
CONSTITUIR-SE PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL – CAMINHOS E DESCAMINHOS¹

Nilva Bonetti*

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.

INTRODUÇÃO

A formação do professor² é um tema que há muito me interessa, e 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, tal interesse foi aguçado, o que me levou a desenvolver este trabalho.

O RCNEI propõe uma prática a ser desenvolvida com crianças nas diversas áreas do currículo, oferecendo-lhes espaço para o desafio e a construção do conhecimento através da problematização dos fatos cotidianos e do trabalho com conceitos de várias áreas do currículo, com vistas à construção de sua identidade e autonomia, esta entendida como “a capacidade de o indivíduo 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). Nesse contexto o professor de Educação Infantil é tido como “implementador” da proposta prescrita, conduzindo a criança em sua conquista.

No RCNEI, chamaram-me a atenção, cujos nomes, em nenhum momento, foram citados, bem como os processos de construção desse fazer e o espaço onde tal prática foi realizada. Apenas o fotógrafo é referido na borda da foto, reconhecido como profissional (autor) que realizou uma obra. Essa atitude sutil ignora o professor e reforça a visão do “magistério como uma vocação” (FUSARI; CORTESE, 1989, p.73), em que a única exigência é gostar de crianças, desconsiderando,

¹Texto realizado 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.*

*Especialista em Psicologia e Educação: *Processos de Aprendizagem e Escolarização, pela Faculdade de Psicologia da USP. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, na área de Educação e Infância, bolsista do CNPQ. Coordenadora Pedagógica da rede Municipal de São Paulo (Afastada para realização de Mestrado).*

²Utilizarei 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.

³Cito 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).

portanto, todo um esforço desse professor para adquirir conhecimento e competência a fim de se constituir um profissional. Desenvolver a identidade e a autonomia são metas apenas para as crianças, ao professor é reservado somente o papel de executor; pois ser visto como sujeito construtor de seu fazer docente parece não ser sua prerrogativa do professor.

Essa forma de tratar o professor de Educação Infantil levou-me a refletir sobre a formação docente. Dessa forma, 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. Sendo assim, 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). Ao retomar 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 que se constitui como sujeito, capaz de construir e reconstruir, se necessário, seu fazer docente. É essa construção que este trabalho se propôs a investigar.

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

Sendo assim, entendo com Heller (1987 apud Andaló, 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*”.

Dessa forma, este trabalho pretendeu investigar: como a professora construiu o conhecimento da docência na Educação Infantil, formando sua identidade e autonomia e que momentos, fatos e estudos colaboraram para essa construção.

O relato autobiográfico *Constituir-se Professora*, posteriormente transcrito e transformado 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) O início e o desenvolvimento da carreira docente.

Este artigo apresenta os resultados da investigação sobre a constituição da docência e se inicia através da abordagem do contexto de realização dos relatos. Em seguida, são apresentados os depoimentos e as análises, os quais seguem cada um dos três momentos da carreira: *Os primeiros anos da vida escolar e a escolha do curso de Magistério* traz alguns fatos que marcaram a escolha

⁴Às quais agradeço a disponibilidade e abertura ao partilhar seus relatos e disponibiliza-los para a pesquisa e para o artigo.

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.

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 ao fortalecimento da auto-estima de todos os que convivem na escola (pais, alunos, professores e demais funcionários), em que as professoras são encarregadas de ministrar 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? Como trabalhar sua auto-estima? 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, o quem me pareceu 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 ilustrativas do 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 exclamações do tipo “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 utilizando do recurso da fala, foi difícil para as professoras sentirem-se *autorizadas*, pois essa fala seria registrada pelo gravador e depois transcrita. Isso porque 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, portanto, contrariar crenças sociais de abnegação atribuídas como condição para se tornarem docentes.

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-se da morte de pessoas amadas, de conflitos familiares e outras si-

⁵Tempo 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 identificada uma baixa auto-estima, que foi entendida como um problema, pois se torna um empecilho na luta por direitos e conquista da cidadania, o que justifica.

tuações vividas naquele período de suas vidas. Dessa forma iniciar foi difícil, pois era 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 enquanto ser que 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. Neste 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, por sua vez, 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 1ª série que, apesar de eu não ter os materiais e as roupas que precisavam na época, ela me dava muita atenção. (RITA).

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

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

⁷Atual Ensino Fundamental, que antecede o Ensino Médio.

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, em que 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 do 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 8^a série, era hora de escolher um curso profissionalizante para o 2^o 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 8^a 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 do docente 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 para sua escolha profissional, o que é um grande desafio quando se tem 15 anos de idade. Sendo assim, 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, portanto, se dá pelo curso disponível, preferencial-

mente 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 perceberam 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 essa 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. Enquanto um contrato afetivo estabelecido na infância, tem grande importância, cumpri-lo é manter-se ligado afetivamente aos pais. O enfrentamento,entretanto, aparenta a conquista da autonomia na escolha, embora contrariar também seja 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 de baixo custo, o que formou o magistério 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. Sendo assim, entendia-se educar como ensinar aos filhos as boas maneiras (hábitos, habilidades,) e rudimentos de leitura e escrita, tarefa essa que pra a esola, 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, ensinava 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 esse 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), esse 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 de que o trabalho com as crianças, em especial as menores, lia fácil e, por conseguinte, de pouco valor, sem necessidade, portanto, de uma formação mais apurada, seu currículo ficou centrado no ensino do método e controle do comportamento.

Ao continuarmos o relato dos episódios marcantes na formação das professoras, nossas entrevistadas foram convidadas a lembrar 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 após terem citado que cursaram a habilitação para Educação Infantil⁸. Com algum esforço, algumas lembranças foram surgindo...

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, fato esse que pode ser melhor entendido ao estabelecermos 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, portanto, 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)

Se retrocedermos na história da Educação Infantil no Brasil, perceberemos que a legislação vigente mencionava apenas que “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior recebam educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” art.19 da Lei 5692/71 (KUHLMANN, 2000). Sendo assim, constatamos que essa lei dedicou pouca e “vaga” atenção à Educação Infantil. Tal postura era especialmente esperada na Educação Infantil, em se tratando de escolas públicas, além de ser reforçada e difundida na formação dos profissionais que atuavam com essa faixa etária. Dessa forma 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)

⁸ Na época pré-escola.

“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)

Isso 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. Assim, as professoras dessa fase eram vistas como “preparadoras” e 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. Sendo assim, 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 as 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, essa formação obtida no magistério que se torna estranha à instituição onde atua, e a docente percebe 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, por sua vez percebeu que precisaria aprender o que o curso não lhe ensinou para o exercício da docência na primeira infância. Assim, 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)

Dessa forma, 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)

Nessa 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)

Sendo assim, 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 dimensionamento dos riscos. Além disso, evitaria que muitos professores nessa fase optassem pela “servidão

voluntária” (MATOS, 2000, p. 54), os quais, 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 e que momentos, fatos e estudos colaboraram para essa construção. Durante o desenvolvimento do trabalho, os dados foram surgindo, o que colaborou para a elaboração de algumas respostas. A exposição dos fatos relevantes nas três fases foi aos poucos dando pistas de como as professoras construíram sua prática e os fatos que colaboraram para isso.

Dos primeiros anos de vida escolar de Luiza e Rita, destaca-se a relação afetiva evidenciada em falas como: “ela gostava muito de mim” (LUIZA), “ela me dava muita atenção” (RITA), Isso faz com que se sintam acolhidas, gostem da professora, a 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 e 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, e se torna 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?

Essa questão continuou no Magistério, que deu ênfase foi dada às disciplinas de Metodologia e Psicologia. As professoras, por sua vez, eram 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, campo 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 Luiza 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 Baillaquès (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 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 a 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 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 estabelecidos e remunerados. 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, entendendo que, para os professores, essa regra também deve ser utilizada, podendo colaborar de forma significativa para a conquista da docência na Educação Infantil. Dessa forma o professor se sentirá

valorizado e desafiado nesse processo de aprendizagem, entendendo que a conquista não é estática nem definitiva, será diária, e que para o seu fazer, o estudo e a 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: caminhos 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. *Revista 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 ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A et al. *Profissão professor*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995, p. 63-92.

ABSTRACT

This text focuses on the trajectory of two children education teachers during the construction of identity and autonomy in teaching. Through autobiographical report, Rita and Luiza talk about their choices to become elementary school teachers and about their careers as teachers. The autobiographical report comprises three phases: the choice for the course, significant facts during their course, and the contents of their education designed for children's education. It brings up the memories of the beginning of their careers all the way through the mastering of teaching for the early childhood. It highlights the contributions of their learning at the secondary level, and how knowledge was constructed in the context of the institutions.

Keywords: *children education teachers, teaching, autobiographical report.*