de tais profissionais.

A idade média das professoras varia entre 27 a 43 anos, o que não corresponde ao tempo de exercício na profissão. Algumas iniciaram muito cedo, a partir dos 16/17 anos, e nem sempre no campo da educação infantil. Algumas tiveram seu primeiro contato com a profissão através de acompanhamento de crianças extra-escola, outras através de aulas para natação, outras a partir de substituições de professoras no município em que residiam. Ou seja, vários foram os caminhos percorridos e os muitos a percorrerem para entenderem o estar e o escolher a profissão. Nos subtítulos que se seguem, assim como nos próximos capítulos, tais aspectos serão mais detalhados e analisados.

Apresento, ainda que sucintamente, o que chamarei de “percurso biográfico” das professoras com quem dialogarei no decorrer da pesquisa, no intuito de apresentar um pouco da sua história, das suas informações pessoais e profissionais, para que, assim, possamos nos aproximar mais das suas histórias.

### **2.3.3.1 Percurso biográfico de Neuma**

Neuma Maria Machado Cavalcante Carvalho nasceu em Pão de Açúcar, município localizado na cidade de Maceió, a 11 de junho de 1963. Passou a residir em Feira de Santana ainda adolescente, com sua família, na década de setenta, mudando-se para outra cidade menor chamada Ruy Barbosa, localizada no interior da Bahia, ainda no ensino fundamental. É casada, tem 43 anos e três filhos, dois homens e uma mulher, um deles com nível superior completo. Sua formação inicial no ensino médio é no magistério, curso no qual fez seu estágio supervisionado em classes de educação infantil, e graduou-se em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). É pós-graduada em Alfabetização, também

pela UEFS, e, atualmente, cursa, paralelamente, duas pós-graduações, uma em Psicopedagogia, pela Universidade do Estado da Bahia – CAMPUS I – e outra, pela Universidade Estadual de Feira de Santana, direcionada para Educação Especial, com o objetivo de “cada vez mais compreender o desenvolvimento infantil” e se “atualizar constantemente para trabalhar com crianças pequenas”. Atualmente, trabalha numa instituição de Educação Infantil, num período de vinte horas, no Município de Feira de Santana, com crianças na faixa etária entre um ano e seis meses a dois anos e seis meses de idade. Foi aprovada em concurso público para coordenação pedagógica na Secretaria de Educação do estado da Bahia e espera ser convocada para atuar neste campo. Além disso, tem 22 anos de experiência na área de Educação Infantil.

### **2.3.3.2 Percurso Biográfico de Mariana**

Mariana Lima Porto, ‘Mari’, ‘Pró Mari’, como é carinhosamente apelidada, nasceu em Feira de Santana, a 09 de maio de 1973. Sua adolescência foi vivida nesta cidade e, desde então, sua formação acadêmica também foi percorrida neste município, ainda que tenha tentado ingressar em uma universidade localizada em outra cidade, como forma de viver experiências estudantis numa área de atuação que almejava muito: Educação Física. Chegou a residir em outro município, mas retornou para cidade natal em pouco tempo. Tem 34 anos, é casada, tem duas filhas; sua formação inicial, no ensino médio, é no então científico, concluindo o mesmo em 1992, graduando-se em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), com Habilitação em Educação Infantil, tempos depois, mais especificamente em 2000. É pós-graduada em Políticas Públicas, Planejamento Pedagógico e Currículo pela UNEB, Campus de Itaberaba (Curso Itinerante). Atualmente, trabalha numa instituição de Educação Infantil, no Município de Feira de Santana, com crianças na faixa etária de seis anos, a chamada classe de alfabetização, numa carga horária de 40 horas semanais. Vivenciou experiências com outros grupos de faixas etárias diferentes (entre três e quatro anos) e tem oito anos de experiência nesta área.

### **2.3.3.3 Percurso Biográfico de Enia**

Enia Figueiredo Nunes nasceu em Anguera, município localizado no Estado da Bahia; próximo a Feira de Santana, o que faz com que muitos jovens da sua cidade venham buscar completar seus estudos nesta última cidade, segundo a mesma. Nasceu em 12 de maio de 1977. É de família de comerciantes da região, a mãe é dona de casa e tem apenas uma irmã. Foi a primeira filha a vir morar “longe da família” e a ingressar na universidade, por isso lhe foi conferida uma expectativa grande diante de um futuro pessoal e profissional. Tem 29 anos, é solteira, sua formação inicial no ensino médio foi no Curso Magistério, único curso oferecido na região, concluindo o mesmo em 1995, no seu município; graduando-se em Pedagogia com concentração em Pré-escola pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), no ano de 2001. É pós-graduada em Alfabetização pela UEFS, concluindo o curso em 2005, e, desde então, atua enquanto professora. Atualmente, trabalha em uma instituição particular de Educação Infantil, localizada no Município de Feira de Santana, com crianças na faixa etária de três e quatro anos de idade, e tem sete anos de experiência na área. Vivenciou também experiências na rede pública, em especial na do seu município de origem, no qual realizou um trabalho filantrópico com crianças carentes e com formação de professores para trabalharem em creches na região.

### **2.3.3.4 Percurso Biográfico de Raphaela Dany**

Raphaela Dany Freitas Ferreira Gonçalves nasceu em Feira de Santana, a 23 de abril de 1980. É a segunda filha do casal, a caçula, sendo que sua mãe é viúva. Rapha, como é apelidada, vive em Feira desde que nasceu, concluindo seus níveis de estudo na mesma, sempre na rede particular de ensino, com exceção do nível superior que fez numa universidade pública da região. Tem 27 anos, é casada, tem uma filha, sua formação inicial no ensino médio foi no então científico, concluindo o mesmo em 1998, graduando-se em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), em 2003. É pós-graduada em Alfabetização pela UEFS, concluindo este curso em 2005 e, atualmente, cursa uma outra especialização também pela Universidade Estadual de Feira de Santana, relacionada à Educação Especial. Atualmente, trabalha numa instituição de Educação Infantil, no Município

de Feira de Santana, com crianças na faixa etária entre quatro e cinco anos de idade, com carga horária de 40 horas. É também professora do município, atuando em classes de educação infantil e, atualmente, está afastada temporariamente desta rede de ensino. Tem cinco anos de experiência nesta área e deseja trabalhar, futuramente, com a formação de professores desta área.

### **2.3.3.5 Percurso Biográfico de Rosely Leone**

Rosely Leone Lima nasceu em Governador Mangabeira, município localizado no Estado da Bahia. Na verdade, segundo a entrevistada, ela nasceu em Cruz das Almas, contudo seu pai a registrou no município citado anteriormente; a 14 de agosto de 1973. Seu pai é funcionário público, a mãe é dona de casa e tem dois irmãos. Rose, como é mais conhecida, tem 33 anos, é solteira e sua formação inicial no ensino médio foi no então “Curso Científico”, concluindo o mesmo em 1991. Sua trajetória estudantil ora foi em instituição pública, ora em instituição particular. Passou a residir em outra cidade, a partir do ensino médio, com a intenção de, futuramente, ingressar na universidade. No ano de 2001, graduou-se em Pedagogia com concentração em Pré-escola pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). É pós-graduada em Alfabetização pela UEFS, concluindo o curso em 2005. Atualmente, trabalha em duas instituições: uma pública, da rede municipal, localizada na zona rural; outra particular, de Educação Infantil, no Município de Feira de Santana, com crianças na faixa etária entre quatro anos e seis anos, respectivamente, de acordo com as instâncias citadas. Atuou em outras áreas, a exemplo: no comércio. No campo educacional, tem sete anos de experiência na área de educação infantil.

A partir do “perfil biográfico das professoras”, das suas narrativas, da leitura e do acompanhamento de algumas produções teóricas no âmbito nacional e internacional, produzidas na área da Educação Infantil, busco, no capítulo seguinte, apresentar reflexões acerca das questões que se referem à formação, ao conjunto de características e especificidades da educação infantil, trazendo alguns aspectos históricos, limites, desafios e possibilidades de atuação neste campo. A seguir, em alguns excertos do texto, depoimentos das professoras entrevistadas aparecerão como ilustração aos pressupostos teóricos que contribuiram para o modo como apreendi tais narrativas.

## Capítulo 3

### **FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: entre limites, desafios e possibilidades.**

---

*[...] Oh! que saudades que eu tenho  
da aurora da minha vida,  
da minha infância querida  
que os anos não trazem mais!*

*Casimiro de Abreu.*

### **3.1 EDUCAÇÃO INFANTIL: algumas bases para discutir suas singularidades e especificidades**

Casimiro de Abreu, em seu poema “Meus oito anos”, ilustrou o quanto a infância teve um destaque especial na sua vida, reforçando a emoção de suas lembranças deste período. Talvez a essência do brincar, do viver livremente, sem atribuições, responsabilidades de um adulto, tenha implicado numa etapa de sua vida carregada de significados suficientes para deixar saudades.

Longe de se fazer uma apologia ao famoso poeta, a idéia é ressaltar a beleza da sua obra e a importância de utilizá-la, metaforicamente, para um possível repensar dessa infância e, assim, refletir sobre alguns aspectos que envolvem essa etapa na vida de qualquer ser humano.

Vale salientar que o poema também pode ser interpretado como uma mensagem implícita no que tange ao conceito de infância, considerando a mesma como um período especial na vida do ser humano, rica em descobertas, conquistas e sonhos. E, como ser humano, com certeza gozaria de direitos plenos na condição de cidadão, desmistificando e (re) conceitualizando a idéia que os adultos e as instituições de educação infantil, no geral, têm sobre a infância: pensar a criança como o “adulto de amanhã”, o “profissional de amanhã”, e não a infância em si, com suas especificidades e singularidades.

Quando optei em falar sobre as singularidades e especificidades da educação infantil, retomei a minha vivência na condição de professora e professora-formadora desta área. Em nenhum momento a questão central é destacar a importância da educação infantil sobreposta ao ensino fundamental ou qualificar e/ou desqualificar um ou outro campo. Eles se intercomplementam, mas têm objetivos específicos, rotinas diferenciadas, relação escola-família pautada em objetivos também específicos, práticas pedagógicas próprias para a faixa etária que a educação infantil atende, pressupostos teóricos/práticos também específicos e que não devem estar ligados a uma racionalidade de dependência: a etapa da educação infantil não deve ser concebida como uma preparação para o ensino fundamental. Tem sido assim historicamente e vivi esse aspecto intensamente, quando nos preocupávamos, eu e outras professoras, com os objetivos atitudinais, procedimentais e, principalmente, conceituais ao planejarmos atividades para as classes de educação infantil. Por ser

uma questão historicamente determinada, os profissionais que lidam com a infância experimentam esses desafios, diria até dilemas, para que, assim, venham construir sua própria identidade e possam redefinir suas ações.

O fato de termos como base programas, políticas, propostas sempre destinadas para formação de um/uma cidadão/cidadã preparado/preparada para o mercado de trabalho fez/faz com que, conseqüentemente, a formação dos profissionais da área de educação e dos de educação infantil não fugissem/fujam à regra, tanto que tiveram e ainda tem uma formação inicial e, por vezes, continuada, baseada nos princípios da racionalidade técnica. Segundo Kramer (2006) “a formação de professores é condição para a democratização da educação infantil [...] é requisito para assegurar o direito de todas as crianças de 0 a 6 anos à educação infantil de qualidade” (p. 386).

Um outro elemento, diria singularidade, que deve ser considerado é a própria conceitualização da infância. Como, no decorrer do tempo e nos dias atuais, as instituições que lidam com a infância têm concebido os objetivos destinados à sua formação, ao seu desenvolvimento, cuidado e à sua educação, seja na esfera pública ou privada? No decorrer de uma das entrevistas, uma professora, colaboradora da pesquisa, chamou bastante atenção para a importância da profissional de educação infantil conhecer “a sua criança”:

[...] Professor de educação infantil tem que ser, antes de tudo, aquele que deseje e que tenha sempre a criança como seu objeto de estudo. Que ele tenha esse olhar em especial sobre a criança, né? Em todo o seu processo histórico e que, a partir daí, ele possa também atrelar esse olhar, desse ser criança, com todo um olhar da estrutura da educação. Isso não quer dizer que eu vou apenas olhar a criança e deixar de olhar o sistema educacional em si, não! [...] pelo que eu venho acompanhando na minha trajetória, esse profissional de educação infantil, ele precisa centrar o olhar dele na criança, porque eu vejo assim... Talvez o reflexo dessas várias questões da educação infantil esteja um pouco no que se desvincula do olhar sobre essa criança... Eu vejo assim... Se desliga um pouco isso, porque eu, para eu fazer um trabalho de sala de aula com a minha criança, para eu saber como é o ambiente da minha sala, eu preciso conhecer como é essa criança, em termos motor, em termos psicológicos... Então, eu acho que talvez não se esteja olhando essa criança como ela deve ser vista [...] Eu acho que o profissional de educação infantil, quando centra esse olhar sobre esse ser criança, ele começa a ampliar um pouco o trabalho dele, a visão dele, talvez seja por aí! (Professora Enia – Entrevista)

A percepção da professora Enia me remeteu a uma reflexão de Sarmiento (2002) quando ele destaca que “conhecer as crianças impõe, por suposto, conhecer

a infância” (p. 4), o que nos leva a entender que trabalhar com crianças de 0 a 6 anos de idade (agora 5 anos) tem sim suas singularidades e especificidades.

De maneira geral, tem-se exigido das crianças uma inserção aligeirada nas perspectivas e projetos destinados às outras etapas da educação básica, desconsiderando variados aspectos do desenvolvimento infantil, o que deveria ser revisto, como aponta Enia. Inclusive, atualmente, aconteceu uma mudança quanto à definição de idade escolar e ingresso no ensino fundamental (agora com duração de nove anos), pois, com a Lei n° 11.114, de 17 de maio de 2005, houve uma mudança nos artigos 6º, 32º e 87º, da Lei n° 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; alterando a idade da criança na escola, tornando obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade e, conseqüentemente, reduzindo o período de vivência na Educação Infantil. Paralelamente a essa reflexão, surgem também preocupações quanto à função do(a) professor(a) de educação infantil, assim como questões relacionadas ao seu “perfil”, sua formação inicial e continuada.

Quanto à conceitualização de infância, muitos programas destinados à mesma, digo, políticas implementadas no âmbito das esferas públicas, têm tido como finalidade moldá-la e conduzi-la para constituir um produto final que deverá se encaixar em um ideal de sociedade econômico-política, com ênfase no individualismo. Sarmiento (2002) traz, como reflexão, o fato de que:

A ruptura entre pares de categorias que se encontram sempre associados no período de gênese e expansão da modernidade, tais como trabalho/emprego, trabalho/cidadania, emprego/vínculo profissional e qualificação/colocação profissional afetam os percursos desejáveis das crianças, reformulam as suas aspirações e condicionam as opções presentes. [...] Porém, mais do que isso promovem atitudes de competição entre crianças e as famílias que mantêm aspirações de promoverem atitudes de competição entre crianças e as famílias mantêm aspirações de ingresso nas profissões mais qualificadas, com vista à obtenção de resultados escolares compatíveis com o ingresso nos cursos desejados (p. 8).

Associada a esses aspectos, cada vez mais essa “competição” se evidenciará nos centros escolares, nas instituições que lidam com a infância, limitando o tempo que as crianças deveriam ter para viver livremente algumas ações, brincar, interagir, socializar, aumentando principalmente sua “jornada de trabalho” no período em que ficam em tais locais. Como destaca Moss: (2002),



[...] jogamos nos ombros das nossas crianças as frustrações de uma sociedade decadente e tentamos inventar algo melhor. É um peso muito grande para as crianças carregarem. Com certeza elas devem ter ser seus próprios futuros, não o nosso” (p. 240).

Considerando que os primeiros anos de vida são indispensáveis para o desenvolvimento humano, investir na infância é necessário. Nesse sentido, pensar sobre a formação de profissionais da educação infantil, sobre o delineamento da sua identidade, nos conduz também a uma reflexão sobre vários elementos, incluindo, principalmente, o conceito de infância, as mudanças na estrutura familiar, a mudança no mundo do trabalho pós-industrializado e a participação da mulher neste mercado de trabalho, pois foi a partir da expansão do trabalho das mulheres que se legitimaram, ainda mais, as instituições de Educação Infantil, como locais apropriados para a educação e o cuidado das crianças pequenas, incluindo aí todas as classes sociais do país.

Para entender a complexidade da relação adulto-criança é necessário compreender que tais profissionais compartilham, vivenciam e participam de alguma forma da história de vida das crianças, da construção de suas aprendizagens, de suas subjetividades e da sua formação enquanto sujeitos históricos. Além disso, vale lembrar também que estes fazem parte de uma sociedade, cujo modelo econômico baseia-se nos ideais neoliberais, o que repercutirá, direta ou indiretamente, na forma como lida, percebe e concebe tanto a infância como os cuidados com a mesma. Sarmiento alerta para as conseqüências dos desafios contemporâneos para os adultos e para as crianças e aponta três mudanças centrais, entre elas: a “globalização social, a crise educacional e as mudanças no mundo do trabalho” (2001, p. 16).

No tocante à infância, por exemplo, muitos são os questionamentos que giram em torno deste conceito, tanto no senso comum, como também nos textos legais, nas discussões entre os teóricos do campo (SARMENTO, 2002; KUHLMANN Jr. 2000; KRAMER 2003), entre tantos outros segmentos da sociedade. Questões como: O que podemos considerar como uma boa infância? Por que reacenderam a idéia de se respeitar a infância? Como vivenciar uma infância baseada na construção da cidadania? Quem são os adultos que cuidam das nossas crianças? Tais questionamentos têm envolvido o debate em nível nacional e internacional, no tocante à construção social da infância.

Como afirma Moss (2002), “o trabalho com a primeira infância envolve opções locais e de natureza ética e política” (p. 238); além, é claro, de questões que estão relacionadas à concepção de infância, criança, família, organização estrutural das instituições infantis, entre outros aspectos.

Se pararmos para analisar, podemos verificar que todos, sem exceção, em algum momento da sua história de vida, nos aproximamos e/ou nos relacionamos com crianças. Tais relações surgem por diversos fatores e baseiam-se, principalmente em concepções, percepções do que seria a infância. Percebemos seu desenvolvimento físico-biológico, entretanto não é comum compreendermos ou considerarmos as crianças pequenas como parte integrante da nossa cultura, pois as crianças ocupavam/ocupam um lugar desprivilegiado ou despercebido na nossa sociedade.

A idéia que se tem de infância e que até hoje é propagada é a de um ser desprotegido, necessitado de atenções e de cuidados especiais, pois nela – na infância – reside uma “esperança de futuro para um país”. Em outubro de 2006<sup>17</sup>, o Brasil desponta no relatório, intitulado “Educação para Todos”, redigido pela Unesco, como o país que “[...] está acima da média da América Latina no que diz respeito à escolarização na faixa etária de quatro a seis anos, mas está abaixo de países da região que atingiram o nível de mais de 75% das crianças dessa faixa estudando” (2006, p.1). É importante apontar que o relatório da UNESCO do ano de 2006 tem, como principal foco de análise, a educação infantil. Segundo o autor, o relatório ainda destaca que:

[...] existem várias evidências que mostram o quanto é importante o acesso a creches e pré-escolas de qualidade para o desenvolvimento cognitivo, acadêmico e profissional, especialmente de crianças mais pobres. No entanto, diz o relatório, o financiamento da educação infantil ainda é uma prioridade baixa na maioria dos países (GÓIS, 2006, p. 1).

Pelo exposto, não é difícil imaginar a situação da educação infantil no nosso país, principalmente na classe popular. Historicamente, estas questões vêm sendo discutidas e analisadas. Como reflete Sodré (2002):

---

<sup>17</sup> Notícia veiculada em 27/10/2006, no Jornal Folha de São Paulo, com o título: “Brasil fica em 72º em ranking de educação da Unesco”. A notícia, entre alguns dados do relatório elaborado pela UNESCO, destaca a necessidade do país voltar o olhar para este campo dentro da educação nacional, ressaltando também a importância do início da escolarização com crianças tão pequenas, com a intenção de prepará-las para os outros campos, diga-se Ensino Fundamental, Ensino Médio e Nível Superior.

[...] A infância das crianças das classes mais privilegiadas prolonga-se cada vez mais, na busca por uma formação acadêmica que as prepare para os avanços científicos e tecnológicos necessários aos novos meios de produção. As demais crianças, acreditando na possibilidade de ascensão social, procuram copiar este modelo, buscando na educação formal o aval para este processo (p. 67).

A autora ainda enfatiza que, numa sociedade de classes, a infância é determinada pela origem social do indivíduo, que delimita, entre outras coisas, o momento e a condição de sua inserção no mercado de trabalho.

Não obstante, esta concepção histórica de infância considera que a criança é sim um sujeito social e, por isso, histórico e, desta forma, está inserido num contexto sócio-cultural, no qual constrói e (re) constrói sua trajetória de vida. Contribuições acerca das especificidades da infância estão presentes em vários aportes teóricos, a exemplo de Ariès (1981) que reflete sobre o desenvolvimento histórico do conceito e sentimento de infância na cultura européia, o que implica, direta e indiretamente, na construção de uma visão significativa quanto ao processo histórico de desenvolvimento sobre práticas pedagógicas destinadas à infância e, desta forma, chama atenção para suas “singularidades e especificidades”.

Nessa perspectiva, muitos pesquisadores e educadores têm contribuído para que reflitamos sobre a importância da infância e das crianças como protagonistas de uma dada sociedade, como também sobre um repensar as práticas pedagógicas, a formação e a inserção de profissionais que atuam nesta área. Sodré (2002) enfatiza que as professoras que trabalham com a infância também apresentam expectativas diferentes “com relação a diferentes características que elas atribuem a cada aluno” (p.68). O que se espera de crianças que puderam prolongar a infância, filhos de classes privilegiadas, diante daqueles que buscam a instituição de educação infantil como via de acesso a uma inserção “mais rápida e produtiva”, no mercado de trabalho futuramente? Nesse sentido, Sodré (2002) destaca que:

Os pais e os profissionais que participam da educação de crianças esbarram em dificuldades básicas que dependem do interesse político, por parte dos governantes, para saná-las. Contudo, é no contexto familiar, nas instituições educacionais e na sociedade como um todo que se podem construir propostas por uma cidadania emancipada e crítica ou por uma submissão ao contexto político que se configura (p. 71).

Daí, quando assevero a singularidade e a especificidade da educação para a infância, digo educação infantil, trago embutida a acepção de que é imprescindível

que pensemos acerca dessa etapa na vida do ser humano, sem deixar de considerar o contexto social, político, econômico na sua amplitude, assim como acerca da formação dos profissionais que vivenciam o cotidiano com tais crianças.

Segundo Moss, “aqueles envolvidos no desenvolvimento da primeira infância devem reconhecer que muitas das suas crenças acalentadoras sobre o que é melhor para as crianças são construções culturais” (2002, p. 236); desde a aspectos relacionados à questão do gênero (menino X menina) até a aspectos étnicos, à posição social que ocupam, entre outras dimensões que impõem modos de agir/ser na ação docente.

O debate sobre a importância da infância para o desenvolvimento progressivo de um país veio ganhando força desde a década de 60/70 com o ingresso da mulher no mundo do trabalho, como dito anteriormente; principalmente pela necessidade de saber quais seriam os cuidadores/educadores dessa faixa etária, visto que à família não cabia exclusivamente essa função. Essa discussão veio ampliando-se na década de 80, quando houve um certo consenso ou quando se descobriu o caráter educativo dos locais que acolhiam crianças pequenas, a exemplo das escolas e creches. Mesmo sabendo que tais cuidados e a educação estavam e, por vezes, estão, imersos numa cultura do assistencialismo. Segundo Kramer (2005), no que diz respeito ao Brasil:

[...] os primeiros momentos de defesa, em âmbito maior da educação das crianças de 0 a 6 anos foram momentos de sua discriminação. As políticas educacionais dos anos 1970, baseadas na abordagem da privação cultural, se propunham compensar carências culturais, deficiências lingüísticas ou defasagens afetivas (p. 16).

Ainda que baseadas num projeto neoliberal, tem-se conseguido algumas conquistas importantes para a Educação Infantil, desde as duas últimas décadas do século XX, através da luta constante da sociedade civil, para que os direitos das crianças sejam respeitados e mantidos. Documentos políticos, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990), a Carta dos Direitos das Crianças da Organização das Nações Unidas (ONU), no Brasil, as proposições e definições do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil, entre outros que foram criados, entretanto é preciso um olhar crítico para a leitura dos textos que se apresentam e são veiculados.

Vale salientar que os movimentos sociais organizados também contribuíram para a ressignificação dos debates com referência à infância e, principalmente, sobre a deficiência do atendimento às crianças, bem como ampliaram as falas em defesa da escola pública. Em 1988, a partir da Constituição, foi reconhecida a necessidade da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado.

A partir da década de 80, as políticas assumidas e adotadas sofrem forte influência dos discursos internacionais sobre o que seria infância, respaldados pelo Banco Mundial, momento no qual entra em vigor a Constituição de 1988, que, por sua vez, foi a primeira no Brasil a reconhecer os direitos das crianças de 0 a 6 anos à educação, enfatizando o dever do estado e da família, ainda que houvesse uma distância entre o que o texto legal trazia e as reais condições de acompanhamento e acolhimento de crianças dessa faixa etária no contexto escolar formal.

Concomitantemente a tais mudanças, o espaço urbano vinha crescendo de forma acelerada e desigual. Em paralelo, ocorria e ainda ocorre um redimensionamento do espaço sócio-cultural no qual a criança está inserida. Ora, a sociedade mudou e, conseqüentemente, a infância também.

À infância é atribuída uma gama de responsabilidades e deveres, traçado um perfil individualista, que é típico da sociedade capitalista da qual fazemos parte. A política reservada à infância era e ainda é a de manter a ordem social e a submissão das crianças aos adultos, desconsiderando suas capacidades de serem criadoras, questionadoras, reflexivas e críticas. Isso, quando não estão ligadas à idéia de desenvolvimento infantil (social, aprendizagem, econômico, saúde), além do outro aspecto relacionado à concepção de infância/criança, tida como “futuros trabalhadores” ou “setor produtivo”, no contexto econômico e mais amplo da sociedade. No entanto, como considera Moss (2002), “para fazer boas escolhas e com isso quer se dizer escolhas cuidadosas, depende de se encontrar perguntas boas e críticas” (p. 238). Além disso:

Parece que o mundo anglo-americano tem uma construção dominante de criança pequena. Por dominante não quero dizer que todos compartilhem dessa construção, mas que é uma maneira comum e influenciável de pensar, falar e praticar. Existe um número de construções associadas à criança que é recorrente nesse discurso dominante: a criança como reprodutora de cultura e conhecimento; a criança inocente nos anos dourados da sua vida; a criança como natureza ou a criança científica, o desenvolvimento infantil biologicamente determinado por estágios

universais; e a criança como ser humano imaturo que está se tornando adulto (2002, p. 239).

Apesar da imagem de pobreza, carência, fragilidade, deficiência, entre outros “adjetivos” que são veiculados largamente na mídia, sabemos que os programas destinados à primeira infância “geralmente tendem a moldar e constituir um produto final que deverá se encaixar em um ideal social, econômico e políticos já determinados, com ênfase na mesmice e previsibilidade” (idem, p. 240). Desta vez, o autor destaca que existe uma:

[...] grande variedade de projetos possíveis que as crianças e adultos podem se engajar quando imaginamos as instituições para a primeira infância como fóruns ou espaços... Não consigo ver uma situação onde não existam estruturas de controle que exijam certos objetivos e propósitos. Mas as instituições para a primeira infância, como aqui conceitualizadas, devem ser locais para provocação e confrontação, discordâncias e indocilidade, complexidade e diversidade, incerteza e ambivalência, mantendo o pensamento crítico aberto, o deslumbramento e assombro, a curiosidade e diversão, aprendendo com adultos e também com crianças sobre perguntas para as quais as respostas não são conhecidas (idem, p. 246).

Como referência de políticas públicas destinadas à infância, em especial no Brasil, as propostas elaboradas e adotadas na década de 90, a exemplo dos documentos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI), distribuídos em grande escala nacionalmente, através do Ministério da Educação do país, vinculados também aos interesses do Banco Mundial. A idéia, “disfarçada” e alicerçada em referenciais e práticas de formação “importadas”, desarticuladas e desvinculadas da nossa realidade social e histórica, ignorando as nossas reais condições e necessidades formativas, sempre pautadas em um enfoque instrumental, era a de preparar o professor/professora para ser um dos aplicadores, de técnicas, responsáveis pela formação de crianças, novas gerações, que, no final das contas, envolvia mesmo era a concepção de preparação, prontidão para o próximo segmento da educação básica – o ensino fundamental.

Paralela à construção dos RCNEI, a própria LDB 9394/96 incumbe-se de afirmar que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, assegurando o direito de todos à educação, o que se tornou “uma faca de dois gumes”, pois impõe a necessidade de ações educativas que vislumbrem a qualidade neste âmbito de ensino, o que automaticamente influenciaria, também, numa demanda específica no que tange à formação dos profissionais da educação infantil, configurando-se

num problema, porque exige reestruturações e políticas públicas destinadas a este campo, que, infelizmente, não estão a contento.

Assim sendo, a infância hoje emerge como um setor que reflete a crise social que gera a exclusão social. Com efeito, o mundo da criança tem sido relatado e construído de forma desumanizada, desigual, a-crítico, a-político. Nóvoa (1999) afirma que:

[...] o século XX foi aquele em que mais se investiu afetivamente nas crianças, mas foi também aquele em que elas mais tempo passaram separadas das famílias. Adquiriu-se uma noção muito nítida da importância da educação, ao mesmo tempo em que as comunidades foram abdicando da sua função educativa (p. 8).

Todavia, existem discussões, trabalhos e projetos que vêm possibilitando uma ressignificação da conceitualização de infância. Ou seja, é no século XX que, explicitamente, a concepção de escola assume um papel de acompanhamento das crianças, antes designada à família, para colocar em prática o projeto e os ideais de modernização da sociedade capitalista. Há uma intencionalidade por detrás deste pensamento, no qual a formação de hábitos e de valores vivenciados pelas crianças levariam à “construção” de um cidadão/cidadã que promovesse a “transformação e desenvolvimento de um país”.

Sarmiento (2002) apresenta um questionamento importante sobre o papel da escola, de uma instituição escolar, diante da desigualdade socioeconômica que se abate na infância das classes menos privilegiadas: “Que pode a escola contra a exclusão social?” Podemos ampliar a intensão do questionamento e perguntar: que pode a escola contra a exclusão de crianças em fase tão tenra? O autor remete-nos a uma reflexão sobre o real significado da educação infantil, que, segundo o mesmo, “[...] pode pouco. Mas é esse pouco que pode ser incomensurável se o projecto educacional for uma forma de garantir um processo político-pedagógico de transformação social e institucional” (idem, p. 13). Baseada nessa afirmação, tomo um comentário de Moss (2002) para ilustrar os aspectos abordados acima:

[...] nesse discurso alternativo, as crianças são vistas como cidadãos com direitos, membros de um grupo social, agentes de suas próprias vidas (embora agentes livres) e como co-construtores do conhecimento, identidade e cultura. A infância está relacionada à fase adulta, mas não hierarquicamente; ao contrário, é uma etapa importante da vida em si mesma, que deixa traços nas etapas posteriores (p. 242).

Nesse contexto, encontra-se o profissional da primeira infância e, segundo Moss, parece que “existem duas construções dominantes desse profissional da primeira infância: como substituto da mãe, e como um técnico de nível inferior para executar processos e tecnologias prescritas. A ênfase está em governar as ações (e almas) dos trabalhadores, não deixando espaço para pensamentos ou reflexões sobre a prática” (2002, p. 241). Muito em particular, as professoras da educação infantil sofrem os efeitos de uma construção e constituição institucional que é secular, o que os leva a ter que repensar não só suas formas de atuação, como o próprio clima organizacional que envolve o cotidiano.

Sendo assim, o profissional que trabalha na área da infância assume um papel de fundamental importância na mediação desse desenvolvimento, construção do conhecimento, nas relações interpessoais, no desenvolvimento de um país. Enfim, pode desempenhar papéis diferentes no contexto da instituição ou programas para a infância, diferentemente daqueles que lhe foram conferidos historicamente e erroneamente: tias; berçaristas; pajens; recreacionistas; babás de luxo; substitutas da mãe (daí a idéia de maternal); de nível elementar; cuidadoras da infância, apenas da puericultura das crianças, esvaziando o próprio caráter profissional da sua ação docente. De acordo com Kramer (2003):

Refletir sobre os professores de que para atuar com crianças de 0 a 6 anos na educação infantil é tratar de homens e mulheres no plural, muitos ainda adolescentes, que têm histórias singulares, experiências acumuladas de vida e de formação, diferenças. Nessas trajetórias percorridas, construíram maneiras de ver o mundo, as crianças e a si próprios que precisam ser levadas em consideração nos processos de formação e trabalho cotidiano (p. 11).

Vale ressaltar que, mesmo com os avanços conquistados na luta pela defesa da Educação Infantil, a profissional desta área, a partir inclusive da própria LDB 9394/96, não teve sua formação inicial vinculada a um nível mínimo de escolaridade, podendo esse profissional ter o nível de magistério, ser pedagogo ou não ter formação nenhuma nesta área e sequer o ensino médio completo. A sensação que se tem é que, para cuidar e educar crianças tão pequenas, como se ambas ações estivessem desvinculadas, basta gostar e ter paciência com as mesmas, ser condescendente e, principalmente, mulher, o que é fator preocupante e ponto para reflexão também. Como enfatiza Kramer (2006):



[...] Reconhecer a especificidade da infância – sua capacidade de criação e imaginação – requer que medidas concretas sejam tomadas e que posturas concretas sejam assumidas. A educação da criança de 0 a 6 anos tem o papel de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos, mas, para tanto, precisa de um profissional que reconheça as características da infância. Para observar as particularidades infantis, promover a formação coletiva de espaços de discussão da prática é necessário superar a idéia de déficit a ser compensado, tanto das crianças, quanto dos professores que trabalham com elas: ao contrário, há saberes plurais e diferentes modos de pensar a realidade (p. 400).

É, no mínimo, acalentadora, uma proposta de formação que considere os aspectos acima, mas ainda distante da nossa realidade. Considero que a questão sobre a formação das professoras que lidam com a infância é condição prioritária, todavia também não é a única. Uma educação infantil de qualidade exige “uma perspectiva de formação cultural” (idem, p. 400), respaldada numa participação mais efetiva dos poderes públicos, da sociedade como um todo.

No item seguinte, tratarei do percurso e da história da formação de profissionais que atuam nesta área, com o intuito de refletir sobre as marcas de um processo histórico que repercute, até os dias atuais, nas condições de trabalho, na formação, na docência, no constituir-se professora.

### **3.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: perspectiva histórica**

*“... o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam”.*  
(Guimarães Rosa – Grande Sertão: Veredas)

O que Guimarães nos traz é ponto para uma reflexão sobre o que somos e/ou queremos ser. É o que nos move para as transformações: o ir e vir do processo de constituição enquanto sujeito. Por sermos sujeitos históricos, afinamos e desafinamos, buscando uma harmonia nas nossas histórias de vida.

E, por conta deste aspecto, acredito que toda iniciativa de discutir sobre a formação do professor no âmbito nacional nos remete, ainda que brevemente, a uma

análise do contexto histórico no qual a mesma está inserida, isto porque não podemos desconsiderar os aspectos político-sociais e econômicos produzidos historicamente. Ou seja, as mudanças que se propõem no tocante à política de financiamento, formação, gestão da educação, entre outros elementos, são conseqüências das transformações que ocorrem ao longo dos tempos.

Assim como na economia, na cultura, na política, entre outros setores da sociedade, essas mudanças, que têm o ritmo acelerado, vêm afetando, pelos mesmos caminhos, a vida cotidiana dos sujeitos e, nesse sentido, exigem, também, novas formas de aprendizagens, novas posturas, ideais e perfis de profissionais, requerendo destes a integração e, de certa forma, a relativização de conhecimentos que extrapolam a visão meramente tecnicista de reprodução conteudista. As modificações originárias desta transição nos conduzem também à adaptação nesta sociedade que, de certa forma, passa, naturalmente, a nos cobrar mudanças também de valores, concepções, crenças construídas no decorrer da nossa própria história (pessoal e profissional) em detrimento de uma participação mais efetiva na mesma.

As transformações oriundas desse modelo, baseadas numa visão neoliberal, passam a se refletir, diretamente, no setor educacional, fazendo com que a concepção de educação, a função da escola, a relação professor-estudante, as práticas pedagógicas, o trabalho dos profissionais de educação, assim como os seus saberes experienciais ou não, sejam passíveis de análises, dúvidas/incertezas, observações e, principalmente, reflexões mais críticas acerca da funcionalidade, organização, importância desses aspectos para o setor educacional, para o país como um todo.

De certa forma, tais mudanças repercutem na construção de um ideal de professor. Configura-se na atual conjuntura, a necessidade de qualificar, formar esse profissional de maneira que possa enfrentar os desafios dessa transição. Em detrimento disso, ou melhor, em conseqüência desse fato, os saberes advindos da prática, as histórias de vida, os desafios e os dilemas que os professores enfrentam também passam a ser questionados e, de certa forma, negados. Como destaca Souza (2005):

[...] Vivemos momentos de crise, de legitimação e de interesses políticos sobre a formação de professores no Brasil, os quais perpassam desde o espaço de formação à compreensão do que é formar, constituir-se professor, até as implicações e deformações legais e políticas preceituadas sobre a formação de professores (2005, p. 20).

Ao considerar a identidade como um conceito que é construído e reconstruído nas interações sociais e tem significativa importância no processo de formação docente, destaco, então, que suas bases e origens são permeadas pelas experiências cotidianas mais próximas (familiares, grupos de amigos, etc.) assim como pelos conflitos, diferentes agentes e lugares de socialização. Ou seja, os professores/professoras confrontam-se, mais uma vez, com a necessidade de “reconstruir/rever” a sua identidade profissional, a partir de indagações que fazem a si mesmos – como nos constituímos como sujeitos do nosso próprio saber? –, com o intuito de encontrar caminhos para as exigências e os dilemas que têm vivenciado.

Nóvoa (1999) enfatiza que, nos discursos internacionais, nos programas ou nos documentos de reformas e de literatura que discutem a formação de professores, vamos encontrar sempre as mesmas expressões no tocante à importância desses profissionais para a sociedade do futuro, “ou porque lhes cabe formar os recursos humanos necessários ao desenvolvimento econômico,

[...] ou porque devem preparar os jovens para a sociedade da informação e da globalização, ou porque qualquer outra razão, os professores voltam a estar no centro das preocupações políticas e sociais” (p. 2).

Ao analisar as metas determinadas pelas políticas públicas<sup>18</sup> atuais para formação de tais profissionais no Brasil, parece “clara” a “missão” do professor: adaptar-se à nova realidade educacional, às novas concepções que se delineiam mediante as exigências do mercado de trabalho, levando-o a ter que revisitar sua prática e investir na sua formação profissional, mesmo que isto signifique mexer literalmente na sua identidade, desejos, anseios, projetos e em outros fatores. Nóvoa (1999) ainda afirma que:

---

<sup>18</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEI 9.394/96); Referencial Pedagógico-Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental – documento preliminar elaborado em 1997 (MEC) e o segundo, versão final, intitula-se “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (MEC, 1998b). Vale a pena ler o texto de CERISARA, Ana Beatriz. *O Referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. Educ. Soc. Set. 2002, vol.23, no. 80, p.326-345*, que faz uma análise criteriosa das políticas destinadas a este setor.

[...] O excesso dos discursos esconde a pobreza das práticas políticas. Neste fim de século, não se vêem surgir propostas coerentes sobre a profissão docente. Bem pelo contrário. As ambigüidades são permanentes. Por um lado os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e deterem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural (p. 3).

Nesse sentido, falar sobre a formação docente no Brasil exige considerar alguns períodos da história da educação no país. Além disso, é importante ressaltar que a questão da formação de professores ganhou mais relevância nas décadas de 80 e 90 (SOUZA, 2005, 2003; PIMENTA, 2002, IMBERNÓM, 2001), por conta também das transformações históricas que ora aconteciam no país, a exemplo da abertura política no país, da redemocratização do mesmo, entre tantas outras, apesar da temática já vir sendo fomentada em outros momentos distintos da nossa história.

No Brasil, assim como em outros países da América Latina, a preparação e a formação para o magistério, independentemente da área de atuação, sempre foi atrelada à inexistência de organização e articulação da formação inicial e continuada, o que, na maioria das vezes, leva as instâncias públicas a pensarem e a organizarem práticas de formação, leis, entre outros procedimentos, para tais profissionais, de maneira compensatória. Ao longo das décadas, pode-se perceber esses aspectos, esse movimento, que foi sendo ajustado de acordo com pensamentos e exigências de cada época.

Nos anos 70, por exemplo, a formação do professor estava respaldada numa concepção tecnicista, voltada principalmente para o ensino profissionalizante. Desta maneira, o professor era visto como profissional aplicador de propostas e técnicas prontas, produzidas por instâncias superiores ou por outros profissionais “hierarquicamente mais especializados”, como diretores e supervisores escolares, orientadores educacionais, técnicos das instâncias governamentais etc. A formação entendida como reciclagem, capacitação ou aperfeiçoamentos era encarada como um meio mais “fácil” e “rápido” de transmitir para o sistema/sociedade as medidas legais e políticas educacionais que estivessem em evidência. Passando-se, então, a valorizar cada vez mais aspectos didático-metodológicos, em detrimento dos domínios de conteúdos.

A partir da década de 80, o país passa a vivenciar um novo e importante momento na sua história, no qual a sociedade lutava pela redemocratização, tentando

superar o autoritarismo implantado pela ditadura militar. Assim, a tendência de neutralidade com a qual era pensada a educação e, conseqüentemente, a formação de professores passam a serem vistas de forma mais pontual, ressaltando aspectos político-sociais mais necessários a essa formação, a redefinição do “perfil” de professor, ainda que com o olhar voltado para a manutenção da alienação destes.

A década de 90, por sua vez, caracteriza-se pela globalização da cultura e da economia, bem como “pela busca de novos enfoques e paradigmas para a compreensão da prática docente e dos saberes dos professores, embora tais temáticas sejam pouco valorizadas nas investigações e programas de formação de professores” (NUNES, 2001, p. 29). Em sua análise, Nunes ainda afirma que:

[...] Na realidade brasileira, embora ainda de uma forma um tanto tímida, é a partir da década de 1990 que se buscam novo enfoque e paradigma para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. Neste período, inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo os desenvolvimentos pessoais, profissionais e organizacionais da profissão docente (2001, p. 28).

Foi nos anos 90 que os textos legais/oficiais começaram a destacar a importância de se rever concepções de infância, cidadania, formação de professores entre tantos outros aspectos que envolvem as políticas públicas destinadas à educação.

Contudo, apesar dos textos oficiais enfatizarem a importância da mudança de tais concepções, muitos foram os impasses e os desafios encontrados pelo setor educacional. A começar pela desvalorização do profissional de nível médio, pelo fato de delimitar um tempo específico para formação superior destes profissionais. Ou seja, até 2006, na chamada década da educação, estava previsto que todos os profissionais deveriam ter concluído tal formação, com a possibilidade de serem penalizados, no sentido de terem que deixar sua profissão. É quando surgem de maneira maciça os cursos intitulados “Normal Superior”, os Institutos de Educação Superior que, com duração mínima, pretendiam formar um número significativo de professores e professoras. Vale enfatizar que a formação foi destinada, inicialmente, a professores das séries iniciais (1<sup>a</sup>a 4<sup>a</sup>), ficando mais uma vez a educação infantil a reboque do Ensino Fundamental.

A ênfase que vem sendo dada pelos órgãos públicos e pelos textos oficiais, com relação à formação do professor, baseia-se num discurso que prioriza apenas a modificação/transformação da prática desse profissional, adequando-a às novas demandas do sistema educacional e desconsiderando toda a caminhada, pessoal e profissional, do professor. Souza (2005) enfatiza que “a desvalorização, proletarização e crise do trabalho docente têm raízes históricas e diferentes contextos, que reafirmam a descaracterização dos professores em face de seu ofício” (p. 22).

Desta forma, a política educacional continua a se orientar por princípios mais gerais da proposta neoliberal, o que interfere nas formas de organização e gestão da educação. Uma das orientações que chama bastante atenção seria a ênfase na formação de professores com a popularização de cursos rápidos para docentes, a licenciatura breve, que traz de volta o grave perigo do aligeiramento da formação docente em cursos de caráter pós-secundário e/ou pós-médio.

A concepção tecnicista na formação – com ênfase nos aspectos pragmáticos do educador – persevera na proposta atual para formação docente, tanto para professores do ensino fundamental como para professores da educação infantil, entre outras áreas. Ou seja, a opção por este modelo passa a negar a trajetória do movimento dos educadores em luta pela melhoria das condições de sua formação profissional e passa a atender aos princípios da flexibilidade, eficiência e produtividade do sistema como um todo.

Desta maneira, quando opto em refletir sobre a formação da professora de Educação Infantil no Brasil, considero importante ter que, inicialmente, situar tal temática e, assim, poder perceber e compreender as dificuldades, as exigências, as transformações vivenciadas e os desafios encontrados no setor educacional, em particular pelos profissionais da educação e, em especial, pelos/pelas professores/professoras de Educação Infantil – baseando a pesquisa no contexto das demandas sociais, políticas, econômicas e culturalmente mais amplas.

Refletir sobre a temática – formação do professor/professora – requer uma visão mais ampla e crítica e que sejam revistas posturas, concepções, valores acerca deste, procurando identificar e considerar a forma como pensa, trabalha, o que crê, o que sente, suas angústias e necessidades.

A educação como possibilidade de formação do sujeito no mundo contemporâneo, para qual algumas perspectivas de futuro convergem, é uma das

vias direta de transformação. O lugar da educação e da formação de seus profissionais nesse mundo contemporâneo necessita ser discutido com a totalidade social, buscando resgatar os papéis e os sentidos dos sujeitos que compõem e incorporam esse lugar.

Assim sendo, destaco que educação e sociedade devem estar intimamente relacionadas, mas não no sentido de que a educação deva colocar-se a serviço do sistema. A educação deve e pode acontecer a partir da realidade sociocultural e econômica, pois é na mesma que educandos e educadores vivem atualmente e viverão no decorrer da sua história de vida pessoal e profissional.

No decorrer da pesquisa, busco respostas para as minhas inquietações acerca da formação de profissionais da educação infantil e das suas aprendizagens enquanto sujeitos que estão em constante formação, sem a pretensão de finalizar e de encontrar “saídas mágicas” para tais perguntas. Todavia, visio contribuir para uma reflexão no tocante à temática em destaque, assim como fazer parte de uma luta que se insere numa longa história pelo reconhecimento desta área como importante e indispensável no âmbito educacional.

### **3.3 FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: percursos e desafios históricos**

Na sociedade capitalista em que vivemos, o trabalho constitui-se na marca mais importante, diria na atividade mais importante, se levarmos em consideração a forma de organização da qual fazemos parte. É, neste mundo, voltado para o lucro, para uma reprodução da lógica capitalista, que a educação está inserida. Nessa organização, homens e mulheres também sofrem uma imposição de organização no mundo do trabalho, onde a valorização de um se sobrepõe ao outro, diria a outra. Somos nós, mulheres, que aprendemos e sabemos cuidar, zelar, educar... Enquanto que, para os homens, durante muito tempo, se atribuiu a função de pensar e de organizar tal sociedade, bem como, conseqüentemente, sua estrutura. Cuidar de crianças em tenra idade, por exemplo, ficou e ainda está destinado ao universo feminino, que esteve “sempre voltado” ao trabalho com as emoções, tanto na esfera profissional quanto na esfera privada.

A metáfora da “babá de luxo” que dá título a este estudo emerge quando passei a ser responsável pela formação continuada de outras colegas da educação infantil. Muitas vezes, as professoras se queixavam da maneira como as famílias as tratavam e, por vezes, muitas vezes, “sutil” e subliminarmente, desqualificavam o trabalho desenvolvido por tais profissionais, além de o compararem com o trabalho das professoras de ensino fundamental. Uma das professoras entrevistadas aponta essa questão, afirmando que, na própria educação infantil, nas turmas que são compostas por crianças menores de três anos, há uma diferenciação no acolhimento das famílias para o trabalho desenvolvido pelas profissionais. Imaginemos então, no que tange à comparação entre os dois campos:

Não só ensino fundamental... Você começa a perceber da professora do grupo 2 para a do grupo 4, da professora do grupo 4 para a do grupo 6! E a gente ainda tá na educação infantil! Mas, a ‘prozinha’, deixa de ser ‘prozinha’ no grupo 4. Ela passa a não ser bem vista pela mãe porque ela deixou o filhinho dela crescer. O filhinho dela agora não está sendo mais visto como um filhinho e aí, no grupo 3, a mãe começa a ver que pode fazer muito pelo seu filho. Quando chega no ensino fundamental, que eu percebo assim... Algumas mães, elas começam a se preocupar mais com a questão cognitiva e começam a ver aquela professora como a professora que sabe bastante. Ela não sabe só ensinar a ler e a escrever, ela tem conteúdo!  
(Professora Mariana – Entrevista)

Evidentemente que o binômio cuidar x educar é de natureza da própria educação infantil e que ambos se complementam, mas as professoras questionavam a dimensão e o cunho pejorativo que era dado a sua função. Como diriam as próprias professoras, “com todo respeito às babás”, o cuidar na educação infantil não está atrelado a “facilitar a vida das famílias nas suas residências” ou ter uma “ama”, como substituta da mãe, no que se refere aos cuidados com a higiene das crianças e aos cuidados para que sua integridade física fosse mantida até as mesmas voltarem para a guarda de sua família.

A professora Mariana, ao falar da sua impressão sobre esse tema, relata que várias vezes foi abordada e considerada como um babá da família e, por vezes “nem esse lugar ocupou”, como destaca no seu depoimento:

[...] Muitas. Muitas vezes. Inclusive esse ano, eu cheguei a chorar porque um pai veio me agredir. Porque eu fui questionar a ele algumas posturas da criança, né? A criança a todo o momento tava me dizendo assim: você não manda em mim, eu faço o que minha mãe mandar, em alguns momentos ele vivia completamente fora das regras de convivência que nós precisamos ter na sala de aula. Então eu esperei que o pai chegasse e quando eu fui



falar com o pai, ele veio em cima de mim dizendo: “Olha! Eu coloquei meu filho aqui para ele ser bem tratado, bem cuidado e eu não admito que ninguém, nem a babá dele, da casa dele que cuida dele desde bebê, eu nunca admiti que chegasse e falasse alto com ele”. [...] E assim... Me magoou muito, ainda magoa muito quando a gente ouve - babá de luxo - não desfazendo a função da babá, mas eu não tô aqui como babá, apesar de alguns momentos eu precisar limpar o bumbum, em alguns momentos eu precisar organizar as mochilas, os materiais das crianças, mas eu vou além disso, né? E como eu não gostaria e nem deixo que a pessoa que trabalha na minha casa como babá seja tratada desta forma, eu também não gosto de ser tratada, né? Eu sou uma profissional, poxa! Estudo tanto quanto um médico! Por que não chegam lá num médico e chamam? Porque com o professor eles acham que tem esse direito, né? Isso me machuca e me chateia bastante (Professora Mariana – Entrevista).

[...] já chegou essa fala pra mim, não foi direto, mas eu já ouvi de um pai falar, que o professor de educação infantil era uma babá de luxo! [...] E, eu já percebi muitas vezes, na minha história como professora, reações dos pais, muitas vezes, como se a gente tivesse que cuidar das crianças como se fossem babás (Professora Enia – Entrevista).

[...] Eu sempre que trabalhei com crianças nessa faixa etária, de um ano e seis meses até dois anos, alguns pais, família, vovós, tias me deixavam assim... Às vezes de forma bem implícitas, não ditas, me deixavam perceber que elas tinham essa idéia de mim: - você é uma babá de luxo!” (Professora Neuma – Entrevista).

Entendo que o exercício de ser/tornar-se professora de educação infantil pode ser considerado como um processo de trabalho que está vinculado às transformações ocorridas historicamente, destacando-se, nesse contexto, as questões relacionadas à divisão de classe/gênero e às relações familiares/interpessoais.

Os aspectos citados pelas professoras têm imprimido, no trabalho docente, tanto para os homens como para as mulheres, uma transformação pontual no que tange ao processo de desqualificação, que, vale destacar, não é divergente das outras ocupações profissionais, principalmente se as mesmas estiverem direcionadas para projetos de ordem social.

Com o trabalho feminino não tem sido diferente no decorrer da história da humanidade. As pressões e as cobranças no âmbito do trabalho feminino ainda são maiores, pois, na maioria das vezes, tem que seguir a uma normatização de cunho masculino, característica historicamente determinada no campo da divisão do trabalho. Inclusive, até hoje, as mulheres, ao ocuparem uma função no mercado de trabalho, geralmente recebem os menores salários, as condições são mais precárias, as insatisfações são maiores.

No imaginário da sociedade brasileira, a mulher ocupou e, por vezes, ainda ocupa uma posição de inferioridade, baseada numa visão machista/masculina construída ao longo dos tempos. À mulher cabem funções onde possa exercer e colocar em prática seus “dotes femininos”: bondade, ponderação, submissão, paciência, tolerância, sentimentalismo, cuidados...

No caso da profissão professora, talvez tenha sido a única função que a mulher pôde exercer, dada ao conceito que se tinha/tem sobre o trabalho com crianças (vinculada por vezes à maternagem), condição crucial para ser profissional que trabalhasse com tal faixa etária. Para exercer o magistério e/ou ingressar no mercado de trabalho, bastava para a mulher ter vocação, gostar de cuidar de crianças, o que poderia dar a idéia de continuidade do lar. No caso da educação infantil, vale ressaltar que esse campo é visto como “segmento da família, do lar”.

No Brasil, a partir da década de 30, algumas conquistas femininas permitiram às mulheres avanços, no tocante à inserção no mercado de trabalho, assim como ao acesso à instrução no âmbito do ensino superior, mesmo para aquelas que vinham de origem elitista. O magistério, principalmente para as séries iniciais, pelo fato de lidar com crianças, foi, possivelmente, a oportunidade da mulher ingressar no mundo do trabalho, mesmo que recebesse um parco salário e fosse discriminada pelo exercício profissional que experimentava. Na realidade, a forma como se consolidou o “ideal” de professora da educação infantil variou muito, conforme a tradição educacional de cada localidade, em nível local e global.

Contudo, entrar nesse mundo do trabalho significava também se afastar de funções “puramente” domésticas e maternais. Como ressalta Almeida (1998):

O ensino era uma alternativa ao casamento ou a ocupações consideradas de menor prestígio, como as de costureiras, modistas, parteiras, governantas, profissões normalmente reservadas às mulheres de poucos recursos. Era uma atividade mais agradável e possibilitava a aquisição de cultura e uma certa liberdade pessoal (p. 71).

A partir do exposto, baseando-me na história da educação brasileira, considero que a função destinada aos profissionais da Educação Infantil é eminentemente feminina, ainda que alguns poucos homens<sup>19</sup> “arrisquem” enveredar

---

<sup>19</sup> Sobre a inserção do homem na educação infantil vale consultar a tese de doutoramento de Deborah Thomé Sayão, intitulada “Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em Creche”; pesquisa que teve como objetivo estudar o trabalho docente de

na atuação com essa faixa etária. Todavia, ainda insisto em dizer e em utilizar o termo “professoras de educação infantil” em respeito ao considerável número de mulheres que exercem a profissão. É tão comum utilizarmos o termo no gênero masculino – professor –, que, por muitas vezes, ao escrever o texto da pesquisa, me peguei utilizando essa terminologia e tendo que retomar a leitura e a escrita para assegurar minha escolha. E é no interior da luta pela qualidade da educação de crianças de 0 a 6 anos que se insere a luta pela formação da professora de educação Infantil, para que, assim, possam entender suas escolhas e os motivos que levaram estas mulheres não apenas a ingressarem na profissão, mas, sobretudo, a permanecerem nela e a exercerem diante de tantos obstáculos e desafios constantes.

Na verdade, a professora de educação infantil, juntamente com o debate acerca da sua profissionalização, enfrenta, concomitantemente ao reconhecimento da sua significação para tal campo, o desafio de (re)construir sua identidade, que se acredita constituir-se através de processos sociais, no seio das próprias relações sociais. Cada vez mais, o reconhecimento da importância da Educação Infantil para educação básica tem exigido que consideremos e tratemos a profissional de educação infantil enquanto profissional da educação, assegurando-lhe o estatuto que é necessário conferir-lhe. No caso do Brasil, a identidade desta profissional de Educação Infantil confunde-se com a própria história da educação infantil no país.

Ao longo dessa história até os dias atuais, um debate, “velho e novo” ao mesmo tempo, nos remete a mais questões sobre esse setor da educação: Que profissionais de Educação Infantil queremos/precisamos? A serviço de quem/que estariam tais profissionais? Quem/que instâncias estariam atentas às demandas mais particulares/específicas de tais profissionais? Suas histórias/narrativas pessoais são consideradas nesse processo de se tornar professor ou professora, no seu processo de (auto) formação?

Contudo, acredito que essa profissional, ou melhor, sua visão deve estar voltada e envolvida não só numa postura/atitude afetiva, mas também em atitudes críticas, políticas e investigativas, destacando-se como modelo de cidadão nesse processo. Como ressalta Moss (2002):

Temos que pensar de modo diferente, construindo o trabalhador para a primeira infância como um profissional que reflete sobre sua prática, um pesquisador, um co-construtor do conhecimento, tanto do conhecimento das crianças como dele próprio, sustentando as relações e a cultura da criança, criando ambientes e situações desafiadoras, questionando constantemente suas próprias imagens de criança e seu entendimento de aprendizagem infantil e outras atividades, apoiando a aprendizagem de cada criança, mas também aprendendo com ela (pp. 246/7).

Desta forma, a professora de educação infantil precisa conceber a criança como ator social, agente ativo de seu desenvolvimento, que busca e pode, gradativamente, construir sua autonomia, fazendo valer seus direitos e sonhos, mediados pelo adulto no sentido de criar condições, possibilidades concretas de desenvolvimento, de cidadania. A infância realmente tem sofrido muitas mudanças. Muda a sociedade, transformam-se os conceitos, demandas e valores da mesma e a infância e os adultos que se responsabilizam pelo seu desenvolvimento também sentem seus reflexos. A idéia é a de que a professora desta área construa sua identidade e carreira profissional reconhecida pelos seus pares, entre os educadores e a comunidade como um todo. Como ilustração da questão anterior, transcrevo abaixo a fala de uma das professoras que contribuiu com a pesquisa:

[...] Na verdade eu acho que a gente já avançou muito nessa questão da valorização da educação infantil [...] Eu acho que muito já se alcançou, mas eu ainda espero que esse profissional que atua na educação infantil seja mais reconhecido como um profissional de valor, que se fale mais a respeito, que se traga mais elementos a respeito do cotidiano desse professor, porque, até quando a gente vê falando nas reportagens sobre professores que estão trabalhando muito, sempre a ênfase é maior em professores de ensino fundamental e médio. [...] a educação infantil, a gente não vê tanto as pessoas falando a respeito, ou ter momentos até na mídia de como esse profissional é importante como a gente que é profissional sabe da importância do profissional da educação infantil, mas a sociedade, apesar da gente tá tentando, já se conseguiu muito como eu disse, mas as pessoas têm que perceber, precisam perceber isso, o quanto esse profissional, pelo menos eu, no meu ver, é a fase mais importante de desenvolvimento da criança dentro da escola, mas para a gente que é profissional está até claro, mas para as outras pessoas, para a maioria das pessoas não percebem tanto. [...] eu tenho esperança de que haja um reconhecimento de fato desse valor, do quanto esse professor busca, do quanto ele estuda, de quanto ele corre atrás para estar vivenciando a sua prática (Professora Rosely – Fonte: Entrevista).

E no que tange à trajetória das profissionais da infância, da professora de educação infantil, é imprescindível que se considere aspectos históricos, sociais, políticos, culturais e econômicos que envolveram e envolvem também as suas

mudanças, transformações e novas demandas que são relativamente recentes, como Kramer (2002) destaca:

Educação infantil como direito se configura como conquista a partir de muitas e longas lutas na história da sociedade brasileira. De 1975, quando da realização do primeiro Diagnóstico Nacional da Educação Pré-escolar, feito pelo MEC, passando por 1979 – Ano Internacional da Criança –, pela constituição de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, até a LDB de 1996, trata-se da conquista de uma visão das crianças enquanto cidadãos de direitos, inclusive o direito à educação infantil. (p.118).

Nessa perspectiva, a educação infantil vem, gradativamente, assumindo um perfil também diferenciado no âmbito educacional, pelo fato de, nas últimas duas décadas, a concepção e as alternativas para o desenvolvimento econômico e social do país têm se voltado para a qualidade de vida na/da infância. Assim, há que se refletir sobre algumas questões que envolvem a área de educação infantil, no sentido de definir políticas educacionais para este setor, em especial para formação das profissionais que atuam no mesmo. Entretanto, ainda que a Lei 9.393/96 tenha trazido idéias iniciais de melhoria, inovação para o desenvolvimento da educação infantil, trouxe também questões que precisam ser repensadas, principalmente no que concerne à lacuna deixada entre o que o “texto legal” propõe e as reais iniciativas para o cumprimento e reflexão deste.

Essa distância dá-se pelo não cumprimento dos textos legais, apesar de ressaltarem claramente direitos, deveres, obrigações do poder público perante a sociedade e, conseqüentemente, aos seus cidadãos. São distâncias enormes que se mantêm entre as intenções das leis e a realidade propriamente dita, vivida pelo cidadão.

Para além do distanciamento, pode-se ressaltar também a amplitude das diretrizes legais que regem a educação, em especial a educação infantil, ou seja, não há uma estratégia conjunta de atuação, no sentido do poder público se apoiar nos textos legais e já preverem, organizarem mecanismos, procedimentos de atuação que efetivamente garantam a aplicação dos princípios legais na realidade.

Ainda sobre as lacunas encontradas na Lei, Campos (2002) chama atenção também para a formação dos profissionais da educação infantil, em especial os professores leigos, assim como para a fragmentação/segmentação na definição do conceito de creche e pré-escola, o período de funcionamento dos espaços que

acolhem esse setor, as políticas de financiamento, as discussões sobre a temática de forma mais ampla, entre tantos outros aspectos, ao afirmar que:

Penso que é preciso recuperar alguma serenidade para analisar o atual momento. Nessa análise, não podemos, também, segmentar a realidade e dizer que as crianças maiores de sete anos não nos interessam, que não é nosso problema definir de onde as verbas públicas devem vir, que nossas prioridades devem sempre passar na frente das demais. Uma análise mais crítica, integrada e bem fundamentada não constitui tarefa fácil no atual momento. As decisões de gestão educacional atropelam os raciocínios e as realidades construídas durante anos. Mas acredito que, se não tentarmos diminuir o abismo entre as idéias e os lugares, ou realidades, não conseguiremos avançar em direção a uma educação infantil mais democrática e humana (pp. 32/3).

Considerando tal afirmação, torna-se necessário que reflitamos sobre a educação infantil como uma necessidade premente na educação, principalmente no tocante ao atendimento à família, dada à inserção das mulheres no mundo do trabalho e às condições econômicas das mesmas, devendo assim ser mais um elemento com que nos preocupemos; e estejamos atentos à infância, colaborando, desta forma, para a melhoria de vida desta família, em especial e, principalmente, da criança. Ainda sobre a formação dos professores de educação infantil, entendo que os problemas e as dificuldades encontradas não são poucas nesse processo histórico e no que ainda está por vir. Kishimoto (2002) destaca que:

Desde tempos passados, acumulam-se os problemas na formação, em decorrência da pouca clareza do perfil profissional desejado nos cursos de formação propostos [...] Se a afirmação da pedagogia da infância representa um momento de encontro, de acerto, ao exigir um corpo de conhecimentos capaz de perceber especificidades para as crianças de 0 a 6 anos e de 7 a 10 anos, as práticas adotadas, de um curso sem diferenciação para formarem profissionais a fim de educar crianças de 0 a 10 anos, representam desencontros e concepções de ações, conduzindo a educação infantil ao reboque das séries iniciais do ensino fundamental (p. 107).

Ainda que os textos legais tenham expandido o atendimento às crianças de 0 a 6 anos, os investimentos necessários ao pleno desenvolvimento desta área, continuam a demandar maiores investimentos, assim, conseqüentemente, a qualidade deste atendimento encontra-se comprometida. Aspectos como salários, condições materiais, definição da identidade do profissional de educação infantil e valorização deste profissional ainda são desafios a serem conquistados. Cerisara (2002), ao falar sobre a profissional de educação infantil, destaca que:

Para a professora de educação infantil existe um outro aspecto que agrava a situação: a falta de ênfase quanto à especificidade da professora de educação infantil nos documentos e nas resoluções analisadas, como se esta pudesse ter como base a docência nas séries iniciais do ensino fundamental. Falar em professora de educação infantil é diferente de falar em professora de séries iniciais e isso precisa ser explicitado para que as especificidades do trabalho dos professores com as crianças de 0 a 6 anos em instituições coletivas públicas de educação e cuidado sejam respeitadas (p. 8).

Não foi e não é uma luta fácil, que acontece, inclusive, sem resistência. Pelo contrário, é uma luta que se insere num contexto bem mais amplo, no interior do seu cotidiano/experiência enquanto sujeito histórico que envolve aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais. Kramer (2002) acredita que o ideal é que:

[...] saibamos implementar políticas públicas de formação sem tornar os professores escravos de métodos, documentos legais ou receituários pedagógicos, contribuindo para sua profissionalização, de um lado, com ganhos em termos de planos de carreira e salários. Que saibamos, de outro lado, atuar numa perspectiva de formação cultural, assumindo a responsabilidade social que temos perante gerações de crianças, jovens e adultos que, neste país, têm sido sistematicamente expropriados de seus direitos elementares” (p. 130).

Para tanto, é extremamente importante que passemos a valorizar os saberes advindos da própria prática da professora durante o exercício de sua profissão. Essa valorização implica numa análise crítica da sua trajetória enquanto professora, além de compreender e considerar seu processo de formação enquanto prática social de reflexão permanente.

Vale lembrar que não se pode discutir, refletir, pensar o processo de formação no exercício da profissão, em especial da educação infantil, sem antes considerar o volume de mudanças e exigências que se apresenta na nossa sociedade. Seria, no mínimo, ter uma visão ingênua do que seja um processo de formação, tanto no que se refere à formação inicial, como quanto à formação continuada.

No Brasil, ainda que legalmente seja ressaltada a importância de se formar, qualificar tais profissionais, existe uma dicotomia entre o pensar e o fazer, quanto às práticas adotadas para intervenção das políticas referentes à formação de professoras da educação infantil. Observa-se que, geralmente, as mesmas se baseiam num currículo que prioriza a transformação da prática do professor. Ou seja, que a professora reveja sua postura, suas concepções, seus valores de forma

rápida, exigindo que se torne um profissional extremamente reflexivo-crítico, desrespeitando todo o processo pelo qual o professor vivencia ao querer transformar tal prática, tal postura. Kramer (2002) afirma que “[...] a maioria das iniciativas de formação trabalha com a idéia de que é preciso (ou mesmo possível) jogar fora a experiência passada e começar tudo de novo”.(p.127). E, segundo a autora, em uma produção recente sobre *“As políticas de educação Infantil e as práticas cotidianas com crianças: desafios para a conquista da qualidade”*<sup>20</sup>:

As políticas de formação vivem um impasse: depois de avançar no início dos anos 90, chegando a elaborar – sob liderança da Coordenação de Educação Infantil do Mec – uma série de documentos no sentido de delinear uma política de formação, temos hoje diretrizes, referencial de currículo e propostas locais ou esporádicas. A ação do Mec vinha sendo tênue (para não dizer omissa) em relação a esta questão, seja pela pequeníssima destinação de recursos para a formação feita pelos municípios, seja porque a liberação desses recursos não tem implicado em mudanças de carreira e salário. Em 2005, tivemos o lançamento pelo MEC (Secretaria de Educação Básica e Secretaria de Educação a Distância) do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil com o objetivo de formação em ensino médio de cerca de 40000 professores de educação infantil que atuam em todo o Brasil. Representa sem dúvida um avanço, mas sua qualidade e as condições de implementação precisam ser ainda avaliadas (2006, p. 400).

É importante destacar que pensar em política de formação profissional para a educação infantil nos requer, antes de tudo, o questionamento das concepções sobre criança, infância e este setor, de maneira mais ampla. Aquela perspectiva romântica do século passado, de que para trabalhar com crianças “tão pequenas” bastava ser mulher, sem maiores ambições e/ou qualificações e, de preferência, que gostasse muito de crianças, tem e deve ser desmistificada. Deve-se partir do princípio de que a Educação infantil foi inserida enquanto direito do cidadão e dever do estado e, como tal, deve ser vista de forma diferente, sendo respeitada em suas peculiaridades, singularidades. Logo, a formação destes profissionais, também requer um olhar sensível, para as demandas e necessidades formativas da área. Tomo as palavras de Kramer (2003) como ponto para análise, quando reflete que:

[...] em condições precárias, não se educa (nem se ensina, nem se cuida).[...] Precisamos de professores que sejam respeitados nos seus direitos (inclusive o direito a formação), revertendo a situação atual no contexto brasileiro, em que profissionais ganham não pelo nível de

---

<sup>20</sup> Texto produzido pela autora para o XII ENDIPE, no Simpósio – As políticas de educação infantil e o direito da criança ao ensino de qualidade. Encontra-se nos anais do evento. Recife, abril de 2006



escolaridade, mas pelo nível de escolaridade que trabalham, assim, os que atuam com crianças pequenas ainda são mais desvalorizados (p. 13).

Diante de tantas exigências e necessidades, oriundas do contexto social mais amplo, torna-se realmente necessário, cada vez mais, a contínua formação do profissional da educação, pois, mesmo diante de conquistas e avanços neste campo, ainda há um reforço negativo e preconceituoso acerca da imagem da profissional que lida com crianças tão pequenas. As condições de trabalho, os baixos salários, o sentimento de inferioridade frente a outros docentes e a outros profissionais que fazem parte das instituições em que atuam também são elementos que colaboram para construção e perpetuação desta imagem.

De acordo ainda com Kramer,(2006) “Uma política nacional se caracteriza por ter diretrizes, recursos e dados” (p. 400). E, no que diz respeito ao Brasil, “só teremos uma política nacional de educação infantil e uma política de formação de seus profissionais quando estes três elementos estiverem disponíveis, forem transparentes e implementarem programas de ação.” (idem, p. 400), o que não acontece comumente.

Diante desse fato, há que se pensar também na variedade de currículos, acepções sobre a infância, cuidado e educação que são construídos à luz de tais elementos, o que implica na condução e construção das práticas das profissionais que vivem o cotidiano da/na educação infantil nas mais diversas instituições, pois, como enfatiza Arce (2001), corremos o risco de continuar:

[...] empurrando a educação de crianças menores para o amadorismo, a improvisação, o vale-tudo, conduzindo o profissional de campo da educação a se afastar cada vez mais da condição de professor: que ensina, deve possuir competência (que supere a improvisação, o amadorismo e a mediocridade), tenha precisão técnica, rigor filosófico e disciplina metodológica, criatividade e criticidade, na forma de entender e trabalhar o conhecimento conforme o contexto em que foi produzido (p. 182).

Penso que Nóvoa (1999), ao afirmar “que é impossível imaginar alguma mudança que não fosse pela formação de professores [...] que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores ao longo dos diferentes ciclos de sua vida”.(p. 9), nos possibilita uma reflexão acerca das necessidades reais e concretas da educação infantil.

No capítulo seguinte, busco ouvir as vozes destas profissionais e, através de suas narrativas, tentar entender o que lhes possibilitou a escolha da profissão, assim como o que as impulsionou/a a continuarem (ou não!), valorizando a oralidade e a questão da subjetividade que envolve essas falas, como problemáticas importantes, não só na recuperação dos testemunhos, mas como via também de valorizar, ressignificar este campo de ensino e as profissionais que atuam no mesmo.

## CAPÍTULO 4

### DE 'BABÁS DE LUXO' A PROFESSORAS: narrativas autobiográficas, formação, docência na educação infantil

---

*Poema ao oralista<sup>21</sup>*

*Empresta-me sua voz...  
Dá-me pela palavra, o que é sua, o direito de ser eu;  
Permita-me contar como foi, como vejo, ou pelo menos como vi.  
Deixe-me dizer,  
Não como aquele que faz da saudade um projeto de vida  
Nem da memória um exercício.*

*Tenho uma história, minha, pequena mas única.  
Pergunte-me o que quiser, mas deixe-me falar o que sinto  
Dir-lhe-ei minha verdade como quem talha o passado  
flanando sobre dores e alegrias  
Contar-lhe-ei o que preciso como alguém que anoitece depois  
Da aventura de auroras e tempestades,  
Como alguém que destila a emoção de ter estado.  
Farei de meu relato mais que uma oração, um registro.  
Oração e registro simples, de indivíduo na coletividade que nos une.*

*Empresta-me sua voz e letra para dizer que provei o sentido da luta,  
Para responder ao poeta que "sim", que valeu a pena e que a alma é enorme.*

*Empresta-me o que for preciso:  
a voz, a letra e o livro  
para dizer que experimentei a vida e que, apesar de tudo,  
também sou história.*

*José Carlos Sebe Bom Meihy*

---

<sup>21</sup> Poema lido na Sessão de abertura do I Encontro Regional de História Oral Sudeste/Sul, em 1995, promovido pela Associação Brasileira de História Oral (ABHO).

Pedir emprestado, “conferir a alguém gratuitamente ou não, para que faça uso delas durante certo tempo, restituindo-as ao dono depois; ceder [...] dar, prestar, conferir [...] auxiliar-se reciprocamente”.<sup>22</sup>

Lá se vai novamente a necessidade, minha, é claro, de ir à etimologia da palavra, ao seu significado e suas variações. Quando li o poema, automaticamente me remeti às narrativas das professoras com quem dialoguei, nesses últimos anos, e ao princípio da utilização das suas falas, do ouvir suas vozes, buscando respeitar as mesmas no sentido mais amplo da palavra. Então, peço permissão para ouvir as vozes e publicizá-las, diante da confiança que foi depositada na pesquisadora.

Enfatizo que as narrativas que ora serão apresentadas estão mergulhadas, ora no cotidiano das professoras, ora na história de uma vida constituída nesse dia-a-dia, que procuram evidenciar algumas questões do processo de constituição de tais profissionais, vir a ser, o ser professora, que resistem às mais diferentes formas de silenciamento, no que diz respeito à área em que atuam – Educação Infantil – buscando um pensar/fazer pedagógico autônomo e reflexivo.

Através das narrativas orais e escritas, busco refletir como a maneira de agir, pensar e viver a docência ocorre, evidenciando que só nesse processo, somente ao exercitar uma dada profissão, nos apropriamos desta, nos tornamos mais “íntimos”, sabemos tratar de algumas especificidades e singularidades, assumimos uma dada identidade. Ou seja, nada está completamente pronto, acabado. Pelo contrário: tudo é construído e reconstruído constantemente.

Diante da variedade e riqueza de informações que se evidenciam ao trabalhar com narrativas autobiográficas, os eixos temáticos – eixo 1 – “Conhecendo as professoras: perfil biográfico do grupo”; eixo 2 – “As professoras, escolas que estudaram e lembranças deste período”; eixo 3 – “As professoras, suas escolhas e o ingresso na profissão” e o eixo 4 – “Desafios, possibilidades e limites na/da profissão” – escolhidos para análise, neste caso, não têm a pretensão de encerrar outras análises que, por certo, mereceriam um olhar e uma escuta especiais. Logo, de acordo com as temáticas reveladas para análise das fontes, retomo o diálogo teórico-metodológico entre os autores que fundamentam esta investigação e apresento Neuma Maria, Enia, Mariana, Raphaela Dany e Rosely, as professoras colaboradoras da pesquisa. Na seqüência do texto, tomo as narrativas das

---

<sup>22</sup> Retirado do Dicionário da Língua Portuguesa de Ferreira, 1999, p. 742.

professoras para discutir outras questões que envolvem a construção do estudo, lembrando que o primeiro eixo temático – o percurso biográfico das professoras – foi contemplado no capítulo dois deste estudo.

Antes mesmo de explorar as narrativas, me ancoro em Souza (2006) para falar da “fertilidade”, ao trabalharmos com a dimensão experiencial das histórias de vida do sujeito:

[...] A narrativa (auto) biográfica, ou, mais especificamente, a narrativa de formação oferece um terreno fértil de implicação e compreensão dos modos como se concebe o passado, o presente e, de forma singular, as dimensões experienciais da memória de escolarização. Entender as afinidades entre narrativas (auto) biográficas o processo de formação e (auto) formação no contexto da formação inicial [...] é fundamental para relacioná-las com os processos constituintes da aprendizagem docente. Desta forma, as implicações pessoais e as marcas constituídas na trajetória individual, expressas nos relatos... Revelam aprendizagens da formação e sobre a profissão (p. 101).

No decorrer dos relatos orais, percebi uma certa inquietação nas professoras, uma mistura de sentimentos pairava no ar, entre o desejo de contribuir para a pesquisa, relatando suas histórias de vida, e, ao mesmo tempo, o nervosismo por falarem de si. Em certos momentos, o silêncio ou o pedido para parar um pouco a entrevista silenciava as professoras, como se fosse uma maneira de retomar o que iam dizer, reelaborar seus pensamentos. Ao falar sobre entrevistas em pesquisa com histórias de vida, Pollak<sup>23</sup> (1989) destaca que “[...] uma história de vida colhida por meio da entrevista oral, esse resumo condensado de uma história social individual, é também suscetível de ser apresentada de inúmeras maneiras em função do contexto no qual é relatada [...]” (p. 11). Ainda sobre essa questão do “esquecimento”, do silêncio no decorrer das entrevistas, Pollak (1989) comenta que:

[...] as dificuldades e bloqueios que, eventualmente, surgiram ao longo de uma entrevista só raramente resultavam de brancos da memória ou de esquecimentos, mas de uma reflexão sobre a própria utilidade de falar e transmitir seu passado. Na ausência de toda possibilidade de se fazer compreender, o silêncio sobre si próprio – diferente do esquecimento – pode mesmo ser uma condição necessária (presumida ou real) para a manutenção da comunicação com o meio-ambiente [...] (p. 10).

---

<sup>23</sup> Michael Pollak, em seu texto “Memória, esquecimento e silêncio” (1989) traz contribuições importantes no que tange à utilização de uma ética ao se trabalhar com histórias de vida, ao expor os depoimentos dos entrevistados, buscando respeitar e, inclusive, entender o que ele conceitua de “ditos e não-ditos”, no decorrer das entrevistas orais.

Como ilustração ao que foi dito anteriormente, a professora Neuma afirmou que “para ela seria até mais fácil escrever sobre as questões da entrevista, pois daria uma visão mais linear no seu depoimento, diferente do falar, porque as idéias se confundem, se misturam”. Ao passo que iam se acostumando com o movimento da entrevista, iam também apresentando-se mais naturalidade para falar sobre si.

A partir desse momento, convido os leitores a conhecerem sobre as professoras de educação infantil e seus percursos de (auto) formação, inicialmente, através de uma breve contextualização do período em que viveram sua infância e sua iniciação escolar, buscando aproximá-las de experiências que marcaram essa época. Vale lembrar que não só as entrevistas foram utilizadas, mas também os registros escritos disponibilizados por algumas professoras.

#### **4.1 As professoras, escolas em que estudaram e lembranças deste período**

*Minha escola primária fostes meu ponto de partida,  
dei voltas ao mundo...  
Minha memória reverencia minha velha mestra.*

*Cora Coralina*

A intenção, ao trabalhar com as lembranças deste período da vida das professoras, é tentar resgatar um pouco da história da infância como elemento para apontar posturas de professores que tiveram percepções sobre diferenças e/ou semelhanças desse período para o que atualmente vivenciam, pois “o passado longínquo pode então se tornar promessa de futuro e, às vezes, desafio lançado à ordem estabelecida” (POLLAK, 1989, p.).

Das cinco professoras, atrizes da pesquisa, apesar de três delas virem de municípios menores ao que residem atualmente, apenas duas, Neuma Maria e Enia, destacaram, com mais saudosismo, detalhes desse período e do local onde moravam, mas somente uma delas destacou seu ingresso na educação infantil:

[...] Minha trajetória escolar no ensino fundamental até a segunda série foi no estado de Alagoas. Eu estudei num colégio de freira, e tinha muita rigidez na disciplina, tudo era muito pontual, desde a entrada na sala até o recreio, onde tinha muita vigilância. Então depois eu vim para Bahia, e aqui no terceiro ano, eu estudei numa escola evangélica – O Pequeno Príncipe – então para mim continuava uma disciplina muito forte, onde o professor continuava naquele papel muito rígido de detentor do saber mesmo, e que tinha que seguir pontualmente o que ele ensinava. [...] Na minha infância não tinha educação infantil, então comecei a minha trajetória escolar aos

seis anos, e, o que eu me lembro no primeiro momento da escola, o que me marcou bastante, foi a questão da postura da professora em relação aos alunos, pois tinha aquela questão do primeiro ano forte, primeiro ano fraco, dividia-se os alunos na mesma sala, nessas duas modalidades.[...] Recebíamos coisas prontas... Cópia, cópia de todo o conteúdo a ser trabalhado, apontamento do quadro, onde a professora simplesmente só fazia transmitir mesmo, escrever tudo no quadro, sem ter uma relação afetiva. [...] Então, toda a minha trajetória dos seis anos aos dez anos foi muito pontuada neste sentido, de ouvir muita exposição, muita leitura para decorar o conteúdo e fazer prova, ter que decorar o conteúdo fielmente, o que estava nos livros, para que não se deixasse escapar nada do que estava no livro (Professora Neuma – Entrevista).

A professora Enia, que também vinha de outro município, voltou-se para uma lembrança que considera "não muito boa da infância", ligada ao seu ingresso na escola, e destacou com mais detalhes a sua entrada no grupo infantil, contudo também destacou a rigidez com que as professoras da época lidavam com a condução da rotina escolar e as relações interpessoais, além de denunciar o descaso das professoras para com as crianças daquela faixa etária, como exemplifica no seu relato. Lembrei de Pollak (1989), quando destaca que "[...] Nas lembranças mais próximas, aquelas de que guardamos recordações pessoais, os pontos de referência geralmente apresentados nas discussões são, [...] de ordem sensorial: o barulho, os cheiros, as cores." (p. 9):

É... (silêncio). Eu comecei a estudar a ler em Anguera, em escola pública, e eu, lembro assim... uma coisa que me marca, era justamente ir para a escola nas turmas de educação infantil. Eu lembro bem do fardamento, uma blusinha vermelha com um shortinho azul, curtinho que tinha uma barrinha assim...de listinha. Lembro que eu levava uma merendeira vermelha que era a sensação, porque combinava com a blusa, e que, como meu pai, meus pais tinham comércio, eu era uma das únicas que podia levar "biscoito Mirabel".[...] Um outro fato que marcou minha trajetória escolar foi a minha primeira série, que eu fui para escola e nos meus primeiros dias eu adoeci, e minha professora me tratou muito mal, me tratou assim... com desleixo.[...] não voltei mais para escola, e eu descobri que estava com hepatite, e o tratamento era um pouco extenso, e, minha mãe se decepcionou muito com o tratamento da professora.[...] eu acabei me alfabetizando numa escola que não era uma instituição legalmente constituída, e, que me deu esse amparo nesse período. [...] E, eu me alfabetizei, com a professora muito rígida, a professora era muito severa, ela usava régua, dava umas reguadas na gente. Eu lembro bem que tinha que decorar tabuadas, porque ela fazia sabatina de tabuadas. Agora, o que eu me encantava eram as aulas de português, aquela parte de aprender mesmo aquele processo de alfabetização, a escrita... Eu lembro que mesmo de uma forma bem tradicional, – era a Casinha Feliz – eu lembro que aquilo ali me gerava um prazer muito... Aquela questão da língua, do escrever. (Professora Enia – Entrevista)

Nos relatos das professoras Rapahela, Mariana e Rosely, encontro também elementos referentes à postura de suas professoras da infância, numa espécie de

denúncia da rigidez da época, que era percebida nas relações interpessoais existentes na sala de aula, na escola como um todo, assim como a rigidez na metodologia de ensino que utilizavam, geralmente se colocando como as “detentoras do saber”. E no que tange à concepção de infância implícita nas atitudes das professoras, ainda que nem todas tenham cursado educação infantil (apenas Enia, Mariana e Raphaela), percebe-se a idéia de controle disciplinar, moral e comportamental das professoras como forma de “assegurar” a rotina da classe, a seqüência das atividades, a aprendizagem, como também podemos ver no relato da Professora Rosely:

[...] Eu comecei a estudar numa escola de educação infantil, na alfabetização. Na realidade já foi na alfabetização, mas não fiquei o ano todo. Eu fiquei só um período de três meses, porque a escola fechou, e como não tinha na região onde a gente morava outra escola de educação infantil, quem me alfabetizou foi minha mãe. Eu fui alfabetizada em casa, e no ano seguinte eu já entrei na primeira série. E ingressei logo numa escola pública. Então eu estudei da primeira a quarta série numa escola pública, e a partir da quinta fui para uma escola particular, lá em Cruz das Almas ainda [...] A questão do tradicional era muito forte, e a questão do autoritarismo do professor na escola.[...] O medo. Eu tenho lembrança do medo do professor chamar a gente no quadro para resolver alguma coisa, sempre foi assim: a turma tinha muito medo, é tanto que a gente abaixava a cabeça, ficava disfarçando na hora do professor chamar a gente. Porque era tipo assim... uma punição, que o professor tinha e podia chamar a gente para resolver alguma questão ou responder alguma pergunta. Então assim... Essa questão do autoritarismo, da postura do professor, sempre foi muito forte, para mim sempre foi isso. (Professora Rosely – Entrevista)

Na fala de Rosely, nota-se também a questão do investimento da família na educação dos seus filhos, baseada na imagem que se tinha sobre a escola pública e particular, considerando a segunda como garantia de inserção e ascensão sociais, até mesmo porque o município do qual é originária não disponibilizava escolas que trabalhassem com a infância, o que era comum na época.

Os percursos de Raphaela e Mariana, professoras que cursaram a educação infantil e a vida escolar como um todo em escolas da rede particular de ensino no município de origem, também denunciavam a rigidez de um dado período escolar:

[...] A minha história de vida escolar nunca foi uma das melhores, porque eu nunca me destaquei como melhor aluna, sempre fui uma criança mais agitada...Então, assim... na minha infância eu tive alguns problemas mesmo enquanto vida escolar: de agitação, de dificuldades mesmo na aprendizagem dos conteúdos, não me adaptei, porque eu sempre estudei em escola tradicional, e eu não me adaptava mesmo a esse tipo de ensino. Então, eu sempre estava com meus lápis de cor brincando, com minhas borrachas, meus desenhos e isso sempre gerou um problema grande para



mim, porque as minhas professoras sempre se queixavam que eu não prestava atenção nas aulas, que eu não aprendia rápido, e tive esses problemas de infância que ocasionou mesmo problemas de baixa auto-estima, né? Enquanto estudante...[...] Eu tive também grande comparação com minha irmã que sempre foi muito estudiosa, então na minha infância eu sempre tive assim...eu sempre fui muito comparada [...] eu sempre tive essa questão de os professores dizerem que eu tinha hiperatividade e falta de atenção... Então, só começou a melhorar para mim, enquanto essa questão de auto-estima mesmo, enquanto estudante mesmo, só no segundo grau. [...] Então, tudo isso influenciava de certa forma, para minha vida de estudante, né? (Professora Raphaela – Entrevista)

[...] Bom. Sempre estudei em escola particular, desde o infantil I até... Até a 4ª série estudei numa escola pequena, a Escola Cinderela, hoje o Colégio Visão, e era próxima a casa dos meus avós. E, na verdade era uma escola tão pequena, que as donas da escola nós chamávamos de tia. A ponto de a gente almoçar na escola se os pais chegassem mais tarde, de tão pequenininha. Era tão pequena até o terceiro ano, que foi quando a escola começou a crescer e modificar, tanto a forma da gente chamar esses professores, como também a postura deles se relacionarem com a gente. (Professora Mariana – Entrevista)

Não obstante, apesar das trajetórias serem variadas e únicas, as histórias de cada professora parecem se constituir em versões próximas da cultura escolar de uma época, na qual o autoritarismo, o didatismo, a disciplina eram elementos que poderiam “assegurar a aprendizagem” dos estudantes, mantendo-os atentos às exigências dos níveis de ensino. Ao ouvir os relatos das professoras, percebi que todas, sem exceção, até mesmo nos olhares, pois, quando entrevistamos, as entrelinhas também podem ser lidas, digo os olhares, os movimentos, destacavam a postura autoritária de suas professoras iniciais e o sentimento angustiante das experiências vividas. Como as professoras enfatizaram a necessidade da afetividade para lidar com a faixa etária que escolheram para atuar, assim como em outros níveis de ensino, acredito que tentam ressignificar essa postura “autoritária” no seu fazer pedagógico, como forma de reelaborar também essas experiências, pois todas afirmam tentar fazer um diferencial nas vidas das crianças com quem trabalham.

Penso que as marcas deixadas pelas experiências escolares implicam na maneira como agem, pensam e no que são, na profissional que se constituíram. Esse momento da entrevista, para algumas das professoras, foi mais “fácil” de relatar, contudo para outras exigiu um exercício maior para rememorar, o que por vezes fazia com que as professoras fossem breves nos seus relatos. “Como é difícil falar, fiquei nervosa e procurando as melhores palavras para dizer” (Profª Rosely e

Prof<sup>a</sup> Raphaela). Quanto a esse aspecto, Pollak (1989) nos chama à atenção, afirmando que:

[...] Pode-se imaginar, para aqueles e aquelas cuja vida foi marcada por múltiplas rupturas e traumatismos, a dificuldade colocada por esse trabalho de construção de uma coerência e de uma continuidade de sua própria história. Assim como as memórias coletivas e a ordem social que elas contribuem para constituir, a memória individual resulta da gestão de um equilíbrio precário, de um sem-número de contradições e de tensões (p. 11).

Penso que, ao ouvirmos as professoras falarem sobre seus percursos escolares na infância, entre outros aspectos, permitimos também o descortinar de outras possibilidades para entenderem suas escolhas e as matrizes de suas posturas, para retomarem alguns sentidos dados ao longo desse percurso, das mudanças de determinados comportamentos, ora destacados nos relatos, considerados e sentidos como “indesejáveis”. Catani (2005) também sugere que tais narrativas, em especial a de professores, “podem ser analisadas tendo em vista a constituição da memória coletiva da categoria docente” (p. 37). Trago também para reflexão um comentário de Moraes<sup>24</sup> (2000) sobre as narrativas de história de vida de professores:

As narrativas de história de vida de professores não se apresentam como momentos idílicos, em que sujeitos individuais, pelo simples ato de ouvir e ao falar sobre as suas histórias, acabam por acreditar que, por si só, esse ato lhes asseguraria momentos formativos. Na verdade, essas narrativas precisam constituir-se em espaços coletivos de socialização e de confronto, essenciais para um pensar reflexivo e compartilhado das diferentes formas. São as narrativas de formação que podem, em certo sentido, potencializar práticas de formação em que seja assegurado ao professor ser mais do que um mero consumidor de uma infinidade de informações repassadas [...] (p. 46).

Ao analisar os relatos, também fui entrelaçando alguns momentos da minha própria história de formação, os espaços e as pessoas que, de alguma forma, contribuíram e influenciaram para a construção e a constituição do que sou hoje; além disso, no caso das professoras entrevistadas, o que são hoje. Nos relatos das professoras surgem algumas dessas pessoas e alguns desses lugares, a exemplo de avós, tias, pais, namorados, amigos e amigas. Também são citadas

---

<sup>24</sup> Ana Alcídia de Araújo Moraes, em “Histórias de leitura em narrativas” (2000), discute a importância dos cursos iniciais nas universidades utilizarem as narrativas pessoais como possibilidade de pensar a formação juntamente aos estudantes e aos professores, para que assim reflitam sobre o seu próprio trabalho.

circunstâncias que marcaram esses momentos como: brincadeiras de criança; comparações com os irmãos, no que tange ao desenvolvimento da aprendizagem; problemas financeiros na família; questões de classe social que ocupavam; mudanças de município à procura de melhorias para a família; gravidez ainda na juventude; lembranças variadas que trago a seguir:

[...] Sempre achei bonito quem gostava de ler e antes de aprender a ler eu ficava observando meus pais, avô, minha irmã. Mexia, folheando revistas, bíblia, livros até que um dia eu consegui descobrir o mistério das letras [...] Meu pai, percebendo este interesse e por gostar de ler também, incentivava a leitura. Antes de viajar a trabalho ele chamava a mim e a minha irmã e falava: ‘você vão escolher um livro para ler e quando eu chegar vocês irão me contar o que leram.’[...] Mas o que trago até hoje é a lembrança do meu avô Rafael a reunir aos seus pés, na varanda da fazenda após o jantar, a luz do luar, os netos para contar os ‘causos’, divertindo-se com o medo que causava em cada um [...] (Professora Neuma – Registro escrito).

Ao ler o registro de Neuma, várias lembranças da minha infância vieram à tona, o que, de certa maneira, nos mostra que a pesquisa com narrativas nos leva a uma revisão das nossas vivências e terminamos por nos identificar com os sujeitos desta investigação, pois, em alguns momentos, cheguei a relacionar minhas experiências com as das professoras e percebi que nossa identidade profissional também se constrói na relação com o outro, com as histórias de vida desse outro, e, dessa forma, vamos dotando nossa trajetória profissional de significados (CATANI, 2005).

Nos próximos itens, apresentarei os possíveis elementos que permitiram às professoras não só a escolha e o ingresso na profissão, assim como a realidade atual da qual fazem parte, seus desafios, limites e perspectivas de futuro enquanto professoras da educação infantil.

## 4.2 As professoras, a escolha e o ingresso na profissão

*No tempo, vivemos e somos nossas relações sociais, produzimo-nos em nossa história. Falas, desejos, movimentos, formas perdidas na memória. No tempo nos constituímos, relembramos, repetimo-nos e nos transformamos, capitulamos e resistimos, mediados pelo outro, mediados pelas práticas e significados de nossa cultura. No tempo, vivemos o sofrimento e a desestabilização, as perdas, a alegria e a desilusão. Nesse modo contínuo, nesse jogo inquieto, está em constituição nosso “ser profissional”.*  
(Roseli Fontana, 2000).

Como nos tornamos professores ou professoras? Fazer ou não fazer o curso magistério? O fato de não termos feito o curso magistério no ensino médio, não nos impede de ser professora? Fazer o magistério implica em “arranjar” logo um emprego? Que curso optar ao ingressar no ensino médio? E na universidade? Seguir ou não seguir conselhos de amigos e amigas, além dos familiares, é claro? Esses questionamentos, entre tantos outros, estiveram presentes nos relatos das professoras.

Na verdade, a maneira como nos tornamos professoras configura-se numa cadeia de sucessivos e permanentes desafios a serem conquistados. 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, decepções no decorrer da carreira, problemas nas relações interpessoais que estabelecemos no contexto escolar, dificuldades e lacunas na formação inicial... Segundo Moita<sup>25</sup>, “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” (1995, p. 115).

Ou seja, saber sobre o como, o quando e o porquê aconteceu a escolha de uma profissão, o percurso de formação de cada professora que faz parte desta pesquisa é “ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo o modo singular como age, reage e interage com seus contextos” (idem, p. 115). Não há como desvincular o percurso pessoal do profissional, já que estão intimamente ligados nesse processo de imbricamento e interação, de formação do sujeito. “No interior da problemática da identidade situa-se a questão da identidade profissional” (1995, p. 115).

Os relatos das professoras são férteis no que diz respeito à variação de elementos que permeiam a escolha e a aprendizagem da profissão, especificamente com crianças pequenas, que vão desde o desejo de exercer a profissão, a uma experiência positiva no percurso estudantil, à vocação, à falta de opção, ao destino,

---

<sup>25</sup> Maria da Conceição Moita discute, no texto “Percurso de formação e de transformação”, os possíveis caminhos pelos quais nos tornamos professores/professoras. Esse texto faz parte da coletânea intitulada “Vidas de Professores”, organizada por Nóvoa, no ano de 1995. Sugiro a leitura de tais textos, como forma de buscar respostas para inquietações acerca do “tornar-se professor/professora”.

à influência da família, à possibilidade de sair do aparato da família, à exigência do marido, à possibilidade de ingressar mais rápido no mercado de trabalho e a quem sabe adentrar num curso superior ou até mesmo a uma oportunidade profissional que surgiu para suprir uma necessidade imediata, entre tantos outros elementos, sempre numa tentativa de dar sentido às suas vidas.

Segundo Bueno, nos relatos sobre escolhas profissionais, as narrativas são ricas “em elementos que indicam ser a escolha do magistério um percurso no qual acha-se presente um conjunto de práticas que explicitam valores e representações disseminados ao longo do processo de feminização do magistério primário[...]” (2005, p. 87) Neuma, apesar de na infância, simbolicamente assumir papéis de “mestra” – “Eu brincava de professora numa imitação da realidade mas não pensava em me tornar professora [...] Fui crescendo e percebia que ao observar minha brincadeira de criança meus pais demonstravam um certo orgulho. (Registro Escrito), mesmo não querendo ser professora, descobre muito cedo a aprendizagem da maternidade e, por conta disso, seus planos de enveredar por outra profissão são adiados, bem como, por não ter outra opção na sua cidade, “teve que fazer o magistério”. Conforme entrevista:

[...] quando eu fiz a oitava série eu decidi que não gostaria de fazer magistério, porque eu queria fazer jornalismo.[...] foi muito forte para mim essa decisão, porque eu vislumbrei nesse período, no meu segundo ano que eu não ia fazer magistério. Só que aí eu engravidei e me casei com dezessete anos, e fui morar numa cidade do interior em que só tinha contabilidade à noite e magistério durante o dia. Contabilidade seria a última opção pra minha vida (sorrisos!), mas fazer magistério também não estava em cogitação. E ficar sem estudar eu não gostaria. E foi colocado pelo marido, pelo marido assim: de noite você não estuda, então... Então, eu vou ter que fazer magistério, porque ficar sem estudar eu também não fico. E, aí, fui fazer o magistério. [...] E, quando eu terminei o estágio, eu vi, que a opção para minha vida seria ser professora, porque as crianças tinham me ensinado o quanto eu era importante na vida delas, não só como pessoa, mais como alguém que tinha muito a dar. E, aí tudo o que eu queria ser antes de me casar, pediatra, jornalista... Eu poderia ser exercendo o papel de professora. [...] aí eu percebi que foi a profissão que me pegou, foi a função que me escolheu e não eu que escolhi a profissão. E, foi no movimento do estágio que eu percebi que era realmente a coisa que eu queria fazer, que eu tinha vocação (sorrisos) era ser professora. (Prof<sup>a</sup> Neuma - Entrevista)

Das cinco professoras, apenas Neuma e Enia fizeram o curso de magistério, nos seus municípios de origem, ambas pelo fato de não terem tido opção no então 2º grau, hoje o ensino médio. A influência familiar também conta muito neste momento da decisão, tendendo a fortalecer alguns valores e enfraquecer outros,

como, por exemplo: ver os filhos saírem de casa se constituiria num problema para os pais, pois perderiam o “controle sobre suas filhas”; sair da cidade natal recairia num investimento financeiro maior; enfrentar desafios longe dos pais, amigos e familiares seriam desafios vividos pelas filhas, sem a devida proteção dos pais; romper com o tradicionalismo do ambiente familiar a depender das relações que se estabeleçam neste âmbito também se traduziria em dimensões para condução da escolha e, por vezes, permanência das filhas próximas a seus familiares:

[...] Aconteceu porque não tinha outra opção. O curso que tinha lá, lá em Anguera, era magistério. Então eu fui. Eu não tinha o que escolher, e também não sei se porque não tinha o que escolher outras opções... Eu também não pensava muito assim: eu não quero, vou sair e fazer outro. Tinha também a questão da minha família...meu pai nunca quis que a gente fosse estudar em Feira de Santana antes de completar os dezoito anos, e, talvez isso tenha influenciado um pouco. Aí, depois disso, eu vim para Feira com o intuito de fazer o vestibular para o curso de psicologia, como não tinha na UEFS, e, eu vi que tinha muitas disciplinas no currículo de pedagogia que eram voltadas para área, e eu sempre gostei assim... de trabalhar com crianças [...] eu vim para Feira com esse sonho; ou na área de psicologia, ou trabalhando com educação [...] Fiz magistério, mas o meu período de estágio do magistério foi nas turmas de ensino fundamental, porque eu não me recordo bem se era porque lá não tinha escola de educação infantil, como até hoje só há uma escola de educação infantil lá na cidade.

[...] eu tive contato com professoras que marcaram a minha trajetória, a minha vida profissional. Que foram professoras que já tinham experiência com educação, e hoje eu vejo que eu não tinha dimensão do que elas representariam na minha vida [...] elas foram referência para mim em trabalhos e começou lá (no magistério)! Engraçado [...] como é bom lembrar disso... Eu não idealizava... Quer dizer, eu imaginava sair, ir para faculdade. (Professora Enia - Entrevista)

As outras três professoras, Raphaela, Mariana e Rosely, fizeram o então curso científico, em redes de ensino diferentes, contudo duas delas já fizeram o ensino médio com pretensões futuras de exercer a docência após conclusão do nível superior. Dentre elas, Mariana e Raphaela trouxeram exemplos de modelos de professoras na família, no intuito de recorrer a “possíveis influências” para a escolha da docência:

[...] Veio a adolescência, pensava em ser TUDO, MENOS PROFESSORA. [...] Não queria ser como minha mãe que trabalhava os três turnos e mal tinha tempo nos finais de semana com tantas provas e trabalhos para corrigir. [...] Não! Realmente não podia sonhar com aquela vida para mi. (Mariana – Registro Escrito).

[...] não fiz o magistério, fiz o científico, pois não tinha pretensões de fazer pedagogia. Desde a quinta série eu tinha decidido para mim, que seria professora de Educação Física. E aí, entre umas conversas e outras com alguns professores, eles disseram que eu não precisava fazer magistério

para fazer educação física. Que magistério era para quem não queria estudar e aí queria logo um diploma de professora (sorrisos).[...] Então, eu estudei até o terceiro ano e por incrível que pareça eu perdi no terceiro ano e passei em Educação Física e Pedagogia, porque meu pai dizia que se eu não fizesse um vestibular em Feira, só em Salvador eu também não ia ficar.[...] meu pai disse que eu ia fazer um curso e que seria bom que eu fizesse pedagogia, porque ele dizia assim... 'Mulher não fica desempregada se for professora!'. Não discordo dele não. Nós não ficamos desempregadas sendo professoras, né? Eu acho assim, se eu tivesse sido professora de Educação Física, ou veterinária como algum tempo atrás eu gostaria de ser... (Prof<sup>a</sup> Mariana – Entrevista)

[...] Eu fiz científico. [...] Minha mãe e minha família sempre quiseram que eu fizesse o científico, porque o magistério só tinha em escola pública, não tinha em escola particular, e eu sempre estudei a vida inteira em escola particular, então em termos de qualidade mesmo para prestar o vestibular, eu tinha que fazer o científico. Eu também não tinha desejo de fazer o magistério, eu não tinha vontade. Quando eu resolvi prestar vestibular para pedagogia, foi aí que eu resolvi me dedicar mesmo aos estudos. (Raphaela – Entrevista)

[...] Aos dezesseis anos eu tomava conta de um grupo de crianças carentes de faixa etária dos dois aos seis anos numa creche... que era um trabalho de evangelização.[...] Então eu me ENCANTEI pelo trabalho! E, apesar de não ter desenvolvido um trabalho pedagógico dos melhores, pela minha falta de experiência e de estudo, eu pude aprender muito. (Raphaela – Registro Escrito).

[...] Minha tia é professora. E, quando ela percebeu que eu tinha essa vontade de trabalhar com crianças ela começou a conversar muito comigo. Então ela disse assim: 'faça porque você tem tudo a ver com essa área'. De educação infantil? Foi quando eu já estava na universidade mesmo, foi em 2002, quando eu comecei a trabalhar com crianças em escolas públicas. [...] A gente tinha duas opções, ou matérias pedagógicas ou pré-escola e eu decidi por pré-escola. (Prof<sup>a</sup> Raphaela – Entrevista)

Nas narrativas que se seguem, percebe-se a influência também de amigos, professores, ou de alguns momentos difíceis que, de certa forma, fizeram com que as professoras optassem pela área educacional. Apenas uma delas, Prof<sup>a</sup> Rosely, demonstrou inicialmente não querer seguir carreira docente, ao prestar vestibular para os cursos de administração de empresas e engenharia, apesar de ter feito o curso de pedagogia posteriormente. As narrativas a seguir demonstram o porquê de algumas escolhas no campo profissional:

[...] Eu não fiz Magistério, fiz o Científico, porque o meu desejo era fazer vestibular para a área de administração, e aí eu resolvi fazer científico por isso, mas depois eu acabei optando pela Pedagogia. [...] Eu saí do científico e fiz vestibular para administração e não passei. Aí depois eu fiz vestibular

para engenharia, também não passei e aí eu fiquei um tempo em Cruz das Almas trabalhando, comecei a trabalhar com 18 anos. [...] Um pai de um amigo meu me disse que não me via no comércio, que eu tinha muito potencial [...] na realidade ele me dava conselhos para eu não ficar conformada em estar na posição de vendedora, balconista, que era para eu pensar mais alto. [...] por ele falar tanto, eu resolvi voltar a fazer cursinhos, e voltei a estudar em 97 e passei em Pedagogia. [...] Eu não queria ser professora. Porque as pessoas falavam que era um curso bom, interessante e eu fiquei curiosa. [...] Eu imaginei que era para coordenar, administrar escola... Eu não tinha idéia do que era pedagogia e queria descobrir durante o curso. [...] Não tenho parentes professores, não tenho tios, ninguém na área de educação, eu fui a primeira pessoa na realidade a entrar na área de educação. Por influência das colegas, de algumas colegas que já trabalhavam e falavam que eu ia me dar bem, que eu ia gostar, por que elas me viam já dentro na educação infantil. E, de tanto elas falarem isso acabou despertando a vontade de ver, de conhecer. [...] surgiu o estágio supervisionado no final do curso, e aí eu acabei tendo contato com crianças na escola particular que eu trabalho até hoje, e eu fiquei encantada com tudo que eu vi. (Prof<sup>a</sup> Rosely – Entrevista)

Os excertos apresentados revelam que os caminhos para ingresso na docência com crianças foram os mais variados, assim como as pessoas e circunstâncias que conduziram a tal escolha. Bueno (2005) assinala 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.” (p. 89).

As professoras têm idades que variam de 27 a 43 anos, todavia a escolha da profissão para todas deu-se num período da adolescência, período de várias indagações e indefinições na vida de qualquer ser humano, e, no caso das mulheres em especial, no contexto social, ora cercado por um viés machista, tem uma repercussão maior. A família influencia o indivíduo, consideravelmente, nesta escolha, até porque pretendem “acertar” nas opções para seus filhos e filhas e por projetarem, nos mesmos, situações e perspectivas de futuro que talvez não tenham tido, sem contar o desejo de proteger os rebentos. A figura feminina e materna foi citada em momentos distintos, diria pequenos, no momento dos relatos. Ora foi citada como pessoa que não influenciou muito nesta escolha, que estava mais ligada aos afazeres domésticos e só dava palpites nas entrelinhas; ora como referência na docência (Prof<sup>a</sup> Mariana). A figura paterna aparecia com mais força nos depoimentos. Geralmente, quando se termina o ensino fundamental, sempre a família se preocupa com o rumo que os filhos vão tomar. Para a figura masculina, historicamente falando, até mesmo pela questão da feminização do magistério, ser professora era, no mínimo, a oportunidade concreta que os mesmos tinham de ver



suas filhas realmente empregadas, numa função socialmente reconhecida, mesmo sabendo dos percalços da profissão. Os maridos então que o digam! Era a segurança de que as mulheres, esposas, estivessem no mercado de trabalho numa função eminentemente feminina e que não deixariam de cuidar dos afazeres domésticos.

Ao perguntar se a condição feminina foi fator preponderante para ingresso na profissão, quatro professoras, com exceção de Mariana, afirmaram que não. Que o fato de serem mulheres não implicou na escolha do magistério. Ou o fator opção falou mais alto (não terem opções na sua terra natal) ou a influência familiar. Todavia, ao escolher a profissão, não apresentaram certa firmeza, ficando subentendido que não foi uma decisão totalmente amadurecida. Algumas disseram ter encontrado significado ao escolher o curso ao exercitar a profissão, pois se sentiam úteis ao cuidar e por gostar de crianças. Outro componente que apareceu nas narrativas das professoras foi o discurso do “amor” adquirido logo após o ingresso na profissão. Por vezes, é uma justificativa que as professoras utilizaram, na tentativa de amenizar o fato de continuarem exercendo a docência, de conformarem-se com sua opção profissional, mesmo que não se sentissem bem ao exercê-la. O fato é que, além do título de professora, o então segundo grau ou o próprio curso de pedagogia e a possibilidade de trabalhar também despertavam interesse. Segundo Almeida (1998):

Entre mulheres e educação, o que sempre se esculpiu nas vidas femininas foi um entrelaçamento de destinos incorporando sujeitos históricos aspirando por um lugar próprio no tecido social e uma profissão que se adaptou perfeitamente àquilo que elas desejavam, aliando ao desempenho de um trabalho remunerado as aspirações humanas e afetivas que sempre lhes foram definidas pela sociedade. [...] A possibilidade de aliar ao trabalho doméstico e a maternidade uma profissão revestida de dignidade e prestígio social fez que ‘ser professora’ se tornasse extremamente popular entre as jovens e, se, a princípio, temia-se a mulher instruída, agora tal instrução passava a ser desejável desde que normatizada e dirigida para não oferecer riscos sociais (p. 28).

Quando perguntei se atrelavam a escolha profissional à condição feminina, à lógica de uma destinação profissional para as mulheres, as professoras responderam, na sua maioria, que não viam relação nenhuma, mesmo que houvesse uma certa controvérsia nos depoimentos:

[...] Não. De forma nenhuma, porque assim... Não era o que eu queria fazer de início. Eu queria fazer administração de empresas. Então, eu acho que não teve nenhuma relação. Porque eu sempre me vi, na realidade, sempre numa área de administração, até pode ser vista, naquela época, como função masculina, porque eu gostava dessa coisa de liderar, de resolver questões. [...] Não valorizavam muita a opção do ser professora. Porque a visão que tinham de ser professora era a de que professora trabalhava muito e ganhava pouco por esse trabalho. E, achavam que a função de professora em si não me traria muita coisa no futuro. O meu curso era visto como... Não era tão bom como direito, quanto economia... Mas, com o passar do tempo, foram vendo, foram percebendo a minha prática em si, e começaram a valorizar tudo isso, e hoje em dia me dão um apoio muito grande no que eu faço, e eu percebo até orgulho, felicidade em perceber meu desenvolvimento, a profissional que e tornei [...] (Prof<sup>a</sup> Rosely – Entrevista).

[...] Eu não sei... se foi... Porque assim... Eu sempre vi por uma questão de afinidade, mesmo. Eu nunca achei que fosse por eu mesmo ter sentido esse desejo, essa vontade. Até porque assim, na história de minha família... As mulheres da minha família, pouquíssimas ingressaram nessa área de educação, só teve essa minha tia mesmo, o resto entrou em outras áreas diferentes. Então eu nunca tive essa influência por ser mulher, de escolher essa profissão (Prof<sup>a</sup> Raphaela – Entrevista).

[...] Em relação à questão da minha escolha... Minha mãe nunca se manifestou, mas, para meu pai, profissão tinha que ser médica. Para ser uma coisa de valor. Professora seria uma segunda opção, não seria a profissão! Então, não teve para ele um peso ter uma filha professora. Para os demais da família, minha irmã, sempre por me verem com muito prazer nessa profissão depois que eu a escolhi, não teve nenhuma fala [...] Em relação assim, que para eu escolher estar nessa profissão, nem a família, nem outra coisa externa me levou a escolher essa profissão porque sou mulher. Mas, foi mesmo uma questão de escolha, como já falei antes (Prof<sup>a</sup> Neuma – Entrevista).

[...] Eu acho que tem essa questão da mulher. Eu coloco meu olhar sobre essa questão, como um olhar social, mas eu não vejo que por ser mulher [...] eu acho que a sociedade ainda impõe isso, mas eu não vejo na minha escolha, não eu não consigo enxergar isso não (Prof<sup>a</sup> Enia – Entrevista).

A cada narrativa, fui tentando articular o conteúdo dos relatos de cada professora e percebendo que cada uma delas encontrou sua maneira de administrar e reelaborar suas atitudes, valores e representações sobre suas ações e pensamentos. Negar o fato de não ter escolhido a profissão – professora – pode ser um espaço ou um passo para afirmação pessoal e profissional, na busca de uma não desqualificação da função pelo fato de serem mulheres. Ser professora pode representar, para tais mulheres, uma via de mudança nessa condição que é histórica. E, por que não, uma possibilidade de contribuir na transformação dessa

concepção ainda preconceituosa sobre a docência, principalmente na educação infantil, como função eminentemente feminina, ao romper e ao enfrentar os desafios lançados pela profissão. Como destaca Cerisara (1996):

Em seu cotidiano, as mulheres, ao fazerem tentativas de compor as expectativas de feminilidade, entendidas como submissão, dependência, domesticidade e passividade, com os meios adequados para alcançar auto-estima, através do sucesso no mundo competitivo e não doméstico do trabalho, manifestam atitudes tanto de acomodação quanto de resistência (p. 61).

E, no caso específico da educação infantil, das professoras de educação infantil, ainda há uma maior preocupação das profissionais desta área quanto à questão do aspecto feminino, da destinação profissional das mulheres estar voltada para esse campo, pois, se no ensino fundamental esta concepção está enraizada, na educação infantil a situação se agrava, haja vista a faixa etária com as quais as professoras desenvolvem seu trabalho, que, pela própria peculiaridade do setor, requer um cuidar e um educar diferenciados. Vale lembrar que o cuidado e a educação de crianças pequenas têm sido, em nossa cultura, na nossa história, atribuídos às ações cuja responsabilidade recaem predominantemente sobre as mulheres.

A Educação Infantil vem, há algum tempo, buscando construir uma nova identidade profissional. Sua realidade, pós-avanços legais, tem se modificado e, assim, havido uma série de exigências e desafios referentes não só ao seu cotidiano, mas também impondo uma nova premissa para formação e definição de “perfil” das profissionais que fazem parte da mesma.

A compreensão que se tem sobre aqueles que cuidam e educam a infância ainda é acompanhada por uma visão reducionista, por vezes preconceituosa, ainda que os avanços venham acontecendo. Isso porque a própria sociedade, envolvida pelas questões históricas que acompanham este campo da educação, se incumbe de reforçar a idéia de “babás de luxo”, de berçaristas, pajens... de profissionais que não têm formação para atuar nesta área, passando inclusive pela quase exclusividade feminina. Sobre esse aspecto, Kuhlmann<sup>26</sup> Júnior (2002) explicita que:

---

<sup>26</sup> O artigo intitulado “Trajetórias das Concepções de Educação Infantil”, de Moysés Kuhlmann Júnior, é fruto de uma conferência proferida no 14º Congresso Brasileiro de Educação Infantil, cujo tema foi “Direito da criança de viver, desenvolver-se e aprender num contexto de alta qualidade” -, organizado pela Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar – OMEP, entre os dias 10 a 13 de julho de 2002.

Mesmo que em geral, ao longo da história, as mulheres que atuassem diretamente com as crianças nas creches não tivessem qualificação, é de se supor que muitas das que participavam ativamente da supervisão, da coordenação e da programação daquelas instituições fossem professoras, carreira escolar que se oferecia para a educação feminina, inclusive para as religiosas, responsáveis pelo trabalho em várias creches. Os novos conhecimentos sobre a educação das crianças pequenas passam a constituir o currículo da escola normal, lugar de educação profissional, de formação das professoras, mas também lugar de educação feminina, de futuras mães (p. 6).

De certa forma, a própria concepção de profissional que se tem e a veiculação desta identidade colaboram para desqualificação também das instituições que atuam neste campo. Ou seja, a formação de uma nova identidade profissional da educação infantil está também associada à formação de uma nova identidade institucional ou ao próprio projeto de formação das instâncias superiores, digo, poder público, com o intuito de tentar moldar essa identidade para “fazer jus” às expectativas e às necessidades do país.

Lawn (2001), em *‘Os professores e a fabricação de identidades’*, analisa o caso inglês, no que tange à formação da identidade profissional do professor, e assegura que não se pode generalizar tais análises, contudo as mesmas servem para que outros países possam observar “a quantas anda” a construção/formação desta identidade em cada nação de origem. O autor reafirma que a identidade do professor:

[...] tem o potencial para não só refletir ou simbolizar o sistema, como também para ser manipulada, no sentido de melhor arquitetar a mudança. A tentativa de alterar a identidade do professor é um sinal de pânico no controle da educação, ou um sinal da sua reestruturação (2001, p. 119).

Ou seja, de acordo com cada período histórico, as demandas para a função vão também modificando, sempre com o intuito de favorecer interesses dominantes, de uma sociedade excludente. E o professor, a mercê dessas novas propostas de mudança, vem adaptando sua vida pessoa e profissional a esses novos projetos. O assunto merece destaque, pois a formação de uma identidade profissional, por exemplo, requer um conjunto de ações e dimensões funcionando conjuntamente, e, nós, sujeitos deste processo, vivemos as mais variadas experiências, sentimentos, relações, aspirações para nos tornarmos o que somos. Sem contar com a necessidade de atendermos e ajustarmos nossas ações às demandas econômicas, sociais e políticas. Lawn (2001) também colabora para analisarmos essa questão, comentando que:

A identidade dos professores tem constituído uma parte importante da gestão do sistema educativo, sendo um tópico constantemente presente nas descrições oficiais, nos artigos sobre a mudança na educação e nos relatórios ministeriais. A produção da identidade envolve o Estado, através dos seus regulamentos, serviços, encontros políticos, discursos públicos, programas de formação, intervenções nos media, etc. É um componente essencial do sistema, fabricada para gerir problemas de ordem pública e de regulamentação. A identidade é 'produzida' através de um discurso que, simultaneamente, explica e constrói o sistema (p. 118).

No que se refere à educação Infantil, a formação desta identidade profissional – ser professora de educação infantil – é subordinada à formação acadêmica desta profissional –, seja ela inicial ou continuada, bem como às questões relacionadas à estrutura, à regulamentação deste setor, aos conteúdos necessários para o exercício da profissão, do trabalho pedagógico, – que vem assumindo novos delineamentos, quer seja no âmbito do cotidiano escolar, no âmbito das esferas públicas, de fóruns que defendam a educação infantil de qualidade e a formação de seus profissionais. De acordo com Cerisara (1996):

[...] Sem pretender uma definição acabada do perfil destas profissionais de educação infantil, pode-se afirmar que elas têm sido mulheres de diferentes classes sociais, de diferentes idades, de diferentes raças, com diferentes trajetórias pessoais e profissionais, com diferentes expectativas frente à sua vida pessoal e profissional e que trabalham em uma instituição que transita entre o espaço público e o espaço doméstico, em uma profissão que guarda o traço de ambigüidade entre a função materna e a função docente (p. 52).

Esse novo conceito de educação infantil, ou melhor, essa revisão de conceito que se exprime na atualidade, de certa forma, também levará a uma nova visão de criança, de infância e de profissionais que lidam com a infância. Há que se pensar numa formação inicial e continuada que enfatize a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, rompendo com perspectivas tradicionais evidenciadas neste campo. Nesse contexto, as professoras de educação infantil vêm constituindo sua identidade, marcada pelo fato de assumirem uma função historicamente feminina. De acordo com Cerisara (1996):

Buscar a identidade profissional das auxiliares de sala e das professoras de crianças de 0 a 6 anos exige que seja levado em consideração o gênero a que pertencem, por entendê-lo como um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e como um primeiro modo de dar significado às relações de poder. [...] A constatação de que esta profissão tem sido marcada por uma naturalização do feminino, quando é enfatizado o predomínio de mulheres como profissionais destas

instituições, significa a compreensão de que a categoria gênero é uma dimensão decisiva da organização da igualdade e da desigualdade em nossa sociedade (p. 54/5).

Ao longo da história, a função das professoras do ensino básico, sobretudo as do Ensino Fundamental das séries iniciais e, conseqüentemente, as de educação infantil, tem sido a de transmissão de conteúdos, conhecimentos específicos desse período escolar para crianças de faixas etárias e classe social também diferentes, além de serem responsáveis pela organização didática desses conteúdos, pela manutenção da disciplina, pelo estabelecimento das relações interpessoais com as famílias e, ainda, serem promotoras de situações significativas de aprendizagem, além de darem conta de intervenções na resolução de conflitos entre as próprias crianças.

No caso das professoras de educação infantil, as nomenclaturas e os conceitos designados às mesmas – babás, tia, professora, psicóloga, pedagoga, enfermeira (relativo aos aspectos da higiene e saúde), ouvidora, etc. – fazem tais professoras também viverem intensamente as tensões dessas ações e buscarem, por vezes, sozinhas, equacionar e responder a tantas demandas. A idéia, por exemplo, de babás de luxo, não só esteve presente como faz parte da indignação das professoras, que percebem não só a desvalorização da sua função, mas uma comparação com os níveis de ensino posteriores, pois boa parte das famílias, das instituições e da sociedade como um todo ainda veicula a concepção de que, para se trabalhar com crianças em tão tenra idade, basta ter paciência, ser boazinha, não é preciso um nível de escolaridade tão “elevado”, entre tantos outros comentários pejorativos. Além do que a educação infantil se configura como uma preparação para o ensino fundamental. Se o espaço delegado às professoras do ensino fundamental – o então primário – é sensivelmente feminino, o de educação infantil não é diferente, podendo ser ainda mais definido nesse aspecto. Ao perguntar se em algum momento se sentiram babás de luxo, as professoras responderam:

Já, já, já...a gente sempre vê um pai ou outro, né? Mas, eu sempre procurei demonstrar que eu não estava ali como babá, que eu estudei para ser e fazer o que eu estava fazendo. Que eu não fazia nada por fazer. Que tudo aquilo que eu fazia tinha objetivos. E assim... o tempo todo demonstrando segurança no que eu estava fazendo, para que eu não passasse a ela, tá fazendo sem saber direito, né?[...] Eu sempre procurei demonstrar segurança em tudo o que eu estava fazendo, colocando para os pais os objetivos de cada coisa que estava sendo desenvolvida, para que eles percebessem que nada do que estava sendo feito ali, era por acaso e acho

que, na maioria das vezes, consegui, embora um outro pai viesse com outra fala, mas o meu papel era realidade cortar mesmo e mostrar que a coisa era diferente (Prof<sup>a</sup> Rosely – Entrevista).

Já... bastante e ainda sinto (sorrisos). Porque assim... muitas vezes as famílias não nos vêm como profissionais, né? Muitas famílias quando colocam seus filhos na escola eles querem que a gente cuide, como se... para suprir, na verdade, um buraco que fica na família. Então assim, além do trabalho pedagógico que a gente tem, a gente tem que trabalhar com valores que muitas famílias não fazem, o cuidado, mesmo físico, de corpo, de higiene... E tudo isso a gente tem que tapar vários buracos mesmo, preencher todas essas lacunas que o ser humano precisa. Então assim, o professor faz o trabalho de vários profissionais ao mesmo tempo.[...] Ultimamente sinto, porque eu tenho que cumprir... Eu não faço só o trabalho pedagógico, eu faço o que eu sou exigida a fazer, tanto pela instituição como... quer dizer, a instituição são os próprios pais que exigem também (Prof<sup>a</sup> Raphaela – Entrevista).

Mesmo quando eu não tinha a graduação em Pedagogia, eu sempre tive dentro de mim que o meu fazer diante de qualquer criança que eu viesse a trabalhar seria de uma troca, de uma relação de não cuidar, meramente cuidar. Eu tenho um cuidado muito grande com qualquer criança de qualquer grupo, ou faixa etária que venha estar comigo. Mas eu sempre percebi esse sujeito na sua totalidade.[...] Então, quando eu percebia essa questão, lugar da babá de luxo, eu nunca me senti ofendida, porque eu sabia meu papel, meu fazer na sala de aula, e aí no momento em que eu comecei a fazer minha graduação, uma pós-graduação, outra pós-graduação e outra pós-graduação, e aí hoje, por conta desse estudo, desse percurso, dessa formação que eu tenho as pessoas me conhecem e que sabem, me perguntam, - Ah! você tem três pós e ensina a crianças de dois anos? – Então, hoje eu me sinto feliz por esse percurso de formação porque eu me sinto mais preparada para tá com essa criança de dois anos. Só que eu me sinto mais preparada (sorrisos), não me sinto preparada, porque ainda tem muita coisa que eu preciso saber, para ter realmente uma maior segurança para tratar com essas crianças de dois anos. Então, para mim eu sempre fiquei tranqüila quanto a essas colocações implícitas ou explícitas, em relação a ser ou não babá de luxo, porque eu sempre soube da minha relação com esse aluno, a o que eu visualizava para ele, nele (Prof<sup>a</sup> Neuma – Entrevista).

Penso que não basta a constatação de que é necessário rever as ações nas instituições escolares, bem como as políticas de ação, juntamente à revisão da identidade deste setor; a profissional de educação infantil também precisa não só ressignificar sua importância como a necessidade de formação e habilitação para o trabalho com essa faixa etária. A formação do professor de educação infantil tem sido objeto de preocupação de um grande número de profissionais envolvidos com a educação da criança pequena. Tem sido freqüente a preocupação com o delineamento de processos de formação que reconheçam as crianças enquanto seres sociais com necessidades específicas. Logo, é preciso articular e elaborar

processos e programas de formação de professores embasados em pressupostos científicos, históricos, políticos e sociais.

Contrariamente à realidade comumente vista na educação e aos debates sobre a questão do nível de escolarização das profissionais de educação infantil, geralmente elas não têm formação adequada, por vezes nem o ensino médio completo, quando não são professoras leigas; as professoras, atrizes da pesquisa (ver percurso biográfico de cada uma delas) não só têm nível superior completo, como pós-graduação em áreas afins ao trabalho que exercem. Duas, inclusive, estão caminhando para a terceira especialização, e não se achando ainda “preparadas/prontas” para atuar neste campo.

Vale destacar que, mesmo assumindo uma formação inicial e continuada para trabalharem com as crianças que variam entre dois e seis anos, no caso das professoras da pesquisa, investindo na sua formação, as professoras ainda encontram comentários preconceituosos, como a de perderem tempo com o trabalho e dinheiro com a formação, sem contar a banalização da sua ação docente. Apesar das professoras apontarem que têm consciência da importância do seu trabalho por lidarem com as crianças, no que concerne ao cuidar e ao educar neste campo, ainda ficam ressentidas, usando a palavra de uma delas, “magoadas” com o descaso para com sua prática.

Penso que aspectos que envolvem o “elemento gênero” devem ser considerados ao analisarmos a profissão – professora de educação infantil –, pois é uma questão também histórica. Tornar-se homem e mulher é uma constituição acompanhada por elementos históricos, econômicos e sociais, assim como a determinação das funções que ambos exerceram e, por longo tempo, exercerão no âmbito do trabalho. Logo, como dito em trechos anteriores, não há como considerar a maneira como nos tornamos professoras sem considerar também essas variáveis. E a professora de educação infantil, a sua identidade vêm se constituindo também dentro desse contexto de exploração, proletarização, de comparação com as funções historicamente determinadas para o universo feminino (mãe, submissa, passiva, cuidadora da infância, maternal etc.), baseado num modelo também de racionalidade técnica, o que contribui para desvalorização não só deste campo educacional, mas, em especial, das profissionais desta área. Infelizmente, ainda sentimos e vemos manifestações de preconceito e de discriminação para com tais profissionais:



[...] trabalhar com crianças dessa faixa etária, só para quem tem um bom preparo. Bom preparo assim, de conhecimento mesmo... de conhecer quem é essa criança, de conhecer essa potencialidade dessa criança, o que ela me traz é muito mais significativo.[...] tô me imaginando na sala de aula desse ano, em que as mães falam 'são tão pequenininhas, são tão bebezinhos esse ano',[...] e quando eu sento numa rodinha e que eu começo a estabelecer uma relação de conversa... eu digo uma coisa e eles trazem outras mil coisas para mim, aí eu olho assim e digo: - bebezinhos eles são, mas são uns bebês pela faixa etária... tem que ter uma forma de travar um diálogo com eles, uma forma que não infantilize, não banalize, eu queria dizer até assim, não imbecilize mesmo essa criança por achar que ela é um bebê (Profª Neuma – Entrevista).

Considero que é importante nos preocuparmos com o bem-estar das crianças no setor da educação infantil, até porque o cuidar e o educar estão intimamente ligados e são condição para o desenvolvimento das mesmas. O trabalho com conteúdos é importante também, a revisão do currículo é indispensável, diria indiscutível. Entretanto, precisamos ter cuidado para não fragmentar/compartimentalizar esse aspectos, como se a educação infantil fosse apenas uma (pré) preparação para o ingresso no ensino fundamental. O olhar, como ressalta a professora Neuma, deve estar voltado para a criança, para sua inserção nesse contexto, ainda que sem deixar de lado a preocupação com a articulação dessa transição – educação infantil para ensino fundamental. Tomar a criança como foco do debate e objeto de estudo das profissionais implica, essencialmente, em discutir também a formação dos profissionais que estão com elas, que farão parte do seu cotidiano.

No decorrer das narrativas, um aspecto que chama atenção diz respeito à formação inicial das professoras, pois afirmam que, ao escolherem, por exemplo, o curso de pedagogia (todas fizeram o curso), não conseguiram transpor didaticamente os conceitos e as aprendizagens construídos no decorrer do mesmo. Algumas não lembravam das disciplinas, outras reconheciam que não havia uma relação teoria X prática por parte dos professores que ministravam as disciplinas, por vezes havia um distanciamento entre o que era dito na universidade e o que realmente era vivido pelas professoras em seus contatos iniciais com a profissão, tanto no nível de estágio curricular, como nas escolas em que já atuavam. Geralmente, o despertar para o interesse na/da profissão aconteceu ao exercerem alguma atividade referente à ação pedagógica, à inserção na sala de aula. O primeiro contato com as crianças, o encantamento com a profissão, foi acontecendo

gradualmente. Ao perguntar sobre que temas mais comuns eram debatidos sobre a educação infantil nos seus cursos de formação ou como o curso, de alguma forma, favoreceu esse desejo, surgiram algumas respostas:

[...] eu fiz o curso de pedagogia, e o que me chamou mais atenção no curso foi quando eu comecei a estudar a área específica de... As aulas de psicologia, e quando eu comecei a voltar o meu curso para educação infantil, eu comecei a me identificar mais ainda. [...] O trabalho dentro do curso de pedagogia se limitava as minhas observações, mas não tinha muita atuação na sala de aula... Mas aí quando eu comecei a fazer esse trabalho de contação de histórias, dentro de uma instituição, foi aí que eu me inseri mais nesse mundo como professor, docente. E, a partir daí foi que eu comecei o meu interesse, a minha vontade de querer trabalhar mesmo na sala de aula. [...] Eu queria fazer uma coordenação, uma supervisão escolar, eu queria fazer algo assim, mas eu não queria sala de aula. Mas aí eu fui me encantando com o trabalho das crianças, com o trabalho que eu poderia produzir, pelo estudo, sabe? Tudo isso foi me fascinando, foi mexendo comigo, assim... O peso... Dessa análise do desenvolvimento infantil, foi me encantando, e, quando eu cheguei a sala e vi aquela criança como meu objeto de estudo, sabe? Aquilo ali foi cada vez mais me encantando e eu cada vez mais, e eu acabei criando esse amor pela atividade docente, né? (Prof<sup>a</sup> Enia – Entrevista).

Eu pensava muito em quais atividades desenvolver, para trabalhar, incentivar esse desenvolvimento. Eu achava tudo muito novo, tudo muito assombroso, e eu pensava o que fazer para incentivar essas crianças, para incentivar esse crescimento. Já que eu não tinha nenhuma experiência com a rotina de educação infantil. Então, a minha busca foi, estar vendo outras pessoas, estar...é...assistindo aulas, participando, observando, para ver como trabalhar, como me aperfeiçoar, como professora de educação infantil, a prática em si, porque eu não tinha experiência (Prof<sup>a</sup> Rosely – Entrevista).

Sendo uma questão histórica, amplamente discutida nos centros acadêmicos, a relação teoria X prática sempre esteve presente nos cursos de formação de professores. Discursos e práticas contraditórias aparecem nesse contexto, pois ora o corpo docente das instituições está pautado numa espécie de “tradição universitária” (KISHIMOTO, 2002), ora busca soluções para amenizar tais questões, geralmente através de políticas de formação aligeiradas, pautadas também em modelos de uma racionalidade técnica – projetos e modelos previamente definidos – para execução por parte dos profissionais.

Através das narrativas, percebi o quanto as professoras buscavam, na sua formação inicial, possíveis respostas para o seu cotidiano com a educação infantil, como ilustra Mariana:

[...] Eram...não me lembro muito não... eram os testes Piagetianos, né? Tanto que hoje eu tenho idéia de que aquilo foi feito de uma forma errônea, era mecanicista mesmo. Passavam para gente e diziam assim: façam com crianças na sua casa, façam com vizinhos, façam o que vocês estudaram. Então de uma hora para outra você levava aquilo para sua sala de aula, para sua casa, um teste mesmo. O teste pelo teste, sem haver significado para a pessoa que você estava aplicando [...] Eu fiz estágio, sem remuneração, porque eu nunca me achei competente para assumir uma sala de aula. Talvez por eu não ter... A maioria das minhas colegas vinham do magistério, então elas tinham de uma forma ou de outra estudado didática, então elas sabiam de uma forma ou de outra como se portar, como se comportar numa sala de aula... Então quando eu ouvia os relatos eu pensava, eu não estou preparada (Profª Mariana – Entrevista).

Bem verdade que o tornar-se professora se dá no exercício da profissão, no qual vamos entrelaçando as teorias, os conhecimentos construídos nesta formação, juntamente com as novas demandas e os desafios do dia-a-dia. Como destaca Kishimoto (2002), “as universidades destacam-se pela forte presença de alguns campos em detrimento de outros: em uns saberes históricos e filosóficos, sociológicos e antropológicos ou organizacionais entre outros” (p. 108). E, no tocante à educação infantil, essa formação ainda vem a reboque das propostas que são direcionadas aos profissionais do ensino fundamental. Nota-se uma certa dificuldade em lidar com esse cotidiano, transpor didaticamente o que “teoricamente” foi visto nos cursos, o que denuncia essa rigidez na formação das nossas profissionais. Kramer (2002) afirma que “qualquer projeto de formação ou sua inexistência, de certa forma, reflete o pensamento sobre o que pedagogicamente deve nortear o atendimento às crianças”.(p. 124)

Tocar nesse assunto leva-nos a ter que repensar também a própria concepção de infância que é veiculada nos cursos, a idéia de burocratização e escolarização, para não dizer compartimentalização nesse setor, como se as crianças tivessem pequenas caixas/gavetas que fossem preenchidas separadamente, como se seu conhecimento também fosse sendo construído separadamente. Essa pode ser uma via para pensarmos na formação de tais profissionais:

[...] terminei meu curso de pedagogia e comecei meu trabalho como docente na sala como docente de educação infantil, que foi uma turma de maternal. Não foi tão feliz porque foi muito difícil para mim, geraram algumas frustrações, porque eu não sabia lidar com muitas coisas e então eu entrei um pouco em crise, porque eu não... Senti que eu não estava preparada para aquele momento, porque eu comecei já numa escola particular, onde demandava muitas competências e eu ainda não tinha garantido. Não só competências em relação à prática na sala de aula, mas

competências outras, como lidar com a vida profissional, como lidar com o relacionamento com os pais [...] lidar com as minhas relações interpessoais dentro da instituição, então, isso tudo para mim foi tudo novo e foi muito difícil [...] Eu entrei de certa forma numa crise e que comprometeu um pouco meu trabalho, e que gerou uma certa frustração. Isso não fez com que acabasse o meu amor pela regência, pela sala de aula. Eu continuei com aquela vontade e assim...aumentou a minha cede de levantar a poeira e dar a volta por cima... (Prof<sup>a</sup> Enia – Entrevista)

A estrutura rígida dos currículos para os cursos termina por dificultar também o ingresso na profissão, que por si só já exige tantos outros elementos mais subjetivos, ilustrados pela professora Enia no seu relato. Segundo Kishimoto (2002):

Outra razão para justificar a inadequação da natureza dos cursos de formação é a polivalência do professor de educação infantil. Se professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental são polivalentes, monodocentes, a estrutura da formação disciplinar não tem lógica. Deve-se pensar em outra modalidade de formação que respeite a organização da área da infância, uma pedagogia da infância com novos pressupostos e formas alternativas de organização curricular. No Brasil [...] prevalece, na parte específica do currículo de formação profissional, o modelo do ensino fundamental, com o predomínio de organização disciplinar estruturada por conteúdos (p. 113).

De acordo com o exposto, torna-se necessário tomar as “iniciativas de mudança” anunciadas a partir da LDB de 1996, entre outros textos legais, quando trazem a discussão sobre a importância da atenção para com a infância, a proposição de transformações nesse setor, ainda que “tímidas”, assim como ampliam a discussão sobre a formação e o cotidiano profissional daqueles que lidarão com a infância. Esses aspectos merecem destaque, acima de tudo, precisamos ouvir o que tais profissionais têm a dizer diante de tantas demandas, desafios que são lançados cotidianamente e que influenciam diretamente na sua formação identitária. A ênfase na dimensão técnica é dada na formação inicial e continuada das professoras, que passam a dedicar boa parte do seu tempo de trabalho a fazer planejamentos, avaliações, muitas vezes desvinculadas de uma ação-reflexão-ação, o que traduz a “enxurrada de necessidades formativas” para este campo, definidas pelas instituições escolares ou por instâncias governamentais.

Considero indispensável a valorização dos saberes da experiência que são adquiridos nessa itinerância do ser professora, geralmente desconsiderados nesse processo. A seguir, tentarei, a partir das narrativas das professoras, apresentar o que mais tem afligido as mesmas e quais as perspectivas de futuro que almejam ao exercerem essa profissão.

### 4.3 Desafios, possibilidades e limites da profissão

[...] Do ponto de vista da prática profissional, enfrentamos problemas onde quer que estejamos atuando (na rede pública, particular, comunitária, ONGs, empresa, junto aos movimentos sociais ou sindicatos). Atuar com crianças, jovens ou adultos, significa ou exige garantia e respeito à diversidade cultural, étnica, religiosa etc., combatendo a desigualdade social. Aprendo com professoras e crianças que precisamos tomar cuidado e evitar supor, evitar pressupor, ter visões preconcebidas, ou seja, precisamos superar nossos próprios preconceitos.[...] Para ser professor, mais do que ensinar, é preciso gostar de aprender, o que implica compreender que formação científica, cultural e política não pára, mas continua.”  
(KRAMER, 2006, p.399)

O eixo temático intitulado “Desafios, possibilidades e limites na/da profissão” foi tomando uma dimensão especial no decorrer das narrativas. De certa forma, ela foi se configurando como uma temática importante, pois as professoras, durante vários momentos dos relatos, traziam à tona problemas que viviam no seu cotidiano, angústias, desafios que eram lançados rotineiramente e os próprios limites da função, levando em consideração: desde a faixa etária com que trabalham; às exigências das instituições; às exigências e ao volume de trabalho que estavam atrelados a essa profissão, quer seja pelo projeto de formação das intuições em que atuam, quer seja pelas demandas impostas pelo contexto educacional mais amplo, pela sociedade como um todo.

Kramer (2006) me faz refletir sobre a chamada “formação cultural” ou até mesmo a concepção de que o ato de ensinar está envolvido com o “gostar de aprender” ou, ainda, que essa “formação científica, cultural e política” será adquirida a partir das experiências e da procura incessante deste profissional para aprender a lidar com tais aspectos, através de outras linguagens, como “cinema, literatura, teatro, artes em geral”. Na seqüência do parágrafo, Kramer destaca que temos que “valorizar o saber produzido na prática, sem abrir mão de fazer análise crítica da situação específica e do contexto mais amplo, das políticas públicas e dos movimentos sociais que tanto nos ensinam” (2002, p. 129). Daí eu questiono, principalmente a partir das narrativas das professoras: Como articular essa necessidade – formação cultural e científica – diante da precariedade e da proletarização do trabalho docente, em especial, da educação infantil, sem contar, é claro, com a desvalorização deste setor, sabendo que tal aspecto recai diretamente na formação da identidade profissional destas mulheres?

Concordo quanto à necessidade que temos de tomar a própria prática como locus de reflexão. Mais ainda quando essa reflexão é também vivenciada no ambiente da escola, lugar propício para tais análises, pois é de lá que emergem tantas questões e é de lá que podem sair as alternativas para resolução das mesmas. Como destaca Neuma:

[...] o meu cotidiano é repleto de desafios que surgem no meu fazer, na interação, na relação entre eu e os alunos, alunos com alunos, etc. Estes desafios são pontos de partida para a reflexão e busca da resolução do que seja possível. Ao me deparar com estes desafios [...] minha primeira atitude é refletir sobre a situação revendo minha prática, se já aconteceram situações semelhantes ou não e qual foi o procedimento adotado. Pouco a pouco percebo que nem sempre situações idênticas resolvem-se com as mesmas atitudes (Registro).

No entanto, a ação docente/o fazer pedagógico de tais profissionais, por muitas vezes, tem sido sufocada/o pelas demandas das políticas de formação, veiculadas através das instituições escolares independentemente da instância em que se apresente. É a “corrida atrás do ouro!” Investe-se em cursos, em seminários, em propostas inovadoras, em projetos altamente “revolucionários”, todavia esquece-se de que os professores, que estão na base da “pirâmide”, numa visão hierarquizada da educação, do cotidiano de uma instituição, são os primeiros a sentirem os reflexos de tais exigências. As professoras Neuma e Mariana ilustram com seus relatos o comentário acima:

Tenho consciência das situações que vivencio e que algumas se deparam com meus limites (pois sei que nem tudo posso resolver), nestes momentos tento ter uma clareza do que posso ou não para não ficar com a sensação de derrota (Professora Neuma – Registro).

Na verdade, muitas coisas em mim mudaram com a minha profissão. O contato com crianças transformou-me em alguém mais afetiva, mais positiva e, acima de tudo, confiante. [...] Mas, nem tudo são flores: a cada dia percebo que tenho ainda muito a caminhar. Lidar com tantas vidas é algo extremamente complicado, não que isso assuste, pelo contrário, me anima ainda mais.[...] Costumo dizer para meus amigos que meu trabalho é como uma gincana. É assim que as vezes me sinto: lutando contra o tempo para solucionar uma situação-problema – ler, refletir, buscar auxílio, tentar mediar, trazer resultados que solucionem tal situação. Em alguns momentos bate um desespero. Até porque tenho uma vida extra classe, outras vidas também querem e precisam da minha atenção e eu também necessito (e muito!) deles (Mariana – Registro).

Como educadores, sabemos que é “consenso” entre pesquisadores e estudiosos da área educacional que a qualidade do trabalho desenvolvido pelo professor está intimamente ligada à sua formação inicial e continuada. Conseqüentemente, a identidade profissional, os conteúdos, a forma como conduzimos essa formação passam a assumir novos direcionamentos, contornos, o que me faz enfatizar o comentário feito anteriormente: os reflexos dessas transformações repercutem diretamente na ação docente, na maneira como as professoras passam a enxergar sua prática, as necessidades do seu trabalho, em alguns momentos, deixando de fazer e agir da forma como realmente acreditam, ou pensam que deveriam agir, pois sempre há uma nova demanda, uma novidade a ser integrada, implementada ao seu trabalho, na maioria das vezes sem ao menos ter sido discutida com tais profissionais. Não se trata de fazer uma apologia, de maneira ingênua, em defesa a tais profissionais. Contudo, as vozes de tais profissionais, avisam: a categoria reclama por mudanças, por estratégias de formação menos agressivas e por um olhar e uma escuta mais sensíveis às suas reais demandas.

Observei que a intenção das professoras não é parar de estudar, não é deixar de produzir, não é deixar de buscar soluções para equacionar os problemas do cotidiano escolar. A intenção é buscar um equilíbrio entre esse fazer, as demandas desta sociedade e as reais necessidades de cada área de ensino. Além disso, as professoras contam com a expectativa das instituições escolares, das famílias, das instâncias governamentais, no que diz respeito à “capacidade” desta profissional em lidar com a infância, com a docência, baseando seus discursos nas “competências” que as mesmas devem ter: autonomia, criatividade, afetividade, produtividade, capacidade de se adequar às mais variadas situações, sejam elas as mais adversas.

No tocante à educação infantil, quando analisei as narrativas das professoras, várias questões surgiram. Por exemplo, os desafios e as dificuldades mais citados foram aqueles que se relacionam ao não reconhecimento desta professora como profissional competente, como profissional que investe na sua formação, as comparações que sofreram/sofrem para com outras profissionais, indefinições quanto à rotina e ao cotidiano da educação infantil, geralmente adaptado às demandas do ensino fundamental, indefinições no campo da identidade profissional, entre tantas outras.

No âmbito da família que matricula seus filhos em instituições de educação infantil, no que concerne ao acolhimento desta família para com as professoras,

esse item é bem revelador de um (pré)conceito historicamente construído e enraizado na nossa sociedade e que se constitui também num desafio, haja vista o que algumas professoras relatam:

[...] Uma outra questão que compromete a gente, é que muito confundida a nossa afetividade na sala de aula. O viver o maternal dentro sala de aula não tá tão claro para a cabeça dos pais, porque nos confundem um pouco... Talvez assim... É um pouco mãe, né? E muitos chegam é um pouco tia. Ainda tem esse olhar da tia mesmo! E os pais nos chamam até de tia! Muitos pais chegam com isso, e eles não conseguem compreender, se a gente não deixar muito claro, que, por trás do viver a afetividade na sala, por trás do viver o toque, o amor, o pegar no colo, o acarinhar, o falar de forma carinhosa, afetiva, eles vão ver que isso tudo é uma estratégia nossa para desenvolver todo o trabalho que será desenvolvido na sala. Ali, atrás daquele comportamento nosso não tem uma profissional boazinha...[...] Tem uma profissional que conhece o processo de desenvolvimento da criança, e que reconhece a importância do estabelecimento de vínculos afetivos, para que esse processo se dê de forma mais efetiva e que tem um olhar sobre o desenvolvimento dessa criança e que sabe que fase ela tá, e o papel disso para que ela possa estar crescendo (Profª Enia – Entrevista).

[...] O maior desafio é para mim saber lidar com as famílias, com as diferenças de cada família, com os princípios, valores morais de cada família. Porque você tem como uma professora... Tem uma neutralidade, mas tem também princípios que você acha importante que a criança deveria ter, e muitas vezes para família não é. Então você tem que saber respeitar, e mostrar a ela que no meio em que a criança vive, apesar de você respeitar, a criança precisa respeitar. Então essa troca com a família, essa parceria com a família é muito difícil. É um grande desafio diariamente, anualmente. Eu sempre acho que com o tempo eu vou conseguir lidar, falar com essa família, mas sempre me sinto muito ofegante, sempre evito até em alguns momentos, deixo para falar depois... Deixa eu escrever um pouquinho para depois eu falar para não... Parecer que estou entrando na família e querendo modificar. Mas, de certa forma, a gente precisa pontuar para a pessoa, para a família, isso para mim é o maior desafio (Profª Mariana – Entrevista).

(Silêncio) Olha... Os desafios que eu coloco... (silêncio) São... Os de satisfazer mesmo... Como satisfazer, de que maneira fazer, já que eu tenho feito, buscado fazer o melhor para agradar. Tem também a preocupação excessiva com as crianças, porque precisa atender e nem sempre atende. Por muitas vezes não dá para satisfazer a todos, dar conta de todas as crianças e nem sempre a gente atende. A gente tem que atender as questões da família, principalmente as afetivas, ainda que eu seja afetiva. A própria questão da condução, como agir com os limites, se os pais não dão? Como eu, que estou fora dessa realidade familiar posso lidar... São seres humanos, como eu sou...Que são os reflexos da família, como atender e satisfazer então? Eu acho que vai ter sempre essa dificuldade (Profª Raphaela – Entrevista)

Nota-se, mesmo nas entrelinhas ou nas linhas diretas, que a visão do cuidado e da educação destinados à infância, na visão dos familiares, é baseada nesta idéia



de “cuidado total”, para não dizer, “qualidade total” em atenção à infância. Não se têm dúvidas quanto à necessidade dos cuidados, no entanto confundem-se os papéis, os objetivos não parecem tão claros e as professoras também passam a assumir varias funções, desde a “imposição de limites”, “atenção ao horário do remédio que a família não conseguiu dar em casa por ‘birra’ da criança”, até a “assumir” papéis de psicóloga, terapeuta familiar, médica, mãe, técnica-burocrática, professora etc.

Através das narrativas das professoras, identifiquei outros desafios que chamam atenção para a construção da identidade destas profissionais, que influenciam diretamente na ação de ensinar, na docência. A sensação de desconforto e desânimo com tantas exigências para com as professoras é muito presente nos relatos, independentemente da rede de ensino em que atuam, até porque três delas atuaram paralelamente nas redes particular e pública, apesar de diferenciarem as duas redes em alguns aspectos, principalmente no tocante às questões estruturais, digo, infra-estrutura, salariais, investimento na formação continuada, entre outros aspectos. Mesmo que haja tal diferença, seu papel ainda é indefinido, pelo menos para as professoras que comumente se confundem: “o que é mesmo que sou?”, retomando inclusive aquela idéia de “babás de luxo”, de “tias”, tão presente nos relatos da professoras. Enia reforça essa questão, afirmando que:

Como eu sou uma professora de educação infantil... O meu maior desafio é questão de tempo para eu assim... Estudar o que eu quero estudar. Eu só quero estudar, o que eu quero... E aí, nem sempre a gente estuda o que quer estudar, por mais que esteja atrelado, mas eu acho que são muitas exigências que comprometem muito o nosso trabalho.[...] Por exemplo,... Assim [...] a escola sugere que a gente faça determinados trabalhos, coisas que a gente vê, que não deixam de estar trazendo desenvolvimento profissional, mas para a gente naquele momento, o nosso foco não seja. Pede que a gente faça, produza um determinado material [...] ou um texto, e às vezes a gente faz, mas tem coisas que chegam a pesar demais diante de do que a gente produz na sala de aula. Porque a gente produz o tempo todo. Se eu vou fazer meu planejamento, eu vou estudar para fazer meu planejamento; as atividades que nós produzimos são todas artesanais, nós é que produzimos cada uma delas, e eu tenho que tá olhando minha criança [...] Se a criança apresenta um determinado comportamento, eu tenho que voltar meu estudo e saber porque a criança tá daquele jeito. Eu preciso estudar aquela criança naquele momento dela, então às vezes parece que a gente não faz isso, e terminam chegando outros trabalhos que sobrecarregam demais, e a gente não consegue realizar as coisas como deveria realizar (Prof<sup>a</sup> Enia – Entrevista).

Penso que tais exigências são conseqüências das conquistas alcançadas na educação infantil, pelo fato de, historicamente, tentarmos não só construir uma

identidade para a profissional deste campo, como também investir na qualidade do atendimento à infância, ao mesmo tempo em que se investe na qualidade da formação inicial e continuada. Mas, acredito também que basear a formação num rol de atividades a serem seguidas, em modismos, na organização curricular posta de maneira verticalizada não é a melhor opção. Quando nos voltamos para formação de uma profissional, temos que concebê-la primeiramente como uma pessoa, que tem peculiaridades e especificidades, histórias de vida diferentes. O que há de novo nessa informação? Nada de novo. Contudo, creio que a identidade profissional está ligada à identidade pessoal, daí o entender como e porque nos tornamos o que somos, como e porque escolhemos ser professoras. Crenças, maneiras de agir, ver o mundo, valores são aspectos indispensáveis, quando pensamos em formação, enfatizando a promoção de uma professora-pesquisadora, uma professora-cidadã, uma professora-questionadora que possa fazer uma auto-avaliação positiva do seu trabalho, da sua vida. Ter como elemento principal na formação a escuta das próprias professoras é para mim condição essencial para delinear algumas propostas de mudança para esta área. Quanto à escuta, Professora Rosely desperta a atenção para o que as profissionais falam entre si, nos bastidores da escola, entre os familiares e amigos, nos corredores da universidade sobre seus sentimentos, principalmente quanto às demandas da formação no nosso contexto educacional. Segundo professora Rosely, o que mais angustia as colegas de profissão é:

Excesso de trabalho. A eterna busca de fazer sempre mais, mais e mais e mais, a falta de tempo para si, porque está sempre surgindo uma mudança, acontecendo uma coisa nova e você tem que estar correndo atrás e você não pode esperar que as coisas simplesmente cheguem até você, você tem que correr atrás dessas mudanças, o que é que você pode fazer para melhorar... E assim... É sempre uma coisa nova para você estar desenvolvendo. Então, essa falta de tempo para si, essa eterna busca de se estar qualificando, de estar acompanhando processos é a queixa que eu mais percebo (Professora Rosely – Entrevista).

Quando indaguei o que seria essa eterna busca de qualificação, até para tentar entender os desafios vividos, a professora afirma:

Eternamente buscando mesmo elementos para continuar no mercado. Porque a gente vê que muita coisa tá surgindo, muitos cursos novos... Então assim, é aquela coisa de não ficar para trás, de acompanhar o processo. E como fazer isso? Buscando, estudando, criando novos momentos com os alunos, é uma questão nova no que diz respeito à atenção das crianças, a própria questão agora da inclusão, você tem que tá correndo atrás de elementos de como trabalhar com a inclusão, na

realidade a sociedade está trazendo novos elementos para a escola e a escola, dando novas responsabilidades para esta escola e a escola tem que correr atrás, e a escola é composta por profissionais que atuam nela. Então o professor tem que estar nesta eterna busca de sempre ser o melhor, estar qualificado no exercício da sua profissão mesmo (Rosely – Entrevista).

Na verdade, essa busca incessante da escola por um profissional “competente, com formação específica e de qualidade”, tem sua gênese na cultura de que a instituição de educação infantil, sendo estruturada e pedagogicamente organizada, pensada, seria a ponte para o avanço cada vez mais cedo dos seus filhos e a inserção destes no mercado de trabalho ainda jovem. As professoras querem que a sua docência seja reconhecida como trabalho qualificado, em sua especificidade, e não como um trabalho solto, subordinado a uma dimensão quantitativa. Como conseqüência, aqueles que constituem o espaço escolar também são convidados a se adequar às exigências, modificando por vezes, sua prática docente, como ilustra a professora Mariana:

Hoje a minha maior dificuldade é saber lidar com as demandas. A cada dia que passa a gente vê assim... É... As crianças precisam mais cedo ter conquistado mais coisas, por mais que a gente diga que tem que respeitar... Teoricamente a gente fala, mas eu vejo a cada dia que, apesar desse respeito, eu estou desrespeitando, porque as brincadeiras estão ficando mais raras, os momentos... [...] e quando esse não está atrelado ao olhar do professor a algum objetivo, alguma coisa há ali. Então, é o brincar livremente, sabe? É sair correndo pelo pátio, é fazer uma casinha embaixo da mesa, e essa é uma dificuldade que tem me deixado angustiada, porque as crianças a partir de cinco, seis anos estão perdendo o tempo delas de brincar, de poder brincar sem ter uma coisa por trás, brincar! Então é um brincar com hora, com tempo cronometrado para terminar, sabe? E que a todo tempo você tem que estar mediando, interferindo, porque você tem que buscar alguma coisa ali... E minha maior dificuldade é isso... Será que é mesmo necessário? (Professora Mariana – Entrevista).

[...] Mas, no fundo sei que estas variáveis são o que agitam minha profissão [...] e é por essas e outras que acredito que o meu trabalho é um dos grandes responsáveis pelo meu crescimento pessoal (Professora Mariana – Registro).

A ação docente, em qualquer nível de ensino, é tarefa extremamente complexa. Não seria diferente no campo da educação infantil, pelas próprias dimensões que o ato de ensinar exige, contudo suas especificidades, como dito em capítulo anterior, requerem da professora de educação um outro olhar sobre sua prática, requerem um aprofundamento teórico e um conhecer melhor a infância. Entretanto, é necessário também uma harmonia entre estas exigências necessárias

à formação inicial e/ou continuada, buscando alternativas de vivências no interior do lócus escolar.

A partir do exposto, me reportei a algumas passagens das narrativas, aqueles momentos em que os gestos falam mais, a emoção ao falar sobre si e seus projetos pessoais futuros também. Despertou-me atenção, pois as professoras, algumas delas, pensam em mudar de profissão, geralmente por causa do acúmulo de trabalho, insatisfação salarial ou até mesmo pelo fato de estarem cansadas “fisicamente”, como diriam as próprias professoras, essa também seria uma peculiaridade – disposição física – para lidar com crianças dessa faixa etária. Ainda que Kramer (2006) destaque as características atuais no tocante às demandas da profissão, percebe-se que não há um “zona de conforto e acordo” entre instituições e professores, não há uma harmonia entre os interesses, que não são tão opostos, haja vista o fato das professoras afirmarem que desejam estudar, aprimorar, ressignificar sua prática, ser pesquisadora, contudo precisam de intervenções que atendam ambas as partes: instituição e professoras.

Ao analisar as narrativas, percebi que, diante de tantos desafios, determinados sentimentos se destacaram, entre eles o desestímulo com a profissão, a ponto de quererem deixá-la, fato que pode ser observado nos relatos abaixo:

[...] No dia que eu quase apanhei sim (sorrisos). Eu desisti sim, de no outro dia eu voltar para avisar que não voltaria. Muitas eu não tenho vontade de desistir, eu tenho medo de um dia ter que desistir... Por minha voz já ter mudado, eu estou com um calo nas cordas vocais.[...] Eu tenho 34 anos e sei que um dia eu não vou poder ficar na sala de aula.[...] Meu trabalho é igual a profissão de modelo – uma ora eu vou ter que dar lugar para o outro porque não vou poder fazer “perna de índio na sala”. Eu não tenho desejo de ser coordenadora e no dia que eu não puder ir para minha sala de aula, eu vou desistir da profissão. [...] Quer dizer, eu tenho 34 e aos 21 eu achava que aos 34 eu não seria mais professora, eu achava que eu não estaria mais com o corpo que eu tenho [...] Hoje eu acho que aos 44 eu não terei minha garganta que eu preciso ter, que não é só dar aulas, mas é fazer uma entonação diferente numa história, é poder cantar com entonações diferentes, é poder dramatizar, sabe? Fazer um trabalho diferente do que eu faço, só se for para melhor. E, eu acho que, quando eu tirar isso, não vai ser melhor, eu não vou me sentir feliz. Eu não vou poder subir e descer numa rodinha, pular com eles, dançar com eles... eu ainda consigo... Mas na hora que meu joelho estalar, minha coluna doer... Eu vou desistir (Professora Mariana – Entrevista).

Não. Assim... Pretender, eu não pretendo não. Eu já pensei assim... de intercalar, de continuar na área de educação de educação e viver uma outra situação até para não ficar o tempo todo presa, de viver isso o tempo todo. Tipo assim... Expandir, acabar vendo outros horizontes. Eu já pensei em intercalar com outra coisa, mas deixar a educação eu nunca pensei. Eu

ainda tenho esperanças de que a coisas vão mudar.[...] Me angustia ainda essa situação de que o professor vive essa eterna esperança de que um dia será reconhecido, de que um dia será mais valorizado, no que diz sentido à questão financeira em si. Sempre tenho a esperança de que no futuro tudo vai ser melhor, que as coisas... Que a educação vai ser valorizada, que os políticos vão perceber isso de uma forma diferente [...] Eu ainda acredito, eu não perdi a esperança de muito ainda pode acontecer, mas acaba entristecendo a gente essa eterna espera, de que vai mudar e a gente fica esperando as coisas acontecerem. Mas eu sou otimista... Que alguma coisa boa vai acontecer pela frente (Professora Rosely – Entrevista).

A partir dos depoimentos, penso que as angústias e as indefinições na carreira profissional que movem as professoras, assim como as insatisfações com a profissão, mesmo que afirmem gostar do que fazem, são fruto de uma influência maior, ligada a uma concepção de educação que deseja atender e formar mão-de-obra para o capital. Ou seja, “a identidade é constituída, quer contra, quer a favor de algo” (LAWN, 2001, p. 123), e as competências, habilidades, passam a ser elementos indispensáveis na reestruturação das instituições escolares. Nas próximas narrativas, podemos observar outras questões, como o desejo de ascender na profissão, trabalhar em instituições superiores na formação de outros docentes, ou até mesmo um repensar na carreira profissional, levando em consideração a idade e o tempo de profissão:

Quero continuar na educação, mas não na sala de aula. Primeiro porque assim... é uma profissão que exige bastante da gente, tanto dentro da instituição como fora, então requer um tempo muito grande da nossa vida pessoal, bastante assim... É final de semana, todo momento o momento que a gente tem livre é para estar se dedicando à escola, então hoje eu me sinto realizada, muito satisfeita do trabalho que eu faço, não me vejo fazendo outra coisa, hoje! Mas eu pretendo estar buscando outras coisas. Não sair da educação, mas da sala de aula de educação infantil. [...] Eu pretendo trabalhar com formação de professor (Professora Rapahela – Entrevista).

[...] Enquanto professora de Educação Infantil, o significado que [...] tem para mim, é que hoje, eu não me vejo em outra profissão que não seja essa de professora Educação Infantil e, olha que eu ando pensando muito nesta questão. Eu acho que chegou aquele ponto da minha trajetória profissional, em que eu começo a me questionar: será que eu não poderia estar fazendo outra coisa? Será que eu já não dei tudo numa sala de aula na Educação Infantil? E, isso está me mexendo muito. Parece que eu cheguei numa encruzilhada e que eu tenho apenas dois caminhos [...] é na Educação Infantil que eu me realizo, tem um significado muito forte, é onde eu me encontro. Eu me sinto uma profissional, nesse fazer na Educação Infantil. [...] Eu nunca tive muito tempo para pensar, pois eu trabalhava dois turnos e sempre estava envolvida com meu fazer e meu estudo, meu fazer e meu estudo. Então, eu nunca tive tempo para parar e pensar em Neuma pessoa. E, agora que eu estou tendo esse outro turno, eu comecei a pensar demais e... (sorrisos) eu estou assim diante de um impasso, diante de

algumas coisas. Agora tem um significado muito grande, muito grande esse fazer na educação infantil (Professora Neuma – Entrevista).

Tomo as palavras de Lawn (2001), para ilustrar os depoimentos das professoras, e me solidarizar no tocante ao volume de mudanças que acarretam num “afastar-se da profissão”, mesmo que o desejo seja de continuar, que exista uma vontade de fazer algo diferente e pela educação infantil. Percebe-se a ambigüidade de sentimentos, porque, segundo o autor:

[...] A velocidade, complexidade e flexibilidade do trabalho nas escolas requer uma nova tecnologia. Um leque de identidades de professor, relacionadas com os novos papéis e tarefas e diferenciação do trabalho na escola, está a emergir. O ensino é agora a chave para novas formas de aprendizagem; para o incremento dos *standards* e nível de sucesso dos alunos; para o aumento da receptividade por parte dos alunos; para novos e flexíveis procedimentos de trabalho; para a nova atenção aos problemas da formação e do desenvolvimento profissional. Na medida em que se torna mais complexo e útil para o modelo competitivo de uma economia altamente exigente, então terá de ser verificado, julgado e avaliado mais freqüentemente (p. 128).

Esse sentir-se avaliado, julgado, desqualificado revela tais insatisfações. Para atingir os objetivos de uma nova formação para os profissionais da educação, em especial da educação infantil, as professoras terminam por se afastar de um trabalho coletivo, vivem competindo entre si para se sentirem valorizadas no ambiente de trabalho, até porque as instituições asseguram sua permanência pelas suas “competências, obediência, motivação e criatividade, responsabilidades, habilidades, desprendimento etc.”, fundamentadas na produção de um sistema educativo produtivo. E a professora de educação infantil, caso não esteja atenta a essas questões, que comumente nos engolem pela própria necessidade de nos “mantermos no mercado”, como disse professora Rosely, passa a viver essa ebulição de sentimentos, ações, pensamentos, teorias que aparecem como formas de mudar o contexto, a realidade da educação infantil.

É tudo muito “recente”. Mais precisamente a partir da década de 90, podemos dizer, da LDB para cá, a efervescência neste setor vem mobilizando educadores, pesquisadores a repensarem a educação infantil e a buscarem a melhor forma de conciliarmos as dimensões e as necessidades formativas para este campo. No entanto, há que se pensar na importância da formação, sobretudo nesta área, mas a

concepção de pessoa no centro desta formação tem que ser repensada também e nortear esse processo de constituição da profissionalização/docência/formação das professoras de Educação Infantil.

Como encarar os desafios lançados pela sociedade, pelas políticas públicas para a área, levando em consideração aquilo que é essencial para formação das professoras de educação infantil? Como levar em consideração os percursos pessoais e profissionais de tais profissionais, ao se constituírem professoras? Como observar, considerar o que as motivou na escolha da profissão e do campo de atuação, tendo isso como elemento fundante para permanência na profissão? Como vencer obstáculos, desafios que são históricos no campo da educação infantil, desde a feminização do setor, profissionalização e formação para as profissionais desta área? Esses, entre tantos outros questionamentos, permeiam a realidade, o cotidiano de professoras da educação infantil, mesmo aquelas que vivem no anonimato, realizando suas tarefas, se dedicando exclusivamente à docência com crianças desta faixa etária, vivendo suas agruras sem deixar escapar o desejo da mudança, que é volátil, escapa às mãos, se não desejarmos e lutarmos pela mudança. A minha esperança se baseia também numa fala prospectiva para educação infantil da educadora Cerisara<sup>27</sup> (2002):

[...] A esperança é que os educadores comprometidos com a defesa da educação, dos direitos dos professores de educação infantil à formação adequada e condições condizentes de trabalho e dos direitos das crianças à educação infantil continuem a denunciar o que está acontecendo e a realizar estudos, pesquisas e projetos de ação que venham a subsidiar as políticas públicas na direção da construção de uma Pedagogia da Educação Infantil orientada por práticas emancipatórias em oposição a práticas restritivas da criatividade e da felicidade, práticas que visam a formação de cidadãos – sejam eles as crianças ou os profissionais adultos – e não a de consumidores compulsivos e alienados como pretende o projeto neoliberal em andamento. Para que os adultos sejam capazes de proporcionar isso às crianças é preciso que eles próprios vivam as suas experiências profissionais baseados em princípios de dignidade, respeito, solidariedade e compreensão (2002).

Acredito, e não quero basear minha fala num estilo romântico, ou mesmo panfletário, que, para entrar na defesa por uma educação infantil de qualidade, por uma formação de suas profissionais repleta de sentido; onde o significado da

---

<sup>27</sup> Esse trecho foi retirado do artigo “Em debate a formação de professoras de educação infantil”, elaborado por Ana Beatriz Cerisara e apresentado em forma de palestra, no II Encontro Nacional de Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil, que aconteceu em Florianópolis, UFSC, junho de 2002.

docência para este campo, para crianças ainda tão pequenas tenha um valor, seja socialmente reconhecido e qualificado, perpassando, preferencialmente, pela profissionalização e não proletarização deste setor. No item seguinte, busco, mesmo que provisoriamente, trazer algumas considerações a que cheguei, ao finalizar essa etapa do trabalho, que dará continuidade a outras tantas inquietações, preferencialmente neste campo, pela fecundidade que o mesmo apresenta. Essa é a luta.



**PARA SEGUIR REFLETINDO:  
considerações finais, ainda que provisórias**

---

IDADE DE SER FELIZ

Existe somente uma idade pra gente ser feliz.  
Somente uma época na vida de cada pessoa  
em que é possível sonhar e fazer planos,  
e ter energia bastante para realizá-los  
a despeito de todas as dificuldades e obstáculos.

Uma só idade pra gente se encantar com a vida  
e viver apaixonadamente,  
e desfrutar tudo  
com toda intensidade,  
sem medo nem culpa de sentir prazer. [...]

[...] Tempo de entusiasmo e coragem,  
que todo desafio é mais um convite à luta,  
que a gente enfrenta com toda disposição  
de tentar algo novo, de novo e de novo,  
e quantas vezes for preciso.

Essa idade, tão fugaz na vida da gente, chama-se presente  
e tem a duração do instante que passa.

Mário Quintana

A idéia de provisão quanto às considerações que tecerei acerca deste estudo, diz respeito à sensação que tenho quando nos debruçamos a pesquisar determinado assunto. Vagarosamente você se envolve com o tema, até o momento final, quando você está “intimamente ligada” com o objeto, com a metodologia utilizada, com as narrativas dos sujeitos da pesquisa, tomando cuidado para não colonizar o objeto ao afirmar aspectos metodológicos que deseja usar; não se apropriar indevidamente das contribuições dos teóricos que tanto lemos e devoramos nesse percurso; não banalizar e/ou tornar laudatórios os depoimentos apresentados no texto. São tantas coisas importantes, necessárias, proveitosas, que surgem no percurso da escrita de uma dissertação, que torna-se difícil apresentar aquelas que elegemos como significativas, pelo menos aos nossos olhos. Olhos? Onde concentrar nosso olhar?

Para não escapar a etimologia das palavras, provisório, então, seria “feito por provisão”, que, por sua vez, seria também um “documento oficial em que o governo confere cargo, dignidade, ofício, etc., autoriza o exercício de uma profissão...” (FERREIRA, 1999, p.1658). Êpa! Eu falei exercício da profissão? Disse, ‘dignidade, ofício’ ? Vira e mexe, volto a esse assunto. Acho que é porque, no primeiro capítulo desta dissertação, eu falo das minhas escolhas e, nisso, fui misturando, de forma singular, a minha própria história de vida, entrelaçando-a com minhas escolhas profissionais. Não há como falar do outro sem autorizar a publicização da minha própria história. O que havia me impulsionado a trabalhar com este tema?

Afirmo que o presente trabalho situa-se no meu caminhar de professora – coordenadora da área de educação infantil. Foi sendo formulado, construído quando me propus a entender porque escolhemos a profissão professora e, em especial, de educação infantil. Uma reflexão puxa outra, um motivo puxa outro, o interesse e a intenção em buscar compreender os percursos pessoais e profissionais de professoras que exerciam a profissão neste campo foi ampliando, principalmente quando passei a participar de grupos para formação continuada com tais profissionais e comecei a perceber seus desejos, insatisfações, suas conquistas, dúvidas e projetos de futuro para vida pessoal e profissional. Acredito que, pela análise das suas narrativas, poderia compreender o devir professora. Mais do que uma análise, procurava entender as entrelinhas desta escolha. Foram se delineando vários motivos, na maioria das vezes incentivados por familiares ou amigos, ou até mesmo pelo fato de “não terem opção” nos municípios de origem

das professoras. Entendo que a questão da feminização, apesar de não ser enfatizada nas narrativas, está presente, como condição de ingressar no mercado de trabalho mais rapidamente, reforçando a concepção que se tem sobre a “professora de educação infantil”, digo que a sociedade conceitua, pelo fato de atribuir-se, ainda, à sua função aspectos ligados à maternagem, ao afetivo, quando não, em tom pejorativo, como as próprias professoras afirmaram: “babás de luxo, berçaristas, pajens etc”.

No decorrer do estudo, a partir das narrativas, foi-se desenhando, no corpo do trabalho, a necessidade de apresentar algumas especificidades da educação infantil, entre elas, o binômio cuidar X educar, haja vista a constituição da identidade das professoras viver um momento de formação e (re) definição. A concepção de infância que está posta no contexto escolar determina, em muitos momentos, a rotina, o cotidiano, as formas de agir e estar na profissão, a organização política pensada para formação destas profissionais, a maneira como as famílias enxergam a profissão, pois tal acepção está voltada para o viés de formação de “pequenos cidadãos/cidadãs produtivos” para uma sociedade excludente, capitalista, que, por sua vez, passa a moldar a identidade das professoras que vivenciam a educação infantil, sem contar os outros níveis de ensino. Sobre essa questão da imposição da sociedade para com a educação infantil, a professora Enia destaca:

Tem que estudar, buscar mesmo porque são várias influências que nós temos na nossa vida profissional, e se a gente não se apegar a nossa formação, a gente acaba se apegando a nossa desvalorização, a desvalorização social que é imposta, e a gente não consegue ter forças para lutar contra todo o sistema que existe e que a gente precisa batalhar para dar nosso grito de guerra, sabe? [...] eu vejo que mesmo a passos bem de tartaruga há um certo olhar sobre ela [...] mas, eu ainda percebo que precisa... sabe...explodir todas as produções que existem a respeito da educação infantil, os estudos de muitos profissionais... Pudessem explodir a ponto de mexer um pouco com o sistema, porque eu vejo que não se chega ao ponto que se deve chegar, por conta do sistema governamental que existe (Professora Enia – Entrevista).

A formação dessas professoras, inicial e/ou continuada, também passou a ser meu interesse, visto que as exigências para atender e lidar com a infância, no campo de ação das escolas, passaram também a requerer destas mulheres mudanças de postura e buscas incessantes e aligeiradas de “aperfeiçoamento” para exercerem e permanecerem na profissão, levando-as a repensarem a função, o desejo de ser professora, diante de tantas obrigações e necessidades formativas

para esta área. É bom lembrar que a formação inicial ou continuada é direito de todos os professores e professoras, merecendo atenção. Também observo, através das narrativas, que o processo de constituição de uma identidade profissional se constitui através de questões de natureza política, econômica e cultural; em vários espaços e tempos, a partir de relações e experiências, de que a instituição escolar, a família, os bastidores da escola são algumas, entre outras dimensões, que contribuem para essa (auto) formação.

Entendo que a pesquisa possibilitou uma reflexão sobre os desafios da prática, obstáculos que as professoras enfrentam no seu dia-a-dia, quando foram ouvidas suas impressões do momento atual da educação infantil e, por conseguinte, da sua profissão. Quanto ao exercer a profissão, as profissionais entrevistadas demonstraram que, para serem valorizadas e sentirem-se mais qualificadas, têm que pautar sua função e prática docente na organização do trabalho, no estudo, no autoconhecimento, na auto-avaliação, para que, assim, possam ser reconhecidas. Inclusive, segundo uma das professoras, envolvida por uma fala incisiva:

[...] atualmente em que as exigências bem maiores em relação a sua competência em relação ao seu fazer na Educação Infantil, você tem que realmente visualizar um estudo para poder estar na Educação Infantil. Não é ir apenas porque não tem outro trabalho, porque não tem muito que fazer, é só brincar com as crianças, não tem muito que fazer. Não é desse jeito de forma nenhuma. Você tem que ser um estudante diário, você tem que saber sempre buscando compreender quem é essa criança, por que é que esse egocentrismo dela te lança como desafio para que ela construa o conhecimento dela. Então são muitas coisas que você tem que ter uma preparação, uma competência mesmo para estar nesse lugar, na Educação Infantil. Então, não é o jeitinho, nem é busca de uma facilidade, de forma nenhuma. Aí é que se engana. É ir em busca de ser um pesquisador, um investigador dessa criança, e de como conseguir trabalhar com essa criança. Então, estar sempre estudando, estudando muito, muito mesmo, é isso que eu acho (Professora Neuma – Entrevista).

Geralmente, tais ações são realizadas para cumprir obrigações e ordens das instituições, pois não se consideram as demandas de ordem pessoal nem a história e trajetória de vida. Essa visão implica, gradualmente, num esvaziamento da profissão, levando as professoras a perderem o espírito de coletividade tão necessário à percepção da importância de ser professora de educação infantil. Mas, um elemento em especial me desperta atenção, o fato de que, mesmo percebendo certo desânimo em algumas delas, as professoras vêem na profissão uma chance de transformar realidades, colaborar para o desenvolvimento infantil de tantas

crianças e ter uma visão prospectiva para este campo, principalmente para aquelas que desejam ingressar na profissão, quando afirmam que:

Primeiro eu diria para essa pessoa que ela só entrasse nessa área se ela amasse e se ela soubesse onde ela está entrando, porque não é fácil... Não é fácil. Não entre na educação infantil, achando que você não precisa estudar muito, e não entre na educação infantil que você vai só brincar. [...] Será que essa professora de educação infantil já parou para perceber um minutinho, para perceber o movimento de uma criança e vê o dia-a-dia de uma criança, que afague uma criança e se emocionar com, se envolver com a fala das crianças, porque é isso que você vai fazer todos os dias, e não é com um, é com um monte, com uma sala cheia de criança. Não busque apenas por dinheiro, apesar de que... Hoje eu tenho esperança, eu vejo mudança. Há alguns anos atrás o professor de educação infantil ganhava bem menos que hoje [...] tá sendo modificado, tá tendo um olhar diferenciado, um respeito e dando importância à educação infantil [...] Então a gente vai ter, a cada dia, uma responsabilidade maior, uma importância maior para a sociedade. Eu acredito, tenho muita fé que isso vai acontecer e a gente também tem que se impor, e tem que estudar muito para a gente se impor, e tem que mostrar que nós não somos babás de luxo. Essa é a perspectiva... Vá se você gosta! E você vai gostar mais ainda se quando você estiver na sala de aula. E, não desista, que às vezes dá uma vontade de desistir... Desanima, porque não é só sua sala de aula (Professora Mariana – Entrevista).

[...] se a pessoa entra pensando que é mais um meio de ganhar dinheiro, é melhor nem entrar, porque o retorno que a gente tem financeiro ainda é pouco, é pequeno, mas o retorno que a gente tem no nível afetivo, de construções de relações, de troca de experiência para mim eu não vejo área melhor para se trabalhar. Assim... Essa troca com as crianças, viver esse momento de construção com elas, o crescimento de cada uma, a gratidão, o amor que é verdadeiro pelo profissional, por nós que estamos lá na frente trabalhando com elas, isso é maravilhoso de ver, de sentir mesmo; perceber essa coisa de estar perto, de ser valorizado pela criança, de uma forma geral de amor mesmo pela profissional. Então... Que quer vivenciar isso, quem está disposto a ver, ter esse contato, faça que é maravilhoso. Mas... Quem não sentir isso, quem não sentir esse dom, porque realmente são muitas coisas, muitos dilemas, muitos desafio que a gente encontra pela frente. E, quem não está disposto até buscar sair deles, crescer com eles é melhor não fazer (Professora Rosely – Entrevista).

No que se refere às exigências e às necessidades formativas para o campo educacional, torna-se realmente necessário, cada vez mais, a contínua formação do profissional da educação. Todavia, a maneira como é conduzida a temática no país suscita diversas críticas nos segmentos educacionais, preocupados em focar tal problemática, uma vez que acontece de maneira a-crítica, reduzindo-a ao campo meramente técnico-profissional, sem perceber sua trajetória histórica, sua verdadeira história de vida. No campo da Educação Infantil, como afirma Kramer (2002, p. 121), “exige reconhecer o direito dos profissionais que atuam com crianças de educação

infantil, a formação em serviço e [...] compreender que os processos de formação devem ser percebidos como prática social de reflexão contínua e coerente com a prática que se pretende implementar”. A idéia é a de que a educação infantil possa investir e defender a criança, que seja um espaço aberto, uma via de acesso à qualidade de vida da população.

Logo, pensar em uma política de formação profissional para a educação infantil requer a garantia de um processo democrático que permita, antes de tudo, a valorização dessa formação de maneira mais ampla, contudo focando o olhar para singularidade deste setor. A realidade educacional brasileira requer, principalmente, propostas que atendam às especificidades do país, às peculiaridades regionais, entre tantos outros aspectos. Uma política pública de formação profissional que se destine à formação integral destes profissionais deve promover o convívio de propostas diferentes, sem que, ao “elemento quantidade”, sobreponha a qualidade dessa formação, sem que a discriminação, indiferença para com esta área, anule a identidade das mesmas, a sua história de vida, seus saberes práticos, e reverta a intencionalidade deste campo.

Dessa forma, é imprescindível que as camadas populares percebam tal importância e possam, rumo à construção da autonomia e da cidadania, se apropriar dos textos legais, incorporar o discurso e a prática da transformação no sentido mais geral da palavra e, assim, fazer valer seus direitos enquanto cidadãos, diminuindo, significativamente, a distância entre “o ideal e o real”. Desta forma, estarão, também, contribuindo para ressignificação da formação e constituição/construção da identidade da professora de educação infantil, entre outras nuances que envolvem sua formação, seja ela inicial ou no exercício da profissão.

Para que sigamos refletindo sobre a importância da educação infantil e sobre a formação de suas profissionais é indispensável que entendamos a complexidade e amplitude do tema, a sua abrangência. A pertinência desta pesquisa centra-se no levantamento de alguns aspectos, para análise mais pontual acerca da formação, prática docente, cotidiano de algumas professoras que atuam nesta área, através das suas narrativas, ao considerar que as mesmas se formam, principalmente, no contexto das suas experiências entre outros aspectos formadores.

Penso que o espaço escolar é, por si, formador, agregador de outras tantas experiências indispensáveis à formação, contudo é preciso um equilíbrio entre as demandas desta formação e o que as professoras apresentam também como

necessidade para sua formação. É preciso criar espaço para que as professoras construam uma visão positiva e ética sobre seu trabalho, que possibilite a tais profissionais a tomada da sua própria prática docente como objeto de maior reflexão, para que, assim, possam construir e compartilhar, coletivamente, conhecimentos sobre sua área de atuação, a infância e a organização escolar de forma significativa. Além disso, acredito que é da própria prática, da formação em serviço, que tais profissionais poderão trocar, socializar seus conhecimentos, sentimentos e experiências e se tornar, continuamente, professoras. Acredito na educação infantil como um campo repleto de significado e de contribuições a dar para as outras áreas, níveis de ensino. Entretanto, o desafio é continuar promovendo uma discussão sobre esse tema, sobretudo no que se diz respeito à formação de suas profissionais.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. *O Professor e o Ciclo de Vida Profissional*. In: Anais do XXV ISCHE: Escola e Modernidade: saberes, instituições e práticas. São Paulo: Editora Plêiade, 2003, pp. 264/266.

ABREU, Casimiro de. Meus oito anos. In: *Tem Gato na tumba e outros poemas*. São Paulo: Martins Fontes, 2002 – (Coleção literatura em minha casa; v. 1). pp. 22/5

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.

ARIÈS, Philippe. A história social da criança e da família. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres e Educação: uma história sem registro. In: *Mulher e Educação: a paixão pelo possível*. São Paulo : Editora da Unesp, 1998.

ANDRADE, Carlos Drummond. Amar se aprende amando. In: *Coleção Círculo do Livro*, São Paulo: Círculo do Livro; 1990.

ARCE, Alessandra. Compre um kit neoliberal para Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.22, n. 74, abr, 2001. Disponível em: [http:// www.Scielo.br](http://www.Scielo.br) . Acessado em: 14 mar.2003.

\_\_\_\_\_. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. Caderno de pesquisa, n. 113, p. 167-184, julho/2001.. Disponível em: [http://: // www.boletimef.org](http://www.boletimef.org). Acessado em 24 ago. 2007

AMADO, Janaína, FERREIRA, Marieta de Moraes (orgs). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro, RJ : FGV, 5ª ed ,2002.

BAKHTIN, M. *A Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 405/406.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. Maria João Alvarez e outros. Lisboa: Porto, 1994.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo,: Companhia das Letras 11ed., 2004.



BRASIL, MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes curriculares nacionais para a formação de docentes da educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino fundamental: resolução da Câmara de Educação básica*, n.2, Brasília. 1999.

BUENO, Belmira. Magistério e lógica de destinação profissional. *Educação & Linguagem / Programa de Pós-Graduação em educação: Universidade Metodista de São Paulo (UMESP)*. Ano 8, n. 11, jan. -jul.2005, São Bernardo do Campo, SP. Pp. 75-104.

CAMPOS, Maria Malta. A Legislação, as Políticas Nacionais de Educação Infantil e a Realidade: encontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p.27-33.

CATANI, Denice Bárbara; SOUSA, Cynthia P. de; VICENTINI, Paula Perin; e SILVA, Vivian Batista da. O que sei de Mim: narrativas autobiográficas, história da educação e procedimentos de formação. *Educação & Linguagem / Programa de Pós-Graduação em educação: Universidade Metodista de São Paulo (UMESP)*. Ano 8, n. 11, jan.-jul.2005, São Bernardo do Campo, SP. Pp. 31/50.

\_\_\_\_\_; Vicentini, Paula Perin. 'Minha vida daria um romance: lembranças e esquecimentos, trabalho e profissão nas autobiografias de professores. In. *Práticas de memória docente*. São Paulo: editora Cortez, 2003, p. 153.

\_\_\_\_\_; SOUSA, Cynthia P. de, BUENO, Belmira Oliveira; SOUZA, Maria Cecília C. C. História, Memória e Autobiografia na Pesquisa Educacional e na Formação. *Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo*, SP. 1997. pp. 15/48.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no Contexto das Reformas. *Educação e Sociedade*, v.23, n. 80, Campinas, set, 2002. p.326-345. Disponível em <http://www.scielo.br> Acesso em 14 dez.2003.

\_\_\_\_\_. *Em debate a formação de professoras de educação infantil*. In:II Encontro Nacional de Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil. Florianópolis, UFSC, junho de 2002. Disponível em <http://www.boletimef.org>.

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

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*. v. 23, n. 1-2; São Paulo, Jan/Dez.1997

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Memórias na Educação. *Educação & Linguagem / Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Metodista de São Paulo* (UMESP). Ano 8, n. 11, jan.-jul. 2005, São Bernardo do Campo, Sp. Pp. 18/30

DURAN, Marília Claret Geraes e NETO, Elydio dos Santos. Histórias de vida na formação de mestres pesquisadores em educação: vivenciando o método, enfrentando dificuldades, construindo possibilidades. *Educação & Linguagem / Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Metodista de São Paulo* (UMESP). Ano 8, n. 11, jan.-jul.2005, São Bernardo do Campo, SP. Pp. 123/151.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In. NÓVOA, A. e FINGER, M.(orgs) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa, 1988, pp.17/33

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Aurélio Século XXI: Novo dicionário da Língua Portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FONTANA, Rosely A. C. *Como nos tornamos professora?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

GAUDENZI, Edileuza Nunes. *Projeto Cansação: uma vivência da Universidade no sertão da Bahia*. Salvador: UFBA, 1992.

GÓIS, Antônio. Brasil fica em 72º em ranking de educação da Unesco. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 27 out. 2006. Caderno 1. Cotidiano, p. 3.

GULLAR, Ferreira. *Os melhores poemas de Ferreira Gullar*. São Paulo: Global, 1995, p.144/5.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In. *Vidas de professores*. (Coleção ciências da educação). Porto Editora; 1995.

IMBERNÓM, Francisco. *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2001.

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as "histórias de vida" a serviço de projetos. *Educação e Pesquisa*, v.25, n.2, São Paulo, jul/dez, 1999. Disponível em <http://www.scielo.br> . Acesso em 07 jan.2005

\_\_\_\_\_. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In. SOUZA, E. C. e ABRAHÃO, M<sup>a</sup>

Helena Menna. *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e Desencontros na Formação dos Profissionais de Educação Infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. pp. 107-117.

KRAMER, Sônia. As políticas de educação infantil e as práticas cotidianas com as crianças: desafios para a conquista da qualidade. In: Anais do XIII ENDIPE. Recife: ENDIPE, 2006; 499p.

\_\_\_\_\_. *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.

\_\_\_\_\_. De que professor precisamos para educação infantil? Uma pergunta, várias respostas. In: *Revista Pátio de Educação Infantil*. Ano I, n. 2, ago/nov, 2003.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores de Educação Infantil: Questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 117-132.

KUHLMANN JR. Histórias de Educação Infantil brasileira. In: *Revista Brasileira de Educação*, n.14, Mai/ago, 2000.

\_\_\_\_\_. Trajetórias das Concepções de Educação Infantil. In: *Anais do 14º Congresso Brasileiro de Educação Infantil*. OMEP/Brasil. 2002. Disponível em <http://www.omep.org.br/artigos/palestras/05.pdf> . Acessado em 09 de junho de 2006.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. In: *Currículo sem fronteiras*, v.1, n.2, pp 117-130, ju/dez. 2001. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org>

LE VEM, Michel Marie, FARIA, Érica de, MOTTA, Miriam Hermeto de Sá. História oral de vida: o instante da entrevista. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von (org.). *Os desafios contemporâneos da história oral*. Campinas: UNICAMP, 1997, p. 213-222.

LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelista. Dilemas e aprendizagem de professores iniciantes. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Salvador, Bahia, 2006.

LISPECTOR, Clarice. Um Sopro de Vida. 9a ed. São Paulo: Francisco Alves, 1991.

\_\_\_\_\_. <http://www.beatrix.pro.br/literatura/clarice.htm>. Acessado em 18/08/2007.

MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.) *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Poema ao oralista. In: *(Re) introduzindo história oral no Brasil. Anais do I Encontro regional de História Oral Sudeste/Sul*. São Paulo: Xamã,. 1996 – Série Eventos; p. ,VII.

MINAYO, M. C. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, Rio de Janeiro, 1994. pp. 09/29

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de transformação. In: NÓVOA, Antonio. (org.) *Vidas de Professores*. Portugal: Editora Porto, 1995.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a Infância: crianças, instituições e profissionais. In: *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MORAES, Ana Alcídia de Araújo. Histórias de leitura em narrativas de professores: uma alternativa de formação. In: 12º Congresso de Leitura do Brasil (COLE), 1999, Campinas. Anais 12º Congresso de Leitura do Brasil, 1999.

NÓVOA, Antônio. Os professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, v. 25, n 1, São Paulo, Jan / jun, 1999. Disponível em [http:// www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em 15 jan.2004.

\_\_\_\_\_. Os professores e suas histórias de vida. In. *Vidas de professores*. (Coleção ciências da educação). Porto Editora; 1995.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes Docentes e Formação de Professores: um breve panorama da Pesquisa Brasileira. *Educação e Sociedade*, ano XXII, n 74, Campinas, abr, 2001. Disponível em [http:// www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em 17 jan.2004

PLÖCKINGER, K. e WOLFRAM, G. O capital em quadrinhos. Volume I de “O Capital” de Marx. São Paulo, Editora Global, 1980.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2002.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, silêncio. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

RIBEIRO, João Ubaldo. Memórias de livro. In: *Um brasileiro em Berlim*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995, memórias de livros.

SAYÃO, Deborah Thomé. Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em Creche. 2005. 274f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2003. p.85.

SANTOS, Selma Ferro dos. Memórias, histórias de vida, imagens. In: Alves, Nilda (org.) *Espaços e imagens na escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 59-71.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, Exclusão Social e Educação como utopia realizável. In: *Revista Educação e Sociedade*. V. 23, n. 78, Campinas, abr., 2002. Disponível em [http:// www.scielo.br](http://www.scielo.br) , acessado em 10/12/2003.

\_\_\_\_\_. A globalização e a infância na condição social e na escolaridade. In: Garcia, Regina Leite e LEITE Filho, Aristeo. *Em defesa da Educação Infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p.13-28

SODRÉ, Liana G. Pontes. Criança: a determinação histórica de um cidadão excluído. *Revista da Faeeba* –. Salvador, v.11, p. 65-72, jan/jun, 2002.

SOUSA, Cynthia Pereira de. Percursos de formação nas memórias de docentes universitários: análise comparada. *Educação & Linguagem / Programa de Pós-Graduação em educação: Universidade Metodista de São Paulo (UMESP)*. Ano 8, n. 11, jan.-jul.2005, São Bernardo do Campo, SP. pp.105/122.

SOUZA, Elizeu Clementino de. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, Ba: UNEb, 2006a.

\_\_\_\_\_. Pesquisa narrativa e escuta (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: In. SOUZA, E. C. e ABRAHÃO, M<sup>a</sup> Helena Menna. *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006b.

\_\_\_\_\_. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida e formação. In: *Revista Educação em Questão* –V. 25, n.11, jan/abr 2006c. pp. 22-39

\_\_\_\_\_. Epistemologia da formação: políticas e sentidos de ser professor no século XXI. *Presente! Revista de educação CEAP*. Salvador, ano 13, mar/mai, 2005 pp.19/24.

\_\_\_\_\_. Estágio e narrativas de formação: escrita (auto) biográfica e autoformação. *Educação & Linguagem* / Programa de Pós-Graduação em educação: Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Ano 8, n. 11, jan.-jul.2005, São Bernardo do Campo, Sp.

\_\_\_\_\_. O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. 2004. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2004.

\_\_\_\_\_, Cartografia Histórica: trilhas e trajetórias de formação de professores. In: *Revista da FAEEDBA*. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação – Campus I, vol. 12, n. 20, jul./dez, 2003. pp. 431/445,

\_\_\_\_\_, História de Vida e Prática Docente: desenvolvimento pessoal e profissional na formação do professor. *Revista da FAEEDBA*. Salvador, n.16, jul/dez 2001. p.179-189.

VASCONCELOS, José Mauro de. Meu pé de laranja lima. Editora Melhoramentos, Edição 95, 2003.

TIRIBA, Léa. Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender os discursos e as práticas. In. Kramer, Sônia (org). *Profissionais de educação infantil: Gestão e Formação*. 1. Ed, São Paulo: Editora Ática, 2005.

## ANEXOS

1. Roteiro para entrevista; (CD - Rom)
2. Entrevistas das professoras transcritas (Cd - Rom)
3. Modelo do termo de Cessão de posse das entrevistas. (CD - Rom)