



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**“EU PODERIA ATÉ SER A PROFESSORA”: CONFLITOS ENTRE FORMAÇÃO E
PRÁTICA A PARTIR DO PROINFANTIL EM NOVA IGUAÇU**

ISABELE LACERDA QUEIROZ

Orientadora: Flávia Miller Naethe Motta

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do Grau de **Mestre em Educação**.

Nova Iguaçu, RJ
Janeiro de 2013

372.21098153

Q3e

T

Queiroz, Isabele Lacerda

"Eu poderia até ser a professora" : conflitos entre formação e prática a partir do PROINFANTIL em Nova Iguaçu / Isabele Lacerda Queiroz. - 2013.

74 f. : il.

Orientadora: Flávia Miller Naethe Motta.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Bibliografia: f.74-77.

1. Educação pré-escolar - Nova Iguaçu (RJ) - Teses. 2. Educação e Estado - Nova Iguaçu (RJ) - Teses. 3. Professores - Formação - Nova Iguaçu (RJ) - Teses. I. Motta, Flávia Miller Naethe, 1963-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. III. Título.



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PPGEduc - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

ISABELE LACERDA QUEIROZ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Dissertação aprovada em defesa pública em 22/01/2013.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Flávia Miller Naethe Motta – (Orientadora)
UFRRJ

Prof^a. Dr^a. Lilian Maria Paes de Carvalho Ramos - UFRRJ

Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia Prazeres Frangella
UERJ

Nova Iguaçu, RJ
Janeiro de 2013

À Dilce Lacerda, minha mãe, por ser uma forte.

AGRADECIMENTOS

- A Deus, por me mostrar diariamente seu amor.
- À minha querida orientadora Professora Flávia Motta, por ter me dado o presente desta orientação. Agradeço pelo zelo, rigor científico, disciplina e afeto com que orientou este estudo. Foi um encontro muito feliz!
- À Professora Ana Dantas, pelo acolhimento e generosidade no início deste trabalho.
- À Professora Sonia Kramer, pela leitura carinhosa e valiosas contribuições na qualificação e por ter me apresentado a Walter Benjamin.
- À Professora Lilian Ramos, pela leitura atenta e importantes contribuições na qualificação.
- À Professora Rita Frangella, pela leitura atenta do trabalho e presença na banca final, contribuindo de forma brilhante e imprescindível como suplente.
- À minha família, por ser a base de tudo.
- Aos amigos da vida, por compartilharem as lágrimas e as alegrias de viver. Em especial Renata, Rodrigo, Karla, Cristiane, Mariana, André, Fabiana, Crícia e Clarice.
- Aos amigos da Escola Municipal Maria Eliondas dos Santos, pela alegria de estarmos trabalhando juntos; e às crianças, pelos sorrisos de todos os dias.
- À Isabela Lopes, por compartilhar ideias e sonhos sobre a Educação Infantil.
- À turma do PPGEDUC 2011, pelas valiosas discussões durante as aulas do mestrado. Em especial à Ana Luiza Pedra e Aline Ferreirinha, pela amizade e por dividirem comigo os medos, as angústias, os conflitos teóricos e também as conquistas ao longo da realização deste sonho.
- Aos professores do PPGEDUC, que contribuíram para as reflexões ao longo deste trabalho.
- Aos participantes de Grupo de Pesquisa Infância até 10 anos, coordenado pelas professoras Flávia Motta e Anelise Nascimento, que alimentam minhas reflexões e inquietações acadêmicas.
- À Secretaria de Educação de Nova Iguaçu, por ter acolhido esta pesquisa sem receios.
- Aos Professores Cursistas do PROINFANTIL de Nova Iguaçu, pela importante contribuição à construção da minha identidade profissional.

- Às diretoras e professoras das instituições pesquisadas, pela transparência e carinho com que sempre me receberam.
- À Michelle Fiddersen, pelo carinho na revisão do texto.
- À amiga Graci Medeiros, pela revisão do abstract.
- Aos meus pais, pelo amor e zelo incondicionais, sem os quais eu não teria chegado até aqui.
- Ao Lorenzo, meu amor maior, que ainda está dentro da minha barriga, mas já enche minha vida de alegria e sonhos.

RESUMO

QUEIROZ, Isabele Lacerda. “EU PODERIA ATÉ SER A PROFESSORA”: CONFLITOS ENTRE FORMAÇÃO E PRÁTICA A PARTIR DO PROINFANTIL EM NOVA IGUAÇU. 2013. 77p. Dissertação (mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade federal Rural do Rio de Janeiro. Nova Iguaçu, RJ. 2013.

O presente trabalho traz à discussão as possibilidades da relação entre formação e prática de professores, analisando especificamente o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – PROINFANTIL, que ocorreu no município de Nova Iguaçu no período de julho de 2009 a julho de 2011. O programa é uma parceria entre governo federal, estados e municípios e busca formar em nível médio, na modalidade normal, os professores que atuam na Educação Infantil sem a formação mínima exigida pela Lei nº 9.394/1996. Em Nova Iguaçu, o PROINFANTIL formou 19 professores cursistas, oriundos de Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e Creches Comunitárias Conveniadas, que agora possuem habilitação em magistério para a Educação Infantil. A pesquisa tem por objetivo discutir as primeiras implicações do PROINFANTIL nas práticas dos professores formados pelo programa no referido município, tendo como foco os discursos nelas produzidos, buscando conhecer os desafios, as tensões e continuidades desta formação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, inserida no campo das ciências humanas. Para os fundamentos teóricos optamos pelas contribuições dos estudos de Mikhail Bakhtin (1986, 1997, 2008), que concebe a linguagem como elemento central da vida em sociedade; do conceito de experiência em Walter Benjamin (1994), que não diferencia os pequenos dos grandes fatos, concebendo a importância da narração das experiências; e do conceito de práxis em Paulo Freire (1987, 2001), que propõe uma reflexão da prática pautada na consciência crítica e transformadora da realidade. Esses autores dialogam na medida em que consideram o sujeito como um ser da linguagem, da história e da cultura, capaz de transformar o mundo através da experiência social. Para a inserção no campo de pesquisa utilizamos a observação participante, entrevistas e os memoriais de formação de duas professoras que participaram do PROINFANTIL, sendo uma em Escola Municipal de Educação Infantil e uma em Creche Conveniada. Essa escolha se deu em função das diferentes naturezas dessas instituições. O mergulho no campo fez emergir quatro categorias de análises que apresentaram importantes tensões entre formação e prática, quais sejam: identidade, cuidar e educar, precariedade e valorização, e contribuições do PROINFANTIL. O resultado deste trabalho aponta que o PROINFANTIL apresentou ambiguidades, uma vez que, ao proporcionar uma formação de qualidade, não atentou para a complexidade do público atendido, não fornecendo condições de que as professoras, agora formadas, garantam condições ao efetivo exercício do magistério nas instituições em que trabalham. Por outro lado, o curso movimentou essas profissionais no sentido de desenvolverem um olhar mais crítico sobre suas práticas e suas condições de trabalho.

Palavras-Chave: Formação de Professores, Educação Infantil, PROINFANTIL

ABSTRACT

QUEIROZ, Isabele Lacerda. **“I COULD TO BE A TEACHER”**: CONFLICT BETWEEN TEACHER-TRAINING AND TEACHING PRACTICE THROUGH PROINFANTIL IN NOVA IGUAÇU. 2013. 77p. Dissertation (Master of Education, Contemporary Contexts and Popular Demand). Institute of Education/Multidisciplinary Institute, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Nova Iguaçu, RJ. 2013.

This work raises the discussion of the possibilities about the links between teacher-training and teaching practice, especially, analysing the Initial Training Program for Teachers in Early Childhood Education in Exercise - PROINFANTIL. A program of beginner teacher training to teachers that had been working with lower primary. This program happened in Nova Iguaçu from July 2009 to July 2011. The program is a partnership between the federal government, states and counties with the purpose of qualifying on a high school level, the teachers who had been working in lower primary school without the minimum qualification required by LDB No. 9.394/1996. In Nova Iguaçu, the PROINFANTIL has prepared 19 teachers from the Public lower Primary Schools (EMEI) and Community Creches. These teachers are now suitable for teaching lower primary year group. The research aims to discuss the effects of the first PROINFANTIL on the practices of teachers trained by the program in that specific county. Focusing on the discourses produced there, looking to know the challenges, tensions and continuities of this training. This is a qualitative research, inserted in the field of humanities. For the theoretical studies we chose the contributions of Mikhail Bakhtin (1986, 1997, 2008), which sees language as central element of society, the concept of experience in Walter Benjamin (1994), which does not differentiate small from large facts, conceiving the importance of storytelling from the experiments and the concept of praxis in Paulo Freire (1987, 2001), which proposes a reflection of practice based on critical consciousness and transform reality. These authors dialogue the subject as language, history and culture, able to transform the world through social experience. We used participant observation in order to insert into the search field interviews and memorials training of two teachers who participated in the PROINFANTIL, one from a Public lower Primary School and one from a Community Convenanted Creches. This choice was due to the different natures of these institutions. The **deepening** in the field made to emerge four analytical categories that showed significant tensions between training and practice, namely: identity, care and educate, precariousness and appreciation, and PROINFANTIL contributions. The result of this study indicates that PROINFANTIL presented ambiguities, since, by providing quality training, it did not consider the complexity of the public served by not providing conditions that teachers, now formed, ensure the effective exercise of the teaching in the institutions where they work. Moreover, the course moved these professionals to develop a more critical about their practices and their working conditions.

Keywords: Teacher Education, Early Childhood Education, PROINFANTIL

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quantitativo do PROINFANTIL

Tabela 2: Atendimento em Educação Infantil no município de Nova Iguaçu

Tabela 3: Turmas da EMEI Visconde

Tabela 4: Turmas da Creche Pedrinho

LISTA DE ABREVIACÕES

ADI - Agente de Desenvolvimento Infantil
AGF - Agências Formadoras
ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
APEI - Articulador Pedagógico de Educação Infantil
CLT - Consolidação das Leis do Trabalho
CNP - Coordenação Nacional do PROINFANTIL
COEDI – Coordenação de Educação Infantil
COEPRE - Coordenação de Educação Pré-escolar
DPE – Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EEG - Equipe Estadual de Gerenciamento do PROINFANTIL
EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil
EQ – Encontro Quinzenal
FE - Fundamentos da Educação
GT – Grupo de Trabalho
INFOC – Infância, Formação e Cultura
INSS – Instituto Nacional da Seguridade Social
IPAI – Instituto de Proteção à Infância
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
OME - Órgão Municipal de Educação
OTP - Organização do Trabalho Pedagógico
PC – Professor Cursista
PNE – Plano Nacional de Educação
PROINFANTIL - Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
SEB - Secretaria de Educação Básica
SEED - Secretaria de Educação a Distância
SEF – Secretaria de Ensino Fundamental
SEMED - Secretaria Municipal de Educação
TR – Tutores
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PERCORRIDOS ATÉ O PROINFANTIL	15
1. Formação de professores para a Educação Infantil no Brasil	15
1.2. PROINFANTIL: panorama geral	20
1.3. O PROINFANTIL em Nova Iguaçu	26
CAPÍTULO II: OLHARES PARA A PESQUISA: INSPIRAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO OBJETO	31
2. Olhares teórico-metodológicos	31
2.1. Construindo o referencial teórico: começando pela linguagem	32
2.2. Benjamin e seu olhar sobre a experiência	35
2.3. Pensando a práxis como fundamento da formação	38
2.4. Processos metodológicos da pesquisa	40
CAPÍTULO III: DA FORMAÇÃO À PRÁTICA: O QUE MUDOU?	44
3. O campo e seus sujeitos	44
3.1. EMEI Visconde	46
3.1.2 Creche Comunitária Pedrinho	48
3.2. Preparando o terreno	49
3.3. <i>“Ninguém nunca disse nada, mas dá para perceber que cada um deve ter o seu lugar”</i> : construção da identidade docente	50
3.4. <i>“Eu acho que é tudo meio junto”</i> : desafios para a superação da dicotomia entre cuidar e educar	55
3.5. <i>“Eu me sinto valorizada como pessoa... mas quanto ao profissional...”</i> : Precariedade e valorização	62
3.6. <i>“Estou achando que o difícil vai ser parar”</i> : valeu a pena	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
BIBLIOGRAFIA	74

INTRODUÇÃO

*Os rios que eu encontro
vão seguindo comigo.
Rios são de água pouca,
em que a água sempre está por um fio.
Cortados no verão
que faz secar todos os rios.
Rios todos com nome
e que abraço como a amigos.
Uns com nome de gente,
outros com nome de bicho,
uns com nome de santo,
muitos só com apelido.
Mas todos como a gente
que por aqui tenho visto:
a gente cuja vida
se interrompe quando os rios.*

João Cabral de Melo Neto

Desde o início a vida tem sido feita de encontros. Na vida profissional não teria sido diferente. Interrupções e continuidades ao longo dos rios que seguem comigo. E foi por suas correntezas, ou contra elas, que surgiu o encontro com o tema deste trabalho. Ao longo da faculdade de pedagogia na UERJ tive a oportunidade de estagiar em duas escolas privadas de Educação Infantil e ter contato com professoras deste segmento. Sempre me chamou a atenção, o que já era consenso no meio acadêmico, a distância entre teoria e prática, sobretudo quando se tratava da Educação Infantil, que ainda mostrava resquícios de uma prática de cunho assistencialista onde os aspectos da maternagem e higienismo pareciam se fazer presentes. Imaginava que faltava alguma coisa na formação que levasse os profissionais a uma prática mais contundente e afinada com a teoria.

Em maio de 2007, um mês após terminar a graduação, fui convocada, por meio de concurso público, para assumir o cargo de professora no município de Nova Iguaçu, lugar onde nasci e vivo até hoje. Os primeiros anos de prática foram complicados, a tal articulação entre teoria e prática era difícil mesmo: seja pela pouca prática que eu tinha, seja pela política da escola, seja pelo próprio sistema educacional. Aos poucos, a partir das especializações e do desenvolvimento da prática, fui me encontrando e construindo uma prática mais ajustada à teoria, embora nem sempre fosse possível.

Em janeiro de 2010, após quatro anos atuando em escolas de Ensino Fundamental e Educação Infantil, fui convidada a participar da seleção para tutora do PROINFANTIL, para substituir uma das três tutoras que haviam saído do programa após o primeiro semestre de funcionamento. Ao conhecer o programa tive alguma dimensão do tamanho do desafio, e como eu já tinha interesse na área de formação de professores, aceitei-o com alegria e coragem. Desde então, também passei a atuar diretamente junto à equipe de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, dividindo minha carga horária de 40 horas com o PROINFANTIL. Passei a visitar as Escolas Municipais de Educação Infantil com frequência e a ter mais contado com os professores.

No PROINFANTIL, nossos encontros quinzenais aos finais de semana e as observações das práticas pedagógicas mensais das Professoras Cursistas me incitaram a pensar nas implicações que o PROINFANTIL teria na vida e nas instituições em que trabalham aquelas professoras, que durante dois anos de formação pareciam ter se modificado

enquanto pessoas e enquanto educadoras. Será que uma formação garantiria a qualidade de suas práticas e a continuidade das reflexões iniciadas? Entendo que uma única formação não pode dar conta de tudo, entendo que esta deva existir como um processo contínuo ao longo da vida profissional. Mas parto do princípio que o PROINFANTIL, como formação inicial em serviço, deixou marcas nas práticas das cursistas, que em vários momentos relataram essas mudanças e que também puderam ser percebidas ao longo das práticas observadas durante a formação. Deste modo, cabe a pergunta: Quais as rupturas e continuidades desta formação?

Ao entrar no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em 2011, pude organizar melhor as ideias em torno das minhas inquietações sobre o PROINFANTIL em Nova Iguaçu, que acabou neste mesmo ano, formando 19 professores de Educação Infantil. A experiência no programa, sem dúvidas, transformou a vida dos professores que participaram da formação, assim como transformou a minha vida. As águas deste rio de experiências encontraram-me como pesquisadora em formação. E este trabalho é resultado das minhas primeiras braçadas nesta correnteza que é a pesquisa. Braçadas coletivas, num nado às vezes manso, às vezes eufórico, mas sempre buscando o ar na certeza de fazer uma bela travessia.

A pesquisa, situada no âmbito das ciências humanas, portanto sob a abordagem da pesquisa qualitativa, buscou conhecer quais as primeiras implicações do PROINFANTIL nas práticas das professoras que participaram desta formação no município de Nova Iguaçu. Para tanto procurei mergulhar no contexto de duas instituições em que atuam duas professoras formadas pelo PROINFANTIL, considerando a relação com as crianças e os profissionais que estão inseridos em seu cotidiano; com a política nacional e municipal para professores de Educação Infantil, com a proposta do PROINFANTIL; com os referenciais teórico-metodológicos que norteiam meu olhar enquanto pesquisadora sobre o tema em questão. As escolhas das professoras foram realizadas de modo a contemplar as diferentes naturezas das instituições que o PROINFANTIL abrangeu: uma municipal de Educação Infantil e uma privada, sem fins lucrativos, conveniada ao município de Nova Iguaçu.

É importante ressaltar que a pesquisa foi realizada após o término do PROINFANTIL no município, entre os anos de 2011 e 2012, quando eu já não mais atuava na Secretaria de Educação.

No primeiro capítulo procurei situar, num breve histórico, a formação de professores de Educação Infantil no Brasil, buscando consolidar uma base histórica para a pesquisa, considerando a importância dos acontecimentos do passado para a compreensão do presente e os sonhos do futuro. Esse recorte histórico foi importante para abordar a situação atual da Educação Infantil, que vem sendo amplamente discutida no meio acadêmico, gerando conquistas e fortalecendo a luta pela democratização e qualidade no atendimento a este segmento. Apresento ainda o PROINFANTIL – uma das últimas políticas governamentais para a formação de professores de Educação Infantil no Brasil - e sua inserção no município de Nova Iguaçu, delineando o contexto da pesquisa e apresentando seus sujeitos.

No segundo capítulo trago os olhares teórico-metodológicos da pesquisa, que se fundamenta nos estudos de Mikhail Bakhtin (1986, 1997, 2008), no conceito de experiência de Walter Benjamin (1994) e no conceito de práxis de Paulo Freire (1987, 2001). Esses referenciais se entrecruzam numa perspectiva de conceber o sujeito como um ser social, histórico, inserido na cultura e capaz de transformá-la por meio de sua experiência social com a linguagem e com o fazer consciente e crítico. Abordo ainda os aspectos metodológicos da pesquisa, onde busco construir um caminho de diferentes possibilidades de investigação, optando por três instrumentos para a construção dos dados: observação participante, análise dos memoriais e entrevistas. A articulação deste conjunto de instrumentos ampliou as possibilidades de interpretação e possibilitou uma maior segurança para a construção das categorias de análise, fornecendo um contato mais intenso com o contexto da pesquisa.

O terceiro capítulo, finalmente, traz a experiência do encontro entre pesquisadora e pesquisados. A entrada *in lócus* aliada às entrevistas e memoriais das professoras observadas revelam as múltiplas vozes inseridas nesta pesquisa, apontando rupturas e continuidades que o PROINFANTIL tem desencadeado nas práticas das ex-cursistas. Percebo que todo o contexto de formação – o curso e sua relação com os município - apresenta ambiguidades que, ora fortalecem e valorizam a formação dos professores e ora mantém uma situação profissional opressora. Neste contexto, emergiram categorias de análise que passam pela identidade, pelo binômio cuidar e educar, pela precariedade e valorização e pelas contribuições do PROINFANTIL.

Todo o processo da pesquisa foi norteado por um olhar teórico que buscou na linguagem, na experiência e na práxis, sua sustentação. Neste sentido, optei pelas contribuições dos estudos linguísticos de Mikhail Bakhtin (1986, 1997, 2008), que concebe a linguagem como elemento central da vida em sociedade; do conceito de experiência em Walter Benjamin (1994), que não diferencia os pequenos dos grandes fatos, concebendo a importância da narração das experiências; e do conceito de práxis em Paulo Freire (1987, 2001), que propõe uma reflexão da prática pautada na consciência crítica e transformadora da realidade. Esses autores dialogam na medida em que ambos consideram o sujeito como um ser da linguagem, da história e da cultura, capaz de transformar o mundo através da experiência social.

No âmbito da Educação Infantil e da formação de seus profissionais, encontrei importantes suportes teóricos em autores como Kramer (1989, 2003, 2005, 2006), Campos (1994, 2002, 2011), Cerisara (1999, 2002, 2009), Kuhlmann (2010) e Nóvoa (1992), entre outros estudiosos da área. A articulação com os documentos oficiais sobre o tema contribuiu para a análise da pesquisa, ao buscar nas práticas das professoras observadas a relação com a teoria.

A finalização desta pesquisa, assim como um rio que passa, abre novos caminhos para futuras contribuições. As considerações finais foram tecidas na esperança de que o caminho até aqui percorrido não tenha sido em vão, e que possa alcançar os olhares dos sujeitos e das instâncias envolvidas neste processo, gerando novas perspectivas para a formação e prática dos profissionais de Educação Infantil.

CAPÍTULO I

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PERCORRIDOS ATÉ O PROINFANTIL

*“E se ilude, quem só faz o inventário dos
achados e não sabe assinalar no terreno do
hoje o lugar no qual é conservado o velho.”*

Walter Benjamin

Este primeiro capítulo pretende situar o leitor sobre o tema escolhido para a pesquisa desta dissertação, que trata de um estudo exploratório sobre o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL) realizado no município de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense – RJ no período de 2009 a 2011. Para tanto, num primeiro momento, situamos a formação de professores para a Educação Infantil no Brasil, através de uma síntese que busca nos *fios da história* recente desta etapa os caminhos que nos levam às exigências atuais para o exercício da docência na primeira etapa da Educação Básica. Em seguida, trazemos um panorama geral sobre o surgimento do PROINFANTIL, suas demandas e funcionamento. Por fim, apresentamos o município de Nova Iguaçu, aprofundando especificamente seu aspecto educacional no que diz respeito à Educação Infantil, bem como seu encontro com o programa em questão.

1. Educação Infantil no Brasil e políticas de formação: um breve histórico

A Educação Infantil, bem como as políticas públicas voltadas para este setor, ainda é muito recente no Brasil. Tendo seu início no começo do século XX, a educação para crianças pequenas se deu como uma necessidade decorrente do período industrial, com o objetivo de prestar assistência às famílias, importando-se, sobretudo, com os aspectos de guarda, higiene e saúde. Kuhlmann (2010) destaca que a assistência à infância resulta da “articulação de interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos em torno de três influências básicas: a jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa” (p. 77). Mais do que uma ingênua assistência às famílias pobres, tratava-se de assegurar um novo modelo de produção capitalista e o progresso do país.

O final do século XIX e as duas primeiras décadas do século XX no Brasil viram nascer as primeiras propostas de instituições pré-escolares no país, sendo criadas instituições como o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI); o Patronato de Menores no Distrito Federal em 1906 e a Associação Feminina Beneficente e Instrutiva em 1901. Apesar de suas diferenças quanto a filosofia adotada, essas instituições tinham o objetivo de preservar a infância pobre brasileira através dos serviços como a puericultura, proteção à mulher grávida, programas de prevenção à mortalidade infantil e a fundação de creches e jardins de infância, dentre outros.

As primeiras creches criadas nas fábricas e em espaços próprios tinham características bem diferentes dos jardins de infância privados existentes para as crianças das classes abastadas. Enquanto as creches eram vistas como um mal necessário, os jardins, de orientação froebeliana, eram reconhecidos como modelo ideal de educação da primeira infância.

Embora houvesse referências à implantação de jardins de infância para atender a pobreza, eles não encontravam o menor eco em iniciativas concretas. A

preocupação daqueles que se vinculavam às instituições pré-escolares privadas brasileiras era com o desenvolvimento de suas próprias escolas. Nota-se entre eles, a utilização do termo pedagógico como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, como uma atribuição dos jardins de infância para os ricos, que não poderiam ser confundidos com os asilos e creches para pobres (Kuhlmann, 2010, p. 81).

A partir da década de 20 do século XX, os primeiros congressos sobre a infância foram realizados no Brasil¹, que tinham como objetivo tratar de todos os assuntos que se referiam às crianças, desde a saúde e higiene até o aspecto social e educacional. Foram realizados, inclusive, congressos da igreja católica, que teve forte influência na implementação das políticas assistencialistas para a infância, tendo em vista sua longa experiência desde o período colonial nas Santas Casas e Patronatos.

Vale ressaltar que não apenas o higienismo, mas uma série de outros conhecimentos se desenvolveram e se envolveram com as questões da infância nesse período. De acordo com Kuhlmann (2010):

A Antropologia e a Sociologia informavam o Direito nas propostas relacionadas à família, ao trabalho e a criminalidade infantil, visando à renovação das instituições educacionais sob a influência dos setores jurídicos, como os internatos e escolas disciplinares. A Engenharia Civil e a Arquitetura procuravam aplicar os ensinamentos da higiene e da pedagogia nos seus projetos de edificação escolar. (p.100)

Além disso, a puericultura passou a integrar os currículos das escolas normais, atentando para o estudo da psicologia e pedagogia da infância.

A partir da década de 70, devido à ampliação da força de trabalho feminina na sociedade e à militância de movimentos sociais pela democratização do ensino, a Educação Infantil e seu caráter pedagógico passaram a ser mais discutidos, porém as medidas voltadas para este segmento ainda estavam muito dirigidas para o âmbito da compensação. Segundo Kramer, (2005, p.16) “as políticas educacionais dos anos 70, baseadas na abordagem da privação cultural, se propunham a compensar carências culturais, deficiências linguísticas ou defasagens afetivas”.

A partir desse período foram implantadas algumas políticas de caráter educativo para o segmento pré-escolar, como a criação da Coordenação de Educação Pré-escolar (COEPRE) em 1975 que, de acordo com Kramer (2005), apesar dos equívocos na proposta compensatória baseada na abordagem da privação cultural, serviu como um grande impulso para as discussões de políticas públicas para a infância. Em 1981 o MEC/COEPRE lançou o Programa Nacional de Educação Pré-escolar, objetivando a expansão da oferta de atendimento às crianças. Todavia esse aumento no número de atendimento não levou em consideração a qualidade no que diz respeito ao espaço, objetivos e formação dos profissionais, o que gerou ainda mais debate nos centros acadêmicos e movimentos sociais. O programa, além de defender uma educação pré-escolar a baixo custo, tinha objetivos confusos e com a desvinculação da pré-escola com a escola de 1º grau (Kramer, 2005).

Neste período, incentivadas pela UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), um grande número de creches comunitárias surgiam no Brasil, a partir da mobilização de movimentos sociais, sobretudo “grupo de mulheres, que lutavam por creches nos bairros, feministas sindicalizadas, grupos que organizavam creches e escolinhas comunitárias, grupos de defesas dos direitos de crianças e adolescentes em situação de risco” (Campos, 2002, p.13). Vale ressaltar que muitos desses grupos eram vinculados à Igreja Católica, muito atuante nos movimentos sociais no período, e foram importantes na luta pelo atendimento a criança de 0 a 6 anos como um dever do Estado.

¹ Em 1922 ocorreu o Primeiro Congresso Brasileiro e Proteção à Infância.

Foi nas décadas de 80 e 90 que a Educação Infantil teve um grande avanço, conquistando mudanças significativas, marcadas pelas atuações dos movimentos sociais. A constituição de 1988 cita, pela primeira vez, a educação das crianças de 0 a 6 anos como um dever do Estado, reconhecendo, desta forma, a Educação Infantil como um direito de todas as crianças.

Artigo 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
IV – atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.

Nos termos da lei, esta conquista se constituiu num grande avanço, pois pela primeira vez a criança é oficialmente reconhecida como um sujeito de direitos. Entretanto, no plano social ainda hoje esta lei não se concretiza efetivamente, visto que grande parte da população de 0 a 5 anos não está incluída no sistema educacional por falta de oferta de vagas. Como observa Campos (2011, p. 27): “O divórcio entre a legislação e a realidade, no Brasil, não é de hoje. Nossa tradição cultural e política sempre foi marcada por essa distância e, até mesmo, pela posição entre aquilo que gostamos de colocar no papel e o que de fato fazemos na realidade.”

O conteúdo da constituição de 1988 é reafirmado no ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), e finalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996. Esta última avança e amplia em muitos aspectos o entendimento e o funcionamento da Educação Infantil, ao assumi-la como primeira etapa da Educação Básica, normatizando a base comum do currículo, bem como a carga horária e a formação dos professores, dentre outras.

Na forma de garantir um atendimento educacional de qualidade para as crianças pequenas, questões como a formação do profissional da Educação Infantil também passaram a ser discutidas. Segundo Silva (2001), a constatação, nesse período, do elevado índice de profissionais da educação leigos, provoca um debate em torno da qualidade do atendimento oferecido em creches e pré-escolas e também, da necessidade de uma melhor formação dos profissionais da educação para as crianças de 0 a 6 anos de idade.

A questão do profissional da Educação Infantil adquire, então, centralidade, tanto do ponto de vista da qualidade do trabalho desenvolvido com a criança, quanto do reconhecimento de que a Educação Infantil, especialmente a creche, faz parte da educação. (p.11)

Considero pertinente ressaltar a importância de dois documentos anteriores à LDBEN 9.394/96, que discutem a situação da Educação Infantil brasileira e a formação de seus profissionais: Política Nacional de Educação Infantil (1994, MEC/COED) e Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil (1994, MEC, SEF, DPE, COEDI).

A Política Nacional de Educação Infantil, redigida no I Simpósio Nacional de Educação Infantil em 1994 trouxe à tona a precariedade do segmento, sobretudo no que se refere à formação dos professores, onde um grande número atuava sem qualquer formação, principalmente nas creches, o que corrompia significativamente a qualidade do atendimento às crianças pequenas. Foram discutidas as diretrizes para uma política que assegurasse formação inicial e continuada, condições de trabalho, plano de carreira e remuneração condizentes ao trabalho dos profissionais da Educação Infantil, além de explicitar o envolvimento das universidades neste processo.

É fundamental o envolvimento das universidades nesse processo, especialmente por sua atuação na formação de formadores e na pesquisa e desenvolvimento na área. Constitui prioridade o investimento, a curto prazo, na criação de cursos emergenciais, sem prejuízo da qualidade, destinados aos profissionais não habilitados que atuam nas creches e pré-escolas. Ações nesse sentido serão apoiadas e incentivadas pelo Ministério (Brasil, 1994).

Estas evidências fundamentaram a definição de uma política pública específica para a formação do profissional de Educação Infantil. Sendo assim, o departamento de Políticas

Educacionais da Secretaria de Educação Fundamental (DPE/SEF) promoveu o Encontro Técnico sobre Política de Formação do Profissional de Educação Infantil em 1994, de onde surgiu o documento “Por uma Política Nacional de Formação do Profissional de Educação Infantil” (1994), que buscou explicitar a formação como um direito financiado pelo governo. Além de superar o caráter emergencial da formação, o documento supõe que esta tenha um caráter permanente, associando formação e profissionalização e incentivando a produção e a pesquisa. Dentre as diretrizes e recomendações deste documento, que teve Kramer (1994) como relatora, Floriano (2008) destaca algumas concepções de formação:

1 – Entendimento de formação como direito. Formação e profissionalização passam a ser considerados como indissociáveis (...). 4 – Explicitação das fontes de financiamento disponíveis – para a educação infantil e para a formação de seus profissionais (...) 7 – Superação do caráter emergencial e episódico das estratégias de formação dos profissionais que estão em serviço, o que supõe a formação permanente destes profissionais, aliada a uma política que articule, a médio prazo, a formação com a carreira, oferecendo alternativas de formação (cursos, seminários, encontros) que tem periodicidade e que estão organizados num projeto mais amplo de qualificação, com o avanço na escolaridade e progressão de carreira (...) 8 – (...) Formulação de critérios para que o apoio técnico e financeiro do governo seja destinado a propostas que busquem superar o divórcio ou a fragmentação entre formação e profissionalização (...). 13 – Incentivo a produção e à disseminação de pesquisas sobre inúmeros temas pertinentes à educação infantil, garantindo os subsídios financeiros a fim de que universidades e centros de pesquisa tenham condições concretas para contribuir com o avanço de conhecimento teórico (...). 15 – Articulação da política de formação do profissional da educação infantil à política nacional de leitura e projetos culturais (...). (BRASIL, 1994b, p.73 a 16, apud, Floriano, 2008, p.104)

Ao analisar as políticas de formação para professores de Educação Infantil, Floriano (2008), em sua dissertação de mestrado, considera os aspectos positivos destes dois documentos, mas ressalta de forma crítica as interferências dos organismos multilaterais nas reformas educacionais a partir da década de 90. A autora traz o artigo “O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas”, de Ana Beatriz Cerisara (2002), para alertar que, a gestação dos documentos voltados para a formação dos professores da Educação Básica se dá em meio às disputas do movimento organizado de educadores - que defendem a valorização e a profissionalização do magistério e uma sólida formação teórica universitária, e o Conselho Nacional de Educação, que se submete às políticas Neoliberais. Em vista deste cenário, Floriano (2008) afirma que a falta de habilitação dos profissionais de Educação Infantil possibilita a aceitação acrítica das formações rápidas e econômicas.

A autora recorre também ao Plano Nacional de Educação - PNE (2001), para demonstrar que, apesar de a Educação Infantil ter ganhado um capítulo a parte, essa atenção se justifica não pelo reconhecimento ao direito da criança de 0 a 6 anos a uma educação de qualidade, mas pelas tendências internacionais que indicam os efeitos positivos da ação educacional nos primeiros anos de vida, totalmente atreladas às indicações dos Organismos Multilaterais que veem a educação como um produto de consumo estratégico para a economia. Entretanto, Floriano sublinha que, apesar das formulações dos documentos da COED de 1994 não terem sido respaldadas para sua efetivação e o segmento de Educação Infantil encontrar-se em posição vulnerável dentro da Educação Básica, o contraponto se faz presente através dos debates e propostas de fortes grupos de interesse na Educação Infantil de qualidade, através de fóruns, ONGs, instituições de Educação Infantil, universidades e outros.

A LDBEN (9394/1996) se configura como um grande marco na educação das crianças de 0 a 6 anos, sendo este segmento assegurado como a primeira etapa da Educação Básica, além de assegurar a qualidade no atendimento no que diz respeito à formação dos

profissionais. Entretanto desaparece a especificidade da Educação Infantil, no que se refere às exigências de formação, englobando-a no mesmo âmbito que o primeiro segmento do Ensino Fundamental:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Apesar do consenso de que a qualidade da formação dos profissionais implica na qualidade do atendimento à educação, o artigo 62 da LDBEN (9394/96) prioriza a formação do professor em nível superior, mas admite como formação mínima o nível médio. Ainda assim, as pesquisas mostram que essa qualificação mínima ainda não é realidade em 100% das redes de educação, sobretudo quando se trata de creches, que atendem crianças de 0 a 3 anos. A própria realidade das creches comunitárias de Nova Iguaçu nos aponta este fato.

Com a LDBEN (9394/1996), a Educação Infantil (pública e privada) passa a integrar o Sistema Municipal de Educação como a primeira etapa da Educação Básica, portanto cabe aos municípios fazerem essa integração e, a fim de garantir a qualidade no atendimento às crianças pequenas, se integrarem com Estados e União na promoção de políticas públicas voltadas para o segmento. Após a promulgação da lei, esta vem sendo regulamentada por várias diretrizes, resoluções e pareceres que dizem respeito aos aspectos normativos que devem ser considerados pelos sistemas educacionais ao incluírem a Educação Infantil ao seu sistema, e à formação inicial e continuada dos profissionais que atuam nesta etapa.

A aprovação do PNE 2001 apresenta um capítulo sobre a Educação Infantil, propondo em suas diretrizes, metas e estratégias de formação e valorização dos profissionais que atuam nesta área, considerando inclusive a formação em serviço e a educação a distância. Da mesma forma, podemos observar esta preocupação nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006). Políticas voltadas para formação desses profissionais estão sendo pensadas e realizadas no Brasil, cabe-nos conhecê-las a analisá-las de forma crítica, bem como refletir sobre os impactos e transformações que estas vem tendo onde realmente nos interessa: nas instituições de Educação Infantil.

Em uma breve análise dos resumos dos trabalhos apresentados em dois Grupos de Trabalhos (GT) nos últimos cinco anos (2007 a 2011) nas reuniões da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), importante fonte de circulação de pesquisas acadêmicas, percebe-se que muito se tem discutido sobre políticas públicas para infância, práticas na Educação Infantil, instituições de Educação Infantil, currículo e formação de professores. No entanto, ao cruzarmos os temas Educação Infantil e formação de professores, poucas pesquisas tem sido realizadas. No GT “Educação de Crianças de 0 a 6 anos” (GT07), foram encontrados apenas três trabalhos cujo foco era a formação de professores da Educação Infantil². Este número se repetiu no GT “Formação de Professores” (GT08), no mesmo período³. Portanto, este campo ainda carece de pesquisas, e este trabalho pretende abordar tal tema através do um recente programa de formação para professores de Educação Infantil.

² ALVES, Nancy Nonato. Trabalho e identidade profissional na coordenação pedagógica em educação infantil: contradições e possibilidades. ANPED: 2011; COCO, Valdete. Formação continuada na educação infantil. ANPED: 2010; KIEHN, Moema Helena Koche. Educação da pequena infância: um olhar sobre a formação docente. ANPED: 2009.

³ COCO, Valdete. Professores de educação infantil: inserção na carreira, espaço de atuação e formação. ANPED: 2009; JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil. ANPED: 2007;

Das políticas públicas recentes voltadas para a qualificação dos docentes da Educação Infantil no Brasil, o PROINFANTIL, apesar de ser um programa emergencial, vem sendo implementado em alguns Estados do país desde 2005. O PROINFANTIL faz parte das políticas definidas no Plano Nacional de Educação (2001) e tem como principal objetivo qualificar profissionais que já se encontram em exercício na Educação Infantil, mas não possuem a formação mínima prevista na lei, visto que se trata de um curso em nível médio com habilitação em magistério.

O município de Nova Iguaçu aderiu ao programa em 2009, possibilitando a formação inicial de um grupo de profissionais da rede. O presente trabalho tem por objetivo discutir as primeiras implicações do PROINFANTIL na prática dos Professores Cursistas (PCs) de Nova Iguaçu, tendo como foco os discursos nelas produzidos, buscando conhecer os desafios, as tensões e continuidades desta formação.

1.2. PROINFANTIL: panorama geral

A proposta do PROINFANTIL surge no Ministério da Educação como uma forma de atingir uma das metas do PNE (2001-2011, Lei nº 10.172, de 09/01/2001), que é a de ter todos os profissionais que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental com a formação em nível médio na modalidade normal até o ano de 2006, o que definitivamente não ocorreu.

O senso escolar de 2006, entretanto, apontou percentuais bem aquém das metas do Plano: 5,2% dos professores das creches e 2,1% dos de pré-escola não tinham Ensino Fundamental completo; a escolaridade em Ensino Médio completo atingia 60,8% dos professores das creches e 52,3% dos de pré-escolas e em nível superior, 34% dos professores das creches e 45% dos das pré-escolas. Este panorama em números absolutos significa quase 40 mil profissionais da educação infantil sem a formação mínima exigida pela LDB. (Corsino, Guimarães, Castro e Souza, 2010, p. 4)

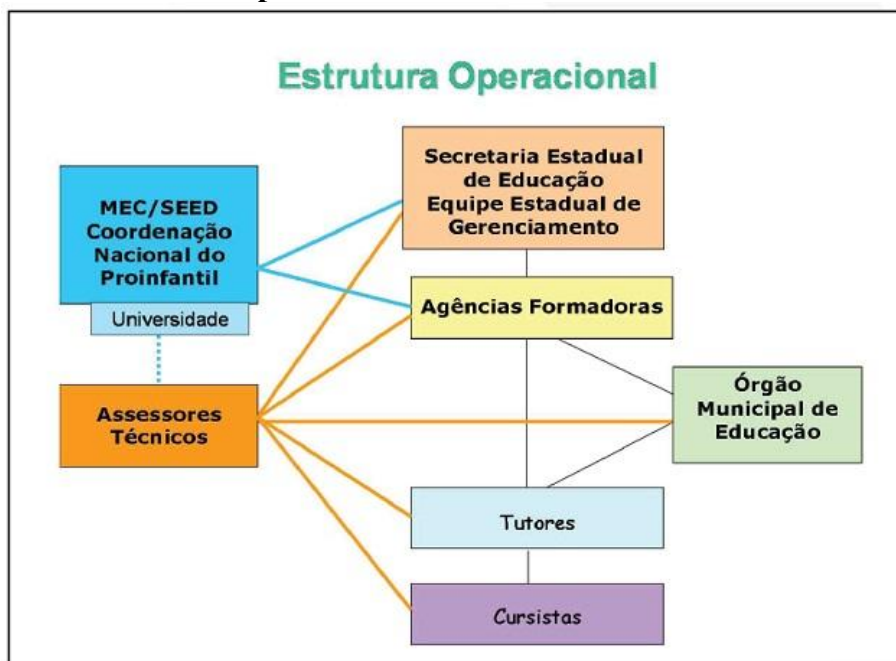
Com o objetivo de atender esta demanda, em 2004 foi concebido o PROINFANTIL que, “como programa emergencial, busca corrigir os resquícios de uma falta de profissionalização do docente da Educação Infantil, rompendo com antigas concepções de infância e de Educação Infantil” (idem, p.4). A estrutura organizacional do PROINFANTIL se dá em três níveis, devendo funcionar de maneira integrada, com funções específicas. São eles:

- **Componente Nacional:** Responsável pelas elaborações das propostas técnica e financeira, pela estratégia de implementação do programa, pela articulação política e institucional, pelo acompanhamento, monitoramento e avaliação de todas as ações. Fazem parte do Componente Nacional a Secretaria de Educação Básica (SEB), a Secretaria de Educação a Distância (SEED) e a Coordenação Nacional do PROINFANTIL (CNP).
- **Componente Estadual:** Responsável pela implementação, acompanhamento e monitoramento do programa no âmbito estadual. Fazem parte deste Componente a Secretaria Estadual de Educação, que compõe a Equipe Estadual de Gerenciamento do PROINFANTIL (EEG), responsável pela coordenação e acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos, e as Agências Formadoras (AGF), composta pelos professores das áreas temáticas do ensino médio e das áreas pedagógicas, além do Articulador Pedagógico de Educação Infantil (APEI) e Coordenador.
- **Componente Municipal:** Responsável pela implementação do PROINFANTIL no âmbito municipal. Fazem parte deste Componente a Secretaria Municipal de Educação, composta por um integrante do Órgão Municipal de Educação (OME) e os

Tutores (TR), que acompanham e orientam o processo de formação dos Professores Cursistas.

Além desses componentes, as universidades entraram no programa como um imprescindível elemento no funcionamento do curso, visto que possivelmente as secretarias estaduais não teriam condições de promover a formação aos formadores. No caso do Rio de Janeiro quem atendeu esta demanda foi a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Embora a universidade apareça junto ao MEC na estrutura organizacional ilustrada abaixo, ela atua diretamente com os professores formadores (do Estado) e tutores (dos Municípios), nos cursos de formação.

Figura 1: Estrutura Operacional do PROINFANTIL ⁴



A estrutura do PROINFANTIL configurou-se a partir do Proformação, um programa anterior, também organizado pelo MEC, cujo objetivo era a formação inicial para professores em exercício nos primeiros anos do Ensino Fundamental, que também não tinham a formação mínima exigida pela lei. No entanto, apesar de toda a configuração do programa, no que diz respeito às parcerias entre União, Estados e Municípios, a estrutura de funcionamento e o material didático das disciplinas básicas do ensino médio ser a mesma que a do Proformação, o PROINFANTIL buscou atender as especificidades da Educação Infantil, ao elaborar um material específico para a área pedagógica, contemplando os elementos teóricos e práticos concernentes ao segmento, através das disciplinas “Fundamentos da Educação” (FE) e “Organização do Trabalho Pedagógico” (OTP).

O material da disciplina de FE abarca conteúdos teóricos da área da Sociologia da Infância, Filosofia da Educação, Antropologia e Psicologia, abordando as diversas linguagens que podem ser exploradas na Educação Infantil. Já a disciplina de OTP problematiza essas teorias articulando com as práticas dos Professores Cursistas, propondo ideias, experiências e reflexões em torno das mesmas.

A análise do material didático realizada por Castro e Souza (2001) aponta que os textos “buscam favorecer o contato com diferentes expressões e manifestações culturais como

⁴ CORSINO, Patrícia; GUIMARÃES, Daniela; CASTRO E SOUZA, Marina P. de. *PROINFANTIL em Debate*. Salto para o futuro. Edição especial. Ano XX. Boletim 20.

a música, as artes visuais, a literatura” (p. 127). Desta forma, o material do programa amplia o universo dos Professores Cursistas e oportuniza o acesso a diferentes manifestações culturais. A autora ainda relata que “o uso dos livros didáticos de OTP e FE, pelos cursistas, mostrou que esses materiais podem ser trabalhados separadamente em cursos de formação continuada no âmbito dos municípios” (Castro e Souza, 2011, p. 127). Neste sentido, o município de Mesquita, na Baixada Fluminense, realizou neste ano um curso de formação continuada para os professores de Educação Infantil da rede, organizado pela equipe que gerencia a Educação Infantil na secretaria de educação, a partir do material do PROINFANTIL. Cabe ressaltar que o material, tendo sido elaborado em 2004, necessita ser revisado e ampliado, devido aos novos marcos conceituais que a Educação Infantil ganhou nos últimos anos, como aponta Castro e Souza (2011).

O MEC, através do COEDI – Coordenação de Educação Infantil (SEB-MEC), contratou os textos específicos de cada área de conhecimento e convidou Sonia Kramer para transformar este material em curso. A professora constituiu uma equipe de profissionais envolvidos com a Educação Infantil para a elaboração deste material e o grupo indicou algumas questões que seriam factuais para o impacto positivo da formação, como a separação do material das disciplinas pedagógicas e os encontros quinzenais entre tutores e Professores Cursistas.

Dentre as metas definidas na Política Nacional para a Educação Infantil (2005, p.22), está:

(...) colocar em execução programa de formação em serviço, em cada município ou por grupos de municípios, preferencialmente em articulação com instituições de ensino superior, para a atualização permanente e o aprofundamento dos conhecimentos dos profissionais que atuam na educação infantil, bem como para a formação dos funcionários não-docentes.

De acordo com o documento Guia Geral do PROINFANTIL (MEC, 2005, p. 15) o programa atende esta demanda, uma vez que o mesmo “vale-se dos benefícios da formação em serviço, que torna possível a reflexão teórica sobre a prática do Professor Cursista, considerando as características, as necessidades, os limites e as facilidades apresentadas pela instituição em que atua”.

Embora entendamos que esta formação deveria ter sido dada em cursos regulares, por outro lado podemos considerar a iniciativa um grande avanço, pois tem formado milhares de professores que se dedicam há anos à educação de crianças de 0 a 6 anos e não tinham ainda nem o ensino médio ou formação de professores. Desta forma, o programa foi um “passo importante para a formação com avanço na escolaridade desses professores” (Kramer, 2006, p.807).

O programa atende profissionais de Educação Infantil que atuam na rede pública e na rede privada sem fins lucrativos (creches filantrópicas, comunitárias ou confessionais, conveniadas ou não). O curso acontece na modalidade semipresencial, e as atividades presenciais ficam concentradas nos períodos de férias escolares (304 horas), nos encontros quinzenais aos sábados (256 horas), e nas fases intermediárias (80 horas). As atividades a distância são realizadas pelos Professores Cursistas com o apoio dos livros e cadernos de atividades. Tudo isso além das práticas pedagógicas observadas mensalmente nas instituições onde os PCs atuam, totalizando 3.392 horas, distribuídas em quatro módulos com duração de seis meses cada.

O currículo é composto por disciplinas básicas do Ensino Médio (Linguagens e Códigos, Identidade, Sociedade e Cultura, Matemática e Lógica, Vida e Natureza e Língua Estrangeira) e disciplinas pedagógicas (Fundamentos da Educação e Organização do Trabalho Pedagógico).

A avaliação é realizada através dos cadernos de aprendizagem, portfólio (planejamento diário, memorial e registro de atividades), observações das práticas pedagógicas, provas bimestrais e projeto de estudos. A média para a aprovação é 6,0 em cada instrumento, e há formas de recuperação caso a pontuação mínima não seja alcançada.

A primeira experiência do PROINFANTIL deu-se com um Grupo Piloto, nos estados do Ceará, Goiás, Rondônia e Sergipe. A partir deste, até o ano de 2009 três grupos foram montados, ampliando a área de atendimento.

Tabela 1: Quantitativo do PROINFANTIL ⁵

Grupos	Estados	Nº de PF⁶	Nº de TR⁷	Nº de PCs⁸
Grupo Piloto	04	259	217	782
Grupo I	06	328	317	1.448
Grupo II	09	491	525	1.643
Grupo III	18	763	1.122	8.971

Os Estados contemplados nos grupos foram:

- Grupo 1 – 2006: Alagoas, Amazônia, Bahia, Ceará, Piauí e Rondônia.
- Grupo 2 – 2008: Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Pernambuco, Rondônia e Sergipe.
- Grupo 3 – 2009: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima, Sergipe.

A coordenação do programa mudou ao longo das experiências. Enquanto o Grupo I foi coordenado pela COEDI/SEB, o GRUPO II foi coordenado pela SEED/MEC, e o Grupo III, que pretendeu um caráter de terminalidade do programa, foi coordenado pelo MEC em parceria com 13 Universidades federais.

Como ressalta Corsino (et ali. 2010), a adesão ao programa é uma opção dos Estados e Municípios. A efetivação do programa se dá de acordo com a disponibilidade de cada ente federado de arcar com os recursos que lhe cabem. No caso dos municípios que aderiram ao programa, foi necessário disponibilizar recursos para a manutenção da agência formadora, tutores para acompanhar os Professores Cursistas, local para os encontros entre tutores e cursistas e condições de estudos aos mesmos, como deslocamento e refeições. Aos estados cabe, além de estabelecer parcerias com as secretarias municipais, fornecer local e estrutura para aulas presenciais, fornecer professores do ensino médio e emitir os diplomas, entre outros.

Como já mencionado, o curso funciona durante dois anos divididos em quatro módulos, abrangendo uma série de diferentes atividades que são avaliadas ao longo do seu processo. Portanto se faz necessário um maior detalhamento sobre seu funcionamento.

Cabe ressaltar que antes do início de cada módulo foi oferecido aos tutores, professores formadores, coordenadores e APEIs uma formação com a carga horária de 32 horas. As formações aconteciam durante quatro dias seguidos, quando estes profissionais discutiam, em grupos, sob a orientação de consultores do PROINFANTIL, os temas que

⁵ Tabela retirada da dissertação intitulada “O PROINFANTIL no Município do Rio de Janeiro: de agentes auxiliares de creche a professores?”, defendida por Marina P. de Castro e Souza, no Programa de Pós Graduação em Educação da UFRJ, em 2011. Os dados foram fornecidos pela Coordenação Nacional do PROINFANTIL, quando o Grupo III ainda estava em andamento.

⁶ Número de Professores Formadores

⁷ Número de Tutores

⁸ Número de Professores Cursistas

seriam abordados no semestre. Com o apoio do material do módulo, foram realizados estudos intensos, trocas de experiências, palestras e atividades culturais, como apresentações artísticas, filmes e debates.

O início de cada módulo acontecia na fase presencial, sempre nos meses de janeiro e julho, período de férias escolares, quando os PCs assistiam as aulas das disciplinas com os professores formadores, além de realizarem oficinas (de brinquedos e músicas na Educação Infantil, por exemplo) e atividades culturais (como filmes e debates), durante duas semanas (72 horas). Esta fase acontecia nas dependências das Agências Formadoras (AGFs), que geralmente eram escolas estaduais. A AGF de Nova Iguaçu era no Instituto de Educação Rangel Pestana, uma escola estadual de formação em magistério localizada no centro da cidade. Ao final desta fase, os Professores Cursistas, de posse do material impresso do módulo (16 livros com conteúdos das disciplinas ministradas - 8 das matérias básicas do ensino médio e 8 das disciplinas pedagógicas - e 8 cadernos de atividades - cadernos de aprendizagem), passavam à fase seguinte: os Encontros Quinzenais (EQs).

O EQs eram realizados com a presença dos Professores Cursistas e tutores, nas escolas municipais do município, aos sábados, com a duração de 8 horas cada encontro. Era o momento que o cursista tinha para tirar dúvidas individuais com o tutor, receber as correções dos cadernos de aprendizagem, discutir temas pertinentes aos assuntos estudados, trocar experiências, discutir a relação entre teoria e prática e discutir planejamento de atividades. Ao final de cada quatro EQs havia um dia de fase presencial, para tirar dúvidas dos conteúdos estudados com os professores formadores antes de cada prova bimestral.

Durante toda a formação, mensalmente, os PCs foram acompanhados pelos tutores em uma prática pedagógica com as crianças nas instituições em que atuavam. Era preparado um planejamento de atividade, que era avaliada pelo tutor, assim com a realização da prática. Ao fim da mesma, o cursista fazia um registro de auto-avaliação de sua prática e a discutia com seu tutor. Além disso, mensalmente o cursista registrava, através de memorial, suas percepções acerca da formação. Com este conjunto, Corsino (Et ali, 2010, p. 13) afirma que:

Desta forma, o programa vale-se da formação em serviço e torna possível a reflexão teórica sobre a prática, considerando as características, as necessidades e as facilidades apresentados pelas instituições onde os cursistas atuam, entendendo a instituição escolar como um importante lócus de formação.

Devido sua recente execução, poucos trabalhos foram realizados a fim de avaliar o programa, bem como seus resultados. Em nível de pós-graduação, quatro pesquisas de mestrado foram desenvolvidas. A primeira, realizada por Flávia de Lamare (2011) no Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – Fiocruz, cuja dissertação intitula-se **“AVANÇOS E CONTRADIÇÕES NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: o caso do PROINFANTIL”**, analisa o programa pelo viés político, fazendo uma abordagem marxista ao inserir o programa no contexto das políticas neoliberais que marcam o país desde o início da década de 90. Através de análise de documentos e ampla pesquisa bibliográfica a autora parte da concepção de que as mudanças nas políticas de formação de professores, a partir desta década, têm como finalidade a construção de uma nova sociabilidade, voltada para o capital, de modo a intensificar a exploração capitalista, através da formação de um consenso burguês. Lamare compreende que esta concepção está presente no PROINFANTIL tanto na sua forma - caráter de Educação a Distância, formação de nível médio para Educação de Jovens e Adultos - quanto em seu conteúdo que, segundo autora, tem ênfase na prática do professor e supervalorização de conhecimentos cotidianos em detrimento dos historicamente produzidos. Lamare reconhece o PROINFANTIL como um avanço de escolaridade para aqueles que não teriam acesso por outra via, mas vê o programa como uma forma de conformação dos sujeitos e a serviço dos dominantes.

Se por um lado não temos como negar a ênfase na formação de professores como um dos principais pontos influenciados pelas políticas educacionais incentivadas pelos organismos multilaterais, o que talvez tenha influência num curso como o PROINFANTIL, por outro lado a configuração do material didático não supervaloriza os saberes da prática em detrimento aos saberes teóricos, como aponta a Lamare (2011). Ao contrário, o material possui um forte embasamento teórico, trazendo uma concepção de Educação Infantil que concebe a criança em suas múltiplas dimensões. De acordo com Kramer (1989) a política de formação em serviço precisa garantir em suas propostas uma articulação entre teoria e prática que fortaleça o trabalho dos professores, sem que haja uma soberania da teoria sobre a experiência e nem o contrário. Da mesma forma a experiência prática do professor não deve impedir a reflexão teórica sobre as mesmas. Acredito que o PROINFANTIL faça essa articulação, não hierarquizando os tipos de conhecimento – teóricos e práticos - mas valorizando ambos.

Olhando para dentro e de dentro do programa, cabe destacar a dissertação de Marina de Castro e Souza (2011), Assessora Técnica do PROINFANTIL no Rio de Janeiro, intitulada **“O PROINFANTIL NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: DE AGENTES AUXILIARES DE CRECHE A PROFESSORES?”**. A autora buscou compreender como a experiência formativa do programa afetou a construção da identidade profissional dos Professores Cursistas. Como campo de pesquisa, investigou os discursos dos Professores Cursistas do município do Rio de Janeiro sobre sua própria prática e experiência de formação no PROINFANTIL, através de entrevistas coletivas e questionários, além de entrevistas individuais com representantes responsáveis pela implementação do programa no MEC. A autora ressalta a falta de articulação entre os entes federados que, no município Rio de Janeiro apresentou divergência quanto ao entendimento do programa. A falta de recursos investidos pelo município fez que com o funcionamento do curso ocorresse de forma deficiente quanto aos aspectos materiais. Por outro lado, Castro e Souza observou, através das entrevistas com os Professores Cursistas, que a formação trouxe mudanças em seus comportamentos e na relação que mantinham com o cotidiano das creches, além de ter contribuído para a formação crítica dos mesmos através da reflexão e discussões teóricas sobre suas práticas e sua identidade. Esta última, de acordo com Castro e Souza, se constrói em meio às tensões em relação à prática e as representações de ser professor, sobretudo no caso do referido município que, durante muitos anos, teve como profissional de creches apenas os auxiliares, que agora entram em conflito com a chegada de professores nas turmas.

No primeiro semestre de 2012 foi defendida a dissertação intitulada **“PROINFANTIL: RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL”**, pela autora Rosimere Dias de Camargo, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso. Articuladora Pedagógica do Proinfantil, a autora procurou verificar as relações entre os fundamentos teóricos fornecidos pelo PROINFANTIL e seus desdobramentos na prática pedagógica das Professoras Cursistas, utilizando como metodologia a Análise Conteúdos dos dados obtidos através de questionários, entrevistas semiestruturada e memoriais descritivos. Camargo (2012) conclui a pesquisa afirmando que a percepção de uma relação entre teoria e prática nos memoriais aponta para outra direção quando os Professores Cursistas falam de suas práticas nos questionários e entrevistas, apesar de serem perceptíveis avanços em suas práticas, pelo menos ao nível do discurso.

Por fim, defendida por Ludimila Santa’ana Fernandes (2012), a dissertação intitulada **“O PORTFÓLIO NA FORMAÇÃO DOCENTE COMO ESPAÇO DE PRODUÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PROINFANTIL EM MESQUITA – RJ”**, analisou a produção curricular do PROINFANTIL no município de Mesquita - Baixada Fluminense, tendo como foco os portfólios onde as Professoras Cursistas elaboram suas

práticas pedagógicas e as registram durante o curso. O material analisado é composto por planejamento diário, memorial e registro de atividades. A autora compreendeu o portfólio como um espaço de produção curricular dinâmico, tecido em meio a uma rede de relações no processo de formação docente. A análise do material permitiu perceber a construção de um currículo contínuo próprio da Educação Infantil nas instituições em que atuam as Professoras Cursistas no município de Mesquita. Essa construção tem se dado pela experiência que as professoras foram desenvolvendo a partir da formação do PROINFANTIL, deixando suas marcas nos contextos e sujeitos com os quais se relacionam no trabalho com a Educação Infantil.

Como podemos perceber, ainda há muito que se pesquisar sobre o PROINFANTIL. E até o momento, nenhum estudo foi orientado pelo viés da entrada no campo onde se realizam as práticas desses profissionais formados pelo programa. Por conta disso, considero relevante esta pesquisa, visto que a mesma pode contribuir para a compreensão do programa articulando as práticas *in lócus* com a formação teórica dos professores, de modo a refletir sobre as primeiras implicações nas escolas e nas vidas dos professores que passaram por essa experiência de formação.

1.3. O PROINFANTIL em Nova Iguaçu

A Baixada Fluminense, localizada na região metropolitana do Rio de Janeiro, é hoje composta por 13 municípios⁹, sendo Nova Iguaçu o maior em extensão territorial (11,1% da área metropolitana) e o segundo maior em população, estimada em 830.000 de acordo com os dados do IBGE de 2010.

Esta região sofre uma série de problemas sociais, em decorrência de seu processo histórico, que foi marcado pela ausência das políticas públicas de uma maneira geral: infraestrutura, saúde, lazer, educação, dentre outros.

Antiga área de passagem para o escoamento do ouro e posteriormente do café, a Baixada Fluminense passou a ser, a partir da crise na venda de laranjas durante a década de 1930, palco de intenso processo de loteamento urbano, atraindo, devido ao baixo preço dos terrenos, parte do contingente populacional de migrantes que se dirigia para a metrópole em formação. O crescimento demográfico a partir da década de 1960, não acompanhado da constituição de proporcional infra-estrutura, engendrou, além de estruturais malefícios à ecologia local, uma espacialidade confusa, na qual em muitos bairros e mesmo nos centros de algumas cidades é difícil distinguir-se atualmente a "cidade legal" da "cidade ilegal".

(<http://www.febf.uerj.br/mestrado/apresenta.html> , acesso em 15/11/2011)

Hoje este território abriga grande diversidade e desigualdade econômica, havendo desde municípios com extrema pobreza e outros com alto grau de dinamismo econômico. Dois exemplos são o caso de Duque de Caxias, que tem o 6º maior PIB do Brasil (segundo o IBGE) e a intensa atividade comercial e industrial de Nova Iguaçu.

No outro extremo, de acordo com pesquisa da FASE, a maioria dos municípios da Baixada, cuja população ultrapassa 100 mil habitantes, as receitas orçamentárias são inferiores a R\$ 650,00 per capita (com destaque para Belford Roxo, com receita inferior a R\$ 300,00 por habitante). Obviamente, os municípios com maiores deficiências nas redes de serviços de educação e saúde são também os que apresentam maiores carências sociais, fraco desempenho econômico e graves debilidades de infra-estrutura para empreendimentos econômicos.

⁹ Paracambi, Japeri, Seropédica, Queimados, Nova Iguaçu, Mesquita, São de Meriti, Belford Roxo, Nilópolis, Duque de Caxias, Magé, Tinguá e Guapimirim) com população total de 5.200.524 habitantes (IBGE, 2010).

Entretanto, apesar do alto índice econômico de algumas cidades, esses municípios não atendem satisfatoriamente as necessidades sociais de sua população, que sempre sofreu com carências de toda ordem. Contudo, tais carências se transformaram em potências impulsionando movimentos de resistência política e cultural, através de grupos de lutas pela melhoria da qualidade da saúde, cultura e educação na região. Desta forma, este trabalho pretende olhar para o município de Nova Iguaçu não apenas sob o ponto de vista das carências, mas também de suas potencialidades.

No que tange a educação, o município de Nova Iguaçu possui 126 escolas municipais, porém o atendimento na Educação Infantil aparece nas últimas colocações do *ranking*¹⁰ dos municípios da região metropolitana, atendendo 3,94% das crianças de 0 a 3 anos (creche) e 43,54% (pré-escola), considerando as instituições públicas e privadas, de acordo com o Educasenso (Santos, 2011).

O município oferece atendimento apenas às crianças a partir de dois anos de idade, contando com 52 turmas em 19 Escolas Municipais de Educação Infantil (2 a 5 anos) e 86 Escolas municipais com 213 turmas de pré-escolas (4 e 5 anos). Ao todo, o atendimento a Educação Infantil municipal não ultrapassa o número de 5.000 crianças. Este número é considerado mínimo, visto que a população infantil do município é de 65.438 crianças entre 0 e 5 anos e 11 meses (Censo 2010).

Tabela 2: Atendimento em Educação Infantil no município de Nova Iguaçu

Atendimento	Municipais	%	Privadas	%	Total	%
Creches	958	2,25	715	1,68	1.763	3,94
Pré-escolas	4.621	20,11	5.381	23,42	10.002	43,54

*Tabela com base no Levantamento sobre a Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro (2011), que foi feito com de acordo com os dados do IBGE 2010 e resultados do Censo Escolar 2010.

Além do baixo índice de atendimento em Educação Infantil no município (17,83%), este número ainda é dividido entre o atendimento público e privado.

Uma das grandes dificuldades das políticas educacionais do município se deve a mudanças frequentes de gestores com diferentes concepções ou orientações políticas que vem ocorrendo nos últimos anos na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Nova Iguaçu, dificultando uma política contínua nas ações desenvolvidas. Nos últimos cinco anos, três equipes gestoras passaram pela SEMED do município, modificando grande parte do quadro de funcionários e dando novos significados aos projetos em andamento.

Quanto à Educação Infantil do município, seu funcionamento se dá ainda de forma fragmentada¹¹ e com baixo índice de atendimento à população infantil, principalmente à faixa etária de 0 a 3 anos. Quanto ao ingresso dos professores de Educação Infantil, é válido ressaltar que o município ainda não possui concurso específico para o segmento, o que muito diz sobre sua política de Educação Infantil. De acordo com Kramer (2005, p.23):

o fato de haver concurso específico para a educação infantil somente em poucos municípios indica concepções de gestão e de educação infantil em que não se

¹⁰ Levantamento sobre a Educação Infantil no estado do Rio de Janeiro, realizado pela instituição Solidariedade França Brasil, 2011.

¹¹ A maior parte do atendimento em pré-escola é realizada em escolas de Ensino Fundamental, já as creches existem em prédios separados denominados EMEIs, mas também atendem turmas de pré-escola. As turmas das escolas de Ensino Fundamental funcionam em período parcial, e as turmas das EMEIs funcionam em horário integral.

percebe a especificidade dessa etapa da educação básica, da mesma forma que não valorizam seus profissionais. Não havendo um quadro específico de profissionais desse segmento, conceber e implementar políticas de formação torna-se ainda mais difícil, no sentido de realizar mudanças na prática das professoras, valorizando uma educação infantil dentro de novas concepções. (p. 23)

A Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu possui equipe específica para a Educação Infantil. Durante a realização do PROINFANTIL esta equipe contava com 3 profissionais da rede formadas em pedagogia. A formação continuada dos professores era realizada por esta equipe, em conjunto com a SEMED, basicamente através de ações pontuais como fóruns, jornadas pedagógicas e encontros mensais com professores e coordenadores das instituições, onde se buscava a discussão teórica de temas pertinentes às práticas na Educação Infantil.

Alguns cursos de formação continuada para professores de Educação Infantil com maior durabilidade foram realizados no município, dentre elas um curso coordenado pela Professora Dr^a Léa Tiriba, cujo tema foi “Infâncias: Arte, Meio Ambiente, Corpo e Movimento”, que teve ampla participação dos professores de Educação Infantil, durante os meses de setembro a novembro de 2007. O curso tinha como objetivo sensibilizar os professores através de oficinas e textos teóricos, articulados com sua prática na Educação Infantil.

A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, através de seu campus em Nova Iguaçu, também tem se constituído como uma importante parceira, e no ano de 2011 ofereceu um curso de formação para professores da rede, através do “Programa de Formação de professores para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na Educação Básica e no ensino superior”, que destinou algumas vagas para professores de Educação Infantil no 2º Curso de capacitação para professores das Redes Municipais da Baixada Fluminense. Cabe ressaltar que no Campus da UFRRJ em Nova Iguaçu, há o GRUPIs – Grupo de Pesquisa Infância até os 10 anos, no qual essa pesquisa se insere, coordenado pelas professoras Flávia Motta e Anelise Nascimento, cujo foco é a educação das crianças em instituições na Baixada Fluminense. A Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FBEF-UERJ) também se constitui como um importante campo de pesquisa em educação na Baixada Fluminense, com grupos de pesquisa na área de formação de professores.

As equipes pedagógica-administrativas das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) contam com o seguinte quadro de funcionários: Diretor, Coordenador Político Pedagógico, um Professor por turma e um Agente de desenvolvimento Infantil. Em 2012 uma resolução¹² incorporou a este quadro, um Orientador Pedagógico e um Secretário Escolar, porém essa incorporação ainda não foi plenamente efetivada em todas EMEIs.

Neste contexto, no ano de 2009 a Secretaria de Educação de Nova Iguaçu firmou parceria com o Estado e o Governo Federal para aderir ao PROINFANTIL, que funcionou de Julho de 2009 a julho de 2011.

No município de Nova Iguaçu, o processo de seleção foi aberto para todos os profissionais sem formação em nível médio na modalidade normal que atuam junto às crianças pequenas nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) e nas creches conveniadas ao município. Nova Iguaçu possui 19 EMEIs e 14 creches conveniadas¹³. Das 32 Professoras Cursistas que iniciaram a formação, apenas 19 a finalizaram, sendo 10 oriundas das EMEIs e 9 de creches conveniadas. Esse esvaziamento ocorreu logo no primeiro semestre do curso, devido às dificuldades de adaptação ao ritmo da formação (estudos a distância durante a semana e presenciais aos finais de semana, sem a diminuição da carga horária de trabalho) e não cumprimento, por parte do município, do acordo de participação, que durante

¹² Resolução SEMED N°003, de 30 de Janeiro de 2012.

¹³ O número de convênio varia a cada ano. Este número se refere aos convênios firmados no ano de 2011.

boa parte da formação não garantiu o transporte e a alimentação dos Professores Cursistas, previstas no acordo.

Os PCs das EMEIs de Nova Iguaçu são concursados para o cargo de Agente de Desenvolvimento Infantil (ADI), e atuam como auxiliares de turmas junto às professoras; os PCs das Creches Conveniadas são contratados como Monitores de Creches, que atuam sozinhos, como professores, em turmas de creches e pré-escolas nas Creches Comunitárias.

A Agência Formadora de Nova Iguaçu (AGF 03) é composta por mais outros quatro municípios, sendo eles Belford Roxo, Mesquita, Miguel Pereira e Paulo de Frontain. Conta com apoio técnico/pedagógico, em nível estadual, da EEG baseada na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Os PCs de Nova Iguaçu possuem uma vasta experiência com as crianças dentro das unidades onde trabalham (algumas até mais de 15 anos), porém só agora têm a possibilidade de entrar em contato com a teoria pedagógica. Podemos perceber nos memoriais produzidos por elas que o PROINFANTIL abriu a possibilidade de se repensar as práticas sob um novo olhar teórico. O que antes era feito por um conhecimento oriundo apenas da prática, agora pauta-se, fundamenta-se, e não raro transforma-se, em nome de um novo saber.

Na proposta pedagógica do PROINFANTIL, o documento (MEC, 2005, p.27) propõe a “valorização das experiências culturais e os conhecimentos prévios adquiridos pelo professor cursista em sua prática pedagógica cotidiana, tornando-os ponto de partida para a reflexão e elaboração teórica”. Desta forma, o curso considera o professor cursista como um sujeito social, com experiências culturais próprias, mas que necessita ser capacitado teoricamente para exercer uma função que inclui não apenas o cuidado, mas também o educar, como um direito constituído da criança e do educador. A relação entre teoria e prática, indissociáveis no processo educativo, está presente na formação do PROINFANTIL de modo que não há uma hierarquia entre as partes, ainda que os PCs tenham uma carga horária prática muito maior do que a teoria recém-conquistada. De acordo com Kramer (2005, p.148):

Se considerarmos que existe um caminho previamente estabelecido a ser trilhado pelo profissional, é de se esperar que a teoria o aponte. Entretanto, se partirmos do pressuposto de que o caminho é uma construção coletiva, a teoria assume uma outra dimensão. O movimento de apropriação não se dirige à teoria, mas a própria prática, pois é refletindo sobre os desafios enfrentados na prática que o profissional reconstrói a teoria e apropria-se do seu fazer, tornando-se livre para agir conscientemente.

Neste sentido, o PROINFANTIL diferencia-se de um curso de formação normal, uma vez que essa relação entre teoria e prática se realiza em um processo de ir, vir, fazer, sentir e ressignificar as ações, pois a formação em serviço possibilita que a prática seja realizada e pensada, à luz das teorias, cotidianamente, num processo de construção e reconstrução permanente.

Deste modo, cabe-nos refletir até que ponto a formação do PROINFANTIL tem possibilitado ao Professor Cursista uma mudança positiva na postura do fazer a Educação Infantil, transformando suas ações em práxis, o que, por consequência, incide na qualidade da educação oferecida às crianças do município de Nova Iguaçu. Em que condições se dá a formação profissional, garantindo-lhes apropriação da teoria e de que modo isso tem interferido na sua prática? Quais as ressignificações que suas práticas vêm sofrendo com a construção teórica da mesma?

A prática que pode levar o professor a uma apropriação do seu fazer é aquela capaz de ir além das demandas imediatas do dia-a-dia para alcançar a condição de práxis: prática pensada, refletida. Quanto a teoria, fundamentada num conhecimento que se produza nos próprios cursos de formação e não apenas seja “aplicado” nestes, no caso da educação infantil tem o desafio de trazer a criança, como sujeito histórico-cultural, para a cena dos processos de formação.” (Kramer, 2005, pg. 153)

A construção de uma prática reflexiva na Educação Infantil é de suma importância se quisermos alcançar excelência no atendimento às crianças pequenas. Neste sentido, cabe-nos, nesta pesquisa, analisar e refletir sobre as primeiras implicações que a formação do PROINFANTIL tem tido na formação e prática desses professores e nas instituições em que atuam, considerando a relação entre teoria e prática, e a própria reflexão dos Professores Cursistas através dos discursos produzidos pelos mesmos. É válido analisar quais sentidos essas mudanças refletem na prática desses professores em seu cotidiano após esta formação e que continuidades e rupturas a formação vem sofrendo nas experiências posteriores. A busca pelas respostas a estas perguntas só é possível através da entrada no campo, que consistiu, além da análise e interpretação os dados, em buscar um caráter dialético entre teoria e prática, discurso e ação.

CAPÍTULO II

OLHARES PARA A PESQUISA: INSPIRAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO OBJETO

“Esse excedente constante de minha visão e de meu conhecimento a respeito do outro, é condicionado pelo lugar que sou o único a ocupar no mundo: neste lugar, neste instante preciso, num conjunto de dadas circunstâncias – todos os outros se situam fora de mim.”
(Mikhail Bakhtin)

O segundo capítulo traz as escolhas teórico-metodológicas para a pesquisa, que se situa no âmbito das ciências humanas, numa perspectiva qualitativa. As opções teóricas dialogam em torno de três categorias de análise: linguagem (Bakhtin, 1997; 1986; 2008), experiência (Benjamin, 1994) e práxis (Freire, 1987; 2011). Esses conceitos circundam a

pesquisa no sentido de nortear tanto o olhar do pesquisador, quanto a concepção de sujeito e de prática de pesquisa que propõe a abordagem a partir das escolhas metodológicas.

2. Olhares teórico-metodológicos

Desde o século XIX as ciências sociais vêm se consolidando nas bases de uma “*nova ciência*” cujo paradigma, rompendo com a concepção clássica de conhecimento científico, se configura com certa flexibilidade metodológica, por ter como objeto de estudo a vida humana e social, portanto, um objeto “histórico, mutável, dinâmico” (Suassuna, 2008). Se no início de seu desenvolvimento as ciências sociais tinham a pretensão de buscar um conhecimento neutro da realidade, atualmente seu interesse é a produção de um “conhecimento, certamente útil, mas explicitamente orientado por um projeto ético visando à solidariedade, à harmonia e à criatividade” (Pires, 2008). Como afirma Minayo (2011) não existe uma ciência neutra, pois toda ciência “passa por interesses e visões de mundo historicamente criadas, embora suas contribuições e seus efeitos teóricos e técnicos ultrapassem as intenções de seus próprios autores.” (p.13).

Desta forma, as ciências sociais buscam ultrapassar os limites existentes na ciência positivista, visto que os métodos desta reduzem a complexidade do universo (Santos, 2001) e se caracteriza pela racionalidade técnica e instrumental, tendo na objetividade e no método quantitativo os meios para explicar “verdades” consideradas universais, medindo sua regularidade, sem levar em conta as singularidades dos fenômenos.

Nesta mesma linha, as ciências humanas também romperam, ao longo do tempo, com o paradigma clássico positivista, ao pensar o homem e suas singularidades, permitindo uma metodologia mais plural nos estudos das humanidades. Ao explicar a construção do objeto nas ciências humanas, Oliveira (1996) recorre a Bourdieu (1989) para ressaltar que essa construção não se dá como coisa que se produza de uma assentada, mas num “processo de idas e vindas, de retificações sucessivas onde por vezes o detalhe consegue fazer a diferença, mudando os rumos da investigação” (Oliveira, 1996, p.226).

Neste contexto podemos afirmar que o objeto das ciências sociais e humanas é essencialmente qualitativo, tipo de pesquisa cujo rigor “não se mede apenas por comprovações estatísticas, mas justamente pela amplitude e pertinência das explicações e teorias, ainda que não sejam definitivas e não sejam generalizáveis os resultados alcançados” (Suassuna, 2008, p. 348). Entretanto não dispensaremos necessariamente alguns dados quantitativos, que poderão nos auxiliar na interpretação da realidade apresentada. Segundo Minayo (2001, p.21-22):

O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos. Por isso não existe um continuum entre abordagens quantitativas e qualitativas, como muita gente propõe, colocando uma hierarquia em que as pesquisas quantitativas ocupariam um primeiro lugar, sendo objetivas e “científicas”. (...) Os dois tipos de abordagem e os dados delas advindos, porém, não são incompatíveis. Entre eles há uma oposição complementar que, quando bem trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza interpretativa.

A abordagem qualitativa implica num trabalho cujo processo tem importância fundamental, e não apenas o resultado. É no curso da investigação que vão se delineando e se reformulando as opções metodológicas e as decisões sobre o que deve ser explorado ou abandonado. Suassuna (2008, p.349-350) destaca o trabalho desenvolvido por André (1983) sobre pesquisa qualitativa, ressaltando a ideia de um

...constante transitar do pesquisador entre a realidade investigada e a teoria, num processo contínuo de interferências sobre o que os dados significam ou podem vir a significar, já que não se opera com um conjunto pré-especificado de categorias: as questões e os problemas iniciais servem de guia para a coleta e a análise dos dados, podendo surgir depois novas ideias, direções e mesmo novos objetos de investigação.(p.)

Deste modo, as opções teóricas e metodológicas deste trabalho foram se construindo em sua própria realização. Trata-se, sobretudo, de um trabalho feito de escolhas que carregam consigo marcas, concepções, ideologias e sentidos que lhe são próprios. Não se pretende um trabalho que persegue o ineditismo, mas como diria Benjamin (1994), pretendemos sim *escavar*, tornar visível o que se esconde.

2.1. Construindo o referencial teórico: começando pela linguagem

Para uma aproximação teórica com o objeto de estudo, as escolhas dos referenciais se deram a partir da busca pela compreensão real do objeto, que são sujeitos, de modo a não possibilitar uma análise de partes estanques do todo. Neste sentido, encontramos nos estudos sobre a linguagem, de Michael Bakhtin e seu Círculo¹⁴, o olhar que se lança sobre esta pesquisa, que se fundamenta nas bases das ciências humanas. Esta escolha se dá em função da importância reflexiva da obra deste autor, decorrente do âmbito da filosofia da linguagem e fundamentada numa ética que não se fecha em categorias reducionistas. De acordo com Brait (2006, p. 48):

Pensar o homem, as culturas, a produção do conhecimento, as particularidades das atividades humanas, o papel da linguagem e das interações sociais na construção dos sentidos, a alteridade como condição de identidade, por exemplo, são algumas das possibilidades oferecidas pelas reflexões bakhtinianas e que certamente interessam às teorias da literatura e das artes em geral, assim como as abordagens críticas e reflexivas da linguagem cotidiana em suas múltiplas manifestações e variados planos de expressão. Essas também são, certamente, algumas das razões que levam as pesquisas em Ciências Humanas a recorrer aos trabalhos do Círculo.

Numa perspectiva sócio-cultural, procuraremos analisar o objeto em seu contexto, através do olhar sensível imprescindível ao pesquisador. Neste sentido, o conceito de exotopia desenvolvido por Bakhtin (1997) se faz tão importante quanto necessário. De acordo com Amorim (2007, p.14), exotopia significa “desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior. Esse lugar exterior permite, segundo Bakhtin, que se veja do sujeito algo que o próprio sujeito nunca pode ver.” Esse lugar exterior de contemplação, que gera um ato externo do observador (ato ético), não é o suficiente para gerar uma contemplação ativa e produtiva, visto que para que isso ocorra é necessário que o ato de contemplação transpasse o sentido externo ao se colocar no lugar do outro e depois retornar ao seu lugar exterior. Este excedente de visão que poderá nos dar a forma acabada do outro.

¹⁴ Grupo de intelectuais russos que se reuniam regularmente entre os anos de 1919 a 1929. Entre os principais membros do círculo, destacavam-se Mikhail Bakhtin, Pavel Medvedev e Valentin Voloshinov, que tiveram grande representatividade a cerca do pensamento do círculo e dividiram a possível autoria de alguns de seus textos. O grupo se dissolveu em 1929, devido a perseguições políticas, que culminaram no desaparecimento de vários membros e no exílio de Bakhtin no interior da Rússia.

Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seus valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento. (Bakhtin, 1997, p. 45)

Segundo Bakhtin, é somente depois de passar por essa experiência de encontro com o outro, no outro e retorno a si mesmo, que podemos gerar a atividade estética que o excedente de visão proporciona, ao dar “forma e acabamento ao material recolhido mediante a nossa identificação com o outro, quando o contemplamos com o que é transcendente à consciência” (Bakhtin, 1997, p.46).

O exercício de exotopia é uma constante no processo da pesquisa. Ao me colocar no colocar no lugar de pesquisadora, preciso sair do lugar da tutora que fui ao longo do PROINFANTIL em Nova Iguaçu. Ao olhar os sujeitos da pesquisa, preciso também tirá-los do lugar de cursistas e olhá-los neste novo lugar que agora ocupam: professoras formadas. Todavia, em muitos momentos é necessário retornar ao lugar de tutora e levá-los ao lugar de cursistas, assim como me colocar no lugar que elas ocuparam e ocupam, mas é indispensável meu retorno ao lugar de pesquisadora contempladora responsiva de um ato ético e estético. Este exercício constante de ir e vir auxiliará na compreensão das concepções e práticas dos Professores Cursistas de Nova Iguaçu, buscando sempre uma relação dialógica com os discursos produzidos.

As ideias de Mikhail Bakhtin acerca de linguagem, dialogismo e polifonia nortearão em grande parte este trabalho, uma vez que a pesquisa inevitavelmente perpassa pelos discursos produzidos neste processo: o discurso das Professoras Cursistas, o discurso dos seus pares, o discurso da política e o próprio discurso do pesquisador, além de todas as vozes que atravessam esses discursos.

Bakhtin concebe a linguagem como elemento central da vida social. “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (Bakhtin, 1997, p. 282). Para o autor, a língua, no seu uso real, é essencialmente dialógica. Isso implica afirmar que a questão a alteridade está atravessada em todo enunciado, através dos discursos dialógicos.

Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está sempre no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados. (Fiorin, 2006, p. 19)

Ao contrário dos linguistas de seu tempo, que concebiam a linguagem como um ato individual sob o ponto de vista de locutor, considerando o interlocutor um sujeito passivo diante do discurso a ele dirigido, para Bakhtin todo enunciado se dirige a alguém e esse alguém é remetido a uma atitude responsiva ao compreender o discurso: “ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar” (Bakhtin, 1997, p. 290). Neste sentido, o autor afirma que toda compreensão é *prenhe de resposta*, tornando o interlocutor, inevitavelmente, locutor. E os discursos produzidos pelos dois revelam discursos anteriores, deles próprios ou de outros, “pois cada enunciado é um elo de cadeia muito complexa de outros enunciados” (ibidem, p. 291).

Segundo Fiorin (2006, p.24), “o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado”, que se constitui a partir de outro, ou seja, é réplica de outro enunciado. O princípio dialógico da comunicação exige então pelo menos duas vozes, que estão presentes mesmo que não explicitamente. Essas vozes são, na maioria das vezes, sociais, no entanto Bakhtin não desconsidera sua perspectiva individual, pois cada ser humano é social e individual. No mesmo sentido, o enunciado nem sempre se dirige a um destinatário imediato, presente conscientemente no contexto do diálogo, mas também é

dirigido “a um superdestinatário, cuja compreensão responsiva, vista sempre como correta, é determinante da produção discursiva” (ibidem, p. 27). Como exemplo desse superdestinatário, Fiorin (2006) aponta a igreja, o partido, a ciência, entre outros. Desta forma, sua identidade varia de acordo com o contexto sócio-histórico.

A resposta do interlocutor não se mostra necessariamente de forma imediata, pois pode permanecer, por algum tempo, compreensão responsiva muda, de ação retardada: “cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente” (Bakhtin, 1997, p. 291). Além disso, a compreensão responsiva ativa pode se realizar de diferentes formas, tais como resposta fônica ou ato. O que se espera é sempre uma resposta, concordante ou não, seja qual for a forma.

O enunciado, sob o ponto de vista bakhtiniano possui uma dimensão para além do estudo das unidades da língua. Sobre essa diferença, Fiorin (2006) destaca alguns pontos: as unidades da língua não têm autor, diferentemente dos enunciados que, devido à autoria, revelam uma posição; as unidades da língua não possuem um acabamento completo que permita resposta, já o enunciado é sempre uma réplica que permite outras respostas; os enunciados têm um destinatário, diferente das unidades da língua; os enunciados possuem juízos de valor, carregando emoções e sentimentos, já as unidades da língua são neutras; enquanto as unidades da língua têm significação, ou seja, depreende da relação com outras unidades da mesma língua ou outros idiomas, os enunciados têm sentido, que são sempre de ordem dialógica (p. 22-23). Não descartando a importância dos estudos linguísticos, Bakhtin concebe a linguagem dentro do contexto social constituído no dialogismo, portanto, carregado de sentidos que podem ser variados de acordo com o contexto.

Nesta perspectiva pretende-se reconhecer a relação dialógica inerente aos sujeitos da pesquisa, considerando sua identidade sócio-cultural, reconhecendo-os como sujeitos que se constituem na e pela linguagem. Consideramos nesses sujeitos a multiplicidade de suas vozes, numa perspectiva polifônica.

O conceito bakhtiniano de polifonia pode ser depreendido da análise que o autor faz sobre o romance em Dostoiévski. Em “Problemas da Poética de Dostoiévski”, Bakhtin (2008) afirma que o romancista foi o criador de uma nova estética do romance - o romance polifônico - onde as personagens possuem “independência excepcional na estrutura da obra, é como se soasse ao lado da palavra do autor, coadunando-se de modo especial com ela e com as vozes plenas de outros heróis” (p.05). As múltiplas vozes encontradas nos romances de Dostoiévski são antagônicas, polêmicas e possuem autonomia consciente sobre seus destinos. As personagens não são “apenas objetos do discurso do autor, mas os próprios sujeitos desse discurso diretamente significante” (p.5).

Neste sentido, a concepção de polifonia nos cabe neste trabalho, uma vez que, enquanto autores, consideramos imprescindível a manifestação das diferentes vozes que atravessam o contexto da pesquisa. Segundo Bezerra:

O que caracteriza a polifonia é a posição do autor como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico. Mas esse regente é dotado de um ativismo especial, rege vozes que ele cria ou recria, mas deixa que se manifestem com autonomia e revelem no homem um outro “eu para si” infinito e inacabável. (2005, p.194)

Nosso desejo é que os sujeitos da pesquisa se manifestem e se digam enquanto sujeitos de seu próprio discurso no contexto dialógico. Nosso desejo é que as múltiplas vozes das personagens presentes nesta pesquisa – cursistas, professoras, tutora, pesquisadora - tenham espaço de interação e que possam suscitar de *consciências equipolentes*. (Bakhtin, 2008, p.4-5)

A comunicação verbal na forma de escrita também se torna um elemento importante de análise neste trabalho, visto que foi uma produção constante ao longo do PROINFANTIL.

A escrita, como interação verbal, constitui-se como uma comunicação verbal dialógica, uma vez que ela suscita também de outros discursos anteriores (leituras, diálogos, vivências, etc.), de um diálogo interior do autor, além de requerer uma apreensão ativa do interlocutor. A relação dialógica se dá nesse ir e vir do discurso. Para Bakhtin o diálogo é a interação que se dá entre locutores, num tempo e local específicos, podendo sofrer alterações em função dos contextos variáveis.

Freitas (2002, p.24) ressalta que:

Para Bakhtin, não é possível compreender o homem, sua vida, seu trabalho, suas lutas, senão por meio de textos signos criados ou por criar. Nesse sentido o homem não pode ser estudado como um fenômeno da natureza, como coisa. A ação física do homem precisa ser compreendida como um ato, porém, este ato não pode ser compreendido fora de sua expressão "sínica", que é por nós recriada.

Neste sentido, podemos através dessas produções escritas nos memoriais das Professoras Cursistas do PROINFANTIL, perceber uma transformação nos seus olhares e comportamentos ao passarem por um processo de formação concomitante a uma possível mudança em suas práticas pedagógicas.

Por tudo isso, consideramos válido analisar quais sentidos essas mudanças refletem na prática dessas professoras em seu cotidiano após a formação. Que continuidades e rupturas os professores vem sofrendo nas experiências posteriores? O que pensam os professores sobre esta formação? Qual o impacto nas instituições em que esses profissionais atuam? É na e através da linguagem realizada no contexto dialógico que buscaremos compreender melhor essas questões.

2.2. Benjamin e seu olhar sobre a experiência

Num sentido mais generalizado, podemos constatar que a palavra experiência refere-se ao “*conhecimento de*”, podendo ser empregue em diferentes conceitos, tais como: experiência científica; conhecimento avançado sobre determinando assunto; testes, dentre outros. Entretanto, como alguém que faz pesquisa em ciências humanas, e como alguém que participou tão intimamente de um curso como o PROINFANTIL com os sujeitos envolvidos, posso afirmar que este sentido de experiência não dá conta de tantas questões apresentadas em todo o contexto do curso e que me levaram a este trabalho. Por conta disso, buscamos nos aprofundar no sentido mais amplo que o termo experiência pode nos apresentar e encontramos em Walter Benjamin (1994) importante contribuição. Para o autor “a arte de narrar está definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção” (p.200-201), devido à pobreza de experiências decorrente das técnicas dos modos de produção. O texto *Experiência e Pobreza* (1933) inicia-se com a narração de uma parábola na qual um velho, no momento de sua morte, revela aos filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. A princípio os filhos cavam a terra em busca do tesouro, mas após um tempo descobrem que a própria experiência na vinha, agora produtiva, era o tesouro.

Com esta ilustração Benjamin (1994) mostra o valor da experiência contida na narração e tradicionalmente transmitida de geração em geração. Nota-se que esta concepção de experiência ultrapassa a ideia de vivência individual, que se encerra na morte. Ao contrário, trata-se de “algo maior que a simples existência individual do pai, um pobre vinhateiro, algo, porém, que é transmitido por ele, algo, portanto, que transcende a vida e a morte particulares, mas nelas se diz algo que pertence a uma memória viva” (Gagnebin, 2004). Deste modo, a experiência além de estar atravessada pela linguagem também é relacionada à memória e à arte de narrar. Entretanto, o mesmo texto aponta para o que o autor

chama de barbárie: a pobreza de experiências comunicáveis, decorrente da 1ª Guerra mundial, visto que esta não apresenta qualquer sentido humano, mas apenas econômico, trazendo o silêncio como resposta.

Na época, já se podia notar que os combatentes tinham voltado silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos. Os livros de guerra que inundaram o mercado nos dez anos seguintes não continham experiências transmissíveis de boca em boca. Não, o fenômeno não é estranho. Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes. (Benjamin, 1994, p. 115)

O declínio da experiência, “no sentido forte e substancial do termo, que repousa sobre a possibilidade de uma tradição compartilhada por uma comunidade humana, tradição retomada e transformada, em cada geração” (Gagnebin, 2004), é intensificado com o aumento das forças produtivas a serviço do capital. A modernidade nos convida a facilmente apagar os rastros neste mundo de vidros e aços proposto por Scheerbart e Bauhaus (Benjamin, 1994, p.118). Seguir em frente, sem olhar para trás ou para os lados, começar do “zero” é a proposta do mundo moderno, ocultando experiências antigas que poderiam fazer com que compreendêssemos melhor o nosso tempo, transformando nossa história e deixando nossos rastros através da nossa própria experiência.

Se a experiência está se extinguindo, logo a experiência da narrativa também segue o mesmo caminho. Benjamin (1994) traz esta questão no ensaio *O narrador*, através da análise da obra de Nikolai Leskov. Para o autor, Leskov foi último a dominar esta arte, não mais presente na modernidade.

Benjamin considera Leskov um extemporâneo, alguém que se encontra distante de seu tempo. Ao apresentá-lo como narrador, caracteriza-o como produto de um outro tempo que não o seu. Sua narração comporta elementos que não se apresentam ao seu cotidiano. A experiência que adensa a narração já não se encontra por isso mesmo disponível na época moderna. Isso explica porque o filósofo afirma que o narrador “não está de fato presente entre nós, em sua atualidade viva” (Pereira, 2006, p.66)

Em *O narrador* Benjamin aponta alguns aspectos imprescindíveis à verdadeira narrativa. Para o filósofo das ruínas a narração possui uma *dimensão utilitária*, que pode consistir num “ensinamento moral, seja uma sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira o narrador é um homem que sabe dar conselhos” (1994, p. 200), para estes e muitos outros casos, “pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia). O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer” (1994, p.221). O conselho, neste sentido, é a sabedoria – *o lado épico da verdade* – que também está em extinção.

Como as experiências têm deixado de ser comunicáveis, ninguém mais estaria disposto a dar conselhos, estes provenientes da sabedoria contida na experiência. Outro aspecto importante é que, no mundo moderno, os jovens também não estão dispostos a ouvirem os conselhos dos mais velhos. A consequência desses silêncios é justamente a morte da tradição da narração oral passada de geração para geração.

Se o sono é o ponto mais alto da distensão física, o tédio é o ponto mais alto da distensão psíquica. O tédio é o pássaro de sonho que choca os ovos da experiência. O menor sussurro nas folhagens o assusta. Seus ninhos – as atividades associadas ao tédio – já se extinguíram na cidade e estão em vias de extinção no campo. Com isso desaparece o dom de ouvir, e desaparece a

comunidade dos ouvintes. Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. (Benjamin, 1994, p. 204-205)

Benjamin considera que um dos pontos fundamentais para a decadência da narrativa é o surgimento do romance e a consequente invenção da imprensa, cujo objeto é a informação. Se o romance possui um inevitável fim em si mesmo, a narração possui uma dimensão muito mais ampla e de infinitas possibilidades, visto que o que se narra é a própria experiência do narrador ou de outros, agregando-se a estas outras memórias. Na narrativa o narrador imprime suas marcas, como a mão do oleiro na argila do vaso, e essas marcas, impressas através da experiência, transpassam as gerações. Já a informação, produto do mundo moderno, “só tem valor no momento que é nova” (1994, p.204).

Há dois grupos de narradores, segundo Benjamin: o camponês e o viajante. O primeiro conhece bem as histórias e tradições de seu povo, e possui a possibilidade de presentificar o passado através de suas experiências e nas tradições que já lhe foram passadas; o segundo representa aquele que vem de longe, trazendo as experiências do mundo. Benjamin considera que a “extensão real do reino narrativo, em todo seu alcance histórico, só pode ser compreendida se levamos em conta a interpretação desses dois tipos arcaicos” (1994, p.199).

Ao ressaltar que o narrador é um cronista, Benjamin o difere do historiador tradicional. A crônica narrada não precisa de explicações, como a história, pois ela se revela por si só. Narrador e ouvinte tecem uma relação cujo interesse comum é conservar o que foi narrado, por isso tem na memória e na reminiscência as principais faculdades épicas da narração. Nas teses “Sobre o Conceito de História” Benjamin traz à discussão aspectos fundamentais que diferenciam o narrador cronista do historiador.

Entre as principais críticas que o autor faz ao historicismo ortodoxo, destaco três: a ilusão da ideia de progresso, visto que a “ideia de um progresso da humanidade na história é inseparável da ideia de sua marcha no interior de um tempo vazio e homogêneo” (1994, p.229); a naturalização do estado de exceção, que se torna regra ao oprimir as histórias dos excluídos; e a empatia com os vencedores, que beneficia os dominadores, herdeiros daqueles (1994, p.225). Partindo do pressuposto marxista da luta de classes, Benjamin propõe um diálogo entre o materialismo histórico e a teologia, que têm como função *escavar a história a contrapelo*, ou seja, narrar a história na perspectiva dos oprimidos que não tiveram seus nomes registrados nos livros oficiais. Aqui também a narrativa das cursistas é a dos excluídos, elas são as não legítimas – professoras sem reconhecimento, as que ocupam um lugar que não deveria existir, mas nem por isso deixa de ter estado lá.

Cabe ao materialismo histórico escavar essa história reconstruindo todos os cacos que foram deixados para trás, os não ditos, dar atenção aos “pequenos” acontecimentos, à história que fora construída sob os ombros dos excluídos.

O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e pequenos, leva em conta a verdade do que nada que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história. Sem dúvida, somente a humanidade redimida poderá apropriar-se totalmente do seu passado. Isso quer dizer: somente para a humanidade redimida o passado é citável, em cada um dos seus momentos. (Benjamin, 1994, p.223)

Redimir-se com este passado significa conhecê-lo além do fato em si, “significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de perigo” (1994, p.224). O perigo é o conformismo que a modernidade nos impõe através dos rastros que deixa à humanidade, ou que apaga, onde não nos apropriamos do nosso passado. O perigo é a empatia com os vencedores, que faz com que não reconheçamos as histórias não ditas oficialmente. O perigo é a perda da capacidade de se transformar a história - presente, passado e futuro. O perigo é o silêncio. O perigo é continuar apagando os rastros.

Walter Benjamin propõe um movimento de resistência em que a possibilidade do *encontro secreto* entre as gerações se dê pela linguagem, pela memória só possível através da verdadeira experiência que ultrapassa as barreiras da morte, pela escrita da história onde se revele a verdade. Neste sentido, concebemos o PROINFANTIL como uma formação mediada pela experiência, que foi vivida na coletividade e deixa suas marcas não apenas na história, mas também nos discursos/comportamentos. Compreendemos, desta forma, que a pesquisa, com a narração que se propõe, é um caminho fundamental para que esta experiência se consolide através das várias vozes que contam esta história, rompendo com as aspirações do mundo moderno.

Ouvinte e narrador partilham de uma coletividade, de uma experiência comum; sua relação é denominada pelo interesse em conservar o que é narrado. Ocorre que essa forma de comunicação se torna arcaica, à medida que cresce de importância a difusão de informações que aspiram à verificação e à aplicabilidade, mas não se vincula nem à vida de quem transmite, nem a vida do ouvinte... Desaparece a narrativa, ponte entre passado e presente, indivíduo e tradição, passado individual e coletivo... (Kramer, 2003, p.53)

Esta pesquisa narra uma experiência contemplando as vozes daqueles que, de alguma forma, a compartilharam: cursistas, tutoras, professoras, escolas. Pretende caminhar na contramão da modernidade, deixando rastros através da palavra coletiva, do contexto dialógico que a pesquisa persegue. Participar do PROINFANTIL foi uma experiência que me modificou enquanto educadora, me dando novos sentidos e novas sensibilidades no olhar para nossa profissão – somos todos professores, aprendentes e ensinantes nessa grande experiência que pode ser a vida. Certamente, de alguma forma, também transformou as vidas dos professores que participaram da formação. Ao retornar a esse acontecimento, ao narrar esta experiência, ela se presentifica em nosso tempo.

2.3. Pensando a práxis como fundamento da formação

O conceito de práxis faz sentido neste trabalho uma vez que foi pensado como uma necessidade posta em prática à medida que os sujeitos em formação se realizam na linguagem e na experiência. Talvez eu tivesse a ideia de práxis como resposta, como resultado esperado a partir da formação proporcionada pelo PROINFANTIL, como algo acabado. Entretanto, ao pensar a práxis na perspectiva freiriana podemos entender que práxis é processo, é criação, é autonomia e liberdade sobre a ação consciente do homem no mundo. Liberdade essa conquistada através do conhecimento, da conscientização de si como ser transformador do mundo. Neste sentido, Paulo Freire nos auxilia a olhar para os sujeitos da pesquisa e suas práticas sob a ótica da construção e da permanente transformação.

Para Freire, “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e prática, ativismo” (2011, p.24), ou seja, ação pela ação. Essa criticidade, no entanto, só pode ser concebida a partir da conscientização das massas oprimidas sobre sua condição de oprimidos, e a partir disso, da luta pela sua libertação. Libertar-se é tomar consciência de si e de seu opressor a partir de um olhar crítico e reflexivo sobre o mundo e suas relações, porém esse conhecimento necessita ir além do plano intelectual, a fim de transformar essa realidade que lhes foi condicionada ao longo da história: da inferioridade, do *ser menos*, de coisa, explorados que tudo aceitam. É através da práxis, ação e reflexão dos homens sobre o mundo, que é possível transformar esta realidade.

Essa luta busca superar a dicotomia opressor/oprimido, ação/reflexão através da palavra dialógica, esta, a própria práxis:

Quando tentamos um adentramento no diálogo, como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. (...) Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. (...) Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais (Freire, 1987, p. 44)

Se não é no silêncio que os homens se fazem, também não se fazem sozinhos. Essa libertação se dá no dialogismo, no “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronúncia-lo” (Freire, 1987, p. 45), num permanente esforço de reflexão sobre suas condições que os conduza às ações e os tornem independentes. Não podemos confundir, porém, que a superação da opressão inverta a situação opressores/oprimidos. Numa práxis consciente e libertadora pretende-se liberar a todos, opressores e oprimidos, embora ela só possa ser realizada pelos oprimidos. Não se pretende a superioridade, mas o respeito entre os homens, onde todos tenham o direito de dizer a sua palavra.

A linguagem assume, na obra de Freire, o caminho de invenção da cidadania, na superação das condições iniciais pela ampliação da visão crítica do mundo, pelo desvelamento das contradições da realidade, pela aquisição de uma postura inquiridora diante do mundo, pela compreensão de seu papel de sujeito histórico, que faz a história e que é capaz de reconstruir um conhecimento que venha se opor à visão dominante do mundo. (Nunes e Kramer, 2011, p. 34)

Para Freire (1987), é na linguagem que o homem se reconhece como sujeito histórico, rompe com o silêncio e se abre criticamente ao mundo. É na palavra que os homens se encontram e se fazem, e “seu fazer é ação e reflexão. É práxis” (p.70), que só pode se dar a luz de uma teoria, não se reduzindo ao verbalismo ou ao ativismo. O autor ainda cita Lênin (1996, p.69 apud 1987, p.70) para ilustrar essa relação teoria/prática: “Sem teoria revolucionária não pode haver movimento revolucionário”.

A opção pelo conceito de práxis em Freire nos remete ao PROINFANTIL por motivos claros: trata-se de um curso de formação em serviço que tem sua centralidade na palavra, seja através dos encontros presenciais, seja através da escrita dos memoriais e registros reflexivos. Este movimento pretendeu uma intensa reflexão sobre a relação teoria e prática, onde os sujeitos tiveram a oportunidade de participar do processo de formação de forma ativa, crítica e consciente, posto que teoria e prática atravessaram este processo na construção de uma concepção de Educação Infantil que respeitasse as singularidades desta etapa. Freire (2011), afirma a importância deste cruzamento:

“Por isso que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário a reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (p.40)

A construção de uma práxis, para Freire, não se dá de imediato. A tomada de consciência, a prática docente reflexiva, “envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer o pensar sobre o fazer” (2011, p.39). Essa experiência possibilita que o sujeito passe do estado do saber ingênuo, para o da curiosidade epistemológica, assumindo cada vez mais sua autonomia na medida em que conhece si mesmo, a sua condição no mundo e o seu fazer.

Ao trazer tais conceitos teóricos à pesquisa, buscamos um constante diálogo entre os mesmos, de forma que o contexto do campo será sempre olhado pelo tripé formado pela linguagem, experiência e práxis, a fim de compreender o que dizem, o que sentem e o que fazem os sujeitos da pesquisa. Nesta perspectiva, adotamos um percurso metodológico que promova uma ampliação do olhar sobre os sujeitos, mas procurando não perder de vista a estrada principal que nos leve aos objetivos da pesquisa.

2.4. Processos metodológicos da pesquisa

Definimos como objeto desta pesquisa os sujeitos que participaram da formação do PROINFANTIL em Nova Iguaçu. Para a análise tomamos como referência os discursos - entendidos como fala, escrita e ações - produzidos pelos mesmos ao longo e após a formação.

Buscamos refletir sobre a formação de professores de Educação Infantil, de um modo geral, e do PROINFANTIL em Nova Iguaçu, de forma específica, através de uma realidade concreta vivida neste município. A partir desta reflexão, procuramos compreender como esta formação influenciou a prática dos sujeitos em formação, atentando para as rupturas e continuidades, os desafios e contradições na relação entre teoria e prática, além de fornecer subsídios para a elaboração de políticas/programas de formação.

Sob o aspecto da forma e abordagem do problema, a pesquisa em questão pode ser classificada como qualitativa e compreenderá um conjunto de diferentes técnicas interpretativas, visando descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados (Neves, 1996). De acordo com Lakatos (et al, 1986), atribuir significados aos fenômenos é a base da pesquisa qualitativa, que não pode ser respondida unicamente através de métodos e técnicas estatísticas. A pesquisa qualitativa tem caráter exploratório, tipo de estudo que, segundo Gil (1999, p. 43)

visa proporcionar um maior conhecimento para o pesquisador acerca do assunto, a fim de que esse possa formular problemas mais precisos ou criar hipóteses que possam ser pesquisadas por estudos posteriores, além de proporcionar uma visão geral de um determinado fato, do tipo aproximativo.

Para a coleta de dados utilizamos a observação de campo, a entrevista e os memoriais de formação das duas Professoras Cursistas que foram pesquisadas.

Sobre a observação, Freitas (2007, p.33) ressalta que

numa pesquisa de abordagem sócio-histórica, se constitui pois em um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte construindo uma verdadeira tessitura da vida social.

É, portanto, o discurso polifônico que dará o contexto a ser compreendido no campo de pesquisa, só possível na experiência social dos sujeitos.

Segundo Tura (2011, p. 185), “a observação induz imediatamente à ideia de uma investigação que segue caminhos menos normatizados e tem protocolos mais flexíveis”. Não se trata, entretanto, de ausência de rigor científico. O pesquisador deve sempre estar atento à sua possível posição de poder frente ao papel que passa a ocupar no ambiente da pesquisa, revisitando inclusive suas concepções teóricas ao longo da observação. Ao afirmar que a observação não prescinde de pressupostos teóricos como pontos de partida do processo investigativo, Tura (2011, p.185) ressalta que:

Esses também estão nas bases das hipóteses ou indagações que movem o pesquisador para um determinado problema, um certo lugar, uma circunstância específica. Da mesma forma, é imprescindível que se proceda a uma constante – porque acompanha as diferentes etapas do trabalho – revisão de literatura, que possibilite o acesso ao conhecimento acumulado sobre o objeto de estudo, assim como busca de outras fontes de informação – que indiquem, por exemplo, dados demográficos ou históricos do grupo estudado – que a atividade de campo mostre necessário consultar. Essa sequência de estudos e levantamentos pode ter como consequência uma redefinição dos parâmetros prévios da investigação.

Como técnica de investigação científica a observação possui algumas diferenças que determinam suas múltiplas faces (direta, participante, não participante, sistemática, entre outras). A observação participante, escolha desta pesquisa, tem se destacado por exigir do pesquisador uma presença mais constante no campo, o que inevitavelmente torna sua participação mais interativa, visto que o objeto é um ser que fala, sente e se relaciona, assim como o próprio pesquisador. Desta forma o observador pode colocar-se como próprio instrumento da investigação, tendo como importante aliado seu diário de campo. Em relação aos diários, Tura (2011, 189) destaca:

É um recurso imprescindível, que ele irá consultar seguidamente e, ao reler o que escreveu, cada vez se interessar mais pelo registro do que foi observado e pelo que vai percebendo de vantagem nesta tarefa, que é especialmente importante quando é preciso confrontar informações díspares, analisar diferentes posições diante de situações ocorridas ou relembrar uma sequência de fatos.

Neste sentido, uma descrição densa das observações realizadas, escapando de descrições superficiais, ajuda-nos a relacioná-las ao contexto sociocultural, ultrapassando os limites das salas de aulas e das escolas. Este tipo de pesquisa requer do pesquisador um contínuo esforço de interpretação e reinterpretação a fim de desvendar os *aspectos obscuros* da realidade observada, tendo sempre em vista a ideia de que esta realidade é uma construção do olhar do pesquisador, por isso provisória e não generalizada.

Pensando nesta abordagem numa perspectiva bakhtiniana, não pode escapar o princípio alteritário e dialético na relação entre o pesquisador e as pessoas pesquisadas no contexto do campo. Trata-se, segundo Freitas (2007), de uma relação aonde os sujeitos vão produzindo sentidos nos eventos observados. Mais que uma descrição, trata-se de uma “compreensão marcada pela perspectiva da totalidade construída no encontro dos diferentes enunciados produzidos entre pesquisador e pesquisados” (p. 31). Neste sentido, a observação se dá na relação entre pesquisador e pesquisados, textos e contextos, na dialeticidade entre o individual e o social.

A observação foi realizada em duas instituições de educação no município de Nova Iguaçu, sendo uma em Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e outra em uma Creche Comunitária conveniada ao município, tendo como foco a prática de duas professoras que participaram da formação do PROINFANTIL. Foram realizadas 18 visitas com a permanência da pesquisadora por um período de 3 a 4 horas, uma vez por semana. As observações foram realizadas em dias e horários alternados sem a combinação prévia com as professoras envolvidas, como havia sido acordado no início do trabalho. O diário de campo foi utilizado todos os dias, provocando, no princípio, muita curiosidade das crianças dos grupos observados. Ao longo da observação, foi percebida a necessidade de realizar entrevistas com alguns sujeitos envolvidos no contexto do campo, tais como as próprias professoras observadas, um representante da gestão e um colega de trabalho. Essas entrevistas foram realizadas no período posterior a observação, dentro das próprias instituições.

Na abordagem que propomos a pesquisa, entendemos a entrevista como produção de linguagem. “A entrevista acontece entre duas ou mais pessoas: entrevistador e entrevistado (s) numa situação de interação verbal e tem como objetivo a mútua compreensão” (Freitas, 2007,

p. 34). Logo, trata-se de um contexto dialógico, onde a compreensão responsiva permeia os discursos.

De acordo com Bakhtin, o discurso verbal que atravessa a vida não é autossuficiente, pois o enunciado é permeado pela situação extraverbal, pelo contexto social, pela vida. Neste sentido, o discurso é afetado por uma série de contextos extraverbais que ultrapassam o discurso linguístico, como a entoação, os gestos e os valores sociais (e seus julgamentos). Nas entrevistas buscamos fazer valer todas essas dimensões a fim de ouvir, compreender e dialogar com os *ditos* e os *não ditos*.

A entoação sempre está na fronteira do verbal com o não verbal, do dito com o não dito. Na entoação, o discurso entra diretamente em contato com a vida. E é na entoação sobretudo que o falante entra em contato com o interlocutor ou interlocutores – a entoação é social por excelência. Ela é especialmente sensível a todas as vibrações da atmosfera social que envolve o falante. (...) O gesto, tanto quanto a entoação, requer o apoio coral das pessoas circundantes; apenas numa atmosfera de simpatia um gesto livre e seguro é possível. Além do mais, e de novo tanto quanto a entoação, o gesto abre a situação e introduz um terceiro participante – o herói. O gesto sempre tem latente dentro de si o germe do ataque ou da defesa, da ameaça ou do carinho, com o contemplador ou ouvinte relegados ao papel de aliados ou testemunhas. (Bakhtin/Voloshinov, s.d, p. 7)

Mais do que entrevista, no sentido técnico da palavra (perguntas e respostas), o que propomos foi uma conversa, um diálogo, onde as professoras pudessem narrar (no sentido de Benjamin) sua experiência de formação no PROINFANTIL, recuperar sua memória, deixar fluir suas afirmações, contradições, verdades, rupturas, angústias, perspectivas e sonhos. Desta forma, optamos por romper com qualquer rigidez que possuam as entrevistas estruturadas ou semiestruturadas, pois estas “podem, mesmo que em níveis diferentes, inibir a memória e o fluir das ideias do entrevistado” (Jobim e Souza e Kramer, 1996, p.29). O processo das entrevistas buscou então promover uma atmosfera onde entrevistador e entrevistado interagissem considerando todo o contexto, sem perder, no entanto, o foco na proposta da pesquisa, que é a relação entre a formação do PROINFANTIL e a prática das professoras pesquisadas.

A palavra, produto da interação social, não tem um significado determinado, pois além do contexto que está inserida, seu sentido vai depender de a quem ela se dirige, de quem é seu interlocutor. Ou seja, a origem, a classe social, a posição hierárquica precisam ser levadas em consideração. Portanto, nas entrevistas, o olhar que os entrevistados têm sobre o entrevistador complementa o sentido de suas respostas (Barros, 2012). Para Bakhtin, o discurso é um acontecimento produzido dentro de um contexto único, irrepitível, onde a pluralidade do pensamento está posta num movimento de tensão e conflitos. São nessas tensões que a palavra das entrevistadas se encontram com a prática desenvolvida, buscando um movimento de reflexão sobre a mesma.

Foi considerando a linguagem em suas múltiplas dimensões como elemento central da formação do PROINFANTIL que consideramos importante trazer os memoriais de formação das professoras pesquisadas. Da mesma forma, foi considerado o direcionamento de seus discursos e sua produção dialógica.

A revisão de literatura sobre a formação de professores de Educação Infantil, através de livros, artigos e revistas acadêmicas, nos auxiliou na compreensão do tema ao nos fornecer dados relevantes e imprescindíveis sobre o contexto histórico e cultural investigado. Afinal de contas, não é de hoje que os desafios sobre a formação de professores de Educação Infantil se apresentam à nossa realidade. E é *escavando* a história que vamos compondo e problematizando o presente.

Por fim, com a análise dos materiais e documentos oficiais do PROINFANTIL, bem como nos memoriais escritos pelas Professoras Cursistas de Nova Iguaçu, buscamos refletir

sobre os principais conceitos do programa e perceber a visão das PCs em relação a sua própria formação durante todo o processo.

CAPÍTULO III

DA FORMAÇÃO À PRÁTICA: O QUE MUDOU?

*Aquilo que revelo
e o mais que segue oculto
em vítreos alçapões
são notícias humanas,
simples estar-no-mundo,*

*e brincos de palavra,
um não-estar-estando,
mas de tal jeito urdidos
o jogo e a confissão
que nem distingo eu mesmo
o vivido e o inventado.
Tudo vivido? Nada.
Nada vivido? Tudo.*
(Carlos Drummond de Andrade)

Este capítulo destaca o campo de pesquisa e as análises das práticas observadas. Buscamos, num primeiro momento, situar o leitor sobre as características das instituições onde foram realizadas as observações e em seguida destacamos as categorias e análises, que passam pela identidade, cuidar e educar, precariedade e valorização e contribuições do PROINFANTIL.

3. O campo e seus sujeitos

Em Nova Iguaçu, profissionais de EMEIs e de Creches Comunitárias participaram da formação do PROINFANTIL. Por se tratar de instituições que possuem especificidades variadas - contratação de profissionais, verbas, histórico - considere importante que a pesquisa fosse realizada nos dois tipos de instituições atendidas pelo programa. As características próprias a cada instituição analisada serão apresentadas mais adiante. Portanto, a análise será feita na perspectiva das diferenças e semelhanças entre as instituições e seus profissionais.

Toda a rede municipal conta com professores concursados. Até o ano de 2008 as creches contavam com docentes apenas no período da manhã, ficando o período da tarde a cargo dos ADIs (Agentes de Desenvolvimento Infantil), profissionais contratados ou concursados, sem a necessária formação em magistério, que precisavam possuir no mínimo o Ensino Médio. Em 2009, as creches municipais transformaram-se em EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil), atendendo também à pré-escola e admitindo professores nos dois turnos, o que se constituiu um avanço. De acordo com Deise Santos (2009), em dissertação sobre formação continuada de docentes de Educação Infantil no município de Nova Iguaçu, dos 102 ADIs que tomaram posse no único concurso realizado em 2007, apenas 34 permaneceram no cargo, devido ao baixo salário, carga horária (40h) e distância entre a moradia e o local de trabalho. Ressalta ainda que 19 Auxiliares de Serviços Gerais (ASGs) atuavam como ADIs nas creches.

Hoje, segundo o setor de Recursos Humanos da SEMED de Nova Iguaçu, há um total de 21 ADIs atuando nas 19 EMEIs, ou seja, há EMEIs com 3 ADIs, com 2, com 1 e com nenhum. Não há dados registrados sobre a formação dos ADIs, mas podemos afirmar hoje que 9 deles possuem formação em nível médio na modalidade normal, pelo PROINFANTIL, dentre os quais 2 estão cursando pedagogia em universidade pública. A respeito dos professores de Educação Infantil da rede, também não há registro sobre sua formação, inclusive se estão todos habilitados para atuarem na Educação Infantil, visto que o concurso exige apenas a formação em magistério na modalidade normal.

As creches e pré-escolas comunitárias da Baixada Fluminense, surgiram no final da década de 70, acompanhando os movimentos populares em prol das mães trabalhadoras e crianças de camadas populares. Na década de 80 estas instituições estabeleceram convênios com a COEPRE (Coordenação de Educação Pré-escolar do Ministério da Educação), LBA

(Legião Brasileira de Assistência), MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), incentivando e legitimando o trabalho a baixo custo (NUCREP, 2001). Essas creches pertenciam a Secretaria Municipal de Promoção Social – SEMPS, e os profissionais que atuavam eram mães e adultos que se identificavam com a causa, mas não havia a exigência de alguma formação desses profissionais.

Neste sentido, a LDBEN 9.394/1996 trouxe um grande desafio para essas instituições, que precisaram se adequar às exigências legais sobre a formação dos profissionais e a própria atuação na Educação Infantil, que passaria a integrar o sistema municipal de educação. Este desafio tem sido realizado de forma lenta e gradativa, apesar do esforço do NUCREP (Núcleo de Creches e Pré-escolas Comunitárias da Baixada Fluminense), visto que ainda hoje existem profissionais atuando nas unidades sem a formação mínima.

Foi somente em 2006 que as instituições comunitárias passaram da SEMPS para a SEMED, através de convênios firmados a partir do Decreto nº 7.320, de 21 de fevereiro de 2006, que visava cumprir o que determina a LDBEN 9.394/96 sobre a integração das creches aos sistemas municipais. “Este convênio preconiza tanto o apoio financeiro, quanto o acompanhamento da estrutura organizacional e do trabalho pedagógico desenvolvido nessas creches” (Santos, 2009, p.73). Entretanto, nem todas as creches comunitárias participam do convênio, e o número de atendimentos varia de ano pra ano. Em 2011, apenas 14 creches estavam conveniadas, pois nem todas conseguem atender aos critérios para a efetivação do convênio, tais como estrutura física adequada, profissionais habilitados, proposta pedagógica, etc. Cabe ressaltar que a qualidade do convênio não tem sido garantida, por conta de atrasos no pagamento (de até 8 meses) e falta de pessoal para acompanhamento do trabalho pedagógico, prejudicando tanto a permanência dos professores nas instituições, quanto a qualidade do atendimento.

No que se refere aos profissionais das creches comunitárias, a maioria já possui a formação mínima exigida por lei, mas a maior parte delas contratam seus profissionais como Monitores de Creches, ao invés de professores. Desta forma, não são garantidos aos profissionais com formação o reconhecimento como professor, e ainda há precedentes para contratos de pessoas sem a formação, ainda que a SEMED exija a contratação de professores para a realização de convênios.

Neste contexto, a pesquisa abarcou as duas realidades apresentadas, ao optar pela observação de duas professoras que participaram do PROINFANTIL nas duas instituições, que chamaremos de EMEI Visconde, com a professora Silva e Creche Comunitária Pedrinho, com a professora Lara. Os nomes são fictícios para resguardar as identidades das professoras e das instituições em questão.

3.1. EMEI Visconde

A EMEI Visconde era uma creche comunitária conveniada, que funcionou durante alguns anos dentro de uma igreja católica, a aproximadamente 4 quilômetros do centro de Nova Iguaçu, num bairro pobre, onde funciona um comércio em desenvolvimento, escolas públicas e particulares e ônibus como principal meio de transporte. Não há espaços culturais, e espaços específicos de lazer disponíveis à população. Em 2009 a creche foi municipalizada, ocupando um prédio adaptado que também pertencia a igreja, que recebia aluguel da prefeitura. Neste ano, ao se transformar em EMEI, passou a ter professores e equipe

pedagógica concursados, contando com 03 turmas que funcionavam em horário integral. Em 2011 a EMEI foi transferida para outro prédio, no mesmo bairro, que conta com uma estrutura um pouco maior: no térreo há a secretaria, 03 salas, um refeitório com capacidade para 40 crianças, uma cozinha, lavatório para a escovação; um banheiro para funcionários, um banheiro para as crianças; um espaço para o banho; pátio. Já no 1º andar, há 04 salas de aula, almoxarifado, 02 banheiros, sendo que um deles é dividido para o banho. As três turmas de crianças de dois anos funcionavam nas salas do térreo e as das crianças maiores, no andar de cima. Não há parque na EMEI, uma característica que encontramos em quase todas as outras unidades do município. Vale lembrar que o prédio já foi uma escola de Ensino Fundamental, está alugado pela prefeitura e sua estrutura não atende plenamente à creche e à pré-escola.

Em 2011, quando foi realizada a observação, a escola contava com sete professoras pela manhã e sete à tarde; duas ADI's; sete mães educadoras em horários diferentes (carga horária de 4 horas); três ASG's; duas merendeiras; uma Coordenadora Político Pedagógica (CPP) e uma diretora. O atendimento era em horário integral, atendendo sete turmas com 174 crianças, assim distribuídas:

Tabela 3: Turmas da EMEI Visconde

TURMA / IDADE	Nº DE TURMAS	Nº DE CRIANÇAS
Infantil 2A / 2 anos	01	23
Infantil 2B / 2 anos	01	21
Infantil 2C / 2 anos	01	24
Infantil 3A / 3 anos	01	26
Infantil 3B / 3 anos	01	25
Infantil 4 / 4 anos	01	30
Infantil 5 / 5 anos	01	25
TOTAL	07	174

A professora, ex-cursista do PROINFANTIL, que foi observada na EMEI Visconde atuava como auxiliar em uma turma de Infantil 2B, no cargo de ADI. Silvia trabalha 8 horas diárias, das 07h às 15h, passando a maior parte do tempo com esta turma. No período da manhã, de 07h às 11h, há uma professora concursada responsável pela turma; de 11h às 13h as crianças ficam sob a responsabilidade das ADIs e outros adultos que ocupam outras funções na escola (auxiliares de serviços gerais, mães educadoras e outros); no período de 13h às 17h outra professora se responsabiliza pelo grupo.

O cargo de ADI, ocupado por Silvia, faz parte da equipe de apoio escolar. De acordo com regimento escolar municipal: **Art. 48º** O pessoal de apoio está vinculado à direção e se responsabiliza pela execução de tarefas de natureza burocrática, de manutenção e conservação do patrimônio, da segurança e do funcionamento das atividades de apoio e da Unidade Escolar. A equipe do pessoal de apoio é constituída por auxiliar de serviço administrativo; Auxiliar de Serviços Gerais; Manipulador de alimentos – “merendeira” - e Auxiliar de manipulação de alimentos; e Agente do Desenvolvimento Infantil – ADI. (SEMED, 2010, p.27)

Os ADIs atuam especificamente nas EMEIs. De acordo com o regimento escolar, esses profissionais têm como função auxiliar pedagogicamente o professor regente. Suas funções específicas são:

Art. 60º São atribuições do Agente do Desenvolvimento Infantil:

- a. Executar suas atividades junto com a equipe técnico-pedagógica e docente;
- b. Auxiliar o professor regente, de forma eficaz, nas atividades pedagógicas ou outras que lhe forem solicitadas;
- c. Preservar a organização e higiene do ambiente e de materiais usados pelos professores e crianças;

- d. Fazer a triagem diária quanto ao estado de saúde da criança e colaborar com a equipe de saúde na administração de medicamentos e primeiros socorros, quando necessário;
 - e. Administrar exclusivamente medicamentos solicitados por escrito, prescritos por um pediatra, obedecendo a dosagem e horários específicos;
 - f. Manter contato direto com a mãe ou responsável, no momento da chegada da criança à unidade e quando do encerramento das atividades do dia;
 - g. Participar dos encontros de atualização, cursos, seminários, palestras promovidos pela EMEI e pela Secretaria Municipal de Educação;
 - h. Manter-se atualizado quanto ao processo do desenvolvimento infantil;
 - i. Participar, com o professor regente, de avaliações das atividades psicopedagógicas realizadas com as crianças;
 - J. Executar serviços e atividades junto à criança, mantendo cuidados com a alimentação, higiene e repouso;
 - j. Acompanhar e auxiliar, quando necessário, as atividades extras realizadas pela EMEI;
 - k. Atuar, quando solicitado, e sempre que necessário, na distribuição das refeições às crianças da EMEI.
 - l. Auxiliar a criança nos deslocamentos;
 - m. Auxiliar e orientar as crianças em relação à higiene;
 - n. Auxiliar e acompanhar o grupo nas refeições;
 - o. Acompanhar as crianças no repouso;
 - p. Acolher as crianças que precisem deixar a sala por algum tempo;
 - q. Auxiliar o professor em atividades pedagógicas, a pedido do professor e sob orientação deste;
 - r. Auxiliar na resolução dos eventuais conflitos entre as crianças.
- (SEMED, 2010, p. 27-28)

Um único concurso foi aberto para o cargo de ADI, onde se exigia o Ensino Médio em qualquer modalidade. Antes do concurso, ASGs dividiam esta função com auxiliares contratadas temporariamente. Hoje, para suprir a carência desses profissionais nas EMEIs são realizados contratos com mães educadoras.

As mães educadoras são mães de crianças de rede municipal, contratadas pela prefeitura, de forma precária, para auxiliar as crianças principalmente no período intermediário das escolas onde funciona o programa Bairro Escola¹⁵. O contrato é válido por um ano, as mães atuam 4 horas diárias e recebem um auxílio de R\$100,00 mensais. Nas EMEIs, essas mães são contratadas para exercer as funções dos ADIs, visto que não há profissionais em número suficiente para atuar em todas as turmas nas EMEIs. Não há nenhuma exigência quanto à formação, basta apenas ser mãe de uma criança que faça parte da rede educacional do município.

3.1.2 Creche Comunitária Pedrinho

A Creche Comunitária Pedrinho foi fundada no início da década de 90, com o objetivo de assistir crianças cujas mães necessitavam trabalhar e não tinham onde deixar seus filhos pequenos. Apesar de ser chamada de “creche”, esta instituição atende a Educação Infantil, com grupos de 2 a 5 anos. Com o tempo o atendimento foi se ampliando às crianças e

¹⁵ Bairro Escola - Programa de Educação Integral implantado em 2006, como política de Educação Integral em Nova Iguaçu, durante o governo de Lindberg Farias, ex-prefeito do município. O Programa tem como principal estratégia a promoção de atividades culturais, esportivas, de reforço de aprendizagem e lazer, no contraturno, utilizando os diferentes espaços da comunidade, por meio de parcerias locais, atendendo aos alunos em tempo integral. O programa não funciona nas EMEIs.

adolescentes, se tornando um centro comunitário que promove atividades nas áreas de educação, saúde, cultura e esporte, com a parceria da ONG Solidariedade França Brasil. Em 2006 a creche firmou convênio com a SEMED de Nova Iguaçu e, desde então, vem buscando se adequar as exigências da legislação educacional em vigor.

A creche Pedrinho está localizada em uma comunidade longe do centro da cidade, e busca parcerias com os comerciantes locais, ONGs e empresas para melhorar sua infraestrutura e o atendimento à comunidade, visto que o valor pago pelo convênio com a SEMED não é suficiente para garantir o funcionamento do espaço. O centro comunitário possui três turmas de Educação Infantil, com três professoras docentes, uma coordenadora pedagógica, uma coordenadora financeira, uma coordenadora de saúde, duas cozinheiras, quatro agentes de saúde e uma auxiliar de serviços gerais.

Quanto ao espaço físico, a instituição possui um pátio com cobertura, três salas de aula, uma cozinha, um refeitório, um parque, sala de saúde, três banheiros, um laboratório de informática, uma sala de atendimento à comunidade e uma secretaria. Além da creche, o espaço é utilizado para cursos de informática, de cabeleireiro, aulas de capoeira, danças, reuniões da comunidade, entre outros.

A Educação Infantil atende os seguintes grupos:

Tabela 4: Turmas da Creche Pedrinho

TURMA / IDADE	Nº DE TURMAS	Nº DE CRIANÇAS
Infantil 2 / 1 ano e 8 meses a 2 anos	01	25
Infantil3 / 2 e 3 anos	01	25
Pré-escola / 4 e 5 anos	01	25
TOTAL	03	75

As professoras, chamadas educadoras, trabalham no horário de 08h às 17h, com o mesmo grupo o dia inteiro. Não há outro profissional nas turmas. Essas profissionais não são contratadas como professoras, mas como monitoras de creche, recebendo um salário abaixo do piso determinado à profissão docente. No período da observação de campo, todas as professoras possuíam a formação em magistério, e Lara, a professora observada, acabara de se formar no PROINFANTIL e atuava na turma da pré-escola, com crianças de 4 e 5 anos. A ex-cursista do PROINFANTIL trabalha na Creche Pedrinho desde sua implantação, tendo ocupado diversas funções, como agente de saúde, gestora e professora.

3.2. Preparando o terreno

Antes de entrar nas primeiras análises das instituições investigadas, gostaria de apresentar como se deu a minha entrada, como pesquisadora, nas instituições.

Após a liberação oficial da Secretaria de Educação de Nova Iguaçu para a realização da pesquisa fui conversar com as professoras (ex-cursistas do PROINFANTIL) sobre meu interesse em suas participações. Diferentes reações ocorreram. Dos dois lados um pedido de socorro.

Ao fazer o convite à professora Silvia, a primeira resposta foi declarada com certa resistência: *“Já até sei, vou ter que fingir ser quem eu não sou e fazer o que eu não faço para você ver.”* Minha primeira reação foi demonstrar a decepção com a postura da professora e

me sentir tentada a procurar outra pessoa que estivesse mais aberta à proposta. Por outro lado, ao me revelar esta possível realidade, pude perceber que tratava-se de uma relação de confiança, pois ao contrário, Silvia jamais me revelaria sua intenção. Portanto, optei por continuar a conversa em tom mais esclarecedor, explicando melhor o que é a pesquisa, o seu objetivo e nossos papéis neste contexto. A professora Silvia me pareceu ter entendido a proposta, mas logo tentou iniciar um desabafo e justificativa pelo que vou ver no campo, alegando que não consegue colocar em prática o que aprendera no PROINFANTIL; que as “aulas” que ela dava nas práticas pedagógicas que acompanhei durante sua formação não são mais possíveis, uma vez que ela não é a professora da turma. Ensaiei me contar uma série de insatisfações em seu cotidiano, ainda me remetendo à coordenação da Educação Infantil do município (trabalhei neste setor nos últimos dois anos).

Mais uma vez expliquei que meu lugar ali era outro, o de pesquisadora, e que precisaria me distanciar do meu antigo lugar de sua tutora e representante da SEMED, para poder observar o campo com um novo olhar. Expliquei ainda que talvez tenhamos oportunidade de conversar sobre algumas questões não esclarecidas no campo, mas que seria outro momento. Já neste primeiro contato entre pesquisadora e sujeito da pesquisa, procurei me valer do conceito de exotopia (Bakhtin) e pensei no tamanho do desafio que me esperava: buscar o meu lugar como pesquisadora; colocar-me no lugar do outro num movimento de aproximação e afastamento; encontrar este lugar exterior e ao mesmo tempo estar dentro; o equilíbrio entre as distâncias.

A conversa com a professora Lara pareceu-me mais tranquila, a princípio. A mesma aceitou a proposta sem muitos questionamentos, se mostrando disposta e aberta à minha presença. Contudo, ao chegar ao Centro comunitário onde funciona a creche para conversar pessoalmente com a gestora da instituição, outro pedido de socorro surgiu: *“Será ótimo ter você aqui, porque você vai poder ver melhor a nossa situação e poder ajudar.”* Ficou muito claro que a professora Lara e sua coordenadora esperavam de mim alguma solução para os problemas enfrentados pela creche. Mais uma vez precisei esclarecer meu lugar de pesquisadora naquele momento, acentuando que eu não mais faço parte da equipe da secretaria de educação e expus os objetivos da pesquisa, que consiste em uma análise, e não na resolução dos problemas que se apresentarão. Elas ainda insistiram que de toda a forma o meu olhar para a instituição poderia trazer alguma ajuda, mas reafirmei muito claramente a posição que estaria ocupando nas visitas à unidade.

A postura das professoras e gestora das instituições me fez refletir sobre a função da pesquisa social da pesquisa em educação. Até que ponto este tipo de pesquisa pode contribuir para solucionar as questões que mais inquietam aqueles que estão no cotidiano? Como uma pesquisa pode contribuir para a garantia da qualidade da educação das crianças? A este respeito, Freitas, Jobim e Souza e Kramer (2007, p. 7-8) afirmam que:

o saber teórico, instituído academicamente, precisa interagir com as concepções construídas no cotidiano das relações sociais, possibilitando uma permanente troca entre visões de mundo que se expressam através de registros de linguagem ou de gêneros discursivos distintos.

Neste sentido, penso que a necessidade de manter os ouvidos aguçados para os discursos vários deverá ser permanente. Embora eu não possa afirmar, como pesquisadora, que trarei as resoluções dos problemas no campo, esta experiência certamente poderá provocar a reflexão de todos os sujeitos da pesquisa, e quem sabe promover alguma mudança no sentido de se pensar as políticas públicas de formação e o trabalho na Educação Infantil. Decerto, sairemos todos diferentes da maneira que entramos.

3.3. “Ninguém nunca disse nada, mas dá para perceber que cada um deve ter o seu lugar”: construção da identidade docente.

A recente construção da Educação Infantil como um segmento da Educação Básica tem trazido vários desafios quanto à consolidação do profissional que atua nessa área. As leis são claras ao definir que é o professor o profissional da Educação Infantil, portanto, resquícios de uma história que traz a não profissionalização como marca ainda geram conflitos na construção da identidade desses profissionais.

A opção pela categoria “Identidade Docente” neste trabalho deriva de situações que vem sendo compartilhadas pelas professoras pesquisadas desde sua formação no PROINFANTIL até as práticas observadas ao longo da pesquisa de campo. Situações essas que não se mostraram fixas, mas construídas e reconstruídas na relação dialética entre as pessoas e a vida em sociedade. Logo é importante salientar que o conceito de identidade que utilizamos nesta análise trata de algo que é socialmente construído, continuamente transformado e múltiplo, de acordo com o contexto social. De acordo com Stuart Hall:

(...) o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (1997, p.13).

No contexto da identidade profissional docente, Nóvoa (1992, p.16) afirma que:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (1992, p.16).

Durante a realização do PROINFANTIL o cursista tem a possibilidade de olhar e refletir sobre o lugar que ocupa enquanto profissional e tomar consciência do processo identitário de sua profissão. Porém, a construção da identidade docente dos professores cursistas de Nova Iguaçu traz a tona um antigo dilema: o conflito entre professor e auxiliares. Embora o curso seja destinado a professores sem a formação, no município o curso foi realizado com os auxiliares de turma, visto que todos os profissionais que ocupam o cargo professor possuem a formação mínima. Logo, após o curso, o auxiliar passa a ser professor, ao nível de formação, entretanto continua desempenhando sua antiga função, gerando um conflito que pode ser percebido tanto durante a formação quanto nas práticas realizadas no cotidiano profissional.

A maneira como cada uma das profissionais pesquisadas disseram se sentir professoras gira em torno do conflito sobre as possibilidades do fazer. As diferentes relações que as professoras têm no ambiente de trabalho mostram o quanto se sentem ou não professoras. No caso de Silvia, essa identidade parece flutuar ao longo do processo, visto que sua função de “auxiliar” nem tudo lhe permite. Durante a formação, considerava o fato de estar se constituindo professora e as mudanças ocorridas em suas práticas, como relatava no memorial:

Fazendo uma retrospectiva do curso, posso dizer com certeza que fazer o curso pelo PROINFANTIL foi poder dar mais um passo de conquista e realizar meu sonho de criança. Ser professora. (...) Meu trabalho que antes era puramente instintivo, agora com o curso está pautado em pensadores importantes como Vygotsky e Brougère e respaldado por lei. Descobri através do curso que o planejamento é parte importante na área de trabalho que escolhi, por que é através dele que posso elaborar e organizar atividades significativas que atendam

os objetivos específicos para a educação infantil, que é o desenvolvimento integral das crianças. Posso concluir, através dessa escrita, que o curso causou mudanças, tanto na minha vida profissional quanto pessoal. (memorial de Silvia, 21/03/2011)

Contudo, apesar da professora observada ter participado do PROINFANTIL recentemente, podemos observar que na prática cotidiana, após a formação, há lacunas que a impedem de se sentir e atuar como professora. A começar pelo seu cargo de ADI, cujo próprio regimento aponta para funções voltadas exclusivamente aos “cuidados” com as crianças (banho, alimentação, higiene geral), sendo a professora do grupo responsável pelas atividades consideradas “pedagógicas”. Podemos perceber que a construção da identidade de Silvia, neste contexto, é estruturada por meio deste conflito, onde não há um espaço legitimado para uma prática docente plena. Neste sentido, a cursista observada desabafou com a pesquisadora:

Eu não sou a professora. A única coisa que eu posso fazer são as atividades de cuidado – dar banho, levar as crianças ao banheiro, botar pra dormir... A parte de preparar as atividades, de participar das reuniões é só com elas (professoras). E elas acham que não podem fazer a nossa função, porque são professoras. Então, se elas não querem fazer o nosso trabalho (de ADI) eu também não faço o delas. (Caderno de campo, EMEI Visconde, 18/10/11)

Entretanto, ao responder a pergunta sobre sua identidade profissional, na entrevista, Silvia foi enfática ao responder: “*Eu sou professora. Tenho certeza disso. E não desisto. (...) Não vou desistir, eu sou professora, sei que eu posso*”.

O modelo que se propunha o PROINFANTIL vislumbrava uma formação que não se limitava ao nível cognitivo, visto que se tratou de um curso que procurou trabalhar com a narrativa, com a escrita e com a constante reflexão teórica e prática. A construção identitária estava colocada na formação, buscando uma mudança não só nas práticas e nos discursos, mas também nos sujeitos. Ora, na primeira situação apresentada fica claro que houve uma mudança no sujeito durante sua formação, porém ao irmos para prática cotidiana, percebemos que esta continua a mesma, gerando um conflito entre um sujeito que passa a ser professor, mas não pode exercer essa nova identidade.

A todo o momento, a professora pesquisada tentava se colocar em dois lugares: o de auxiliar, quando estava em serviço, e o de professora, quando projetava seu futuro profissional:

Aqui no trabalho eu não uso nada disso, porque o meu trabalho é diferente do que eu aprendi lá (no PROINFANTIL). O meu trabalho é mais o cuidar mesmo, não é essa parte, a parte da professora, então eu não consigo colocar em prática no trabalho as coisas que eu aprendi. Coloco em prática na minha vida pessoal, pra não esquecer e eu poder usar quando eu tiver a minha turma. Mas no trabalho eu não posso fazer. (entrevista com Silvia)

A expressão “*quando eu tiver a minha turma*” apareceu várias vezes na entrevista com Silvia, no sentido de que a consolidação de sua identidade profissional só será possível quando a mesma deixar de ser auxiliar e se tornar professora no sentido legal do termo: empossada para tal cargo e função.

Considerando que a identidade profissional se constrói na relação dialética do indivíduo com a sociedade, podemos dizer que ela se realiza no contexto da prática. Buscando a compreensão do profissionalismo docente, Sacristán (1999, p.74) afirma que:

O docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa; é através da sua actuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa. A essência de sua profissionalidade reside na

relação dialéctica entre tudo o que, através dele, se pode difundir – conhecimentos, destrezas profissionais, etc. – e os diferentes contextos práticos.

Em outra fala, Silvia deixou transparecer que sua prática se modifica dependendo da relação que mantém com seus pares.

Até o ano passado, quando eu estava com a outra professora, as coisas eram diferentes. Nós fazíamos tudo juntas. Não tinha essa divisão. Esse ano, com a nova professora, a coisa é diferente. Ninguém nunca disse nada, mas dá pra perceber que cada um deve ter o seu lugar. Então eu fico no meu. (Caderno de campo, 18/10/11)

Em outro contexto, na Creche Conveniada Pedrinho, Lara considerou que a formação pelo PROINFANTIL fez bastante diferença em sua prática, tendo influenciado definitivamente na consolidação da sua identidade docente:

Não me sentia professora, e eu sabia que a parte didática fazia muita falta, a parte pedagógica, entender como fazer uma criança se estimular para uma atividade. Os recursos estavam a minha volta e eu não conseguia enxergar.

(...) Até mesmo quando as supervisoras vêm olhar os diários, o RA (Relatório de Atendimento), elas perguntam se você é professora e eu respondia que era auxiliar. Agora eu respondo: Sou professora e fiz o PROINFANTIL. (Entrevista Lara)

Mesmo com todos os problemas enfrentados pelos profissionais das creches conveniadas (carga horária estendida, baixos salários, atrasos no pagamento), Lara demonstra um sentimento de pertencimento ao grupo de professores de sua escola, uma vez formada. É válido ressaltar que estamos falando de uma instituição privada, comunitária, que recebe auxílio financeiro do município, onde os sujeitos participaram da mesma formação que os funcionários municipais (PROINFANTIL), mas que possui autonomia para a execução do trabalho. Nesta instituição, as crianças são educadas por um único profissional, que nem sempre é professor, mas não há nenhuma ambigüidade entre quem deve atuar na esfera do cuidado e da educação, visto que essas se dão de maneira indissociável. Logo, uma vez formada, a ex-cursista Lara parecia se sentir incluída e livre para atuar junto às crianças com quem trabalha e compartilhar essa trajetória com as colegas de trabalho, como aponta uma das professoras da Creche Pedrinho:

A Lara faz um trabalho muito bom. (...) Sempre que ela tem uma ideia ela passa para as colegas, e nós muitas vezes chegamos a desenvolver trabalhos juntas. (Entrevista com a professora Nilda)

Ao pensar criticamente a relação entre teoria e prática pós-formação, a pesquisa nos impele ao contraponto entre as práticas realizadas ao longo do curso, que eram realizadas mensalmente sob a supervisão da tutora e as práticas pós-formação. Acompanhando a formação de Silvia e Lara no PROINFANTIL, podemos destacar que as práticas pedagógicas mensais desenvolvidas pelas cursistas ao longo do curso, sempre buscaram levar em consideração, dentre outros temas, o letramento, a cultura, a criação e as brincadeiras infantis. Temas caros ao currículo do PROINFANTIL apareciam como importantes fontes de aprendizado, envolvendo diferentes manifestações culturais, como artes visuais, música e a literatura nas suas mais diversas formas.

Como uma das atividades obrigatórias do curso, as cursistas precisavam realizar o planejamento da atividade mensal, realizar a atividade com o grupo de crianças e refletir sobre a mesma posteriormente. Essas atividades, consideradas fundamentais no exercício docente, e que as professoras cursistas foram aprendendo a desenvolver com desenvoltura ao longo do curso, no início da formação apareciam como uma tarefa muito difícil, sobretudo porque exigiam uma escrita com a qual não estavam habituadas. Mas ao longo da formação esta foi

se tornando mais fácil e até prazerosa, segundo as próprias cursistas. Porém, ao terminar a formação, como ficam essas práticas?

Nas observações de campo realizadas para a pesquisa, podemos constatar que a continuidade do trabalho não tem sido possível nos dois casos. Na instituição municipal, onde há professora e auxiliar, esta última parece não encontrar espaço para uma prática onde estejam inseridas atividades de educação e cuidado, ficando apenas a última sob sua responsabilidade. Já na creche conveniada, onde há apenas uma profissional responsável pelo grupo, Lara tenta dar prosseguimento ao seu trabalho assumindo integralmente as responsabilidades da Educação Infantil, entretanto não tem seus direitos profissionais garantidos na forma de contratação, carga horária e salário.

É importante ressaltar que a problemática não se apresenta pelo fato da quantidade de profissionais atuando em uma turma, mas sim as diferentes funções que esses profissionais exercem quando uma única função deveria existir, a de professor. Porque não dois ou três professores por turma, ao invés de um professor e auxiliares?

Em 1996, Ana Beatriz Cerisara realizou um estudo para sua tese de doutorado intitulado “A construção da identidade das profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional”. Neste trabalho a autora traz à discussão a complexidade da presença de profissionais de duas categorias distintas nas creches municipais de Florianópolis, revelando as tensões presentes nessa forma de organização do trabalho na Educação Infantil, como problemas decorrentes “quanto à formação, às funções, ao salário, entre tantas outras” (Cerisara, 2002, p.14). Fato é que 16 anos depois, mesmo tempo posterior a LDBEN 9.394/96, essas tensões ainda se fazem presentes nos municípios que admitem a contratação de profissionais com diferentes cargos e funções para o trabalho na Educação Infantil, ainda que esteja claro que o profissional a atuar nesta etapa é o professor com a formação mínima em magistério na modalidade normal. Como os sujeitos desta pesquisa são educadoras não contratadas como professoras, essas tensões se mostraram presentes durante todo o processo de formação e na pesquisa de campo.

A relação entre professora e auxiliar que ocorre na EMEI Visconde e na rede municipal como um todo, tem a ver com, além da forma de contratação, as atribuições que cabem a cada uma. Num dos primeiros memoriais de Silvia, ela relatou a experiência de estar “a frente da turma” como um sonho possibilitado pelas atividades supervisionadas do PROINFANTIL:

O curso tem atingido minhas expectativas de realizar meu sonho de estar a frente de uma sala de aula, já que minha função como monitora é só auxiliar os professores. (Silva, memorial de setembro de 2009)

Auxiliar a professora parece significar estar num outro lugar que não é valorizado enquanto pedagógico. Mesmo tendo participado de intensas discussões sobre o tema durante o PROINFANTIL, durante as observações Silvia parecia resistir a se colocar diante de situações que fugissem a sua função de auxiliar, parecendo inclusive se acomodar nesta condição. Na entrevista, ao ser questionada se havia algum receio em colaborar mais com a parte pedagógica, Silvia respondeu:

*(...)É a função que eu estou.. Então eu me coloquei na minha função
(...)Não que eu tenha desistido da função que eu quero, mas eu quero estar no meu lugar.*

Sobre esse lugar, parece haver um consenso entre os funcionários da EMEI, como relatou a diretora da instituição, em entrevista:

É porque assim, existe aquela questão de quem é professora e quem é o auxiliar né. Então assim, alguns professores, eles vêem os auxiliares de forma diferente, está ali para ajudar mesmo; e outros não, eles vêem o

auxiliar como fazendo aquele trabalho mais de cuidado. (Entrevista com Tânia, diretora da EMEI Visconde)

Eis o lugar que Silvia ocupa, ajudante ou auxiliar, não o de professora. Se sentir ou não neste lugar tem a ver não só com o cargo que ocupa, mas com as relações que mantém com seus pares, com sua formação e sua prática. Sobre as primeiras experiências na escola, Silvia falou sobre o desejo de ser professora e de como acredita que sua prática se configura ao se colocar neste lugar:

Então, com a Flávia, eu estava muito verde em trabalhar com crianças muito pequenas, aí eu queria fazer, assim, tudo. Só que a minha função não era fazer tudo, né. Eu queria ser a professora, eu não queria ser a ajudante (risos). (Entrevista com Silvia)

Ao mesmo tempo em que professora aparece como aquela que faz “tudo”, enquanto a auxiliar ajuda, esse “fazer tudo” é esquecido quando, no contexto da prática, a professora realiza as atividades valorizadas enquanto pedagógicas e a auxiliar realiza as funções desvalorizadas pedagogicamente, que são as voltadas para a higiene, alimentação e os cuidados com o corpo.

Considerando que essa diferença de “quem faz o quê” não ocorre na Creche Pedrinho, percebemos que o PROINFANTIL trouxe mais benefícios para a instituição não governamental do que para a instituição pública. A identidade construída pela professora Lara tem sido possível em sua prática, mesmo com todas as ambiguidades que passam por essa construção, visto que a mesma continua contratada como auxiliar, trabalhando com uma carga horária estendida e ganhando o mesmo salário, ou seja, não há reconhecimento profissional. Por outro lado, há uma proposta pedagógica voltada para a Educação Infantil onde o cuidar e o educar caminham juntos, sem hierarquizar os profissionais ou fragmentar as crianças, diferentemente do que ocorre na EMEI Visconde.

De fato, o PROINFANTIL trouxe um problema: qual é a identidade possível a partir dele? Em tese, a proposta é ter professores, na prática são buscados auxiliares que exercem uma função de cuidado dissociado da função educativa. Desta forma, como verificar se há mudança nas práticas, se, das ADIs, não se esperam práticas pedagógicas? Se o seu lugar é o lugar da *não professora*? E as mudanças nas práticas das professoras das creches conveniadas com certeza são indiscutivelmente um ponto a favor para a qualidade no atendimento às crianças, mas como fica o reconhecimento profissional que essa mudança exige? Que as professoras cursistas transformaram sua identidade profissional, tudo indica que sim, mas para quê?

Talvez possamos sinalizar a iminente ruptura com o cargo e com o município como um dos resultados desta formação. Recentemente foi realizado concurso para professores da Educação Básica de Nova Iguaçu, porém ainda não foram previstas vagas específicas para professores de Educação Infantil. Tal fato tem levado os cursistas a recorrerem a outros municípios em busca de realização profissional. Um dado a favor é que também não houve oferta de vagas para auxiliar, mas por outro lado o município continua contratando “mães educadoras”, sem a exigência de qualquer formação confirmando a precariedade e o descaso com o atendimento às crianças pequenas.

A ambiguidade permeou em grande parte os discursos sobre a identidade das profissionais pesquisadas. A todo o momento uma incerteza sobre quem são, uma incerteza sobre o futuro, assombrava as vozes. O antagonismo contido nos discursos apresentou o tom polifônico dos textos apresentados nos diferentes contextos da pesquisa: memoriais, campo de trabalho e entrevistas. A identidade se mostrou em toda sua efemeridade, que faz parte de um processo que não se finda, mas que pode caminhar para a superação rumo a uma práxis profissional consistente, que não destoe da formação humana que propôs o PROINFANTIL.

Contudo, cabe ao PROINFANTIL e a outros programas similares, uma profunda reflexão sobre as consequências dos mesmos. Afinal, a quem ele se destina? Professores ou auxiliares? Como proporcionar uma formação de professores sem permitir que os sujeitos formados se tornem, de fato, professores? Talvez o programa, em sua configuração inicial, não tenha previsto a entrada de auxiliares provenientes de municípios que também tivessem professores em turmas de Educação Infantil, o que tem gerado crises também em outros municípios do Estado do Rio de Janeiro. O exercício de exotopia realizado nesta análise nos sensibiliza pela percepção que essa formação, ao mesmo tempo em que abriu outras possibilidades de vida aos cursistas, também tem causado sofrimento para aqueles que continuam atuando no município e buscando uma identidade que lhes dê segurança de prosseguir na profissão.

Para Bakhtin a constituição do sujeito se dá pela alteridade. O outro me constitui, através de sua palavra, dando-me forma e acabamento, ainda que este processo não seja linear ou fixo. No caso das cursistas, a palavra do outro não sinaliza claramente para onde vão. O que o outro diz? Os tutores, o programa, a formação dizem que elas se tornaram professoras, o que significaria uma dada identidade; a contratação (cargo) e as professoras regentes dizem outra coisa. Como fica a identidade nesse conflito? Indefinida, já que o outro manda mensagens ambíguas que afetam diretamente a construção da identidade profissional e as práticas das cursistas pesquisadas.

3.4. “Eu acho que é tudo meio junto”: desafios para a superação da dicotomia entre cuidar e educar

A dicotomia cuidado-educação na Educação Infantil tem suas raízes fincadas em sua própria história. Este segmento assumiu, desde seu início, uma diferenciação entre creches e pré-escolas, onde a primeira era caracterizada por uma prática tida como “não-educativa”, na medida em que era o lugar onde se exercia as práticas sociais familiares ou hospitalares voltadas à assistência das crianças mais pobres, e a segunda, caracterizada por sua suposta prática “educativa”, na medida em que seguia o modelo escolar do Ensino Fundamental (Cerisara, 1994). Em meio a esses dois pólos – assistencialismo e escolarização – a Educação Infantil sofreu mudanças significativas até a sua consolidação como uma etapa específica de Educação Básica. No entanto, resquícios históricos somados a contratação, ainda hoje, de diferentes profissionais na Educação Infantil, continuam mantendo uma divisão entre cuidado e educação, não contemplando as crianças pequenas em sua totalidade, da mesma forma que seus profissionais.

Na década de 90 o debate sobre as questões a respeito do “cuidar e educar” na Educação Infantil se intensifica. Pesquisas como a que foi realizada pelo grupo de pesquisa INFOC - Infância, Formação e Cultura (1999-2004), “Formação de Profissionais da Educação Infantil: contextos e histórias”, sob a coordenação de Sônia Kramer, têm-nos apontado muitos desafios e contradições em torno do tema, pois apesar dos documentos oficiais optarem por uma Educação Infantil onde cuidado e educação sejam atividades indissociáveis, ainda não é uma realidade em boa parte (para não dizer na maioria) das instituições.

No âmbito da Educação Infantil, como foi possível perceber no subtítulo anterior, as responsabilidades dos diferentes profissionais se configuram num campo de disputas, onde estão em jogo as relações de poder inerentes ao binômio cuidar-educar. Ora, historicamente as atividades ligadas ao cuidado são desvalorizadas em relação às práticas de ensino/educação. Estão intrínsecas nesta função relações de poder que passam pelas questões de gênero e de história social. De acordo com Kramer:

É importante registrar que a história da sociedade brasileira, que tem a servidão e a escravidão como marcas muito fortes, o cuidado quase sempre foi delegado - e relegado - àquelas pessoas com menor grau de instrução. Ou seja: cuida quem não aprendeu a fazer outra coisa ou não teve escolha (quem é servo ou escravo). O ato de cuidar aparece sempre como uma tarefa menor; sem prestígio ou reconhecimento. (Kramer, 2005, p.56-57)

Para Tiriba (2005) a separação entre cuidar e educar está diretamente relacionada ao divórcio entre razão e emoção, entre corpo e mente. Em nossa história emoção e corpo sempre estiveram em posição inferior à razão e à mente. Logo, sendo o cuidado relacionado à emoção e ao corpo, sua importância sempre se deu em segundo plano. Por sua vez, o cuidado foi historicamente relacionado ao feminino, que constitui a imensa maioria dos profissionais da educação infantil.

Podemos inferir que, nos dois casos, o cuidar é o pólo do desprestígio porque está relacionado à emoção, e não à razão, ademais, às mulheres, que, de acordo com a tradição greco-romana e, depois, a tradição judaico cristã – seriam inferiores aos homens. Assim, a cisão entre educar e cuidar seria a expressão, no restrito campo da educação infantil, da cisão maior entre razão e emoção, uma das marcas fundamentais da sociedade ocidental. (Tiriba, 2005, p. 71-72)

A Educação Infantil ainda caminha para a superação da ideia distorcida em relação a sua função, que muitas vezes é confundida com a educação de ensino instrucional preparatório para o Ensino Fundamental. O próprio nome esclarece: Educação Infantil, e não ensino infantil. Logo, educar engloba todos os aspectos humanos na relação com as pessoas, onde se inclui os afetos, as artes, o corpo e as aprendizagens múltiplas decorrentes dessas relações. Portanto, cuidado e educação não deveriam ser vistos como as únicas funções da Educação Infantil, nem mesmo como duas atividades distintas.

No Brasil ainda não foi encontrado um termo que unifique as palavras cuidar e educar, o que possivelmente contribuiria para uma melhor compreensão do que pretende a Educação Infantil. Esta dificuldade em relação ao nome surge da própria origem do termo, que vem do inglês “educare” (educate = educação e care = cuidar, preocupar-se). Na falta de uma única palavra em português que concorresse para a unificação dos dois termos, no Brasil foi proposto o termo cuidar + educar, contribuindo para ideia de que sejam duas ações diferentes, onde o cuidar exerce um lugar desprestigiado. Contudo, após tantas mudanças ocorridas nos últimos anos acerca da concepção da educação para crianças pequenas, esta dicotomia precisa ser superada, para que a Educação Infantil possa, na prática, reconhecer as crianças como um ser integral.

Como mencionado no item anterior, as observações realizadas nas duas instituições nos apontam caminhos diferentes em relação às concepções e práticas de cuidado e educação. Embora ambas apresentem no Projeto Político Pedagógico um discurso onde esses dois elementos caminhem juntos, na EMEI Visconde, onde Silvia trabalha, esta concepção não ocorre enquanto práxis.

No trabalho cotidiano de Silvia, agora formada em magistério pelo PROINFANTIL, as atividades desenvolvidas se concentram, sobretudo, no âmbito do cuidado, transparecendo uma divisão muito clara entre cuidar e educar. Logo, as professoras educam e as ADIs cuidam, constituindo uma prática que fragmenta não apenas as crianças, mas também os profissionais, entre corpo e mente.

A questão do cuidado foi amplamente abordada no material didático do PROINFANTIL e discutida nos encontros presenciais entre cursistas e tutoras. De acordo com Castro e Souza (2011, p.114), o curso possui uma perspectiva onde “a ética do cuidado implica em uma relação com as crianças que vai além do atendimento de suas necessidades básicas, valorizando suas potencialidades, suas diferentes expressões – um olhar integral à criança.” No nível do discurso, Silvia parecia acreditar que não deve haver divisão entre

cuidado e educação, além de atribuir a todos os profissionais da EMEI a responsabilidade sobre as crianças.

Eu acho que é tudo meio junto, porque a criança fica muito tempo dentro da escola. Então eu acho, realmente, como vimos lá no curso, que todo mundo é responsável por essa criança. (Entrevista com Silvia)

De certa forma a auxiliar faz uma crítica ao dizer que todos os profissionais da escola, independente das funções que exerçam, possuem um elemento em comum que é o de ser responsável pelas crianças nos aspectos relacionados ao cuidado-educação. Mas quando partimos para a prática ou para o discurso sobre a prática, esse elemento não funciona.

Nunca é assim, sempre tem a hierarquia. Ela (a professora) ajudava a trocar as roupas das crianças, mas ela nunca levava as crianças ao banheiro, nunca dava banho. Ela ajudava a botar o prato na mesa, mas ela não ajudava a alimentar as crianças que às vezes diz “não quero comer”, e você sentar lá do lado e tentar fazer com que ela coma, entendeu? (Entrevista com Silvia)

As práticas observadas na pesquisa apontam para uma clara divisão entre essas funções, onde para a ADI Silvia, mesmo sendo professora com formação em nível médio, não há espaço para exercer uma prática onde esteja presente todos os aspectos que englobam a Educação Infantil. Na maior parte do tempo ficava a cargo da auxiliar levar as crianças para beber água, ir ao banheiro e cuidar da higiene pessoal do grupo.

Silvia é solicitada pela professora Ângela para levar uma criança ao banheiro. O grupo está um pouco agitado e Silvia pergunta se pode “liberar” os brinquedos para as crianças que estão aguardando. Ângela concorda. Silvia brinca com o grupo e se mostra aborrecida toda vez que a professora a chama para pendurar os “trabalhos” que está fazendo individualmente com uma criança por vez. Silvia fica até o fim do seu expediente acompanhando as crianças até o banheiro e ao bebedouro e trocando fraldas. (Caderno de campo, 18/10/2011)

Entendemos que, após uma formação como o PROINFANTIL, Silvia tenha ampliado sua consciência sobre suas ações, que também parecem ser realizadas de acordo com as condições possíveis. Contudo, mesmo as tarefas que estão sob sua responsabilidade, as consideradas como cuidado, em alguns momentos eram realizadas de forma rápida e sem interação positiva com as crianças, como por exemplo o momento do banho, como aponta o trecho do caderno de campo:

Silvia pede para as crianças irem tirando a roupa para tomar banho. As crianças atendem sem problemas e aquelas que usam fraldas a retiram e jogam no lixo. Silvia distribui as toalhas, as enrolando no corpo das crianças e sai com as meninas para o banheiro. Outra ADI está no banheiro para ajudar no banho. Silvia fica com as crianças no corredor, sempre alertando que é pra ficar com o “bumbum na parede”, e a outra ADI no chuveiro. Tudo muito rápido. As crianças são banhadas e não têm nenhuma autonomia neste momento. Em cinco minutos as 6 meninas já tomaram banho. De volta à sala, Silvia ajuda as crianças a se vestirem e em seguida é a vez dos meninos, e o mesmo processo é feito, um pouco mais demorado, pois a fila do corredor estava grande por conta de outra turma. (Caderno de campo, 13/09/2011).

Em situações como esta, podemos inferir que por maior que seja a consciência que o sujeito tenha adquirido, permaneceu a ambiguidade, seja porque talvez haja uma opção por uma prática incoerente com a formação, seja porque a auxiliar está em uma instituição que alimenta essa ambiguidade. De uma forma geral, as questões de higiene vividas pelas crianças pequenas ficam relegadas às auxiliares e nem sempre recebem a visibilidade necessária, como no registro abaixo:

Silvia organiza as toalhas e roupas de banho das crianças. Rita ajuda as crianças a tirarem as roupas. Kayki avisa à Silvia que fez cocô, a auxiliar pede para que o menino espere enquanto ela ajuda outras crianças a tirarem a roupa e se “envolarem” na toalha. O menino então recorre à Rita, que tira sua roupa para o banho, mas não tira sua fralda com cocô. Retorna para perto de Silvia e reclama mais uma vez que “está com cocô” e mais uma vez Silvia pede para que espere e sai com o primeiro grupo de crianças para o banheiro. Kayki, de fraldas, vai atrás do grupo. Silvia deixa o grupo com as outras ajudantes no banheiro e retorna à sala. Fico observando as crianças na fila do banho. Quando chega a vez de kayki a funcionário que está na entrada do banheiro pergunta ao menino porque ele está de fralda, e ao saber o motivo pede para que retorne à sala para tirar a fralda. No caminho de volta à sala, outra funcionária vê que Kayki ainda não tomou banho e o manda voltar para o banheiro, eu aviso que ele precisa tirar a fralda, pois evacuou, e a mesma o encaminha para a sala e pede que Simone o limpe. Finalmente a auxiliar tira a fralda de kayki e o leva para outro banheiro para fazer a higiene e o deixa na fila para tomar banho. (Caderno de campo, 23/09/2011)

Afinal, a quem cabe limpar as fezes ou auxiliar a higiene pessoal das crianças? Onde está o espaço necessário às manifestações tão naturais na Educação Infantil, sobretudo nas creches? Na prática, às auxiliares cabe essa função, que muitas vezes são assumidas relutantemente, dado o caráter do desprestígio que esse tipo de cuidado tem na instituição. De alguma forma, ficar encarregada do dejetivo, da “sujeira”, remete ao que nos lembrou Kramer (2005) quando comparou a idéia do cuidado à escravidão. Por outro lado, não ignorar o que é inerente às crianças, inclusive o que pode não ser tão confortável, é agir com responsabilidade e respeito pelas crianças com as quais se decidiu trabalhar. Neste sentido, nos remetemos à dimensão ética/responsiva em Bakhtin. Fazer o que é necessário para o bem estar das crianças é uma questão de responsabilidade e respeito aos pequenos, e isso é obrigação de qualquer adulto que seja responsável pelas crianças na instituição em que elas se encontram. Sobre o ato responsivo em Bakhtin, Motta (2011, s.p.) afirma que:

(...) temos que a responsabilidade vai se manifestar em situações concretas, através de práticas sociais inseridas em grupos cuja leitura de mundo influencia e limita as ações possíveis. O sujeito tem, então, uma orientação no seu pertencimento para decidir de acordo com os valores de seu contexto, mesmo quando sua ação se opõe a eles. A responsabilidade se manifesta no ato, pois vai demandar uma decisão que implica pesar um sistema moral abstrato e decidir, a partir dele, em cada situação concreta, materializando-o numa ética.

Se no discurso o cuidado aparece como elemento indissociável à educação, na prática nem sempre é valorizado, nem mesmo pela profissional que tem esta função. O desprestígio que é relegado ao cuidado parece não ter sido superado pela formação. Contudo, em diversos momentos, Silvia aproveitava a aproximação afetiva com as crianças como uma oportunidade de interação prazerosa, como na hora das refeições, por exemplo, quando as incentivava a comer sem utilizar a autoridade. Esses momentos pareciam ser agradáveis para as crianças.

As professoras ajudam a servir os pratos, mas apenas Silvia e as Mães educadoras permanecem no espaço durante o almoço. Silvia incentiva as crianças a comerem, dizendo que está gostoso e que vão ficar fortes. Além disso, orienta algumas crianças para utilizarem a colher... (Caderno de Campo, 25/10/2011).

Segundo Rocha (2012, p.79), além do adulto ter uma visão da criança capaz de se comunicar, precisa “também considerá-la competente em compreender o que lhe comunicam ou dizem verbalmente para buscar um diálogo com ela”. Percebemos em muitos momentos da observação que Silvia valorizava a aproximação com as crianças, desenvolvendo interações relevantes para a formação tanto das crianças quanto a sua própria.

Os momentos das brincadeiras livres, quando a professora geralmente estava em outra ocupação (fazendo um recorte ou preparando alguma atividade) e a função de Silvia seria a de “tomar conta” das crianças, eram aproveitados com a observação das crianças de maneira atenta, onde a ADI participava das brincadeiras com alegria e sendo uma referência em relação à afetividade.

Silvia guarda alguns brinquedos que estão espalhados pelo chão e Rita liga a TV com o DVD da Xuxa para as crianças assistirem. A professora recorta alguns papéis. Algumas crianças reproduzem as danças do DVD, mas a maioria brinca com outras coisas na sala. Silvia senta em uma cadeira num canto da sala enquanto observa as crianças. Uma menina se aproxima e se aninha em seu corpo, com se estivesse pedindo colo. Silvia a beija e a acaricia. (Caderno de Campo, 23/09/2012)

É válido ressaltar que as crianças pareciam saber que há uma diferenciação entre as funções que a professora e auxiliar exercem, pois sempre que precisavam ir ao banheiro, vestir-se, beber água ou nos momentos de refeição era à Silvia que elas recorriam, além dos momentos das refeições.

Na Creche Pedrinho, Lara, como único adulto responsável pelo grupo, exerce as funções de cuidado-educação sem hierarquizá-las. Ainda durante a formação a cursista revelou um pouco dessa rotina em seu memorial, ressaltando a importância do PROINFANTIL para conseguir realizar de modo mais organizado a rotina que inclui cuidado e educação como fundamentos.

Ao iniciar o dia, procuro logo preparar a sala, providenciando os recursos para melhor executar as atividades. A higiene do ambiente, a luz, a circulação do ar também são umas das minhas preocupações. Recebo as crianças sempre com muito carinho, cumprimento seus pais, buscando um laço de amizade para conhecer um pouco da história de cada um. Seguir toda a rotina diária com as crianças não é nada fácil, requer muita dedicação e preparação profissional. Foi o que fez muita falta antes do curso do PROINFANTIL fazer parte da minha vida. (Memorial de Lara, agosto de 2010)

No grupo de Lara, a rotina do cuidado sempre era realizada pela mesma e quando havia outro funcionário disponível, este se disponibiliza a ajudar, como no evento abaixo:

Uma funcionária da secretaria chega para ajudar com o banho. Primeiro Lara leva as meninas para o banheiro e os meninos ficam com a ajudante. Há dois chuveiros no banheiro e as crianças vão tomando banho em duplas, enquanto as outras aguardam no corredor. A professora distribui sabonete líquido nas mãos das crianças e as auxilia, mas elas tomam banho sozinhas. As nove meninas estão de banho tomado em quinze minutos. Em seguida é a vez dos meninos e o processo é o mesmo. Lara e a ajudante ajudam as crianças a se trocarem. Após este momento Lara fica sozinha novamente com as crianças, que assistem DVD ou brincam enquanto ela penteia as meninas. (Caderno de campo, 06/09/2011)

O fato de o discurso sobre cuidar e educar estar mais de acordo com a prática na Creche Pedrinho pode ter a ver tanto com o histórico de atendimento da creche conveniada que, tendo sua raiz ligada ao assistencialismo e não à escolarização, valorizam mais as relações de cuidado; quanto à possibilidade de um único profissional com as crianças. A respeito dessa dicotomia, Lara relata em entrevista:

Eu acho muito importante, porque pra gente que trabalha há muito tempo na creche acaba fazendo muito isso: se preocupa com o lado de cuidar e esquece um pouco do educar. (...) Eu aprendi muito isso no PROINFANTIL: se você for ensinar alguma coisa, tem que saber o que está fazendo pra não estragar o desenvolvimento da criança. Eu acho isso muito importante. E o educar e o cuidar estão juntos. A gente aprendeu muito isso. (Entrevista com Lara)

Não podemos negar os avanços que a Educação Infantil sofreu ao longo das últimas décadas. Sua entrada no sistema educacional ratifica o direito das crianças, desde seu nascimento, a frequentarem uma instituição de educação de qualidade, onde tenham suas características específicas respeitadas. Encontrar um caminho em que creches e pré-escolas situem-se num campo diferenciado do Ensino Fundamental e do assistencialismo constitui-se um desafio que implica na formação profissional e, sobretudo, na superação histórica de uma realidade marcada pela opressão. Por outro lado, é necessário pensar o cuidado como uma característica inerente ao humano, que engloba (ou ao menos deveria) todas as relações pessoais, sendo, portanto, indispensável à vida.

Ao pensar em cuidado é comum associá-lo às crianças pequenas. Entretanto, o cuidado relaciona-se às pessoas e suas interações, independente da faixa etária e em que circunstâncias: entre as pessoas, com a natureza, com as coisas, enfim, nas experiências sociais vividas. De acordo com Boff (1999) o cuidado é um modo de *ser-no-mundo*, ou seja, uma forma de existir e co-existir, de relacionar-se com todas as coisas do mundo.

Se, ao longo da vida, não fizer com cuidado tudo que empreender, acabará por prejudicar a si mesmo e por destruir o que está a sua volta. Por isso o cuidado deve ser entendido na linha da essência humana (que responde à pergunta: o que é ser humano?). Nas palavras de Martin Heidegger: cuidado significa um fenômeno ontológico co-existencial básico. (Boff, 1999, p. 34)

Em relação ao cuidado associado à Educação Infantil, no contexto educacional, Kramer (2005) questiona ser esta uma especificidade apenas do segmento:

(...) cuidar é específico da educação infantil ou se cuida sempre? O que é específico no cuidado da educação infantil? Quando, na universidade, uma aluna está deprimida, o professor faz de conta de que não vê que a moça de 28 anos está sofrendo? Ou chama para conversar, leva para tomar um café, orienta? Claro que são cuidados de natureza diferente! Há atividades que uma criança pequena não faz sozinha e são atividades básicas de cuidado, que garantem sua sobrevivência. Ou seja, há atividades de cuidado que são específicas da educação infantil. Contudo, no processo de educação, em qualquer nível de ensino, cuidamos do outro. (Kramer, 2005, p.63)

O fato de o cuidado ter sido, não apenas no senso comum, caracterizado como inerente apenas à Educação Infantil decorre de processo histórico desta etapa da educação. Entretanto, o fragmento acima ilustra que esta é uma característica do ser humano e em todo o campo educacional as práticas de cuidado são legítimas. Em cada nível de ensino, o cuidado tem suas características específicas. Na Educação Infantil, o afeto e os cuidados com a higiene do corpo são mais evidenciados, o que não significa que nos outros níveis da educação as pessoas não possam exercitá-lo. Campos, em relação ao cuidado como prática na educação de crianças pequenas afirma:

A perspectiva é coerente com a moderna noção de "cuidado" que tem sido usada para incluir todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessárias ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, "cuidar", todas fazendo parte integrante do que chamamos de "educar". (Campos, 1994, p.36)

Educar para o cuidado – o cuidado com o outro como ser integral, o cuidado do corpo e da mente – é reconhecer que a educação não é restrita, que ela vai muito além dos processos cognitivos, pois é, sobretudo, inerente ao sensível, tanto ao adulto quanto às crianças. Nas observações realizadas, nos parece que as práticas realizadas na EMEI estão longe de conseguir efetivar o que determinam os documentos em relação às funções da Educação Infantil. Percebe-se que a concepção fragmentada da infância parte não apenas das profissionais que trabalham com as crianças, mas de todo o sistema, visto que o regimento municipal fragmenta as funções de acordo com os profissionais. Logo, a formação deve ser

pensada muito além daquelas destinadas somente aos professores, mas uma formação que garanta também uma mudança das secretarias de educação, a fim de que sejam respeitados os direitos das crianças de serem cuidadas e educadas de forma indissociável e respeitosa.

Embora a teoria pretenda uma concepção de infância e Educação Infantil específica, buscando garantir às crianças pequenas o direito a uma educação que atenda a suas necessidades físicas, emocionais e cognitivas, ou seja, concebendo a criança como um todo, a dicotomia entre educar e cuidar continua resistindo, concebendo práticas de uma educação fragmentada, tanto em relação à compreensão de infância quanto em relação à função docente.

Neste sentido, é preciso repensar tanto os cursos de formação de professores quanto às políticas municipais. Conforme aponta Campos:

Em primeiro lugar, se realmente acreditamos em uma visão integrada da educação infantil, teríamos de repensar o perfil dos dois tipos de profissionais mencionados no início. Ou seja, tanto é inaceitável que a educação em grupo de crianças pequenas esteja a cargo de adultos que não receberam nenhum tipo de formação para isso, quanto é inaceitável o tipo de formação que os professores recebem na maioria dos cursos de magistério e também nos cursos de pedagogia existentes. Ou seja, ambos necessitam de um novo tipo de formação, baseada numa concepção integrada de desenvolvimento e educação infantil, que não hierarquize atividades de cuidado e educação e não as segmente em espaços, horários e responsabilidades profissionais diferentes (Campos, 1994, p.38).

Se pensamos não ser possível cuidar sem educar ou educar sem cuidar, parece legítimo argumentar que todos cuidam e educam. Entretanto, a ação educativa precisa ser uma ação consciente e intencional. E só é possível tomar consciência e transformar a prática através do conhecimento. Conhecimento este que precisa se legitimar na Educação Infantil, compreendendo que ações historicamente reconhecidas como subalternas podem contribuir positivamente para formação humana, tão necessária nos dias hoje.

3.5. “*Eu me sinto valorizada como pessoa... mas quanto ao profissional...*”: Precariedade e valorização

Os contextos em que a pesquisa foi realizada sinalizaram desafios e ambiguidades em vários sentidos. Um dos aspectos que se faz presente é polarização entre precariedade e valorização, que se apresenta de maneiras diferentes nas duas instituições. Em comum temos o consenso de que proporcionar a formação inicial e continuada aos professores é um dos aspectos fundamentais para a valorização dos profissionais da educação. Contudo, este não pode ser o único aspecto a ser considerado quando pensamos em valorização, visto que o contexto profissional do professor engloba uma série de fatores que dizem sobre suas condições de trabalho, como salário, carga horária, infraestrutura, formação continuada, dentre tantas.

Ao analisarmos o contraponto entre precariedade e valorização no contexto de formação e prática da professora Silvia, na EMEI Visconde, tivemos dificuldades de encontrar, nas práticas, sinais da valorização desse profissional que acabara de participar de uma formação importante que não apenas elevou seu grau de escolaridade, mas trabalhou com a especificidade da faixa etária a que tem atendido, o que não ocorreu com as professoras da EMEI. Não sendo reconhecida como professora pelos colegas de trabalho, não tendo

condições de atuar profissionalmente como considera que seria possível, o que encontramos foi uma profissional um tanto desmotivada, embora os discursos das entrevistas com a diretora e as professoras demonstrassem gratidão e valorização pelo que Silvia trouxe a partir do PROINFANTIL.

Quando começou o trabalho da Silvia no PROINFANTIL, na verdade eu e as outras colegas, a gente estava mais ou menos iniciando na Educação Infantil. Então ali estava todo mundo meio que perdido, a gente não sabia qual seria o ponto de partida (...) Então quando a Silvia começou a trazer as experiências dela tanto no tocante ao que ela via em sala de aula, como no que ela trazia pra gente como prática, eu até acho que a gente aprendeu mais com ela do que com qualquer outra coisa que a gente tenha vivenciado.

(...)

É uma excelente professora. As ideias dela são sensacionais. (Entrevista com a professora Cristina)

Quando nós começamos na creche, ninguém tinha experiência. Eu, como diretora, nunca tinha trabalhado com Educação Infantil, a Renata como CPP também não, e as professoras que chegaram pra gente eram professoras recém concursadas, então não tinham essa experiência. E as monitoras também não. Então assim, nós começamos a aprender tudo juntos, e esse curso veio de encontro a essa nossa necessidade né, de aprender. E foi muito bom porque elas (as cursistas) trouxeram material do curso para as professoras. (Entrevista com a Diretora Ana)

Entretanto, ao perguntarmos se Silvia sentia-se valorizada no seu trabalho, a mesma respondeu que não, e se surpreendeu ao ouvir que foi muito elogiada pelos colegas.

Nunca ninguém me falou nada disso. (...) Quando você quer fazer um elogio você chega para pessoa e fala, não simplesmente absorve, fica quieto e pronto. A pessoa só vai saber se você falar. (Entrevista com Silvia)

Esse desencontro reflete uma relação não dialógica vivida na EMEI, onde, sem a palavra no contexto dialógico, os sujeitos não se comunicam e não se reconhecem no discurso do outro. A desvalorização, para a ex-cursista, está muito além do silêncio das colegas, mas, sobretudo no contexto da práxis, onde para si só resta a prática que nenhuma professora quer realizar.

Durante todo o curso e também durante a pesquisa, Silvia demonstra permanecer no cargo de ADI por uma questão de estabilidade, por se tratar de um serviço público. De certa forma, ter o “garantido” lhe traz mais segurança quanto ao salário, ainda que pouco. Uma das anotações no caderno de campo ilustra essa ideia.

A professora Claudia se aproxima de mim e faz perguntas sobre o mestrado e sobre a minha pesquisa. Explico sobre o PROINFANTIL, sobre o direito à formação profissional e sobre minha questão na pesquisa, que é entender como a formação tem influenciado a prática da ex-cursista. Silvia entra na conversa e responde: “Nada. Agora eu estou formada, mas e daí? Eu poderia até procurar emprego em uma escolinha particular, trabalhar quatro horas e ser a professora mesmo, mas não posso largar um serviço público.” (Caderno de campo, 21/11/2012)

Imaginamos que, de uma forma geral, as auxiliares querem ter a oportunidade de exercer a função de professora, que dentro do contexto escolar apresentado é uma figura mais valorizada que a da auxiliar. Ter esses dois profissionais com diferentes responsabilidades sobre um grupo de crianças gera conflitos que remetem ao valor que cada uma das funções tem. No contexto de Nova Iguaçu existe ainda outra categoria que se soma à rede de

precariedade nas relações de trabalho e na desvalorização da Educação Infantil no município: as mães educadoras.

Silvia comenta que está preocupada com o próximo ano, pois o contrato da prefeitura com as mães educadoras irá acabar em dezembro. Logo, 2012 iniciará com trabalho dobrado para as ADIs. Ao mesmo tempo, reclama das ajudantes, que não sabem lidar bem com as crianças, segundo seu ponto de vista. (Caderno de campo Silvia, 18/10/2011)

Em 2012 foi aberto concurso para o quadro de magistério de Nova Iguaçu. O fato de não ter havido abertura de vagas para o cargo de ADI parecia apontar para o reconhecimento da profissionalização e formação necessária à Educação Infantil. No entanto, se aparentemente o cargo de ADI está se extinguindo, o município encontra brechas para precarizar ainda mais os profissionais desta etapa da educação, ao substituir os auxiliares pelas mães educadoras que, nas EMEIS, fazem o mesmo serviço que as ADIs, porém sem nenhum vínculo empregatício e sem a necessidade qualquer formação escolar (basta apenas ser mãe de algum aluno da rede municipal). Com uma ajuda de custo irrisória¹⁶, a contratação das mães traz à tona o que se vem combatendo já há décadas na Educação Infantil, que é a desconstrução do aspecto maternal a que são confundidas nas professoras da área, aspecto este que tira o segmento da esfera do público o remetendo ao privado, à ideia de que basta ser mãe para atuar nesta etapa da educação. Ora, se o trabalho das auxiliares aparece numa escala inferior ao trabalho do professor, o trabalho das mães educadoras é ainda mais desvalorizado em relação ao trabalho do auxiliar e esse conjunto de desvalorização demonstra a rede de precariedade que se encontra a Educação Infantil quanto à exigência de formação para a atuação, que se estende a todos os profissionais até as crianças que são atendidas. Se ainda se luta para uma qualificação mínima em nível médio, quando teremos, como prioriza a lei, todos os profissionais da Educação Infantil formados em nível superior?

A questão da precariedade na forma de contratação também se estende às creches comunitárias conveniadas ao município. Como já foi dito, independente da formação que tenha o profissional contratado, na Creche Pedrinho os professores são contratados como monitores. No início da pesquisa de campo, Lara e suas colegas de trabalho, que são contratadas pelo regime de Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) já estavam há seis meses sem receber. Além dos constantes atrasos no pagamento, a contratação como monitora serve para que seja pago um salário inferior ao piso nacional do magistério¹⁷. A coordenadora da Creche atribui essa responsabilidade à prefeitura, que não cumpre o calendário de repasse de verbas:

A gente não tem condições de contratar devidamente como professor por conta da questão do salário. Pelo convênio da prefeitura, a gente tem até 8 meses de atraso no pagamento. Nosso último pagamento foi em novembro do ano passado, até agora não recebemos nada. Então, por essa questão de atraso a gente não tem como bancar o salário delas como professoras, porque vem as guias, e essas guias, para não ficarem atrasadas, a gente que paga, promove eventos, doações, para gente poder estar pagando. E se a gente colocar o piso do professor, os valores ficam muito altos e não tem como pagar, porque a gente não efetua o pagamento, a gente procura manter o INSS, tudo direitinho, tudo em dia. (Entrevista com a coordenadora Claudia)

¹⁶ Até 2011 as mães educadoras trabalhavam com a carga horária de 20 horas semanais e recebiam uma ajuda de custo de R\$100,00 mensais. Equivalente a aproximadamente 1/6 do salário mínimo vigente à época.

¹⁷ Em 2011 o piso salarial do magistério era de R\$1.187,00 para uma jornada de 40 horas semanais.

As guias que a coordenadora se refere são os tributos que precisam ser pagos ao INSS. A precariedade financeira é tanta que muitas vezes é preciso fazer uma escolha: pagar o salário ou pagar as taxas do INSS. A instabilidade financeira apresentada na Creche Pedrinho, que reflete a realidade das creches comunitárias conveniadas ao município também provoca um sentimento de desvalorização profissional dos sujeitos que ali atuam. Durante o PROINFANTIL, muitas vezes Lara manifestou o desejo de abandonar o trabalho, como relata em um trecho do memorial que fala sobre suas dificuldades na profissão:

Na área pessoal foi a falta de pagamento. (...) Teve dia que quis deixar tudo e parar de uma vez de trabalhar com educação infantil. Se não tivesse o PROINFANTIL não teria chegado até aqui. (Memorial de Lara, junho de 2010)

Por outro lado, se há uma série de precariedades nas relações de trabalho na Creche Pedrinho, a professora, ao olhar para sua prática e para as relações que construiu ao longo do PROINFANTIL com seus colegas de trabalho e familiares, se sentia mais valorizada. Como aponta outros trechos dos memoriais.

Estou me sentindo mais valorizada profissionalmente, tenho mais certeza no que realizo, pois vejo isso no desenvolvimento dos meus alunos. (Memorial de Lara, novembro de 2009)

Hoje consigo trabalhar com mais recursos que fazem com que minha rotina diária fique mais alegre e construtiva. As crianças com que trabalho se mostram mais participativas, recebo elogios dos colegas, familiares e estou com a minha autoestima ótima enquanto profissional. (Memorial de Lara, agosto de 2010)

Na entrevista realizada após a pesquisa de campo, perguntei à Lara se ela se sentia mesmo valorizada, dado todos os problemas que os professores enfrentam na instituição. A ex-cursista mudou um pouco o discurso, mas ainda sinalizou que há a valorização, porém reconheceu o contraponto da precariedade:

Eu me sinto valorizada como pessoa, porque as meninas (colegas professoras) reconhecem meu trabalho, falam que está bom; as crianças adoram, falam que a tia Lara brinca muito, canta. Mas quanto ao profissional, é difícil, porque a instituição só paga um salário, a carga horária continua extensa, a gente quase não tem hora de almoço. (Entrevista com Lara)

O tom com que Lara falava de como se sentia valorizada demonstrava certo orgulho de si mesma, de ter feito o PROINFANTIL, atribuindo a este a oportunidade de poder ser reconhecida como professora, ainda que enfrentasse toda a situação precária que existe na instituição em que atua, pois de alguma maneira, essas situações são enfrentadas nas mesmas condições que as outras professoras, o que não ocorre na EMEI que Silvia trabalha.

A questão da valorização se revela dentro da escola, nas leis que regem as contratações e também se apresenta na relação com as famílias das crianças. O último dia da observação de campo nas duas instituições ocorreu durante as festas de fim de ano. Enquanto na Creche Pedrinho pude presenciar a emoção de Lara com a reverência de alguns pais que a cumprimentavam, elogiavam seu trabalho com as crianças e agradeciam, na festa de final de ano da EMEI Visconde as auxiliares mais uma vez ficaram em segundo plano. Eram às professoras que os responsáveis dispensavam gratidão, elogios e tiravam fotos. Em nenhum momento o trabalho das ADIS ou das mães educadoras parecia visível àqueles responsáveis.

Embora Silvia tenha consciência dos trâmites legais que inviabilizam uma mudança oficial no cargo que ocupa – haja vista a necessidade de concurso público para o cargo de professor de Educação Infantil – devemos ressaltar a importância da comunidade escolar envolvida num projeto de educação que valorize os saberes de todos, não hierarquizando e

desvalorizando as práticas que poderiam somar-se num objetivo comum: educação de qualidade para as crianças e o respeito aos seus profissionais.

Disso, podemos constatar que as experiências imediatas após o PROINFANTIL, no trabalho das professoras pesquisadas, apresentaram desafios e contradições que muito dizem sobre o valor que o município dispensa à Educação Infantil, que incide diretamente sobre os professores, gestores e crianças tanto das EMEIs quanto das Creches Conveniadas. Como proporcionar uma formação sem abrir aos sujeitos qualquer perspectiva de valorização dentro do seu ambiente de trabalho? Vimos que na instituição não pública, um profissional formado até é reconhecido como tal pelos seus parceiros e pelo público que atende, mas na verdade continua assumindo uma posição igualmente precária a anterior, não tendo sequer seus direitos trabalhistas garantidos.

Cabe ressaltar que o município de Nova Iguaçu, ao não assumir suas responsabilidades, acaba por ampliar essa rede de precarização com a permanência da admissão das Mães Educadoras em detrimento ao aumento do número de professores nas EMEIs e com a falta de coerência e fiscalização dos convênios, que continuam contratando profissionais sem formação em magistério, contando com programas governamentais como o PROINFANTIL, que é um programa para suprir a carência de formação emergencial, e gerando demandas intermináveis, como no caso da Creche Pedrinho, cuja entrevista revela a continuidade dessa prática. Ao ser questionada se ainda há professores sem formação na instituição, a coordenadora Patrícia responde: *“Têm as duas professoras que entraram esse ano, que não tem formação. Têm o conhecimento, mas não tem formação.”* Ao ser questionada sobre as normas para a assinatura do convênio com a secretaria de educação, que exige que os professores contratados para aquele ano tenham formação, a coordenadora se defende:

É uma norma que tenha o Ensino Médio normal. Sendo que quem não tem precisa estar estudando (...). E como nós estamos inscritos no PROINFANTIL, então temos como aguardar.

Ainda não há, oficialmente, uma perspectiva de abertura de mais um grupo do PROINFANTIL no município, e mesmo que houvesse, não se autoriza que se contrate pessoas sem formação com o objetivo de fazer o curso. Logo, cabe ao município cuidar para esse tipo de situação não ocorra, do mesmo modo que não se contrate, de modo algum, qualquer profissional que não tenha a formação mínima para atuar junto às crianças da Educação Infantil.

3.6. “Estou achando que o difícil vai ser parar”: valeu a pena

De acordo com Nóvoa (1992), uma formação deve fornecer aos professores subsídios para uma perspectiva crítico-reflexiva que lhes dê autonomia sobre o seu pensamento e suas práticas, de forma a se (re) construir pessoal e profissionalmente. O lugar que as professoras pesquisadas muitas vezes ocuparam ao longo da pesquisa, o lugar de sujeitos oprimidos em suas práxis, por vezes direcionaram meu olhar para o lado negativo da formação, me impedindo de ver com clareza o outro lado da moeda. Nas duas realidades investigadas houve pontos negativos, mas um olhar mais atento aos pequenos momentos de oportunidade revelou positividade que atingiam principalmente as vivências das crianças nas instituições, promovendo oportunidades que talvez não tivesse acesso se as cursistas não tivessem participado do PROINFANTIL.

Apesar das dificuldades que a rotina e a falta de pessoal impunham ao trabalho à EMEI Visconde, traços da formação do PROINFANTIL surgiam em muitos momentos das

ações de Silvia. Não raro, a ex-cursista realizava ações valorizadas ao longo do curso, como a observação atenta aos “momentos livres” das crianças, a presença nas brincadeiras com os pequenos, a literatura e até na troca com a professora. Os registros seguintes retratam essas ações:

Uma menina se aproxima de Silvia com um livro/brinquedo na mão e pede para a auxiliar contar história. O livro trata de uma história de piratas. Parece ter áudio, mas não funciona. Silvia vai contando a história e pergunta às crianças quantos animais têm na página e sugere algumas músicas de acordo com a personagem que aparece. Já estão em torno de Silvia 7 crianças. As crianças vão trazendo objetos da caixa de fantasias e Silvia os aproveita para inserir novas personagens na história. Ao final, Silvia estava de óculos, de chapéu: era uma pirata recolhendo tesouros. (Caderno de Campo, 23/09/11)

O evento acima destacado revela o quanto Silvia é aberta às relações com as crianças, entrando nas brincadeiras e fantasias infantis. Era muito comum ver a ADI dando asas à imaginação sem hierarquizar a relação adulto-criança.

A professora Ângela (regente) tem dificuldades de lembrar o nome das crianças e pede ajuda à Silvia. A ADI fala para a professora fazer a pergunta para as próprias crianças, a fim de estimulá-las a falarem. Silvia dá algumas informações sobre algumas características das crianças. (Caderno de Campo, 23/09/11).

A professora em questão era nova na turma, de forma que Silvia possuía mais informações a respeito das crianças. Silvia poderia apenas dizer a ela seus nomes, mas ao sugerir que a colega perguntasse às próprias crianças, a fim de estimular sua linguagem oral, a ex-cursista as reconhece como sujeitos capazes de se relacionar através da linguagem, como alguém a quem dirigimos a palavra, um interlocutor real, não apenas alguém de quem se fala.

As crianças vão chegando e guardando o calçado para deitarem. Silvia pede para as crianças irem fazer xixi, para que não façam na cama. Comenta comigo que esta estratégia deu certo no dia anterior. (Caderno de Campo, 25/11/11).

Através das experiências vivenciadas no cotidiano, Silvia buscava estratégias para estimular a autonomia das crianças (neste caso, não urinar durante o sono) e, mesmo, facilitar seu trabalho. Se em relação às professoras a ADI parecia sentir-se inferiorizada em alguns momentos, na relação com as crianças Silvia assumia seu papel da maneira que fosse possível e, na maior parte das vezes, contribuindo para sua formação, seja lendo um livro na hora em que as regras determinavam que todas as crianças deveriam estar dormindo (hora do sono), seja no incentivo à alimentação durante o almoço.

As professoras ajudam a servir os pratos, mas apenas Silvia e as Mães educadoras permanecem no refeitório durante o almoço. Silvia incentiva as crianças a comerem, dizendo que está gostoso e que vão ficar fortões. Além disso, orienta algumas crianças para utilizarem a colher...” (Caderno de Campo, 25/10/2011)

Lançando um olhar atento podemos perceber que também havia, nas práticas de Silvia, um rompimento com a ideia de escolarização contida nas muitas instituições, públicas ou privadas, de Educação Infantil, quando a ex-cursista priorizava ao máximo brincadeiras infantis, a literatura e a dramatização quando tinha oportunidade de se relacionar de forma mais livre com as crianças.

Natália (criança) aproxima-se de Silvia com um pequeno tubarão de borracha. “O tubarão vai morder!”, diz a menina. Silvia entra na brincadeira: “Ai! Ai! Socorro! Eu tenho medo de tubarão!” Outras crianças se aproximam, riem e perguntam por que a “tia” tem medo do tubarão. Silvia diz que é porque o tubarão tem dentes

grandes, vive no mar e pode comer as pessoas (faz gestos e vozes). As crianças brincam que estão com medo. Silvia: “Mas eu não tenho mais medo! Eu que vou comer esse tubarão!” As crianças riem e correm do tubarão. (Caderno de campo, 24/11/11)

Embora a própria Silvia tenha tido, ao longo da pesquisa de campo, dificuldades de perceber os pontos positivos que a formação trouxe para sua prática, a mesma pode olhar para sua própria experiência no PROINFANTIL e lembrar que havia um sonho e que, de alguma forma, foi transformado algo que é de grande importância: a própria mudança do olhar para si mesma.

O PROINFANTIL fez isso comigo, me estimulou, ajudou a conhecer a mim mesma e as minhas capacidades, ajudou a ultrapassar meus limites. (Silva, memorial de abril de 2010)

Ainda que não haja, dentro do contexto de trabalho de Silvia, uma oportunidade de mudança de categoria profissional, a ex-cursista tem deixado marcas positivas nas crianças com que trabalha e também em algumas práticas das professoras, como foi relatado diversas vezes nas entrevistas:

(...) as contações de história, as musiquinhas... éramos muito pobres de musiquinhas, até porque nós não sabíamos cantar músicas infantis e ela foi trazendo para o cotidiano (...) tudo foi acrescentando. Depois vieram os trabalhos pedagógicos que ela ia dando as ideias “Ah, poderia fazer assim, poderia fazer assado”. Então a gente começou a fazer trabalhos com sucata e as próprias crianças faziam coisas que eu mesma nem tinha noção de que eles poderiam fazer. (Entrevista com a professora Cristina)

(...) ela até falou sobre as crianças rabiscarem na parede, aí como a gente não tem quadro negro, ela sugeriu que a professora colocasse um papel preto nas paredes e desse giz pras crianças rabiscarem. Deu muito certo porque as crianças pararam de rabiscar as paredes. (entrevista com a diretora Ana)

Obviamente, um curso como o PROINFANTIL não tinha o objetivo de que as professoras formadas tivessem apenas a possibilidade de dar ideias e palpites nas ações dos outros docentes, mas sim que suas próprias práticas se transformassem em práxis modificando a realidade da Educação Infantil nas instituições por onde o PROINFANTIL passou. Porém se isso ainda não foi possível, ainda há que se continuar sonhando e lutando, através de formação e mobilização, por um futuro melhor.

—E quais são as suas perspectivas para o futuro?

—Ah, passar no concurso, né... (risos) Estou estudando muito porque eu quero ter a minha turma, eu quero ser responsável como professora.

(Entrevista com Silvia)

Guimarães (2011) ressalta que ser professor de Educação Infantil é justamente “*entrar na relação com a criança*”, ou seja, é a interação que diz o lugar dos sujeitos. E nessa interação com as crianças, Silvia de fato mostrava que é uma professora.

No contexto em que Lara se encontrava era mais fácil perceber nas suas práticas os traços positivos de sua formação. Um dos aspectos que chamou atenção durante as observações da turma na Creche Pedrinho foi a relação entre Lara e as crianças, que se dava de forma muito respeitosa na maior parte do tempo, onde o respeito às singularidades das crianças e sua visibilidade eram considerados. Era possível ver as crianças na sala através de suas produções, de suas falas e seus movimentos, ou seja, as crianças eram vistas como sujeitos importantes na relação, deixando suas marcas nesta experiência que é estar numa instituição de Educação Infantil. Esse modo de se relacionar podia ser observado em situações

como as rodas de conversa, as brincadeiras, em momentos livres ou dirigidos.

Nas observações percebia-se que a professora tinha um planejamento, que era inclusive realizado em conjunto nas reuniões de professores com a coordenação. No entanto, Lara oportunizava intervenções das crianças, pedindo sugestões, ouvindo suas falas e buscando levar em consideração seus desejos. O relato de campo a seguir retrata o olhar atento que Lara tem com as crianças, as reconhecendo como sujeitos sociais que trazem consigo histórias, saberes e cultura:

A brincadeira acaba e Lara pergunta às crianças se elas querem brincar de outra coisa. Renata puxa a música do patinho e todos cantam. Após a música Mayara sugere uma brincadeira: “Quem sou eu?”. Lara não sabe como é a brincadeira e Mayara explica: “É assim tia: todo mundo fecha os olhos (Lara fecha). Eu sou verdinho e moro dentro da lagoa.” “É o sapo!”, diz Pedro. “Isso mesmo”, diz Mayara, “Tá vendo com é fácil?!” (Caderno de campo, 01/11/2011).

Durante as observações, a professora demonstrou a importância de sua presença junto às crianças. Lara estava sempre por perto, muito mais como mediadora das relações que ali ocorriam, do que como autoridade que impunha alguma atividade. Suas intervenções respeitavam e estimulavam a autonomia do grupo que, por sua vez, se sentia livre para escolher e realizar atividades negociando suas próprias estratégias com aquelas sugeridas pela professora.

As crianças enfileiram as cadeiras do refeitório para brincarem de trenzinho. Lara sugere que cantem uma música de trem, mas as crianças resolvem brincar de passar por baixo das cadeiras. Logo depois decidem reorganizar as cadeiras para brincarem de dança da cadeira. Como não conseguem organizar os assentos para a brincadeira, Lara explica como as cadeiras devem ficar, explica a brincadeira e o grupo se organiza. A brincadeira começa e as próprias crianças cantam, para sentarem ao final, como sugeriu Lara, que ficou observando. (Caderno de campo, 13/10/2011).

No primeiro dia de observação houve uma “passeata” das crianças pelas ruas em torno da Creche, organizada pelas professoras, para comemorar o dia 07 de setembro.

As crianças do grupo de Lara e dos outros grupos vão para a varanda, brincam entre si, enquanto outras ainda têm os rostos pintados. Pegam os instrumentos e disputam por eles, que são poucos. As viseiras das crianças do grupo de Lara estão pintadas pelas próprias crianças, com diversas cores e imagens, já as viseiras das crianças das outras turmas tinham a pintura e os enfeites padronizados, dando a entender que foram feitos apenas pelas professoras. (Caderno de campo, 06/09/2011).

Nessas e em outras situações era possível perceber a valorização da estética infantil no grupo de Lara. Enquanto os chamados “trabalhinhos” das outras turmas eram, na grande parte exposta, produções padronizadas, onde não era possível perceber a identidade das crianças, na turma de Lara as produções tinham sempre uma característica bastante pessoal.

A escrita que a ex-cursista desenvolveu no PROINFANTIL também permaneceu nas suas práticas, como ressalta um dos registros do caderno de campo:

Lara senta-se numa cadeira e anota algumas coisas no caderno. Aproximo-me e pergunto o que é. Ela diz que anota algumas observações a respeito de algumas crianças por dia e caso haja algum comportamento atípico que se repita constantemente procura conversar com a coordenação, com os pais ou com as próprias crianças. Pergunto qual a anotação de hoje e ela diz que é sobre a Gabriele, que só quer fazer as coisas que a Yasmin faz imitando-a em tudo, além de querer vestir as roupas da colega, tomar banho juntas e só comer o que a outra come; e o fato do Jonathan só escolher brincar com as bonecas. Pergunto o que ela

acha do Jonathan brincar de boneca e. Lara diz que acha que o menino está muito carente, pois a mãe começou a trabalhar há pouco tempo, então ele fica ninando as bonecas e fazendo carinho, além de ficar muito mais “colado” nela. Lara diz que as anotações também servem para a avaliação individual das crianças, pois ela sempre procura anotar alguma coisa de cada aluno no decorrer da semana. (Caderno de campo, 19/09/2011).

O registro tem feito parte do cotidiano profissional de Lara de forma reflexiva e como uma maneira de registrar e dar visibilidade ao seu trabalho e às crianças. Os planejamentos das atividades eram alterados com frequência, de acordo com os interesses do grupo, e a professora se auto-avaliava diariamente, registrando no seu caderno de planejamento o que considerou importante no desenvolvimento das atividades.

O fato de Lara ser a professora responsável pela turma e de ser possível percebermos as discussões do PROINFANTIL em sua prática, não altera o fato de ela não ter garantido seus direitos enquanto profissional. Com uma carga horária intensa, salário incompatível e constantes e longos atrasos no pagamento, em diversos momentos da pesquisa, Lara relatou essas dificuldades em tom de desabafo, dizendo que a situação está cada vez mais difícil de ser levada. De alguma forma, a formação também traz uma postura mais crítica diante da realidade, o que também pode ser considerado um ponto a favor do PROINFANTIL. Agora que Lara é uma profissional com formação, dificilmente se conformará em permanecer na mesma instabilidade profissional.

Ao ter mais autonomia para desenvolver seu trabalho na Creche Pedrinho, Lara tem a possibilidade de sair da polarização entre cuidar e educar, demonstrando nas suas práticas que enquanto professora da Educação Infantil suas possibilidades vão muito além disso, sendo de sua responsabilidade a maneira como estabelece o diálogo em sala, como observa as crianças, como determina o tempo de brincar, como insere e partilha a cultura com seu grupo de crianças, etc. Se por um lado há uma precarização na forma como é contratada, por outro, podemos perceber que o desejo de lidar com as crianças com mais qualidade tem sido alcançado. Relatos da coordenadora da instituição ressaltam algumas mudanças que foram realizadas a partir do contato de Lara e de outras professoras com o PROINFANTIL:

(...) a gente fez o projeto da alimentação saudável; a gente implementou a roda de leitura; a gente implementou o teatro uma vez por semanas. As crianças mesmo, com o auxílio das educadoras, vão montando uma história, e numa sexta feira eram apresentadas para as outras turmas, aí na outra semana outra turma montava a história...; Na semana da cultura, a gente fez o bumba meu boi, aí uma turma ficou responsável de fazer a cabeça, outra fez o corpo... A gente fez vários projetos, várias atividades envolvendo todo mundo. (...) Com certeza o PROINFANTIL tem influencia. (Entrevista com a coordenadora Claudia)

Se o PROINFANTIL, assim como muitos cursos de formação direcionados aos professores não foi capaz de dar conta de toda a complexidade que envolve os profissionais, de alguma maneira o curso trouxe mais benefícios para a creche conveniada do que para a creche municipal, ao considerar as possibilidades de uma mudança positiva nas práticas realizadas dentro das instituições apresentadas.

Na análise do campo chamou atenção a dificuldade em encontrar exemplos positivos nas práticas das professoras da EMEI Visconde, o que fez com que eu me questionasse se, como pesquisadora, eu poderia estar tendo uma visão maniqueísta, assumindo o lado das auxiliares. Mas se por um lado, também como pesquisadora, não posso dar conta de toda a realidade, por outro, devo admitir que, infelizmente, na EMEI onde foi realizada a pesquisa não presenciei, por parte das professoras, práticas que considerassem as crianças como sujeitos da cultura. No entanto, como professora da rede municipal de Nova Iguaçu, posso afirmar que nem todos os professores da rede têm uma postura castradora ou possuem uma

visão tão dissociada do cuidar e educar, embora eu reconheça que foi o que preponderou num dos campos observados.

Contudo, se muitas coisas ainda não podem ser modificadas, o PROINFANTIL abriu a possibilidade para outra realidade que é possível seguir, com determinação e coragem. Além de terem um olhar mais crítico sobre sua realidade, as ex-cursistas do PROINFANTIL tiveram a possibilidade de construir novos sonhos e transformar sua práxis através do conhecimento, como aponta o trecho de um dos memoriais de Lara:

(...) estou estudando por prazer e necessidade e já não acho que é tarde para recomençar, estou achando que o difícil vai ser parar. (Memorial de Lara, novembro de 2009

Ao que tudo indica o PROINFANTIL, apesar de tantas contradições, despertou o interesse pelo estudo, pela mudança e pelo movimento que o conhecimento proporciona. Por isso, valeu a pena!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“(...) mas se responder não pude
à pergunta que fazia
ela, a vida, a respondeu
com sua presença viva.”*

João Cabral de Melo Neto

A presente pesquisa analisou as primeiras implicações do PROINFANTIL nas práticas de duas professoras cursistas de Nova Iguaçu. Buscamos compreender como esta formação pôde afetar a construção da práxis das cursistas que, se antes eram orientadas pelos saberes da prática cotidiana, agora se encontram diante de outras possibilidades, uma vez que passaram por uma experiência de formação que abordou, de forma intensa, estudos teóricos sobre a Educação Infantil e sua consonância com a prática.

Este estudo foi orientado pela compreensão de que as experiências de formação dessas profissionais podem e precisam ser narradas, sobretudo por se tratar-se de professoras de Educação Infantil, que historicamente são marcados pela desvalorização. Neste sentido, é urgente que esses profissionais se percebam enquanto autores de seus discursos e se digam. Compreendemos também que a formação, inicial e continuada, é direito dos professores e, mais que isso, é uma importante conquista à garantia do direito a uma educação de qualidade para as crianças pequenas. Por isso a opção pela construção de uma base teórica na perspectiva da linguagem, da experiência e da práxis norteou este trabalho.

As categorias que emergiram do campo reforçam as ambiguidades que o PROINFANTIL apresenta e que, de certa forma, tem relação com as ambiguidades que o próprio segmento da Educação Infantil e as políticas públicas desta área não conseguiram superar. Ao recuperar a história da construção da Educação Infantil no Brasil percebem-se avanços significativos nos termos das leis nas últimas décadas, porém a efetivação das conquistas na prática ainda é difícil. Por conta disso, a educação de qualidade das crianças pequenas ainda tem muito a caminhar enquanto bandeira de luta, sobretudo no que diz respeito à formação dos professores e suas condições de trabalho.

A despeito das análises desenvolvidas ao longo da pesquisa, considerando a relação entre os discursos produzidos ao longo da formação (nos memoriais), nas práticas observadas e nas entrevistas, podemos apontar algumas conclusões. Dentre elas que:

- O PROINFANTIL, apesar de constituir uma formação de qualidade para profissionais da Educação Infantil, não planejou uma forma de garantir, com o município onde foi realizada a pesquisa, uma continuidade das práticas desenvolvidas ao longo da formação.
- O programa que, a princípio, foi criado para a formação de professores, acabou atendendo auxiliares de turma, gerando conflitos na construção da identidade docente desse público que se tornou professores, mas não encontram este lugar, do ponto de vista de cargo, salário e condições de trabalho, nas instituições em que atuam.
- O município de Nova Iguaçu pareceu reconhecer a inviabilidade de dois profissionais com funções diferentes nas turmas de Educação Infantil, ao não realizar concurso para o cargo ADI no ano de 2012, porém ao continuar contratando, de forma precária, as Mães Educadoras para exercerem as funções de auxiliar de professores, revelou o nível de descomprometimento com a primeira etapa da Educação Básica e a contradição da realização do PROINFANTIL no município.
- Do ponto de vista de benefícios às instituições, o PROINFANTIL em Nova Iguaçu obteve mais resultados positivos na instituição privada, visto que na Creche Pedrinho a professora Lara tem mais autonomia para lidar com as crianças.
- O PROINFANTIL não atingiu e nem atingirá seu objetivo de ter todos os professores de Educação Infantil com a formação mínima se o município continuar gerando demanda ao se conveniar com creches comunitárias que contratam professores sem formação que esperam pela realização do programa. Desta forma, se houver uma perspectiva para um próximo grupo de formação do PROINFANTIL, o programa caminhará para uma política de formação permanente, descaracterizando-se como um programa emergencial.
- Foi possível perceber aspectos relevantes do PROINFANTIL nas práticas das professoras cursistas pesquisadas, o que se configura como um ganho para as crianças das instituições observadas. Entretanto, sobretudo na EMEI, a relação entre formação e prática era mais difícil de ser desenvolvida, dado à função de auxiliar que a cursista de via submetida.
- As professoras que participaram da pesquisa demonstraram que o programa possibilitou a realização do sonho de formarem em magistério e sinalizaram o desejo de darem prosseguimento aos estudos, aumentando assim o nível de escolaridade e se preparando para novas oportunidades profissionais.
- A ruptura dessas professoras com as instituições onde atuam parece inevitável, haja vista a falta de concurso específico para educação infantil no município.

Essas considerações marcam uma experiência de pesquisa que, não se propondo à generalização, aponta para uma situação que possivelmente se repete nas outras EMEIs e

Creches Conveniadas cujos professores fizeram a formação do PROINFANTIL em Nova Iguaçu. Não há como permanecer indiferente à própria situação quando se participa de uma formação crítica, onde há a possibilidade de reencontro com sua própria história e com narração de sua experiência. Se é impossível sair de uma experiência como o PROINFANTIL da mesma forma como se entrou, impossível também ficar inerte à situação atual em que se encontram. Ainda que não seja fácil transformar a realidade de um sistema educacional que não demonstra interesse por uma valorização coerente da Educação Infantil, o programa abre outras perspectivas aos profissionais que participaram da formação, ao ampliar a visão de criança como ser integral, sujeito social, que necessita de atendimento que atenda suas especificidades, e ao possibilitar, diante da formação, condições para a participação de concursos para professores do segmento, mesmo que seja em outros municípios. Claro que o objetivo do programa não foi o de retirar os profissionais de suas instituições, mas como o mesmo não previu a complexidade que se apresenta em alguns municípios que tem dois profissionais com diferentes funções em turmas de Educação Infantil, essa é uma possibilidade para que as professoras trabalhem mais felizes e em condições mais dignas.

Diante das considerações acima expostas, alguns apontamentos se fazem pertinentes, afim de que esta pesquisa contribua para o desvelamento de novas possibilidades para as políticas de formação de professores de Educação Infantil, em especial no município de Nova Iguaçu. Lembramos de Freire (2011, p. 96) ao afirmar que “educação é uma forma de intervenção no mundo”!

- Ao firmar parcerias com os municípios para programas de formação como o PROINFANTIL, o acordo de participação deve garantir que os municípios não gerem mais demandas de profissionais sem formação, seja através de contratos ou de concursos públicos.
- Mesmo que os profissionais tenham o mesmo nível de formação, o município não pode conceber que o profissional que atua diretamente com as crianças pequenas não seja contratado como professor, evitando assim discrepâncias de atribuições que acabam por prejudicar o atendimento às crianças ao reproduzir uma dicotomização entre escolarização e cuidado, não reconhecendo as crianças como sujeito de direitos.
- Ainda que não haja concurso específico para Educação Infantil em Nova Iguaçu, o município deve proporcionar formação específica para os professores que estão atuando nesta área. Na EMEI pesquisada, as entrevistas e as observações revelaram a falta de preparo dos profissionais responsáveis pelas turmas, como relata a professora que disse que aprendera mais com a cursista do que com qualquer outra coisa que o município tenha proporcionado.

Decerto, as reflexões contempladas neste trabalho não encerram as discussões possíveis sobre o PROINFANTIL e a formação de professores do primeiro segmento da Educação Básica. Alguns aspectos ficaram de fora do recorte desta pesquisa, como a questão da formação em nível superior para esses profissionais, a formação continuada dos profissionais da rede, dentre outros. No entanto, as questões aqui contempladas possibilitam o diálogo com os outros trabalhos de pesquisa que já foram desenvolvidos e com aqueles que ainda se pretendem concluir. Neste sentido, as conclusões aqui apresentadas não se fecham para futuros diálogos e construções de conhecimento.

BILIOGRAFIA

AMORIN, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética, epistemológica. In Freitas, M. T. A.; Jobim e Souza, S e Kramer, S. (orgs) **Ciências Humanas e Pesquisa- Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução feita a partir do francês por Marina Emsantina Galvão G. Pereira, revisão da tradução Marina Appenzellerl. 2'cd. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior)

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. **Problemas da Poética de Dostoievski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____; VOLOSHINOV, Valentin Nikolaevich. **Discurso na Vida, Discurso na Arte**. S.D. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/96529004/M-Bakhtin-Discurso-Na-Vida-Discurso-Na-Arte>. Acesso em 23/03/2012.

BARROS, Camila dos Anjos. “**Ainda temos muito para caminhar, mas a menina dos olhos é a formação**”: políticas públicas e escolaridade de profissionais da educação infantil. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifca Universidade Católica do Rio de Janeiro: 2012.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Obras Escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth (Org). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 191-200.

BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRAIT, Beth. **Uma proposta dialógica de teoria, método e análise**. Revista Gragoatá. Niterói. nº20, 1º Sem. 2006.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. 168 p.

_____. **Guia Geral do PROINFANTIL**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Secretaria de Educação a Distância, 2005.

_____. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

_____. **LDBEN**. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Lei no 10.172, 09 de janeiro de 2001. Aprova o **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2001.

Disponível em:
http://www.inep.gov.br/download/cibec/2001/titulos_avulsos/miolo_PNE.pdf Acesso em 10 jan. 2011.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. MEC, SEB. Brasília: 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvoll1.pdf>. Acesso em 12 de Outubro de 2011.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil**: Pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2005. 32 p.

_____. Ministério da Justiça. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 1990.

CAMARGO, Rosimere Dias de. **PROINFANTIL: RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres, 2012.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de profissionais de Educação Infantil no contexto das Reformas Educacionais Brasileiras. In: FORMOSINHO, Júlia O.; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Orgs.) **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning: 2002.

_____. Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil, IN: **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC, 1994.

_____. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org). **Encontros e Desencontros em educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2011.

CASTRO E SOUZA, Marina P. de. **O PROINFANTIL no município do Rio de Janeiro: de agentes auxiliares a professores?** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 2011.

CERISARA, Ana Beatriz. . Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? In: CERISARA, A. B. (Org). **Educação infantil: temas e debates**. Revista Perspectiva. Florianópolis, v. 17, n. esp., p. 11-21, jul./dez. 1999.

_____. **PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: entre o feminino e o profissional.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **O REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DAS REFORMAS.** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 326-345. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 05 de setembro de 2009.

CORSINO, Patrícia; GUIMARÃES, Daniela; CASTRO E SOUZA, Marina P. de. **PROINFANTIL em Debate.** Salto para o futuro. Edição especial. Ano XX. Boletim 20. Dezembro de 2010. Disponível em <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/15221520-EEProinfantil.pdf>. Acesso em 22/04/2011.

FERNANDES, Ludimila Sant'ana. **O PORTFÓLIO NA FORMAÇÃO DOCENTE COMO ESPAÇO DE PRODUÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PROINFANTIL EM MESQUITA – RJ.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas. Faculdade de educação da baixada Fluminense / UERJ. Duque de Caxias, 2012.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2006.

FLORIANO, Ana Cristina Barreto. **As Concepções de Formação Continuada de Professores no Âmbito das Políticas para a Educação Infantil a Partir da Década de 1990.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de pesquisa.** N°. 116, p.20-39, julho de 2002.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção; JOBIM E SOUZA, Solange; e KRAMER, Sonia. (orgs) **Ciências Humanas e Pesquisa- Leituras de Mikhail Bakhtin.** São Paulo: Cortez, 2007.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Memória, história, testemunho. 2004.** Disponível em <http://www.comciencia.br/reportagens/memoria/09.shtml>. Acesso em 15 de novembro de 2011.

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

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre adultos e crianças na creche: o cuidado como ética.** São Paulo: Cortez, 2011.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 1997. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guarareira Lopes Louro.

JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. (Orgs.). **Histórias de Professores.** São Paulo: Ática, 1996.

KRAMER, Sonia (org.) **As Crianças de 0 a 6 anos na Políticas Educacionais no Brasil: Educação Infantil e Fundamental.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n.96 – Especial, p. 797-818, out. 2006.

_____. **Com a pré-escola nas mãos: Uma alternativa curricular para a educação infantil.** São Paulo: Ática, 1989.

_____. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola.** São Paulo: Ática, 2003

- _____. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.
- KUHLMAMM, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- LAMARE, Flávia de. **Avanços e Contradições nas Políticas de Formação de professores no Brasil Contemporâneo: o caso do PROINFANTIL**. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação profissional e Saúde / FIOCRUZ. Rio de Janeiro, 2011.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo. Ed. Atlas, 1985.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu (Orgs.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2011
- MOTTA, Flávia Miller Naethe. **Adultos e Crianças: notas sobre a responsabilidade e o respeito**. Trabalho apresentado no Encontro de Estudos Bakhtinianos na UFJF, Juiz de Fora, 2011. Disponível no site <http://eebaeducacao.blogspot.com.br/2011/10/flavia-m-n-motta.html> acesso em 18/12/2012.
- _____. **De Crianças a Alunos: Transformações Sociais na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. Tese de Doutorado. Pontifca Universidade Católica do Rio de Janeiro: 2010.
- NEVES, José Luiz. **Pesquisa qualitativa – características, uso e possibilidades**. Cadernos de pesquisa em administração, São Paulo. V. 1, nº 3, 2ºsem. 1996
- NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NUCREP. **Uma história de luta: Diagnóstico das Creches e Pré-escolas da Baixada Fluminense**. Rio de Janeiro: SFB, 2001
- NUNES, Maria Fernanda; KRAMER, Sonia. **LINGUAGEM E ALFABETIZAÇÃO: DIALOGANDO COM PAULO FREIRE E MIKHAIL BAKHTIN**. Revista Contemporânea de Educação N ° 11, p. 26-47. Janeiro/julho de 2011
- OLIVEIRA, Renato Jose de. **Ciências Humanas e Educação: Impasses para a Superação dos Paradigmas Positivista e Relativista**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, Vol.77, nº 185, p.220-238. Jan/Abr. 1996
- PEREIRA, Marcelo de Andrade. Saber do tempo: tradição, experiência e narração em Walter Benjamin. In: **Educação e Realidade**. Julho/Dezembro de 2006, V.31, no.2, 2006, p.61-78.
- PIRES, Á. P. Algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. In: Poupart, J. et al. **Pesquisa qualitativa: questões epistemológicas e metodológicas**. Canadá: Gaëtan Morin Editeur, 1997, p. 3-53. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000084&pid=S1517-9702200400020000700015&lng=en. Acesso em 08/05/2012.
- ROCHA, Mariana Roncarati de Souza. **Perspectivas de uma educação dialógica na creche: a co-autoria da criança na construção da prática educativa**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação em Educação. Rio de Janeiro: 2012.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e Acção Sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In: NÓVOA. Antônio. **Profissão Professor**. Porto: Editora Porto, 1999.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 2001.

SANTOS, Deise Medeiros. **Formação continuada de docentes da educação infantil no município de Nova Iguaçu.** Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação. Universidade Católica de Petrópolis. Petrópolis: 2009.

SANTOS, Edson Cordeiro dos. **Levantamento sobre a Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: SFB, 2011

SEMED. **Regimento Escolar.** Nova Iguaçu: 2010.

SILVA, Isabel de Oliveira. **Profissionais da Educação Infantil: formação e construção de identidades.** São Paulo, Cortez, 2001.

SUASSUNA, Lívia. **Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e avaliação do paradigma indiciário.** Perspectiva, Florianópolis, v. 26, n.1, 341-377, jan/jun. 2008.

TIRIBA, L. Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender os discursos e as práticas. In: KRAMER, Sonia (org.) **Profissionais de educação infantil: gestão e formação.** São Paulo: Ática, 2005.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de.; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs). **Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em sociologia da educação.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.