

AS HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFISSIONAIS DE CRECHES COMUNITÁRIAS DA BAIXADA FLUMINENSE-RJ

Alexandra Coelho Pena

Apresentação

Esse texto – elaborado como parte do Projeto de Tese de Doutorado – foi construído a partir da minha inserção no Grupo de Pesquisa Infância, Formação e Cultura, somada à experiência como orientadora pedagógica em projetos de formação de professoras de creches e pré-escolas comunitárias.

O objetivo deste trabalho é refletir sobre a contribuição do uso das Histórias de Vida na pesquisa sobre formação de profissionais das creches comunitárias que participam do “Programa de Formação, Supervisão e Avaliação em escolas comunitárias de Educação Infantil em municípios da Baixada Fluminense/RJ”. O trabalho de formação de professores, especialmente no contexto das creches e pré-escolas comunitárias da Baixada Fluminense, é de extrema importância na medida em que essas instituições ocupam um lugar fundamental no atendimento educacional, especialmente às crianças de 0 a 3 anos, pois assumem uma demanda que as redes públicas municipais não conseguem abarcar. Composta por 13 municípios, a Baixada é habitada pelos trabalhadores da capital e se caracteriza, pela omissão do Estado, como uma região de grandes problemas sociais.

Buscando compreender como se articulam os conhecimentos sobre educação infantil e as práticas pedagógicas cotidianas nas creches comunitárias, meu estudo no Doutorado pretende conhecer as histórias de vida e de formação dessas profissionais *para encontrar aquilo que se perde quando o homem é transformado em objeto e as histórias das pessoas são esquecidas* (KRAMER, 2007, p.58).

Este artigo inicialmente discute a qualidade da formação de professores em diálogo com a legislação brasileira e a produção acadêmica mais recente, apresentando um panorama sobre as creches comunitárias da Baixada Fluminense, para em seguida pensar de que maneira as Histórias de Vida podem contribuir na elaboração de novos caminhos no campo da formação dos profissionais da educação infantil.

Como ainda se trata da elaboração de um projeto de pesquisa, trarei reflexões iniciais sobre a contribuição das Histórias de Vida para a formação de professores e espero que a interlocução com outros trabalhos na III Jornada de Histórias de Vida em Educação possa ampliar meu olhar e apontar caminhos para o desenvolvimento do meu estudo.

A formação de professores de Educação Infantil: o que dizem as pesquisas recentes e os documentos legais

Nos últimos anos, diversos foram os avanços da legislação brasileira voltada para a Educação Infantil e uma vasta produção acadêmica vem analisando e discutindo as práticas de formação de professores para essa etapa da educação.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Brasil, 1996) afirma que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e assegura o direito de todos à educação. Esta afirmação implica necessariamente a atenção à formação dos profissionais da Educação Infantil, de forma a possibilitar ações educativas de qualidade, atendendo às demandas específicas de crianças na faixa etária de 0 a 5 anos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009a) as creches e pré-escolas se constituem em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério em nível superior ou médio – modalidade Normal, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças. As Diretrizes reafirmam ainda o direito dos professores a programas de formação continuada como oportunidades de aprimoramento da prática e desenvolvimento de si e de sua identidade profissional (NUNES, CORSINO e KRAMER, 2011).

Ainda em 2009, o decreto nº 6755/09 institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Brasil, 2009b), com a finalidade de organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica, tendo como um de seus princípios a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente.

Analisando o material de pesquisa produzido sobre a questão da qualidade na Educação Infantil, no período de 1996 a 2003, Campos, Füllgraf e Wiggers (2006)

apontam que, no que se refere à formação de professores, parece já existir uma consciência bastante disseminada de que a oferta existente, tanto no nível do ensino médio – o curso de magistério – quanto no ensino superior – o curso de pedagogia –, não responde às necessidades de qualificação requeridas para a atuação em creches e pré-escolas. Este fato também foi destacado por Barreto e Gatti (2009) nas considerações finais de sua pesquisa:

Seguindo a tradição dos cursos de magistério de nível médio, os atuais cursos de Pedagogia costumam preparar concomitantemente o professor para atuar na Educação Infantil e no ensino fundamental. A suspeita é que, entendida, como em tempos passados, mais como uma complementação da formação do professor dos primeiros anos do ensino fundamental, a formação oferecida não esteja contemplando devidamente as especificidades da educação das crianças na pré-escola e nas creches (BARRETO e GATTI, 2009, p. 258).

Ainda segundo Barreto e Gatti (2009), existe uma enorme lacuna quanto à formação de professores de Educação Infantil, uma vez que este segmento compreende vários anos de atenção à criança pequena e que concentra, de acordo com a pesquisa realizada, o maior percentual de docentes sem formação adequada.

Muitos desses documentos e pesquisas apontam principalmente – quando não exclusivamente – para as redes públicas de educação. No entanto, segundo o Relatório de Pesquisa “Educação Infantil e formação de profissionais no estado do Rio de Janeiro (1999-2009)”, as instituições públicas e privadas da região da Baixada Fluminense atendem a menos de 15% da população (Nunes, Corsino e Kramer, 2011), o que indica que os centros comunitários de educação infantil são os grandes responsáveis pelo atendimento das crianças entre zero e cinco anos de idade da região.

As creches comunitárias

As creches comunitárias surgiram na década de 80, no contexto de democratização da sociedade brasileira, a partir da mobilização popular. Neste cenário de efervescência política e luta por direitos há anos negados, mulheres e educadores

Brasil afora iniciaram um movimento de organização de creches, segundo Nunes e Kramer (2012, p. 1) *numa tentativa de reverter a extrema injustiça social a que haviam sido relegadas as crianças pequenas, durante séculos de desigualdade e marginalização econômica e social.*

Dos anos 80 até o presente momento, o movimento de mobilização popular que gerou as creches e pré-escolas comunitárias cresceu e se organizou. Se inicialmente as creches e pré-escolas comunitárias se mantinham graças a ações como vendas em bazares, festas comunitárias, participação das famílias, igrejas e grupos de amigos, as conquistas da Educação Infantil advindas dos marcos legais trouxeram novas possibilidades. Dentre estas se destacam a compreensão da Educação Infantil como direito das crianças afirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB (Brasil, 1996); as metas de atendimento estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação/PNE (Brasil, 2001); e a inserção da Educação Infantil e das instituições comunitárias no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação/ FUNDEB (Brasil, 2007).

Diante desta nova responsabilidade, a partir de 2007 os municípios da Baixada Fluminense começaram um movimento de estabelecer convênios de vários tipos com as creches e pré-escolas comunitárias.

Dado o conveniamento, especialmente no caso dos municípios que contabilizam tais matrículas no seu atendimento, seria de se esperar que estes se responsabilizassem pela formação dos professores das instituições conveniadas e acompanhassem o trabalho desenvolvido. No entanto, a relação entre gestão municipal e creches e pré-escolas comunitárias parece ser delicada. Ainda segundo Nunes, Corsino e Kramer (2011),

Embora em 55,6% destes municípios o convênio incluía cessão de professores e em 61,1% a capacitação de pessoal, de acordo com as entrevistadas, a inserção das equipes nessas unidades costuma ser uma tarefa delicada. Por um lado, há redes nas quais as equipes afirmam ser necessário ensinar, mostrar como se espera que o trabalho se desenvolva de acordo com as orientações da rede. Por outro se observa que as conveniadas costumam ser resistentes a essas orientações. Há equipes que revelam

não ter acesso ao projeto e às práticas pedagógicas, admitindo que essas unidades têm independência em relação à linha pedagógica que adotam. (NUNES, CORSINO E KRAMER, 2011, p. 80).

Atuando como orientadora pedagógica no Programa de Formação, Supervisão e Avaliação em escolas comunitárias de Educação Infantil em municípios da Baixada Fluminense/RJ, me deparo com a fragilidade das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano pelas profissionais dessas instituições. *Tal fragilidade em assegurar a qualidade do trabalho pedagógico se produz no vácuo deixado pelas políticas públicas municipais, na omissão na oferta de vagas para crianças de 0 a 3 anos e nas condições de formação e manutenção* (NUNES e KRAMER, 2012, p. 03).

Assim como a grande maioria das creches comunitárias brasileiras, as creches e pré-escolas atendidas pelo Programa também vivem um período de transição de um modelo assistencialista de educação (que prioriza os cuidados com a higiene, a alimentação e o sono das crianças) para as especificidades garantidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (que defendem o desenvolvimento integral da criança) e, isso faz com que diversas ações, por vezes até contraditórias, convivam em um mesmo tempo e espaço. Tal fato reforça a necessidade de uma formação de professores em serviço que atenda às demandas específicas desta etapa da Educação Básica, caracterizando-se como um modelo flexível e contextualizado de educação, que caminhe na contramão da escolarização e/ou assistencialismo para a Educação Infantil.

Caminhando em busca de práticas pedagógicas que valorizem a experiência das crianças com as diversas linguagens - música, dança, artes plásticas, literatura, teatro – o Programa vem apostando em uma formação em serviço necessária não apenas para aprimorar a ação profissional, mas também para trazer sentido à profissão docente, valorizando a formação cultural das educadoras para fazer compreender o sentido da vida para além da dimensão didática do cotidiano (NUNES, CORSINO E KRAMER, 2011).

Partindo desse complexo e singular contexto das creches comunitárias, as Histórias de Vida para reconstrução da experiência se destacam como metodologia privilegiada para minha pesquisa de doutorado, que busca conhecer quem são essas profissionais, trazendo a oportunidade de *fazer reaparecer os sujeitos face às estruturas*

e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído (NÓVOA, 1992, p. 18) e, com isso, discutir propostas de formação mais próximas da realidade e do cotidiano dessas pessoas.

A investigação com Histórias de Vida e a formação de professores

As Histórias de vida caracterizam-se como uma metodologia de investigação que toma o discurso oral como fonte e tem forte tradição nas ciências humanas, especialmente nos campos da sociologia, da psicologia e da história e vem, nas últimas décadas se destacando no campo da educação.

O relato oral tem se afirmado como *a maior fonte humana de conservação e difusão do saber* (LÉLIS e NASCIMENTO, 2010, p. 92) ao longo dos séculos. No entanto, com a busca da neutralidade científica pautada na objetividade do positivismo trazida para o meio acadêmico, a história oral recebeu muitas críticas relativas à sua utilização para a produção do conhecimento e *somente no século XX, a fonte oral é reintroduzida como recurso metodológico para as pesquisas em ciências sociais* (IDEM).

Na literatura internacional, os trabalhos de autores como Nóvoa (1992), Huberman (1992), Goodson (1992) e Ferrarotti (1983), entre outros, trouxeram, nos últimos anos, um forte respaldo ao uso da abordagem biográfica, apontando possibilidades e limites à sua utilização na pesquisa, influenciando a produção dos estudos brasileiros.

O recurso ao método biográfico, embora recente na área das ciências da educação, é uma perspectiva metodológica que foi largamente empregada nos anos 1920 e 1930, pelos sociólogos da Escola de Chicago, animados com a busca de alternativas à sociologia positivista. Nas últimas décadas, as histórias de vida, como metodologia de pesquisa no campo da educação no Brasil, ganharam força e, segundo Bueno *et al* (2006), o significativo número de trabalhos com histórias de vida de professores encaminhados para as reuniões da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação) e para o ENDIPE (Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino) confirmam essa tendência.

As histórias de vida ganharam destaque nas pesquisas do campo da educação traduzindo uma preocupação com a produção de um conhecimento que possa *ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as*

escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo (GOODSON, 1992, p. 75).

Nas creches comunitárias, encontramos particularidades que fazem desse ambiente um contexto privilegiado para a pesquisa. As relações estabelecidas nessas instituições não criam uma separação entre o individual e o profissional, ou ainda, entre o familiar e o institucional, já que, muitas vezes, as profissionais são vizinhas, ou frequentam a mesma igreja ou, ainda, pertencem a uma mesma família. Situação que acontece também em relação aos pais das crianças que frequentam as creches. Como diz Nóvoa (1992), *é impossível separar o eu profissional do eu pessoal* (p. 17).

As histórias de vida trazem a possibilidade de ouvir a voz do professor, que assume o lugar de narrador e *retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros* (BENJAMIN, 1994, p. 201). Elas se situam na encruzilhada da vida individual com o social uma vez que...

... o que existe de individual e único numa pessoa é excedido, em todos os seus aspectos, por uma infinidade de influências que nela se cruzam e às quais não pode por nenhum meio escapar, de ações que sobre ela se exercem que lhe são inteiramente exteriores (QUEIROZ In SIMSON, 1988, p. 36)

Receber formação de qualidade e repensar as práticas nas creches e pré-escolas é direito das profissionais e das crianças e, para isso, *se faz necessário resgatar a riqueza e a importância das recordações dos sujeitos anônimos, devolvendo às pessoas que fizeram e fazem a história um lugar fundamental, mediado por suas próprias palavras* (JOBIM e SOUZA e KRAMER, 1996, p. 21), sem separar as palavras que são de interesse da pesquisa e as que são consideradas “lixo”. Dar o mesmo valor às narrativas trazidas em entrevistas e às conversas que surgem em momentos tais como “a hora do cafezinho” na cozinha da escola é permitir que o pessoal e o profissional se entrelacem ou, como diz Benjamin (1994), é não diferenciar os pequenos e os grandes acontecimentos.

Outro fator importante que torna o contexto das creches comunitárias um lócus singular para a pesquisa é o fato de que muitas profissionais que trabalham como professoras nessas instituições desempenham essa função pela impossibilidade de

trabalharem em outro lugar, e não por uma escolha profissional. Daí, a necessidade de se conhecer essas pessoas através de suas narrativas.

Neste sentido estaríamos recuperando a identidade do professor em sua totalidade, pois ouvindo o professor aprendemos que o autobiográfico é de grande importância quando os professores falam de seu trabalho (NUNES, 1995, p. 25).

Quem são as profissionais responsáveis pela educação das crianças pequenas das creches comunitárias da Baixada Fluminense? Como chegaram a esse trabalho? O que pensam sobre educação? Quais suas histórias de vida? Suas histórias podem ter semelhança com as histórias de muitas outras profissionais de creches comunitárias- e de outras redes de educação – espalhadas pelo Brasil? *Ao colocar o professor no centro desse processo, esse trabalho exprime também o esforço de criar uma nova cultura da formação de professores* (BUENO, CATANI, SOUSA e SOUZA, 1993, p. 307).

Meu desafio no estudo do Doutorado é deixar-me envolver pelas narrativas das profissionais das creches comunitárias - o modo como falam de suas vidas, como ordenam os fatos, o que fica sem ser dito - permitindo o surgimento do que é importante para elas, sem perder de vista as pistas que podem contribuir para o tema da Formação.

Bibliografia

BARRETO, E. S. de S. e GATTI, B. A. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL/Senado Federal/UNESCO. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001.

BRASIL, Lei nº 11.494, Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, 2007.

BRASIL/CNE/CEB. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, 2009a.

BRASIL. Decreto nº 6755/09. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, 2009b.

BUENO, Belmira Oliveira et al . Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, ago. 2006 . Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php?>

BUENO, Belmira; CATANI, Denice; SOUSA, Cynthia; SOUZA, M. Cecília. Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre formação de professores. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 4, n. 1/2, p. 299-318, 1993.

CAMPOS, M. M., FÜLLGRAF, J. e WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, Abr. 2006, vol.36, no. 127, p. 87-128.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A., org. **Vidas de professores**. Porto: Porto Ed., 1992.

JOBIM e SOUZA, S. e KRAMER, S. (orgs.). **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática, 1996.

LELIS, I. A. O. M. ; M, M I ; Teixeira,E ; Oliveira, I ; NASCIMENTO, Maria das Graças Arruda . O recurso às histórias de vida para o estudo das trajetórias educacionais. In: Maria Inês Marcondes; Elizabeth Teixeira; Ivanilde Apoluceno de Oliveira. (Org.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação. Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010, v., p. 91-108.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias das suas vidas. In: NÓVOA, A., org. **Vidas de professores**. Porto: Porto Ed., 1992.

NUNES, M. F. **Os interpretativos do mundo: histórias de vida de professoras alfabetizadoras**. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: UERJ, 1995.

NUNES, M. F. e KRAMER, S. “Formação e intervenção como uma ação política”. In: **Revista Presença Pedagógica**, Maio/Junho 2012, no. 105.

NUNES, M. F., CORSINO, P. e KRAMER, S. [et al.]. **Relatório de Pesquisa Educação Infantil e formação de profissionais no estado do Rio de Janeiro (1999-2009)**. Rio de Janeiro: Traço e Cultura, 2011.

QUEIROZ, M. I. P. de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, O. de M. von, org. **Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988.