

CONSTITUIR-SE PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL – CAMINHOS E DESCAMINHOS¹

Nilva Bonetti - Coordenadora Pedagógica da rede Municipal de São Paulo. Especialista em Psicologia e Educação: Processos de Aprendizagem e Escolarização, pela Fac. de Psicologia da USP. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Univ. Fed. De Santa Catarina.

Resumo

Aborda-se neste texto a trajetória na construção da identidade e autonomia no fazer docente de duas professoras de Educação Infantil. Através do relato autobiográfico Rita e Luiza falam da escolha do curso de Magistério de 2º Grau de 1ª a 4ª série, com habilitação para Educação Infantil, e da sua carreira como professoras. O relato autobiográfico abrange três fases: a escolha do curso, fatos marcantes durante o curso e os conteúdos da formação, direcionados à Educação Infantil. Traz as lembranças do início da carreira até o domínio da docência na primeira infância. Destacam-se as contribuições da formação em nível médio e como os conhecimentos foram sendo construídos no contexto das instituições.

Palavras-chave: professores de educação infantil, fazer docente, relato autobiográfico.

Resumen

Se aborda en este texto la trayectoria de la construcción, de la identidad y de la autonomía en el quehacer docente; de dos profesoras de educación infantil. A través del relato autobiográfico, Rita y Luiza hablan de la elección del curso de Magisterio (de Enseñanza media para la 1ª y 4ª serie) con habilitación para educación infantil y de su carrera como profesoras. El relato autobiográfico abarca tres etapas: “La elección del curso”, “Los hechos marcantes durante el curso” y “Los contenidos de la formación, direccionada a la educación infantil”. Tras los recuerdos del inicio de la carrera hasta el dominio de la docencia en la primera infancia. Se destaca las contribuciones de la formación en nivel medio y como los conocimientos fueron siendo construidos en el contexto de las instituciones.

Palabras clave: Profesores de educación infantil, que hacer docente, relato autobiográfico.

¹ Texto realizado em 2003 a partir da monografia de curso de especialização em Psicologia e Educação: Processos de Aprendizagem e Escolarização- da Faculdade de Psicologia da USP, sob a orientação da professora Dra. Denise Trento R. Souza, denominada: **O professor de Educação Infantil e sua trajetória na construção de sua identidade e autonomia**, São Paulo, 2001.

CONSTITUIR-SE PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL – CAMINHOS E DESCAMINHOS

Introdução

A formação do professor² é um tema que há muito me interessa, interesse que também se faz presente no debate acadêmico, em programas de governo e nos meios de comunicação. Ao tomar conhecimento do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI)³, o interesse foi aguçado, o que me levou a desenvolver este trabalho.

O RCNEI propõe uma prática a ser desenvolvida com as crianças nas diversas áreas do currículo. Essa prática visa possibilitar à criança espaço para o desafio e a construção do conhecimento através da problematização dos fatos cotidianos e do trabalho com os conceitos das várias áreas do currículo, visando a construção de sua identidade e autonomia, esta entendida como “a capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro”(RCNEI, 1998, v. 2, p.14). O professor de Educação Infantil nesse contexto é tido como “implementador” da proposta prescrita, conduzindo a criança na sua conquista.

No RCNEI, chamaram-me a atenção, várias fotos onde aparecem professoras em situação de mediadoras da aprendizagem. Em nenhum momento, porém, os nomes das professoras, os processos de construção daquele fazer ou a escola, creche ou espaço onde a prática foi realizada são citados. Apenas o fotógrafo é referido na borda da foto, reconhecido como profissional (autor) que realizou uma obra. Esse jeito sutil ignora o professor e reforça a visão do “magistério como uma vocação” (FUSARI; CORTESE, 1989, p.73), cuja única condição é gostar de crianças, desconsiderando todo um esforço desse professor para adquirir conhecimento e competência para constituir-se enquanto profissional. Desenvolver a identidade e a autonomia, são metas apenas para as crianças, ao professor é reservado apenas o papel de executor. Ser visto como sujeito construtor de seu fazer docente parece não ser prerrogativa do professor.

² Utilizarei o termo professor no masculino, ao referir-me à categoria em geral. Ao referir-me a um grupo especificamente composto por mulheres professoras ou a um elemento desse grupo, utilizarei o termo feminino.

³ Cito o documento como exemplo da forma de considerar o professor como um executor secundário de propostas, mas não entrarei no seu mérito como proposta curricular para a Educação Infantil. Sobre esse aspecto, ler Cerisara (2000).

Esta forma de tratar o professor de educação infantil, chamou minha atenção, para o aprendizado de sua docência. A proposta deste trabalho foi refletir sobre o caminho desse aprendizado, juntamente com Rita e Luiza, duas professoras⁴ de uma Escola de Educação Infantil da rede municipal de São Paulo, que atende crianças de 4 a 6 anos, onde atuava como coordenadora pedagógica. Parto do pressuposto de que cada professor constrói a sua história sendo este também o trajeto de uma categoria profissional inserida num momento histórico com sua herança cultural.

Para trazer as imagens e memórias desse trajeto, o relato autobiográfico apresentou-se como instrumento adequado, por contemplar o aspecto humano e social, uma vez que a construção da prática docente se dá na dimensão do humano, do profissional, nas relações com o mundo à sua volta e no embate cotidiano do trabalho com as crianças nas instituições.

Utilizar a autobiografia é dar espaço para o professor se auto-revelar, possibilitando a tomada de consciência sobre si mesmo. Uma vez que a “autobiografia é um dos elementos que compõem o conjunto diversificado de produções sobre si, representando uma das mais nobres modalidades de escrita identitária” (ALBERT, 1993 apud BUENO et al., 2000, p.31). Retomando sua trajetória, o docente tem a possibilidade de perceber-se como autor, sujeito de ações e decisões pautadas pelo seu momento histórico. Isso favorece um outro olhar sobre a formação continuada, partindo do relato e escrita da história de um professor constituindo-se como sujeito, capaz de construir e reconstruir, se necessário, seu fazer docente. É essa construção que este trabalho se propôs a investigar.

Busca-se traçar a trajetória profissional na conquista da autonomia e identidade profissional das professoras envolvidas e caracterizar os momentos, fatos e estudos que mais contribuíram para a construção de sua docência na Educação Infantil.

Entendo com Heller (1987 apud ANDALÒ, 1995, p.143) que a constituição profissional de cada professora é ao mesmo tempo pessoal e coletiva, uma vez que

O Homem é simultaneamente ser particular e ser genérico. É particular na medida em que é singular e único, é genérico por ser produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano.

⁴ As quais agradeço, a disponibilidade e abertura partilhando seus relatos e disponibilizando-os para a pesquisa e para o artigo.

Este trabalho pretendeu investigar: como a professora construiu o conhecimento da docência na educação infantil, construindo sua identidade e autonomia? Que momentos, fatos e estudos colaboraram para essa construção?

O relato autobiográfico *Constituir-se Professora*, posteriormente transcrito e constituindo-se em objeto de reflexão, evidenciou três períodos no trajeto de formação de cada professora: a) Os primeiros anos da vida escolar e a escolha do curso de Magistério; b) A formação do curso Magistério com habilitação em pré-escola; c) Início e desenvolvimento da carreira docente.

Este artigo apresenta os resultados da investigação sobre a constituição da docência, inicia abordando o contexto de realização dos relatos. Em seguida, são apresentados os relatos e as análises seguindo cada um dos três momentos da carreira: *Os primeiros anos da vida escolar e escolha do curso de Magistério* traz alguns fatos que marcaram a escolha do curso; *A formação do curso Habilitação para o Magistério com habilitação em pré-escola* traz a contribuição da formação no preparo dos professores; *Início e desenvolvimento da carreira docente* aponta como as professoras se constituíram docentes no trabalho com as crianças na instituição e as *Palavras finais* fazem uma retomada dos três momentos relatados pelas professoras, destacando os fatos que colaboram na construção de sua identidade e autonomia docente.

Um pouco sobre o contexto de realização dos relatos

Os relatos autobiográficos foram realizados às terças-feiras pela manhã, num total de três encontros, envolvendo professoras em Jornada Especial Integral⁵. Nesse dia, desenvolve-se um projeto que visa o fortalecimento da auto-estima de todos os que convivem na escola (pais, alunos, professores e demais funcionários), as professoras são encarregadas de desenvolver estudos e atividades envolvendo os pais, as crianças e os funcionários. Muitas atividades pensadas e desenvolvidas foram muito bem recebidas por todos. E as professoras?

⁵ Tempo remunerado para formação continuada, num total de 15 horas aula semanais, para o desenvolvimento de atividades que compõem o Projeto Estratégico de Ação (PEA), que visa enfrentar questões que dificultam o trabalho na escola. Essas questões surgem a partir da avaliação e reflexão do andamento do trabalho na escola, envolvendo pais, professores, funcionários, direção e a observação das crianças. No ano de 2001, foi identificado uma baixa auto-estima, generalizada, sendo entendida como um problema, pois se torna um empecilho na luta por direitos e conquista da cidadania, justificando o projeto.

Como trabalhar sua auto-estima? O relembrar e registrar a construção de sua docência pode se constituir um fator de auto estima?

Apresentei a proposta do relato autobiográfico, que foi aceita pelas professoras. Elas colaboraram dando sugestões, desde a forma de realização do relato, em etapas, até detalhes quanto ao uso do gravador, o ambiente, a presença de “música de fundo”. Optaram pelo Canto Gregoriano, essa escolha pareceu-me simbolizar que para elas aquele era um momento sagrado. Procurei nessa fase acolher cada sugestão, com o objetivo de deixar as professoras à vontade, num ambiente acolhedor, uma vez que eu iria partilhar de algo precioso: sua história de constituição profissional.

Chegado o dia do início, o clima estava tenso, as participantes inquietas, a atenção estava direcionada para algumas fotos ilustrando o período de escolarização do ensino fundamental que foram trazidas pelas professoras.

A proposta a princípio vista como encantadora, tornou-se incômoda no momento de viabilizá-la. Lembrei-me, então, das palavras de Ievguêni Vino kurov (apud BRANDÃO, 2000, p. 81) quando afirma “que nenhuma dor é tão mortal quanto a da luta para sermos nós mesmos”. Perguntas como: “É para falar da gente mesmo?”, “Como vou começar?” Ou exclamando “Ai, meu Deus!” – confirmavam “que muitas vezes ficou vedada às mulheres professoras a escrita da memória” (CATANI et al., 2000, p. 30), obrigando-as ao silêncio. Mesmo nesse caso, utilizando-se do recurso da fala, foi difícil para as professoras sentirem-se *autorizadas*, pois essa fala seria registrada pelo gravador e depois transcrita.

As professoras foram condicionadas ao longo de sua trajetória a pensar que cabe a elas apenas ensinar, deixando seu próprio eu nos bastidores. Evidenciá-lo significa contrariar crenças sociais de abnegação atribuídas como condição para se tornarem professoras.

Relembrar as histórias era também entrar em contato novamente com a dor sentida no seu processo de construção, o que se confirmou pelas lágrimas que surgiram durante os relatos. Ao falarem da sua história, lembravam da morte de pessoas amadas, de conflitos familiares e outras situações vividas naquele período de suas vidas. Iniciar foi difícil, como se suas histórias estivessem trancadas no sótão do passado e não tivessem importância no presente.

Colocar-se como sujeito, como afirma Catani et al(2000, p. 30), é contrariar uma crença arraigada “no imaginário social” no qual “as professoras não têm história, porque repetem, repetem o que aprenderam, repetem curso, programas, conhecimentos, práticas, dia a dia, ano a ano, durante as décadas de sua carreira profissional”, tornando-se desconfortável para elas colocar-se como quem construiu uma história docente.

Após o início do relato as memórias vinham como se estivessem esperando por luz e por um novo olhar. De alguns fatos guardavam detalhes, o que revelou sua importância e significado para as narradoras. As memórias vinham cheias de emoções, o rosto, os gestos e a voz ganhavam um tom diferente a cada fato lembrado.

Os relatos foram realizados por cinco professoras. Pela extensão deste texto, serão abordados os relatos de duas professoras com idades próximas e motivação divergente na escolha do curso de Magistério com Habilitação em Pré-escola. Luiza e Rita⁶ cursaram o magistério no fim da década de 70 e atuam há dezoito na Educação Infantil. Rita sonhava em ser professora e Luiza tornou-se professora por acaso.

Os primeiros anos da vida escolar e a escolha do curso de Magistério

As duas histórias iniciam com o relato do período do Primeiro Grau⁷. O objetivo desta etapa era perceber as relações que cada uma estabeleceu com a escola, com os professores e com os colegas, bem como os fatores que influenciaram na escolha da profissão. Ao falarem de sua ida à escola pareciam falar de um momento mágico.

Eu gostava de freqüentar a escola quando era criança. Era uma aluna razoável, quietinha. A professora sempre falava: – Ah! A Luiza é muito distraída! Esta professora, a D. P., gostava muito de mim. [...]eu era a mais novinha da classe e ela sempre me tratava como bebezinho (LUIZA).

Desde a 1ª série eu sempre gostei de ficar na escola ajudando os professores. Foi um tempo muito gostoso porque eu achava que a figura do professor era super importante, eu me dava muito bem. Eu lembro de uma professora da primeira série que apesar de eu não ter os materiais e as roupas que precisavam na época, ela me dava muita atenção (RITA).

⁶ Nomes fictícios atribuídos em acordo com as professoras, concordando com a utilização de suas histórias (reais) na realização da pesquisa. Esses nomes serão utilizados no final de cada relato para identificação das professoras.

⁷ Atual Ensino Fundamental que antecede o Ensino Médio.

Luiza e Rita gostavam da escola nos primeiros anos. Mesmo com algumas dificuldades, como a distração e a falta de recursos, o espaço escolar era acolhedor e as boas lembranças sobressaíam. A relação afetiva com as professoras tornou essa fase feliz para elas. Segundo Carvalho (1995, p. 424), predomina uma postura maternal das professoras primárias em relação às crianças, como se a escola fosse a extensão do lar; há nos primeiros anos de escola das crianças “a predominância do emocional e do pessoal sobre o abstrato e o formal”. Essa forma de relacionamento entre professor e aluno, ocorre com mais frequência nos primeiros anos apenas. Nas 3^a e 4^a séries, a aprendizagem formal passa a ser uma exigência. Seria esse um fator da dificuldade nos anos seguintes?

Aí quando passei para a 4^a série ela até chamou a minha mãe e falou que não ia mais me tratar como um bebezinho. Que eu estava muito mal-acostumada. E fui e passei para a 5^a série. Não estava madura o suficiente, [...] fui reprovada e foi uma fase difícil da minha vida. (LUIZA)

Depois na 2^a, na 3^a e 4^a séries, já não tenho muita lembrança, tenho uma lembrança um pouco negativa do conteúdo, que era a coisa da tabuada que acabei aprendendo assim memorizando, não tinha aquele entendimento. Com os problemas de matemática, tive dificuldade de estar entendendo o que era realmente um problema. (RITA)

Um tratamento carinhoso tornava-se empecilho ao saber, aprender era visto como um ato sério, nele não havia espaço para o afago e o prazer, somente trabalho duro. Um remédio amargo que precisava ser tomado para melhorar do mal da “ignorância”. Na relação com esse saber parecia não haver possibilidade da afetividade e prazer.

Mesmo vivendo algumas dificuldades na aprendizagem, a imagem da professora se mantinha encantadora, o conhecimento era visto como uma imposição externa. O fazer da professora era imitado por Luiza e Rita em suas brincadeiras em casa, com os colegas da vizinhança.

Professora nunca quis ser, apesar de brincar de escolinha com as minhas amigas. Na minha casa, antigamente não tinha lousa então eu escrevia com giz no guarda-roupa, eu não lembro onde que a gente arrumava giz. Então querer como profissão eu não queria, mas eu brincava bastante (LUIZA).

Algumas crianças iam em casa para brincar de escolinha e tivemos a idéia de estar ajudando algumas crianças que tinham dificuldades (...) eu achava que com ajuda dos livros eu poderia estar ajudando (RITA).

Com o final da 8ª série, era hora de escolher um curso profissionalizante para o 2º Grau.

Sempre que perguntavam o que eu queria ser, eu falava:– Aeromoça ou polícia feminina. Achava bonita a farda e o uniforme da aeromoça. Sempre gostei das coisas assim arrumadinhas, então aquilo me atraía. Me formei na 8ª série, aí eu já estava mais ou menos definindo que eu queria fazer o curso de Turismo (LUIZA).

Teve um período que eu trabalhei com um aluno que já era adolescente, eu era mais nova do que ele. Ele tinha muita dificuldade no comportamento. Então ele teve alguns avanços na época, depois eu comecei assim a realmente me interessar mais, em me empenhar mais em me formar professora(RITA).

Vendo o fazer da professora como aquela pessoa que se doa e ajuda, Rita constrói sua imagem de professora fundada na visão de que “o magistério precisava ser compreendido, então, como uma atividade de amor, de entrega e doação, para a qual acorreria quem tivesse vocação” (LOURO, 2000, p.78). O fato de ter ajudado um adolescente parece ter colaborado na sua escolha profissional. Escolher a profissão com 15 anos de idade é um grande desafio. A moda, o sonho ou o ideal de servir é o que muitas vezes pautam as escolhas.

A escassez de vagas nos cursos profissionalizantes, inicialmente escolhidos, fez com que algumas opções não se realizassem, a escolha se dá pelo curso disponível, preferencialmente na escola mais próxima de casa. Outros mais persistentes, procuram outras alternativas em escolas mais distante.

[...]naquela época tinha o vestibulinho. Fui fazer no Camargo Aranha e não passei, faltou um pouquinho para atingir a média. Aí, fui fazer minha inscrição no Colégio D. Pedro para estudar. Na hora todas as minhas amigas estavam na fila para fazer o tal magistério. Nunca tinha também pensado fazer o magistério, aí elas falaram: -Ah, vamos fazer o magistério para ser professora. Elas insistiram bastante e eu não queria ir. Acabei cedendo e fui fazer o magistério (LUIZA).

Cheguei a procurar, pesquisar o nome de algumas escolas, o D. Pedro era a mais cotada, mas eu não consegui vaga lá. Cheguei a pesquisar uma escola numa lista que a professora passava na época, uma escola lá no Brás. E eu com aquela vontade de realmente estar trabalhando como professora, de ter uma importância maior na vida da criança, ajudar realmente, para mim era uma coisa de um sonho que eu queria alcançar. Foi um período difícil, porque apesar de ter sido um curso que não era pago, tinha o gasto com a condução(transporte) (RITA).

Durante os relatos, Rita e Luiza foram percebendo que suas escolhas foram também bastante influenciadas pela família, especialmente reforçada pela mãe de uma delas, e contrariada pelo pai da outra:

[...] tive muito incentivo da minha mãe, (dizia) que eu deveria me formar [...]. Uma porque ela achava que a mulher teria que ter uma profissão, para não depender do marido e poder viver sem esta dependência. Seu sonho era ser professora, só que ela não teve oportunidade. Desde que nos mudamos para São Miguel, referindo-se ao Colégio D. Pedro meu pai sempre falou: – Mais pra frente você vai estudar nesta escola. Isso ficou muito marcado, gravado na minha cabeça (LUIZA).

No começo minha família não gostou, especialmente meu pai, porque tinha aquele preconceito: que o Brás era lugar de pessoas que não prestavam, de má índole, aquela coisa toda (RITA).

Permitindo e incentivando as brincadeiras, revelando seus sonhos, fazendo previsões futuras ou até tentando desestimular, os pais acabam colaborando nas escolhas profissionais de seus filhos. Como num contrato afetivo estabelecido na infância, tem grande importância, cumpri-lo é manter-se ligado afetivamente aos pais. O enfrentamento aparenta a conquista da autonomia na escolha, contrariar também é uma forma de manter o vínculo.

A formação no curso de Magistério com habilitação em pré-escola

Passada a fase da escolha, o curso sonhado ou escolhido ao acaso tem início, e cada uma guarda imagens dos primeiros dias:

[...] a sala ficou superlotada e o diretor do D. Pedro era bem bravo. Ele se chamava Jacob, ele chamava todo mundo de filha. Todo mundo tinha medo dele, aí ele começou a falar: – Se ninguém desistir desta sala a gente vai ter que fazer o vestibulinho aqui também. Aí desistiram alguns e acabou não precisando, [...] terminou com 19 alunos (LUIZA)

A turma que nós formamos foi muito legal, não sei se por sermos mulheres, não tinha nenhum homem na época, nós dividíamos muitas coisas (RITA).

A facilidade com que se desistia do curso de Magistério pode estar ligada à “baixa remuneração, pela falta de apreço e valorização da profissão”(TANURI, 1979 apud FUSARI; CORTESI, 1989, p.73). Desvalorização essa que, segundo alguns autores, como Demartini e Antunes (1993 apud CATANI et al., 2000, p. 26), “legitimou-se” pela entrada do grande contingente feminino na carreira. Essa situação é “resultado de seleção de alternativas e escolhas efetuadas por agentes políticos que, diante de condições concretas dadas, optaram por aliar a formação de professores, e o próprio magistério, a um menosprezo pelo feminino, ocultado no discurso, mas revelado pelos baixos salários” (CATANI et al., 2000, p. 26). A democratização do ensino exigia um grande contingente de mão de obra, e de baixo custo, o magistério tornou-se supostamente a profissão ideal para as mulheres.

O salário da professora/mulher era considerado complementar ao orçamento doméstico, seus conhecimentos inferiores aos do homem, e seu instinto maternal como vocação nata para educar. Entendia-se educar como ensinar aos filhos as boas maneiras (hábitos, habilidades,) e rudimentos de leitura e escrita essa tarefa na escola não apresentaria grandes dificuldades.

Outro fator foi a desvalorização do curso de Magistério, evidenciada pela estruturação de seu currículo.

Na lei 4024/61 a ênfase dada às áreas de formação geral, em prejuízo da formação específica, ensejava que se considerasse ‘o saber’ necessário ao então Curso Primário e ‘o de como ensinar’(técnica). Porém, o Curso Normal foi hipertrofiado nos seus aspectos instrumentais, em prejuízo do conteúdo básico geral e específico, o que a implantação da Lei 5692/71 não corrigiu, antes pelo contrário, esse curso não

recebeu tratamento adequado em qualquer um dos aspectos citados (FUSARI; CORTESE, 1989, p. 74).

Isso fica evidenciado na fala da professora Luiza:

A minha turma foi a primeira depois da reforma, as turmas anteriores tinham o primeiro e o segundo ano básico. A minha turma começou desde o início como magistério. A gente reclamava muito porque a gente não tinha muita base de português, matemática [...] começou desde o início com as matérias específicas (LUIZA).

Pode-se relacionar este fato a uma preferência pelas disciplinas de Psicologia e Metodologia.

A matéria que eu mais gostava, que era novidade, bem light era Estudo do Meio, era bem gostoso que a gente ia na prática conhecer vários lugares, a casa dos bandeirantes, planetário, em sítios para a parte de biologia. Tinha muitos professores bons, a de Metodologia era séria e enérgica [...] bem exigente na prática também [...]. Tinha também a de Psicologia que eu gostava bastante ela era bem light a matéria era bem gostosa (LUIZA).

Na época do estudo do curso realmente eu percebi que era interessante que gostava muito da matéria de Psicologia que a professora ela trazia experiências e relatos de cientistas pesquisadores sobre o ensino, a questão psicológica você está avaliando e pensando a criança (RITA).

Para Margotto (1997) este currículo foi considerado adequado, uma vez que o objetivo era não difundir “as perigosas luzes do saber, mas disciplinar as condutas e refrear a curiosidade” (apud CATANI et al., 2000, p. 28). Justificado pelo entendimento do trabalho com as crianças em especial as mais pequenas como fácil e, por conseguinte, de pouco valor, sem necessidade, portanto, de uma formação mais apurada, ficando seu currículo centrado no ensino do método e controle do comportamento.

Continuando com o relato dos episódios marcantes na formação das professoras, elas foram convidadas a relembrar mais especificamente alguns assuntos e fatos relacionados à formação para o trabalho com a Educação Infantil, uma vez que esse relato não havia ocorrido espontaneamente, mesmo citando que cursaram a habilitação para Educação Infantil⁸. Com algum esforço, algumas lembranças foram surgindo...

⁸ Na época pré-escola.

Das atividades para pré escola desenvolvidas no Magistério, eu lembro de uma pasta que ensinava a fazer desenhos a partir de formas geométricas, eram bichinhos figuras humanas... não lembro de mais nada (LUIZA)

Tive algumas matérias ligadas à Educação Infantil, Educação Física, onde nosso grupo vivenciava as atividades e jogos tirados de um livro para depois trabalhar com os alunos, Educação Artística desenhávamos numerais decorativos com bichinhos e dobraduras com datas comemorativas. Montamos peças infantis para serem apresentadas aos alunos.Exemplo Os Saltimbancos (RITA)

A dificuldade em lembrar indica que pouca atenção recebia a formação para o trabalho com crianças na fase de Educação Infantil, esse fato pode ser melhor entendido estabelecendo-se um paralelo com o preparo para atuar nos primeiros anos do ensino fundamental, o antigo primário, que guardava a “idéia de inicial e fundamental [...] elementar simplificado”(MARGOTTO, 1997 apud CATANI et al., 2000, p. 27). A Educação Infantil, por anteceder as séries iniciais, situava-se num patamar inferior, e era entendida como mais simplificada, já que cuidar, recrear e preparar para a alfabetização era a prática docente esperada na época da realização de seus cursos; além disso, o estágio também colaborou para reforçar essa idéia.

Na pré-escola a experiência que eu tive não foi muito boa, foi no Graciliano, foi muito vago não lembro muito da gente ajudando o professor, a gente ficava lá no fim da sala de aula. Me lembro da professora ficar batendo papo, com outra professora a maior parte do tempo, as crianças ocupadas pintando nem dava para verificar direito o que estavam fazendo. Lembro das professoras tomando cafezinho, trabalhando mesmo não conseguia lembrar (LUIZA).

Fizemos estágios no Planedi, pois a escola era estadual, as professoras tinham práticas diferentes, eram sérias, com poucas brincadeiras fora da sala. Algumas brincavam juntas, outras não saíam da sala (RITA)

Retrocedendo na história da Educação Infantil no Brasil, percebemos que na legislação vigente mencionava apenas que “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior recebam educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes” art.19 da Lei 5692/71, (BRASIL, 1971). KUHLMANN (2000), aponta que essa lei dedicou pouca e “vaga” atenção a Educação Infantil. Essa postura era esperada na Educação Infantil, em especial tratando-se de escolas públicas. Reforçada e difundida na formação dos profissionais que atuariam com essa faixa etária. O papel do professor de Educação Infantil era ocupar o tempo da criança ou prepará-la para a escolarização obrigatória.

Em decorrência da falta de preocupação com a relação entre teoria e prática, as alunas do magistério foram levadas a executar diversas atividades artísticas, decorativas, tendo o prazer do trabalho em equipe ou a competição entre turmas como seu objetivo principal.

“Eram duas turmas o magistério A e B, havia muita competição entre as duas turmas, a gente era solicitado para enfeitar a escola, decorar a escola. Até nessas coisas havia competição.”(LUIZA)

“A relação que ficou mais forte foi a troca entre as colegas, o trabalho com a criança eu senti muitos anos depois, que eu fui entender melhor o ensinar o trocar, o relacionamento com a aprendizagem com a criança.”(RITA)

Isto nos leva a pensar, com Margotto (1997 apud CATANI et al., 2000 p. 27), que:

o saber incutido nos mestres – melhor se forem mulheres – deveria obedecer ao mesmo imperativo de esquematização de saberes que, por sua vez, esses deveriam transmitir fragmentos e formas mecanizadas, descontextualizadas e infantilizadas da cultura, combinadas com matérias práticas, que deveriam prender a professora ao princípio da realidade, impedindo vãos autônomos.

O trabalho docente na Educação Infantil visava manter as crianças ocupadas com desenhos prontos, brinquedos e brincadeiras. As professoras dessa fase eram vistas como “preparadoras”, sua formação atinha-se a dar alguns modelos para a realização das atividades com as crianças.

Início e desenvolvimento da carreira docente

Iniciar a carreira é sempre um desafio. Para o professor esse início muitas vezes vem acompanhado de um choque, por não encontrarem o modelo de criança e escola/instituição para as quais sua formação inicial foi voltada. O início causa estranheza, desconforto.

Fui a princípio como professora eventual (professora que substitui a professora titular) em uma EMEI da Cohab. Funcionava em um centro comunitário, ou seja, com instalações muito precárias – um galpão dividido em duas salas de aula e a cozinha. Funcionava praticamente dentro de uma das salas, o que interferia muito no trabalho da professora (LUIZA).

Logo quando eu cheguei para começar a dar aula eu fiquei totalmente perdida com a questão da prática. Eu senti que no início da carreira o dia-a-dia foi totalmente diferente do que a vivência na sala de aula do curso de Magistério; os estágios deram uma pequena idéia, mas na sala de aula, eu fiquei muito perdida (RITA).

O estranhamento se dá pela realidade institucional, sua estrutura física, administrativa e criança encontradas. Para Kramer (1989, p. 191),

[...] a própria formação ao nível de segundo grau não prepara o professor para a heterogeneidade social e cultural que irá encontrar e enfrentar na escola [...], o curso normal não qualifica. Ou seja, o professor, ao chegar à escola nem dispõe de uma visão teórica abrangente sobre a prática pedagógica, nem conhece a realidade da escola e sua prática concreta. Ao invés de teoria/prática dinamicamente articuladas, o que adquire na escola normal são discursos e técnicas [...].

Com o passar do tempo é essa formação obtida no magistério que se torna estranha à instituição onde atua, percebe a docente que precisa aprender, concluindo como a professora Rita que

A partir deste período eu acabei pensando na questão da formação, que muita coisa ali acabava estudando para nota e não conseguia levar para a prática.

Luiza percebeu que precisaria aprender o que o curso não lhe ensinou para o exercício da docência na primeira infância. Estratégias para o enfrentamento foram desenvolvidas no cotidiano.

Como professora eventual, em uma escola adaptada, não havia sala de professores, ou seja, tínhamos que ficar o período todo junto com as professoras titulares da classe, acompanhando o trabalho e auxiliando nas atividades trabalhadas. Fui observando as professoras da sala e aprendendo a desenvolver o trabalho com as crianças.(LUIZA)

Com o passar dos anos e com outros contatos, com outras pessoas que eu tive o prazer de conhecer, trabalhar junto, que eu fui conhecendo mais e fui entendendo melhor esta relação professor/criança. (RITA)

Aprender com os colegas, observar, seguir, imitar, tentar, acertar, errar, são verbos de ação para construir outra ação: o fazer pedagógico, mesmo que a princípio de uma forma mecânica.

As atividades eram seguidas em cartilha, folhas mimeografadas para reforçar o que estava sendo trabalhado na cartilha (LUIZA).

Então naquele tempo nós seguíamos um “caderninho verde” na prefeitura, era um rol de atividades. Acabávamos seguindo sem ter uma clareza exatamente com o que acontece com a criança. Não tínhamos objetivos claros, era uma coisa como que mecânica, o máximo sem consciência, sem ter aquele contato coordenando (RITA).

Nesta visão, o entender vem junto com fazer; e com ação vem a reflexão.

Aos poucos fui dominando e me envolvendo com a pré-escola, muitos erros cometi por falta de orientação e trabalhar com a intuição na tentativa de acerto (LUIZA).

Com o passar do tempo aquele rol de atividades não dava conta de muita coisa, era uma mera listagem, uma coisa muito solta, o mimeógrafo era usado direto. Dava a impressão na época que estava se fazendo alguma coisa e quando os pais chamavam de “Tia”, no começo tinha esta coisa de não ter muito claro nosso papel como professora, intermediária realmente da aprendizagem, ligada à área pedagógica, com o tempo fui tendo mais clareza (RITA).

Cada professor pode fazer do seu exercício docente “uma simples adaptação às condições e requisitos impostos pelos contextos preestabelecidos, mas pode também assumir uma perspectiva crítica, estimulando seu pensamento e a sua capacidade de adotar decisões estratégicas inteligentes para intervir nos contextos” (SACRISTAN, 1992, p.74). Delineia-se assim uma prática com características individuais, dando início à conquista de uma maior autonomia de seu fazer.

O que depois de algum tempo em sala de aula a prática que eu sempre procurei utilizar foi leitura de livros de histórias infantis; as crianças se envolviam, pois em geral era uma prática que eu gostava de realizar. Fui vendo como é importante o papel do professor (LUIZA).

Isto só aconteceu muito tempo depois que a coordenadora me mostrava o caminho e insistia, eu tinha muito medo, mesmo que fosse certo. Eu concordava muito com as idéias, eu poderia estar fazendo, mas eu não tinha coragem de estar rompendo com o que já estava fazendo há muito tempo, [...] foi me dando mais vontade de estar tentando de uma outra forma (RITA).

O ousar vem acompanhado do risco e do medo. Esse sentimento Matos (2000) justifica como “medo da indeterminação”, medo que poderia ser atenuado com uma preparação profissional mais adequada, uma vez que o conhecimento mais aprofundado possibilitaria melhor dimensionar os riscos. Evitaria também que muitos professores nessa fase optassem pela “servidão voluntária” (MATOS, 2000, p. 54), por não conseguirem conviver com uma certa instabilidade, ficam impossibilitados de conquistar vãos mais autônomos no desempenho da profissão.

Palavras finais

Este trabalho foi motivado por duas questões: como a professora construiu seu conhecimento sobre a docência na Educação Infantil, construindo sua identidade e autonomia? Que momentos, fatos e estudos colaboraram para essa construção? Durante o desenvolvimento do trabalho, os dados foram surgindo, colaborando na elaboração de algumas respostas. A exposição dos fatos relevantes nas três fases, foram aos poucos dando pistas, de como as professoras construíram sua prática e os fatos que colaboraram para isso.

Dos primeiros anos de vida escolar Luiza e Rita, destaca-se a relação afetiva evidenciada em falas, como: “ela gostava muito de mim” (LUISA) “ela me dava muita atenção” (RITA), faz com que se sintam acolhidas, gostem da professora, ao ponto de levar para suas brincadeiras o personagem docente, tornando o fazer daquelas profissionais um objeto admirado e desejado. Segundo Baillaquès (2001, p.39)

a imagem de professor que a criança incorporou, quando foi possibilitada a aprender algo, reapresenta-se no momento de tornar-se professor em suas figuras e em suas teorizações comuns e primeiras, para reconstruir-se em uma dinâmica cognitiva renovada .

A autora fala da influência dos professores que passaram pela vida do aluno, como a relação com esses personagens colabora na formação de seu conceito de prática docente, quando esse aluno se torna professor. A afetividade ganha evidência na imagem da professora, na relação com o conhecimento, torna-se secundária para Rita e Luiza.

No caso da professora Luiza, a aprendizagem escolar não foi um fator gerador de lembranças positivas nos seus primeiros anos escolares: “fui reprovada e foi uma fase difícil”. As palavras de Rita também denotam uma relação difícil com o ato de aprender: “tenho uma lembrança um pouco negativa do conteúdo”. Ambas não relacionam as professoras às suas dificuldades, mesmo sendo a aprendizagem a razão social da existência desse profissional. Como um personagem tão doce e afetivo não foi visto como um elemento colaborador na aprendizagem?

Esta questão continuou no Magistério, em que a ênfase foi dada às disciplinas de Metodologia e Psicologia e as professoras consideradas como sérias, enérgicas e exigentes. Davam grande importância ao comportamento e ao método, não havendo espaço para pensar a

aprendizagem e o cotidiano das escolas, espaço de trabalho das futuras professoras. Isso colaborou para a construção de uma imagem idílica da atuação do professor.

Essa imagem foi destruída no início da carreira de Rita e Luisa quando os conhecimentos pretensamente preparatórios para o exercício docente não lhes serviram para trabalhar na escola com seus alunos concretos. O uso de expressões como “*instalações precárias*” e “*fiquei perdida*” denotam a inadequação da formação para o exercício da docência uma vez que, o discurso e as técnicas não serviram como referenciais.

Para Baillauquês (2001, p. 39), no momento em que assumimos a função docente, “o choque de realidade relatado pelo conjunto dos psicossociólogos é relacionado a uma defasagem crucial entre as representações preliminares e as primeiras experiências”. As representações preliminares estão ligadas a um ser idílico, centrado na afetividade, reforçado pela formação centrada na psicologia e no método. Ao perceber que isso não ocorre, a formação recebida no magistério para o trabalho com crianças em instituições hipotéticas vai aos poucos sendo abandonada, pois a tentativa de aplicá-la se torna frustrante.

Esse momento pode ser considerado um marco importante para a conquista da identidade e autonomia docente. É o momento de aprender, assumir a responsabilidade dessa conquista e sentir-se só. Nesse abandono, os colegas, com suas experiências e práticas, tornam-se guias mais seguros. Seguir as orientações de superiores sem questionar, tornando-se executores de atividades de forma mecânica, faz parte do momento, pautar-se num caminho já traçado por parceiros profissionais mais experientes no início da carreira é necessário, pois dá uma sensação de segurança.

Os colegas mais experientes têm a fórmula que para eles deu certo; quando faltam referências, os acertos e erros desses colegas que atuam como tutores se tornam fundamentais. Somente após algum tempo dessa “*experiência imitação*”, na qual as referências são a prática de outro professor, é que o professor iniciante começa a refletir sobre a possibilidade de um fazer mais embasado em suas crenças pessoais.

Com a prática vem possibilidade de pensar sobre ela, em especial quando a forma intuitiva e mecânica já não satisfaz quem a pratica. Para Baillauquês (2001, p. 42) “neste momento a reflexão do praticante sobre seu trabalho, que implica sobre ele próprio, representa um engajamento crítico e uma auto-avaliação. Ambas as reflexões citadas definem uma ação

de retorno às representações da prática e de si mesmo na prática”. Ocorre também um retorno à teoria a partir de uma nova forma de necessitá-la; ou seja, busca-se na teoria construir um novo olhar para a prática.

Amplia-se assim o conhecimento e gestam-se ações que sirvam para trabalhar com crianças reais em instituições reais. Esse é um momento importante da profissão docente, na medida em que, além de conquistar uma maior segurança, pode colaborar com inovação pedagógica. Atuando, estudando e refletindo, o professor dá forma ao fazer docente a partir de suas características pessoais. Estudar e refletir, contando com a ajuda de colegas e superiores hierárquicos como apoio nas tentativas de dominar o seu ofício, são os fatores que colaboram na conquista da identidade e da autonomia do fazer docente na Educação Infantil.

O trabalho torna-se mais enriquecedor se for realizado em horários coletivos, institucionalmente estabelecido e remunerado. O trabalho em equipe favorece um ambiente democrático, colabora na construção de práticas que levam em conta o potencial das crianças e de cada professor. Todos os envolvidos, quer professores iniciantes na carreira quer veteranos, supervisores, coordenadores ou diretores, podem participar, colaborando com seu conhecimento e construindo assim a autonomia de todos os envolvidos, uma vez que esta conquista não é estática. Isto se dá por estudar a prática no local e nas condições em que ela ocorre, e porque vários olhares colaboram para entender e possibilitar a construção de outras versões dessa prática.

Essa forma coletiva de construir conhecimento sobre a docência colabora para que os professores iniciantes se sintam acolhidos, atuando como sujeitos reflexivos da ação docente desde o início, pois ele aprende e ensina no grupo. O professor iniciante aprende com a experiência dos colegas veteranos na profissão, e também ensina, pois traz o olhar dos pesquisadores que embasaram sua formação, ajudando a enriquecer a prática docente desenvolvida pelos veteranos.

Se é importante, que valorizemos os conhecimentos prévios que as crianças trazem, entendo que para os professores essa regra também deve ser utilizada. Podendo colaborar de forma significativa para a conquista da docência na Educação Infantil. Sentindo-se valorizado e desafiado nesse processo de aprendizagem, entendendo que a conquista não é estática nem

definitiva, será diária, e que o seu fazer, o estudo e reflexão são subsídios fundamentais para construção da docência na Educação Infantil.

Referências bibliográficas

ANDALÓ, C. S. A. **Fala Professora !:** repensando o aperfeiçoamento docente Petrópolis: Vozes, 1995.

BAILLAUQUÈS, S. Competências Profissionais e Representações do Ofício e da Formação. In PERRENOUD, P. et al (Org.). **Formando Profissionais:** Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artes Médicas, 2001, p.36-51.

BONETTI, N. **O Professor de Educação Infantil e sua Trajetória na Construção de sua Identidade e Autonomia** (Especialização) – Faculdade de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

BRANDÃO, M.M. Em busca da formação do outro: cominhos e alternativas. In BUENO, B. CATANI, D. B., SOUZA, C. P. (Orgs.) **A vida e o ofício dos professores:** formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 2000, p. 71-82.

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

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação N.º 5692. Brasília, 1971.

BUENO, B. CATANI, D. B., SOUZA, C. P. (Org.) **A vida e o ofício dos professores formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração.** São Paulo: Escrituras, 2000.

CARVALHO, M.P. de. Entre a casa e a escola: Educadores de 1º Grau da periferia de São Paulo. **Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 76, n. 184, Set/Dez.,1995, p. 407-444.

CATANI, D.B., et al. **Docência Memória e Gênero:** estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 2000.

CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A. L. DE; PALHARES, M.S. (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB:** rumos e desafios. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2000. p.19-49.

FUSARI, J. C. E CORTESE, M. P. Formação de professores a Nível de 2º Grau. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.68 68, fev.1989, p. 70-80.

KRAMER S.. Melhoria da qualidade de ensino o desafio da formação de Professores em serviço”. In BRASIL/MEC/INEP/RBEP, n. 165, mai-ago 1989, Brasília, p.189-207.

KUHLMANN, M. Educando a Infância Brasileira. in LOPES, E. M. T., et al. **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000, p. 446 a 496.

LOURO, G.L Gênero e magistério: identidade, história, representação. In CATANI,D.B., et al. **Docência Memória e Gênero. Estudos sobre formação**. São Paulo: Editora Escrituras, 2000, p.73-82 .

MATOS, O. A filosofia e suas discretas esperanças. In CATANI,D.B., et al. **Docência Memória e Gênero. Estudos sobre formação**. São Paulo: Editora Escrituras, 2000, p. 47-60.

SACRISTAN,G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A et al. **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995, p. 63-92.