UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

RUTH DE MANINCOR CAPESTRANI

**DE AUXILIAR DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL A PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO INFANTIL – MUDANÇAS SUBJETIVAS MEDIADAS PELA
PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA DE FORMAÇÃO *ADI-MAGISTÉRIO***

SÃO PAULO
2007

RUTH DE MANINCOR CAPESTRANI

**DE AUXILIAR DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL (ADI) A PROFESSOR
DE EDUCAÇÃO INFANTIL – MUDANÇAS SUBJETIVAS MEDIADAS PELA
PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA DE FORMAÇÃO *ADI-MAGISTÉRIO***

**Dissertação apresentada na Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Mestre em Educação.**

Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares

Orientadora: Profa. Dra. Zilma de Moraes Ramos de Oliveira

v.1

São Paulo

2007

Ruth de Manincor Capestrani

**DE AUXILIAR DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL (ADI) A PROFESSOR
DE EDUCAÇÃO INFANTIL - MUDANÇAS SUBJETIVAS MEDIADAS PELA
PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA DE FORMAÇÃO *ADI-MAGISTÉRIO***

**Dissertação apresentada na Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Mestre em Educação.**

Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares

provada em : _____

Banca Examinadora

Prof.

Dr.: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof.

Dr.: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof.

Dr.: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Aos três amores que sempre me acompanham em meus desafios: Sandro, Piero e Giulio.

À Zilma de Moraes Ramos de Oliveira que, com paciência e respeito, ajudou-me a descobrir os caminhos que trilhei neste trabalho.

Às colegas da Coordenadoria de Educação de Santo Amaro pelo apoio, incentivo e autorização para a pesquisa empírica: Silvana Ribeiro de Faria, Ângela Maria Ramos de Baeri, Ayako Deola, Maria do Carmo Ferreira Lotfi.

Às queridas amigas Abibe Cohen (em memória), Ana Luiza Tomazelli Emendabile, Marilza Câmara Santiago e Rosana Monteiro de Souza, que trabalharam como Diretoras de Creche como eu, e com as quais sempre mantive estreito diálogo para a reconstituição histórica da implantação da rede de creches do Município de São Paulo. Este trabalho contém muito de nossas conversas, de nossas memórias, de nossas percepções sobre os acontecimentos...

Obrigada!

AGRADECIMENTOS

(...) antes que pra você mudar no trabalho precisa mudar você também... (Sara)

RESUMO

Capestrani, Ruth de Manincor. De Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) a Professor de educação infantil - mudanças subjetivas mediadas pela participação no Programa de formação *ADI-Magistério*. São Paulo, Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007.

O presente trabalho estuda os impactos na constituição subjetiva de seis auxiliares de educação infantil (ADIs) que trabalhavam em Centros de Educação Infantil da rede municipal de ensino de São Paulo e que passaram por formação docente em Curso Normal, em nível médio, que foi denominado *Programa ADI-Magistério*, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e que atendeu cerca de 3700 profissionais em exercício. Ele apoiou-se em estudos protagonizados por Vigotsky, e retomados por Bruner, Leme, Grandesso, dentre outros, e utilizou a perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações (Rossetti-Ferreira et alii.) para a análise dos dados. Através do exame das narrativas produzidas em entrevistas abertas, a análise buscou identificar os contextos formativos da subjetividade de cada ADI, o que incluiu os acontecimentos históricos, os princípios e métodos de ensino do Programa ADI-Magistério, as relações sociais e as experiências relatadas, e a apreciação de cada uma sobre o novo papel social que assumiram em decorrência da formação – ser professor, avaliando as circunstâncias favorecedoras ou não de mudanças.. A partir da configuração dessa rede, verificou como o discurso de cada entrevistada apontava mudanças no olhar para si mesma, ampliação na visão do próprio mundo e dos acontecimentos, alterações na prática profissional, e modificações na concepção de educação infantil. Por último, analisou as consequências das experiências provocadas pelo Programa ADI-Magistério para o processo de constituição subjetiva de cada ADI-aluna. Este trabalho poderá contribuir para o planejamento de outros processos formativos, como suporte e estruturação curricular de novos cursos, além de realçar a função social dos processos de formação.

Unitermos: mudanças subjetivas, construção de significados, formação de professores.

ABSTRACT

Capestrani, Ruth de Manincor. From Assistant of Child Development (ADI) to a Teacher of Elementary Education – subjective changes mediated by the participation in a teacher preparation program. Sao Paulo, FEUSP, 2007. (Master dissertation).

The current study analyses the impact of the subjective development of six Assistant of Child Development, who underwent a teacher preparation programme, named *Programa ADI-Magistério*, promoted by the Municipal Secretary of Education of the City of Sao Paulo, which enrolled around 3700 professionals working in the Child Education Centers of its educational system. Starting from a hypothesis that the teacher's way of being and thinking plays an active role in the teaching-learning interface, the objective of this study is to analyze the subjective developmental changes that appear in the subjects' narratives and to evaluate the favorable and unfavorable circumstances for these changes, based on Vygotsky, Bruner, Leme, Grandesso, and the theoretical-methodological perspective elaborated by Rossetti-Ferreira and alii. and called Network of Meanings. In their interviews, the subjects were stimulated to reflect about some contexts of their development as their life history, their social relationships and experiences, the principles and methods of the Teaching Preparation Program, and their appreciation of the new social role which they were formally assuming: to be a teacher. From the configuration of this network, the narratives elaborated by the interviewed persons have pointed out changes in their self-image, enlargement in their world vision, changes in their professional practice, and the modification in their concept of early childhood education. A final analysis discussed the mediation of the Teaching Preparation Program in the process of subjective development of each ADI student. In future, this study can contribute for planning other formation processes, and can be used as a support in the formulation of new formative curricula, besides enhancing the social vision of the graduation courses.

Keywords: subjective changes, meaning construction, development of the self, teaching preparation program.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	p. 13
1.1 - A pesquisa	p. 15
2. A CONSTRUÇÃO DE UM OLHAR – OU PRESSUPOSTOS TEÓRICOS..	p. 18
2.1 - Sobre a formação subjetiva	p. 18
2.2 - Sobre o processo de significação ou a construção de significados	p. 23
2. 3 - As narrativas como meio de organização dos significados	p. 28
2. 4 - Sobre as mudanças nos significados e as mudanças subjetivas	p. 30
2. 5 - Sobre uma concepção de aprendizagem-desenvolvimento e de construção do conhecimento	p. 33
2. 6 - A perspectiva da Rede de Significações como uma metodologia de compreensão do desenvolvimento humano	p.38
3. O ESTUDO EMPÍRICO	p. 44
3. 1 – Método e tratamento dos dados	p. 48
3. 2 - Esta foi uma pesquisa qualitativa	p. 49
3. 3 – A seleção dos sujeitos para a pesquisa	p. 49
3. 4 – O desenvolvimento da pesquisa	p. 50
4. ALGUNS ELEMENTOS DA REDE DE SIGNIFICAÇÕES DE AUXILIARES DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL DE CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SÃO PAULO PARTICIPANTES DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOCENTE	p. 51
4 - 1. O contexto sócio-histórico: de Creches a CEIs	p. 51
4 – 2. Os princípios e os métodos de ensino do <i>Programa ADI-Magistério</i>	p. 57
4 – 3. A rede social: as relações familiares e de trabalho construindo um jeito de ser e olhar o mundo	p. 61

4 - 3. 1. Narrativas sobre si	p. 62
4 – 3. 2 . A visão das ADIs sobre o próprio trabalho e o papel das Creches antes do <i>Programa ADI-Magistério</i>	p. 107
4 –3. 3. Os relatos sobre a experiência de formação no <i>Programa ADI-magistério</i>	p. 120
5. AS MUDANÇAS EM SI MESMO RELATADAS PELAS ADIS/PROFESSORAS	p.134
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	p. 156
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	p. 167

1. INTRODUÇÃO

Uma análise do desenvolvimento social a partir dos fins do século dezenove, marcado pela Revolução Industrial, aponta para o surgimento das “organizações” como um sistema de atividades coordenadas por duas ou mais pessoas para atender às necessidades que a própria composição da vida em sociedade demandava. As organizações nascem quando a habilidade individual já não era suficiente para atender aos objetivos necessários para a manutenção ou desenvolvimento das condições de vida geradas pelo próprio crescimento social (Chiavenato, 2000). Vimos, desde então, uma expansão exponencial ativa e criativa de organizações das mais variadas finalidades: desde as mais características, como as indústrias de produção ou prestação de serviços, até as organizações públicas, como as escolas ou instituições de ensino.

As organizações, da maneira como se constituíram, desempenharam e continuam desempenhando suas atividades, e refletem não só as necessidades da população, mas também as condições ideológicas, políticas, econômicas, científicas e culturais da sociedade onde estão assentadas, que direcionam, de alguma forma, a qualidade dos produtos e/ou o tipo de serviços prestados por elas.

Juntamente com a expansão organizacional vimos surgir a necessidade da preparação dos trabalhadores para o exercício das atividades nas organizações e a conseqüente criação de cursos profissionalizantes nas mais diferentes áreas de atuação. Se antes se aprendia uma profissão com os conhecimentos passados de pai para filho, ou de uma pessoa mais experiente para outra, a complexidade social, cada vez maior, exigiu a criação de outras organizações, as “organizações educativas”, para a capacitação e o desenvolvimento profissional. Os cursos de formação profissional, desde então, visam não só atender a propagação ou a ampliação dos conhecimentos e o ingresso em um universo cognitivo especializado, mas preparar os trabalhadores para satisfazer de forma dinâmica e criativa as demandas sociais relativas às suas atividades.

Entretanto, é corrente no meio social a avaliação de que nem todos os cursos profissionalizantes obtêm sucesso na preparação de seus alunos para atender às necessidades da vida cotidiana. À parte das diferenças curriculares e dos predicados pedagógicos de cada instituto de ensino superior ou escola de nível médio, é importante ressaltar que não é somente a diplomação que garante a qualidade de um profissional, mas as características de cada sujeito aliadas ao conhecimento técnico adquirido.

A grande maioria dos cursos de formação profissional não se preocupa com o aspecto do desenvolvimento da pessoa, para que ela possa educar-se em sintonia com as necessidades sociais da profissão que escolheu. Em um mundo onde as transformações sociais e científicas acontecem em um ritmo mais rápido do que a comunicação consegue divulgá-las, precisamos voltar nossos olhos para este enfoque da educação, principalmente porque velhos paradigmas estão sendo questionados. Nesse sentido, o campo da Pedagogia tem merecido atenção especial, não só porque é o esteio de toda a formação, mas porque os conceitos sobre os modos de ensino/aprendizagem também estão sofrendo reformulações (Moraes, 2001; D'Ambrosio, 1998; Imbernón; 2001, Sorbino, 1998).

A LDB/96 instituiu novas exigências de diplomação para o exercício da docência nos vários níveis de ensino, deixando para a área de Educação Infantil o desafio de garantir ao educador uma formação que lhe propicie o desenvolvimento da capacidade de ser flexível, e ao mesmo tempo consistente, para enfrentar as novas descobertas e a diversidade do mundo contemporâneo.

Cursos de formação de professores em todos os níveis ocupam hoje a pauta das discussões. Questiona-se a capacitação necessária para o professor garantir o sucesso do processo de ensino-aprendizagem (Pimentel (2001), Behrens (2001), Maturana e Rezepka (2001), Lima e Gomes (2002), entre outros). Como ensinar os professores a perceber as modificações que operam em si mesmos e no mundo, prepará-los para auxiliar no crescimento do outro e a apreender e superar as contradições do cotidiano?

Nos cursos de formação pedagógica é primordial que o professor desenvolva habilidades para perceber, questionar, criticar os acontecimentos à sua volta; que se prepare para identificar os processos que levam às transformações do sujeito/aluno; que seja estimulado a construir um olhar positivo para o desenvolvimento e a aprendizagem humanos e para interagir com os alunos mediando os olhares deles sobre o mundo e sobre eles mesmos. Enfim, tornar-se professor implica desenvolver atitudes condizentes com os paradigmas atuais do conhecimento humano e ter curiosidade, respeito, flexibilidade, humildade, respeito à alteridade, às diferenças de idéias e opiniões entre outras.

O presente trabalho partiu do pressuposto que os conhecimentos desenvolvidos em processos de formação profissional, não só ampliam os níveis de informação de seus alunos, mas modificam seus jeitos de ser e olhar o mundo, em conjunto com as experiências advindas da convivência com os colegas, com o estabelecimento de novas

formas de relações interpessoais, além de outras oportunidades que os contextos escolares proporcionam, modificando o sujeito.

Os processos de mudanças subjetivas já vêm sendo tratados por muitos teóricos, principalmente psicólogos como Bruner, Grandesso, Leme, Shitman, et all, Ciampa, entre outros, mas estudar e identificar as mudanças em relação aos processos de formação escolar pode realçar a dimensão social de responsabilidade das organizações de ensino.

Com Pimentel (2001), acredito que a atividade do professor reflete as concepções de conhecimento, ciência e ensino que fazem parte das concepções de vida e mundo que ele construiu durante sua existência. Abranger, portanto, os aspectos referentes à formação subjetiva também deveria ser alvo dos cursos de formação de professores dado que os modos de ser e de pensar do professor sempre estarão presentes e constituirão a relação ensino-aprendizagem.

Identificar e analisar o processo de mudança subjetiva por que passam os participantes de cursos de formação docente, avaliando as circunstâncias favorecedoras ou não dessa transformação, pode contribuir para o planejamento de atividades formativas e dar suporte para a estruturação curricular e para a avaliação da função social daqueles cursos.

1. 1 - A pesquisa

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, como já mencionei, modificou a formação mínima dos profissionais da educação para cada etapa do ensino. Para trabalhar na educação infantil o professor deve ter até o final de 2007, no mínimo, formação em nível médio, no curso normal, ou o curso de Pedagogia. Tal exigência legal tem provocado certa agitação no campo da educação infantil por parte dos educadores que não têm a qualificação exigida para a função e agora devem buscar nova formação. Também o poder público necessita adequar seu corpo funcional a esses requisitos, além de integrar as creches, responsáveis pelo atendimento a essa faixa da população, ao sistema de ensino.

Para cumprir a norma legal de atendimento às crianças de 0 a 6 anos, a Prefeitura do Município de São Paulo organizou a transferência das Creches Municipais da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de Educação no início de 2001, alterando o nome das unidades de trabalho de Creches para Centros de Educação

Infantil – CEIs¹. Visando regularizar a escolaridade de seus funcionários à nova realidade, além de investir na capacitação de seu pessoal, elaborou um projeto de formação docente inicial em serviço em curso normal em nível médio que foi denominado *Programa ADI-Magistério*², para os auxiliares de educação infantil em exercício nos CEIs de sua rede direta ainda não legalmente habilitados.

Tive a oportunidade de participar da segunda fase³ desse projeto de formação enquanto supervisora de um dos pólos educativos organizados para a formação dos alunos. Dessa forma acompanhei todo o trabalho pedagógico desenvolvido, estudando seus princípios, metodologia e material didático, além de supervisionar os professores em busca de garantir melhores condições de alcance dos objetivos propostos e da avaliação para diplomação dos alunos.

O Programa na fase II foi desenvolvido durante um ano de forma intensa, dinâmica e envolvente para os alunos, os docentes e a equipe de apoio técnico. O prazo de duração ocorrido foi decorrente de trabalhar com alunos já concluintes do ensino médio e que deveriam cumprir 800 horas de atividades teóricas presenciais e 800 horas de práticas de ensino supervisionadas.

Todo o esforço do programa foi de garantir uma aprendizagem bem sucedida em termos de domínio de conceitos, habilidades e competências básicas pelos alunos. Excluídos os alunos com frequência insuficiente ou com documentação irregular, apenas quatro reprovações ocorreram na segunda fase do projeto. Com isso aproximadamente três mil e quinhentos alunos (somados os formandos da primeira fase e segunda) puderam ingressar no quadro do magistério municipal, presumivelmente, com melhores condições de assumir o trabalho pedagógico com as crianças de zero a seis anos atendidas pela municipalidade paulista.

O Instituto de Estudos Especiais, fundação ligada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, avaliou a aceitação do curso pelos alunos, a qualidade do conteúdo e do material pedagógico oferecido, além das estratégias e metodologia de

¹ Este processo de transição está presente neste trabalho tanto na forma de expressão da pesquisadora, que foi Diretora de Creche por doze anos, quanto nos diálogos transcritos entre ela e as ADIs/alunas que foram entrevistadas. Ora utilizam o termo Creche, ora o termo CEI. A pesquisadora procura o rigor de referir-se temporalmente ao termo *Creche* quando se refere a acontecimentos que se deram antes da transferência da instituição para SME, e o termo *CEI* quando se trata de situação ocorrida após tal transferência.

² O referido programa foi gerido pela Fundação Carlos Alberto Vanzolini, e funcionou de 2002 a 2004.

³ O *Programa ADI-Magistério* foi desenvolvido em duas fases: na primeira fase atendeu cerca de 850 ADIs que não tinham concluído o nível médio; na segunda tratou da formação de aproximadamente 2750 ADIs que já tinham diplomação no nível médio, mas não a habilitação para exercício do magistério.

ensino, e apontou que a formação abriu possibilidades de mudança no atendimento na educação infantil. Entretanto, este tipo de avaliação não investigou o impacto da formação nos alunos em termos de suas competências, seu sentido de si. Uma análise neste âmbito pode introduzir uma nova perspectiva na complexa discussão sobre a aprendizagem e a eficácia dos processos de formação docente.

Novas informações e conhecimentos são mediadores importantes na constituição das pessoas, mas a transformação dos alunos em profissionais comprometidos com uma concepção de trabalho específica parece-me tarefa que está além da transmissão dos conhecimentos teóricos que formam uma especialidade profissional. Por isso pesquisar os possíveis processos de mudanças percebidos e relatados pelos alunos, identificando os motivos que eles dizem favorecer ou não este caminho, será o objetivo deste trabalho.

Decorrente da idéia de que os processos de formação podem acarretar muitas mudanças que exigem do sujeito a configuração de novos campos de sentidos e significados estruturadores da sua pessoa, propus-me a analisar as marcas que cada aluna⁴ diz ter sido deixada pelo *Programa ADI-Magistério* na dimensão da sua pessoa, recém formada professora de educação infantil. Ou seja, relato as transformações subjetivas narradas pelas alunas quando relacionadas com as experiências e conhecimentos propiciados pelo curso, em especial, no âmbito pedagógico, no que se refere às concepções de educação e desenvolvimento humano.

Embora o *Programa ADI-Magistério* não tenha sido meu objeto direto de análise, muita vez faço referências às suas características peculiares, dentre elas a ênfase em atividades de reflexão e o desenvolvimento do protagonismo do aluno como parte constitutiva do seu projeto pedagógico, base do processo de mudança analisado.

A seguir apresento os pressupostos teóricos que subsidiaram meu olhar de pesquisadora e os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa; depois faço uma análise da possível rede configuradora da subjetividade das pessoas entrevistadas, depois apresento as narrativas de cada ADI-aluna sobre sua história de vida, sobre seus trabalhos antes da formação, sobre a experiência de participar do *Programa ADI-Magistério*. Por fim, analiso as marcas do Programa ADI-Magistério deixadas nas

⁴ A partir deste momento utilizarei o gênero feminino sempre que me referir aos alunos que participaram do *Programa ADI-Magistério* por uma questão de coerência com o número de alunas participantes do programa. Entre os mais de 3000 alunos, somente 7 eram homens e todas as pessoas entrevistadas são mulheres. O universo docente possui a maioria feminina e isto está aqui reconhecido através da minha nomeação de gênero.

subjetividades das entrevistadas e as consequências dessa formação para a educação infantil da rede paulista de ensino.

2. A CONSTRUÇÃO DE UM OLHAR – OU PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 - Sobre a formação subjetiva

Como os teóricos das vertentes sócio-históricas, construcionistas sociais e os defensores de uma psicologia voltada para a cultura⁵, também creio que o ser humano constitui-se nas relações que estabelece durante toda a sua vida com diferentes parceiros em diferentes situações, em um processo de construção de significados atravessado pela linguagem, pela cultura e pelo contexto sócio-histórico.

Vigotsky (2000) já afirmava na década de 30: “Através dos outros constituímos-nos... A natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade e formas da sua estrutura” (p. 24). Ele compreendia que o processo de constituição da pessoa está vinculado às relações sociais que ela estabelece, às ações partilhadas que desenvolve com seu meio social e que lhe possibilitam a formação das “funções psicológicas superiores”, expressão bastante utilizada por ele para designar os elementos essenciais à constituição do pensamento. Defendeu a idéia de que a experiência, a vida vivida em meio às relações com o outro, constitui o drama de cada um, cenário a ser observado e referendado como campo constitutivo e de investigação da pessoa. Dizia que este é o espaço em que a psicologia científica deve atuar, no espaço concreto da experiência.

Continua atualíssima a maneira de Vigotsky analisar o funcionamento do cérebro que, segundo ele, desenvolve-se frente aos estímulos que recebe. As experiências regulam as conexões que serão utilizadas no pensamento. Podemos dizer, então, que os estímulos vindos do meio determinam as áreas cerebrais produtoras das sinapses responsáveis pelo pensamento. Partindo-se dessa premissa, não se pode compreender o funcionamento do cérebro ou analisar os processos de construção da personalidade sem estudar os “dramas”, as experiências vividas por cada pessoa, pois é o contexto social que constrói o individual. Num processo dialógico de influência,

⁵ Vigotsky (1991), Politzer (2004), Bruner (1997,1998,2001), Leme (2004); Newman & Holzman (2002); Lewis (1999); Assman (2001); Bock (1999, 2002); Ciampa (1997); Schinitman (1996).

através do outro penso sobre mim e penso o mundo à minha volta. Nas interações que estabelecem, as pessoas constroem concepções sobre si mesmas e os outros, sobre o mundo que as cerca, e interpretam o que vivem.

Afirma Rossetti-Ferreira (2004),

O requerer e depender por longo tempo de outros para sobreviver e tornar-se uma pessoa faz do humano um ser dialógico por natureza. Essa dialogia, essa necessária relação com os outros, é concebida como atravessada pela linguagem, pela cultura e pela interpretação que uma pessoa faz da outra e da situação. (p.17)

Também Bruner⁶ (1977) considera que a subjetividade é construída pelas vozes culturais que circunscrevem as relações. A cultura⁷ substancia os significados que atribuímos às nossas experiências, a nós mesmos, aos acontecimentos e ao mundo. A partir deles formamos um repertório de referenciais um mundo de regras coerentes com o que aprendemos como certo ou errado, como justo ou injusto, de acordo com os costumes do lugar em que se vive enquanto participante de um dado grupo ou de uma determinada sociedade. Nesse sentido, a cultura estrutura e confere sentido à vida do homem, influenciando a construção de sua história, e seu modo de compreender o mundo.

Bruner chama de “mundo canônico”, o conjunto de regras instituído em cada sociedade que dita os limites do aceitável e do inaceitável para cada ação, e que é formado pelas convenções criadas e recriadas para acomodar as necessidades sociais de cada momento. Mas considera que as regras canônicas não são imutáveis, mas adaptáveis às necessidades do homem, já que o contato humano e as re-significações são sempre transformadores dos sujeitos e das situações. Defende que mudanças nas narrativas dos sujeitos modificam as regras canônicas que, por sua vez, influenciam a forma do sujeito pensar num fluxo interminável e constante.

As narrativas constituem-se, assim, na forma de organização individual da realidade cultural que confere sentido e explicação aos acontecimentos à volta do sujeito e ao sentido de si mesmo, ou self, que ele vai construindo, pois estamos imersos na

⁶ Referenciado em Vigotsky.

⁷ A cultura, nesta perspectiva, é considerada como um sistema de padrões de ação e interação simbólicos, construídos e partilhados por um mesmo grupo de pessoas, gerando realidades, organizando experiências, atribuindo significados à vida de experiências e perpetuando-os de uma geração para outra (Leme, 2004).

linguagem, significamos na linguagem, construímos nossas histórias de vida no jogo das linguagens.

(...) muitos cientistas sociais começaram a explorar as conseqüências de definir o *self* como narrador, como resultado do processo humano de produção do significado por meio da ação da linguagem. Essa concepção “narrativa” se fundamenta em grande parte na observação de que a atividade humana que se leva a cabo de modo mais inexorável, em público ou privadamente, acordados ou dormindo, é a da linguagem; e na linguagem, criar significados implica narrar histórias. (...) os seres humanos sempre contaram coisas entre si e escutaram o que os demais lhes contavam; e sempre compreendemos o que somos e quem somos a partir das narrações que nos relatamos mutuamente. Na melhor das hipóteses, não somos mais que co-autores de uma narração em permanente mudança que se transforma em nosso si mesmo. (Anderson, 1996, p. 193)

A organização de nossas experiências em narrativas é sempre ativa. Nossas histórias podem ser transformadas ou recriadas conforme atribuímos novos significados a ela, ou realizamos novas aprendizagens modificadoras da condição subjetiva. Nesse sentido, Grandesso (2000), referenciando-se em Maturana (1995), ressalta que culturas distintas, à medida que organizam redes de conversações diferentes, também definem distintos modos de conviver, com domínios psíquicos, mentais e espirituais próprios. Ensina Grandesso (2000),

(...) aceitar um *self* imerso em um multiverso social não implica, segundo compreendo, anular um *self* idiossincrático. As pessoas são únicas e fazem diferença, muito embora se constituam nas comunidades em que vivem. (p.107)

O termo “self” - ou si mesmo - vem sendo utilizado pelos teóricos contemporâneos que compreendem o desenvolvimento humano assim como descrevi, para identificar a subjetividade como processo em contínua construção e transformação, em contraposição à idéia de formação de uma identidade individual fixa, imutável e estática que permeou a Psicologia do começo do século XX e que tanto nos influencia até hoje.

Goolishian e Anderson (1996) argumentam que o self não é uma representação ou uma descrição, mas uma expressão, que sempre pode ser alterada, da própria

narrativa do sujeito, uma maneira de contar a própria individualidade. Dizem eles sobre o self:

... é uma expressão, um ser e um devir, através da linguagem e da narração. As narrativas do si mesmo, sempre cambiantes, são os processos mediante os quais continuamente dotamos de sentido ao mundo e, por isso, continuamente nos dotamos de sentido a nós mesmos. (p.195)

Compreender a formação subjetiva desta maneira não desconsidera as diferenças individuais, mas reconhece a mútua constituição entre o individual e o meio: “Em sentido estrito não há contradição entre o individual e o social porque são mutuamente generativos”. (Maturana, 1995).

Como os parceiros de interação são vários, assim como são diversos os papéis ou as posições que assumem um em relação ao outro, são múltiplas as significações da pessoa para o mundo e do outro para ela. É essa complexidade que possibilita a construção de diversos olhares, múltiplos sentidos, até mesmo contraditórios, a respeito de um mesmo fenômeno ou de uma mesma situação, gerando diferentes interpretações e o aparecimento das diferenças individuais, ou dos múltiplos selves que se formam no decorrer da vida de relações.

O processo de constituição subjetiva, compreendido desta maneira, envolve os fenômenos de percepção e significação em um jogo de intersecção e complementaridade com o contexto sócio cultural e histórico da pessoa. Estudar a complexidade desse jogo de influências implica em também compreender os papéis e as posições assumidos pela pessoa no contexto de suas relações.

(...) As pessoas então sempre envolvidas em atividades discursivas, assumindo posições, posicionando os outros e sendo por estes posicionadas. Nessas situações, papéis e posicionamentos são jogados pelos indivíduos conforme eles buscam dar a elas um sentido de acordo com as percepções que a todo momento vão formulando em relação às mesmas. Sendo assim, a realidade psicológica de cada indivíduo é narrativa e dinâmica, essencialmente embutida nos contextos históricos, político, cultural, social e interpessoal. (Oliveira et al., 2004, p.79)

Como Oliveira et al. (2004), também identifico que os conceitos de papéis e posicionamento são ferramentas que oferecem visibilidade aos “processos interacionais

no desenvolvimento e aos processos de construção de sentidos sobre *self* e mundo”. (p.79), apesar de terem raízes teóricas diferentes⁸. Segundo essas autoras, o processo dinâmico de coordenação de papéis e posicionamentos, que o aqui-e-agora das relações exige, modifica não só o contexto das relações, mas também conduz a uma negociação dos significados construídos a partir das necessidades e objetivos partilhados em um mesmo grupo.

Papéis são formas de comportamento culturalmente definidos que se referem a modos específicos de expressar atitudes ou interpretar as situações do dia a dia, como se constituíssem um background específico e previsível, embora mutável, que orientam as significações e até os comportamentos aceitáveis para cada posição social. Como um exemplo facilmente identificável em nossa cultura, podemos oferecer o de papel de mãe que, no senso comum presente em nossa cultura, se pressupõe como o de uma pessoa amorosa, dedicada, compreensiva e disponível, entre tantos outros atributos. Isso, em certo grau, direciona o olhar da pessoa para si mesma no exercício desse papel e ajuda os outros a identificarem este papel no ambiente social em que vivem. Vale ressaltar que os papéis, assim compreendidos, não são considerados absolutamente definidores ou restritivos da subjetividade, mas indicadores de um perfil cultural.

Compreender os vários papéis ou posicionamentos assumidos socialmente pode facilitar a apreensão de uma forma de olhar ou entender os acontecimentos de um determinado grupo em um contexto. Porque contamos uma história e não outra em determinada época? Como podemos construir significados semelhantes em determinados contextos e modificá-los, também em conjunto, a partir de situações construídas em comum?

O jogo de papéis e de posicionamentos sociais que a dinâmica da vida nos propicia influi também na forma de significarmos as experiências pelas quais passamos, constituindo e transformando nossas narrativas. Creio que estes conceitos serão bastante relevantes para a análise dos papéis e posicionamentos das ADIs e os de Professor de

⁸ Segundo Oliveira e Guanaes as raízes do conceito de papel remontam ao conceito de William James de “social self”, segundo o qual todo o grupo humano tem algumas exigências específicas em relação aos indivíduos quando ocupam determinadas posições. Já o conceito de posicionamento ganhou evidência a partir de estudo de Hollway (1984) quando pesquisou os processos de construção de subjetividade nas relações homossexuais. Como Vigotsky, a tese de Hollway defendia que os discursos assumidos pelos sujeitos influenciavam as posições sociais que assumiam, servindo a funções sociais específicas. Este conceito de posicionamento foi aprofundado por Harré e Van Langenhove (1999) nas ciências sociais, quando abordaram a dinamicidade dos posicionamentos inerente às produções de significados criadas pelos discursos e a conseqüente relação do posicionamento e a constituição dos *selves* sociais.

Educação Infantil, no sentido que têm raízes históricas e imagens sociais diferentes, o que estudaremos oportunamente.

Os papéis de cada um, os momentos ou as formas de desenvolvimento de cada experiência, podem determinar focos de atenção da pessoa, modos de compreender o vivido, influenciar ações ou percepções de si mesma e do outro num jogo interminável e criativo de construção e transformação de jeitos de ser e estar no mundo. Pode-se, assim, compreender a constituição subjetiva como um processo ativo e complexo.

2.2 - Sobre o processo de significação

Vigotsky verificou que há intensa articulação no desenvolvimento do pensamento e da fala na criança e ressaltou o caráter social e construtivo do significado. Ele (1996) postulou que a utilização de instrumentos e a necessidade de comunicação advindas da vida em comunidade propiciaram a criação pelos homens de signos de linguagem com sentidos comuns, base da vida social. Instrumento mediador, um signo é sempre um meio que evidencia a interação social enquanto estado comunitário/social. Esta atividade humana de criar signos e gerar o processo de significação, então, é o caminho para o cérebro desenvolver as funções superiores do pensamento que ocorrem graças à linguagem.

Bruner (1997) ressaltou que os questionamentos a uma posição tradicional positivista elaborados por diversas áreas das ciências humanas, e em especial pela Psicologia, evidenciaram várias questões sobre o processo de construção e reconstrução dos significados, reconduzindo o processo de significação ao centro dos estudos do desenvolvimento humano. A Psicologia volta-se para o esclarecimento do processo por intermédio do qual os indivíduos constroem significados da sua experiência.

A própria concepção do mundo da experiência, se não pode ser associada a uma equivalência com uma realidade objetiva, passa a ser compreendida como o mundo significativo do sujeito. O ser humano tende a ser concebido como imerso em uma teia de significados que ele mesmo constrói no intercâmbio social. (Grandesso, 2000:146)

Mas, como se configuram os significados? São constructos individuais ou produto do meio? Em que medida o contexto em que vivemos influencia a forma de interpretarmos nossas experiências?

Os teóricos que focalizam a atenção sobre as operações de construção individual do significado consideram que o sujeito interpreta suas experiências de forma ativa e idiossincrática, embora dentro de contextos específicos.

(...) Ao postular o caráter pró-ativo de toda construção da experiência, os construtivistas consideram os significados como uma busca de organização e sentido para o viver, a partir e relacionado com o lugar da experiência em que se encontram. (Grandesso, 2000: 153)

Assim, durante sua constituição e existência, o sujeito atribui significados às suas experiências de forma a articular suas percepções sobre o mundo e sobre si mesmo. Na tentativa de se colocar em equilíbrio, ele cria teorias pessoais sobre os acontecimentos ou a realidade que lhe sirvam de referências para localizar-se no mundo das relações.

Já os construcionistas sociais encaram o significado a partir do relacionamento humano, compreendendo que é o intercâmbio social que oferece à linguagem a capacidade de significar.

Diferentemente da explicação subjetiva, em que o significado é visto como gerado na mente do indivíduo e transmitido pelas palavras e pelos gestos, a teoria relacional não postula qualquer início apropriado, ou qualquer fonte originária, nem lugar específico do qual o significado decorra. Isso porque estamos sempre em relação com os outros e o mundo. Não há um lugar possível para a ocorrência de uma expressão, seja ela qual for, fora de um espaço relacional (Grandesso, 2000:159).

Como Grandesso, acredito que as diferenças entre uma corrente e outra apóiam-se em uma oposição entre o psiquismo individual e uma ideologia social, que caem por terra se utilizarmos os conceitos de Bakhtin que colocam o indivíduo como um ser eminentemente social, indicando que “não só o psiquismo individual é tão social quanto a ideologia, como também as manifestações ideológicas são tão individuais quanto psíquicas” (Grandesso, 2000, p.153).

Todo o produto da ideologia leva consigo o selo da individualidade do seu ou dos seus criadores, mas este próprio selo é tão social quanto todas as outras particularidades e signos distintivos

das manifestações ideológicas. Assim todo signo, inclusive o da individualidade, é social. (Bakhtin, 1997, apud: Grandesso, 2000:154)

No mesmo sentido, Smolka (2004), referendando-se em Vigotsky, afirma que a significação enquanto produtora de signos e sentidos é um caminho para se pensar a conversão das relações sociais em funções mentais:

“Eu me relaciono comigo mesmo (e narro para mim) como as pessoas se relacionam comigo (e narram para mim). Como sujeito, “eu sou uma relação social comigo mesmo” (Vigotsky, 1989:67). O drama emerge justamente do fato de que essa relação social consigo mesmo implicar a trama de muitas experiências, muitas imagens, muitas histórias, muitos outros em muitas e diversas posições sociais, implica, em termos bakhtinianos, muitas vozes, muitas perspectivas, diferentes valores, interesses, sentimentos, motivos também diversos.”(p. 45)

Utilizando-se também das palavras de Bakhtin, Bruner (1997) afirma que “todas as vozes individuais são extraídas dos diálogos”. Para ele o processo de significação está assentado nas relações humanas, na linguagem e na cultura. Considera que o significado é um fenômeno culturalmente mediado porque depende da existência prévia de um sistema compartilhado de símbolos e também de um interpretante e de uma forma representacional, ou seja, da existência de uma linguagem enquanto instrumento de comunicação. Ressalta que quando uma criança aprende a falar, ela não está desenvolvendo apenas a possibilidade de falar uma língua, mas está aprendendo o que dizer, como, onde, para quem e sob que circunstâncias falar (p.67). Assim, em virtude da participação do homem em uma determinada cultura, o significado é invariavelmente público e partilhado.

Os significados, dessa forma compreendidos, podem desenvolver nuances diferentes relativas às ocorrências contextuais. Uma fala, uma ação, uma expressão, por si só, não terá sentido se isolada de um contexto. O potencial para o significado é sempre dado pela ação complementar do outro.

Grandesso (2000), referenciando-se principalmente em Gergen, Shotter e Bakhtin, estuda os contextos da significação, ressaltando o caráter relacional da atribuição dos sentidos e afirma que:

- as expressões e ações só adquirem significado dentro de um contexto, que pode determinar, indicar ou restringir o próprio significado de

acordo com a intenção recíproca e culturalmente convencionada e estabelecida social e previamente;

- as ações suplementares do outro que concorrem para a construção dos significados são sempre temporais, o que indica que os significados “são inerentemente inconclusos, (...) o que é fixado e estabelecido em um momento pode tornar-se ambíguo e ser desfeito no próximo” (p. 162). O significado possui, assim, um caráter aberto que se presta ao manejo social e a negociações futuras podendo ser modificado em consonância com o dinamismo das condições de sua própria produção.

- o significado não está sob controle da própria pessoa, nem do processo relacional que criou seu potencial “deriva-se de nossas imersões prévias em uma variedade de outros relacionamentos, os quais representam uma extensão de padrões anteriores de atribuição de significado” (p. 162). Nesse sentido, os significados têm um caráter cumulativo, sem que isso lhes confira um modo único ou determinante de interpretar, mas vale dizer que nossas experiências anteriores compõem nossas significações.

- os significados tornam-se possíveis porque há uma certa regularidade e previsibilidade nas ações e interpretações sociais o que estabelece um padrão comunicativo tanto antecedente das interpretações quanto precedente. “O funcionamento efetivo de um grupo depende, em parte, de manter uma linguagem de descrição e explicação relativamente estável”. (p. 163) Isso não quer dizer que os significados sejam estáticos e imutáveis, muito pelo contrário, seu caráter contextual e temporal atribui-lhe a fluidez necessária para novas negociações advindas de novos contextos ou conhecimentos.

A significação compreendida desta forma é um processo que vai se configurando, se estruturando nas relações, durante o desenrolar da história individual e coletiva. Nascemos e crescemos imersos num mundo onde a linguagem já constituída é usada pela pessoa para estruturar o seu pensar. Imersos num tipo determinado de comunicação e cultura, produzimos significados que nos dão referências para vivermos e nos articularmos socialmente. Em consequência, a construção de significados é determinada e determinante da configuração dos papéis sociais que desempenhamos porque estimulam maneiras sociais de ser e de agir ou, mais especificamente, instigam formas de pensar e de compreender a si mesmo e o próprio mundo circundante. O significado é dinâmico e interdependente dos contextos onde é produzido, ao mesmo

tempo em que é relativamente estável e partilhável. Ele é, pois, elemento constitutivo de nosso jeito de ser e estar no mundo das relações, de nosso pensar e compreender quem somos e o mundo à nossa volta, ou seja, de nosso self⁹.

2.3 - As narrativas como meio de organização dos significados

Como venho dizendo reiteradamente, penso que constituímos-nos nas relações e através do processo de significação. Estando imersos na linguagem e fazendo parte de uma cultura, expressamos os sentidos que damos às experiências vividas por narrativas. Nossas narrativas anunciam quem somos e como compreendemos o mundo em que vivemos.

As histórias que contamos a nós mesmos e aos outros resultam de nosso esforço para atribuir sentido à vida e dar coerência e organização às experiências. Uma narrativa constitui-se à medida que acontecimentos passados são conectados a acontecimentos presentes e a desdobramentos possíveis sobre o futuro, em uma seqüência linear que parece garantir um sentido de continuidade à existência.

A idéia de um sujeito intrinsecamente narrativo é assumida pela Psicologia quando reconhece que seu objeto de estudo é propriamente um sujeito epistêmico e reconhece a indissociabilidade entre sujeito e objeto, questionando a dualidade que marcou esta ciência na modernidade (Gonçalves, 1998: p.130). Bruner (1997: p.16) recorda do esforço dos primeiros cognitivistas em restabelecer o significado como conceito central da Psicologia em contraposição aos estímulos e respostas, aos comportamentos observáveis ou aos impulsos biológicos e suas transformações, e como eles uniram forças com a antropologia, a lingüística, a filosofia e a história nessa empreitada.

O significado pressupõe a existência de uma simbologia, um meio comum que permita a compreensão e a interpretação, e hoje é reconhecida a linguagem como o

⁹ Nesta passagem, utilizei o termo self – o si mesmo - como sinônimo de personalidade, termo evitado porque ainda vinculado às idéias da psicologia clássica que previa a formação de um elemento com tendências mais estáticas e não com a dinamicidade que compreendo. Muitos autores utilizaram a mesma palavra “personalidade”, como Vigotsky quando expôs suas idéias de constituição social humana como crítica à psicologia subjetivista. Mas, outros termos como pessoa, sujeito, self ou si mesmo, constituição subjetiva, têm sido utilizados por vários autores contemporâneos (como Mahoney (1998), Gonçalves (1998), Grandesso (2000), Ferreira (1998), Bruner (1997, 1998, 2001), Leme (2004); Lewis (1999); Assman (2001); Bock (1999, 2002); Goolishian e Anderson (1996) marcando uma diferença conceitual importante da psicologia clássica, onde o desenvolvimento da personalidade era coincidente com o processo de individuação.

processo central para a construção dos significados. Gonçalves (1998: p.130) lembra que a linguagem já foi tomada pelos psicólogos como mero fenômeno de estruturas ou como processo psicológico subjacente a algum outro. A partir de uma Psicologia que considera a narrativa como expressão da subjetividade, a linguagem é reconhecida como elemento central do próprio processo de significação, constituindo a base da “viragem discursiva, conversacional e narrativa” que caracteriza o pensamento de muitos teóricos contemporâneos. Está na narrativa a matriz fundamental de construção do conhecimento ao impor significação à textura da experiência diária.

É a narrativa que nos liga de um modo interpretativo e multipotencial à existência. No fundo, pensamos tal qual como existimos, através de narrativas. Vivemos num espaço e numa temporalidade do qual nos damos e damos conta através das narrativas. Neste sentido, a narrativa não é algo que escolhemos fazer, mas algo que somos e, como o ser não é dissociável do conhecer, a narrativa é também aquilo que conhecemos. Tal como a vida, a narrativa é inerentemente aberta e multipotencial, abrindo-nos para uma multirealidade e multiracionalidade (Gonçalves, 1998: p.134).

Sob esse olhar, a narrativa traz em si a provisoriade de sentido relativo ao espaço-tempo em que foi produzida, e concomitantemente carrega a obrigatoriedade da coerência para ser aceita por um interlocutor atento. A flexibilidade e a possibilidade de mudança que são inerentes ao discurso conferem ao self um potencial de adaptabilidade que ainda causa estranheza para alguns pensadores que se formaram nos preceitos da ciência moderna. De fato, “são as convenções antecedentes e não a verdade dos fatos que dirigem o relato narrativo, estabelecendo, assim, como princípio e adequação o critério de coerência, e não a factualidade” (Grandesso, 2000: p.206).

Com relação à veracidade das narrativas, Bruner (1977) argumenta que o significado e a referência da história não guardam correspondência entre si. Situando-se no campo do discurso, a configuração geral ou enredo da história depende mais da coerência do que de qualquer pretensa alegação referencial. Apresenta-se como uma leitura ou metáfora da realidade. Para este autor, a principal propriedade da narrativa é sua sequencialidade singular na qual se apresentam eventos, estados mentais e acontecimentos em que os seres humanos figuram como personagens ou atores.

A narrativa é produzida por um ser eminentemente epistêmico (Bruner, 1997; Gonçalves, 1998), que busca explicações para si mesmo e o mundo, que interpreta

acontecimentos tendo a si mesmo como protagonista, mas que também constrói seu discurso num contexto cultural, social e histórico. Assim, a produção da narrativa resulta não de um ato da mente individual, mas se faz a partir da natureza interpessoal do discurso. Dessa forma, as narrativas expressam sistemas de valores por meio dos quais se sustentam determinadas práticas sociais e visões de mundo, possibilitam compreender processos sociais, perfis e papéis constituídos socialmente e permitem estudos individuais e sociais situados historicamente.

Não se pode negar que as narrativas são socialmente construídas e negociadas no contexto das relações, mas também não se pode excluir que pessoas singulares se apropriam das narrativas sociais, desenvolvendo suas próprias narrativas (Grandesso, 2000: p.204).

Com esta exposição, creio ter deixado claro para o leitor que compreendo as narrativas como expressão e meio de interpretação das experiências, como histórias que atribuem sentidos individuais interdependentes do contexto sociocultural. Dessa forma considero como narrativa o material produzido na relação dialógica de uma entrevista, como o que consubstancia o material empírico desta pesquisa. Assim como também o é esta dissertação. Tanto minhas entrevistadas narraram para mim suas vidas e suas experiências com um viés biográfico e interpretativo, quanto eu, sujeito epistêmico que sou, produzi conhecimento à luz das compreensões teóricas aqui expressas, das impressões construídas durante a entrevista, dos conhecimentos e interpretações do contexto e da história que permearam minha vida profissional e a educação infantil na cidade de São Paulo, no Brasil e no mundo. A interpretação narrativa não pode ser nada menos que ecológica.

2. 4 - Sobre as mudanças nos significados e as mudanças subjetivas

Até este momento defendi a idéia de que o ser humano atribui significados para suas experiências e para os acontecimentos à sua volta, conforme ele produz uma narrativa como forma de se constituir sujeito num mundo de relações. A organização narrativa lhe confere sentido, referenciais de como ser e estar no mundo. Confere-lhe, também, certa estabilidade necessária para a constituição de uma auto-imagem e o desempenho dos vários papéis sociais que porventura venha a assumir. A tendência

humana é, pois, manter-se nesse “conforto” existencial, num ponto de equilíbrio estável onde o *status quo* tende a se manter.

...Na maior parte do tempo nossas ações encaixam-se com o prefigurado, e, nesse caso, reproduzem pautas de interação social semelhantes a jogos existentes: reproduzem o contexto (Pearce, 1996: 180).

Então, como as mudanças podem ocorrer? Ou, como mudanças podem não ocorrer? Que situações provocam mudanças? Por que elas ocorrem? Como as pessoas mudam? Qual o processo das mudanças subjetivas? Como já anunciei acima, acredito que toda a mudança implica numa reconstrução de significados. Grandesso (2000) nos explica:

Tal reconstrução é possível toda vez que houver uma quebra de sentido, isto é, algum acontecimento que abale os significados por meio dos quais organizamos nossas vidas, nosso mundo, algo que não se encaixe com as nossas pré-compreensões.... (p.19)

Nesse sentido, toda a mudança implica na configuração de um novo campo de sentido, a criação de um novo olhar, um novo enfoque para o já vivido, o já constituído.

Pearce (1996), quando analisa a possibilidade de haver mudanças de paradigmas, avalia que existem dois marcos importantes na configuração dos significados: uma força contextual para a significação conforme o já estabelecido, e uma força implicativa onde uma ação teria impacto suficiente para alterar o contexto onde foi inserida.

Desta perspectiva – centrando-nos no produzir e no fazer-, se queremos perguntar: “Porque persistem certas relações sociais – de classe, raça ou gênero – que causam problemas?” seria mais adequado perguntar assim: “Que tipo de ações são suficientemente diferentes da força contextual, suficientemente inapropriadas para o contexto, para ter a força implicativa que origine uma mudança no mesmo? (p.180)

Nesse sentido, as mudanças de significado vêm partilhadas por ações geradoras de instabilidades, que provocam questionamentos, reflexões, reformulações, reconstrução de velhos paradigmas¹⁰, re-elaboração de narrativas, tudo acontecendo entre relações.

¹⁰ Utilizo o termo paradigma com o sentido de idéias organizadoras, de concepções estabelecidas numa cultura que geram modos de pensar, de ser, de se relacionar em determinadas situações sociais.

A ciência que mais vem estudando o processo de mudança subjetiva é a Psicologia, em especial alguns profissionais que analisam vivências terapêuticas. Entretanto, penso que o processo de transformação pessoal é semelhante, independentemente do motivo que o provocou, por isso utilizo-me dos conceitos já desenvolvidos para compreender, por analogia, o processo de mudança pelo qual passaram as ADIs, sujeitos desta pesquisa.

Num contexto de psicoterapia, Grandesso (2000), Ferreira (1998), Anderson (1996), Mahoney (1998), entre outros, identificam a relação dialógica entre terapeuta e cliente como o espaço privilegiado para ampliação da compreensão da rede de significados que constitui a subjetividade, campo de reflexão e recriação de novos significados, de novas narrativas. Neste trabalho, analisarei o processo de formação protagonizado pelo *Programa ADI-Magistério* como espaço de construção de novos significados sobre o si mesmo e o mundo.

Grandesso (2000:195) descreve que a mudança pressupõe uma quebra de sentido, um rompimento com o familiar. Segundo ela é a emergência do inesperado que configura as condições para o surgimento do novo a partir, sempre, dos contextos que nos constituíram. Esta observação é importante para que não se fique com a idéia limitante de que as mudanças produzem um novo self inteiramente diferente. As mudanças acontecem a partir do que já somos, das experiências que vivenciamos, que já nos constituíram. Em geral, não produzem novas pessoas, mas pessoas modificadas pela experiência, com novos pontos de equilíbrio, uma nova rede de significações.

Gonçalves (1998), quando propõe a compreensão do processo narrativo como técnica terapêutica, localiza a possibilidade de mudança subjetiva na re-significação das experiências, “na emergência de novas construções semânticas” (p.148), que aumentam a diversidade e flexibilidade do discurso e, em consequência, a possibilidade de compreender os acontecimentos e a si mesmo considerando a multiplicidade e a complexidade inerente aos fatos concretos. Mudanças de sentidos modificam narrativas.

Mas a produção de significados é dinâmica, como já consideramos. Todos os acontecimentos que nos envolvem, que percebemos internamente (aí incluídos os afetos e emoções que também nos constituem) e externamente (novos conhecimentos, relações, experiências...), têm o potencial de nos modificar. Resta identificar aqueles que têm força “implicativa” suficiente para abalar significados já solidificados e produzir mudanças subjetivas. Isto, porque não podemos esquecer a força da cultura, dos hábitos,

dos posicionamentos assumidos que agem como forças restritivas das mudanças. Vale também, então, a reflexão sobre como as mudanças podem não ocorrer.

Relevante, pois, para este trabalho a pergunta: Será que a participação em cursos de formação pode se constituir em uma força implicativa para a mudança da rede de significações que compõem a subjetividade de uma pessoa? Em que circunstâncias? É possível estabelecermos uma relação entre conhecimento-desenvolvimento e reconstrução da rede de significados que configuram a subjetividade?

2. 5 - Sobre uma concepção de aprendizagem-desenvolvimento e de construção de conhecimento

Referenciando-se em Vygotsky, Newman e Holzman (2002) identificam a capacidade essencialmente humana de significar como a atividade revolucionária responsável pela unidade dialética aprendizagem-desenvolvimento que impulsiona a mudança da mudança da mudança ... do indivíduo, enquanto atividade prático-crítica do homem histórico. Estes estudiosos fazem uma leitura peculiar e detalhada dos estudos de Vygotsky que considero de suma importância para a argumentação da análise da presente pesquisa, motivo pelo qual passamos a abordá-la.

Pautando-se na concepção materialista-dialética de Marx e Engels, com base na qual Vygotsky teria desenvolvido seu trabalho, os autores chamam a atenção para algumas leituras incompletas, feitas até o presente momento, com relação a alguns conceitos da teoria vygotskiana sobre o desenvolvimento do pensamento, redimensionando alguns aspectos. Ressaltam eles que, para a compreensão dos conceitos de *instrumento*¹¹ e de *zona de desenvolvimento proximal*¹² (ZDP) na teoria vygotskiana, as idéias de Marx da dimensão materialista e de história devem estar presentes.

Marx propõe que a ciência seja feita a partir da análise do cotidiano, da “vida-que-se-vive”, e não de interpretações ou abstrações extrapoladas da vida. Esta dimensão materialista da teoria refere-se à própria materialidade da vida, da realidade vivida, empiricamente visível, ao mundo da experiência. Já a história deve ser considerada

¹¹ Instrumento: conceito utilizado por Vygotsky como atividade indireta de mediação, como os signos (1991).

¹² Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): “é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. (Vygotsky, 1991: 97)

como a totalidade viva, sensível, contínua e indivisível da existência humana. Ressaltam que a metodologia de Marx é histórica e não meramente dialética na medida em que “esta concepção de história [...] não explica a prática a partir da idéia, mas explica a formação das idéias a partir da prática material” (Marx e Engels, 1973: 58, apud Newman e Holzman, 2002: 25). Inserida, pois, no contexto histórico, a sociedade é um específico arranjo espaço-temporal institucional “dentro” da história (p. 56).

Com estes conceitos em mente, a noção de instrumento ganha uma dimensão bastante complexa. Não aquela que indica um mediador com fim determinado, com função prévia, ou um tipo padronizado de utilização; um instrumento tal qual um artigo manufaturado (um martelo, uma xícara, um carro, por exemplo), ou como modelos cognitivos tornados instrumentos (como os conceitos, idéias, crenças, atitudes, emoções, intenções, pensamento, linguagem), que, segundo eles, são instrumentos-para-resultados produzidos pela sociedade.

Na dimensão dialética-materialista-histórica¹³ vygotskyana, assim como para nós, os instrumentos são ao mesmo tempo produto e resultado. Ou seja, é a atividade produtiva que define o instrumento e o produto e, nesse sentido, o aspecto definidor do instrumento é a atividade de seu desenvolvimento ao invés de sua função. O instrumento-resultado assim definido é a atividade revolucionária de criação de significado, “uma não dualista dialética-na-prática de mudar as várias totalidades que estão determinando o mudador” (p. 102).

Newman e Holzman identificam a capacidade essencialmente humana de significar como o ponto crucial da relação dialética entre indivíduo-sociedade-história. A significação, então, é o ponto de intersecção de influências mútuas (indivíduo-sociedade) a partir da experiência, da vida vivida no cotidiano (material-histórica). É a ação gerando cultura que gerou a própria ação. O ato de significar assim descrito desencadeia a possibilidade de se enxergar uma mudança contínua, tanto no indivíduo significante-significado quanto na sociedade significante-significada.

A atividade de significar é, pois, a atividade revolucionária do homem enquanto sujeito que utiliza-se de instrumentos-resultados pré-determinados pela cultura (pensamento e linguagem) e seus recursos internos para criar o novo. Assim, a criança aprende e se desenvolve, e os adultos continuam sempre aprendendo e se desenvolvendo.

¹³ Newman e Holzman utilizam-se da hifenização para grafar a relação dialética entre os conceitos, o que repetiremos neste texto.

Segundo os autores, o processo de significar torna-se uma atividade revolucionária quando modifica a totalidade do indivíduo, quando este se torna consciente do novo conhecimento, quando é ciente de seu processo de aprender-a-aprender-a-aprender. Este é mais um ponto crucial na abordagem de Newman e Holzman sobre a teoria de Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento constituem uma unidade no sentido dialético, possuem inter-relações complexas que identificam o processo de transformação do homem. Vygotsky, discutindo o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), diz:

“A aprendizagem é útil quando se move à frente do desenvolvimento. Ao fazê-lo, ela impede ou desperta toda uma série de funções que estão em fase de maturação repousando na zona de desenvolvimento proximal”. Além disso, “a aprendizagem seria completamente desnecessária se simplesmente utilizasse o que já amadureceu no processo de desenvolvimento, se não fosse ela mesma uma fonte de desenvolvimento” (In: Newman e Holzman, 2002: 76).

Nesse aspecto, a aprendizagem não está adiante do desenvolvimento num sentido linear, mas dialético, ou seja, provocativo do desenvolvimento que gera novas aprendizagens que promovem novo processo de desenvolvimento. Nesse movimento dialético são gerados novos conhecimentos, transformações subjetivas, culturais, sociais, “revoluções” internas e externas.

Interessante também enfatizar que, para Vygotsky, a aprendizagem-desenvolvimento é provocadora da consciência e da volição, assim, quanto mais aprendemos mais cientes do processo de aprender ficamos e mais motivação para a aprendizagem-desenvolvimento teremos.

Se para a criança o brinquedo, o contexto, o contato com parceiros mais experientes pode se constituir instrumento-resultado para aprendizagem-desenvolvimento, criando uma *zona de desenvolvimento proximal*, como nos ensina Vygotsky, as relações com o professor, com um material didático estruturado ou uma leitura reflexiva, as discussões com os próprios pares em cursos de formação docente podem constituir *zonas de desenvolvimento proximal* para as ADIs-alunas, ou seja, atividades revolucionárias provocadoras de mudanças, de mudanças de mudanças... desde que re-significativas da própria subjetividade, da prática-crítica e histórica, utilizando as palavras de Newman e Holzman. Pois (...) “é o significado na atividade emergente, não a imaginação pré-concebida seguida por sua realização que é

transformativo, revolucionário e essencialmente humano” (Newman e Holzman, 2002: 65).

Acredito que a aprendizagem e desenvolvimento não são faces da mesma moeda, porque não estão em lados separados de um mesmo corpo. Antes são absolutamente indissociáveis, constituindo-se respectivamente, gerando transformação, mudança, um progresso indiscutível alçado pelo novo conhecimento. A novidade, o desconhecido quando se torna familiar, não possibilita mais a inocência, mas o comprometimento com o crescimento e a ação.

Sobre esse processo de aprendizagem-desenvolvimento, esse conceito de conhecimento formador e transformador, apesar de possuírem abordagens teóricas diferentes, também nos falam Paulo Freire, (1975), Gadotti (2004a, 2004b), Assmann (2001), Ronca (2001), Morin (2000a, 2000b), entre muitos outros autores. Importante é o sentido emancipador que o conhecimento carrega, um sentido reconstrutivo político, como afirma Demo (2003).

Vale elucidar, neste momento, minha compreensão sobre a construção do conhecimento. O fato de referendar-me em Vygotsky não pode induzir o leitor à idéia de que considero que o conhecimento se dá a partir de um movimento de fora para dentro do sujeito, idéia, a meu ver, erroneamente vinculada a conceitos vygotskianos, ou seja, que o contexto, o meio, o ambiente externo são os responsáveis pelo conhecimento e pelo processo de aprendizagem-desenvolvimento. Entendo que este teórico não explicou as bases biológicas do conhecimento (talvez não tenha tido tempo, ou as condições científicas da época não propiciaram tal refinamento), mas evidenciou a atividade de significação, que é um processo individual essencial à construção do conhecimento. Ela é estimulada externamente, no complexo processo já explicado acima, mas acontece internamente.

Considero que as argumentações de Vygotsky não são contraditórias às hipóteses de base biológica de Maturana e Varela (1995) sobre a construção do conhecimento que vêm norteando a academia nos últimos tempos. Segundo eles o conhecimento não se limita ao processamento de informações advindas de um mundo anterior à experiência do observador, como quer a visão representacionista do mesmo. Consideram que, como seres vivos, somos autônomos¹⁴, ou seja, auto-produtores,

¹⁴ No glossário de *conceito incluso* em Assman (2001), o autor explica que “Maturana, e sobretudo Varela, usam o conceito para referir-se ao redobramento dos seres vivos sobre si mesmos (circularidade, auto-referencialidade) constituindo níveis de capacidade operativa própria (clausura operacional),

capacitados para produzir conhecimento, ao interagirmos com o meio: vivemos no conhecimento e conhecemos no viver. Segundo eles, a vida é um processo de conhecer, e os seres humanos constroem conhecimento não a partir de uma atitude passiva e, sim, pela interação com o outro, com o meio. Aprendemos vivendo e vivemos aprendendo. Entendem o conhecimento como contextual, social e histórico também, ao mesmo tempo em que é auto-referente. Essa idéia poderia parecer paradoxal se eles não explicitassem que somos seres vivos que conhecem através de um sistema autopoietico¹⁵, mas que se constituem humanos na linguagem e nas relações.

Essa argumentação levou Maturana (2001) a criticar enfaticamente o “instrucionismo”, enquanto método de transmissão social do conhecimento, dizendo que este é caracteristicamente um processo de fora para dentro, enquanto a aprendizagem de todo ser vivo se faz de dentro para fora e, portanto, é formativa. Processos formativos autopoieticos são tipicamente reconstrutivos. Embora o meio social seja essencial na relação de aprendizagem, o conhecimento se forma de dentro para fora, sendo um processo dinâmico constitutivo, possível apenas na condição de um sujeito participativo.

“Conhecer não é só adaptar-se ao mundo. É condição de sobrevivência do ser humano”: diz o professor Gadotti (2004 a, b) que, pautando-se em Paulo Freire, considera:

Conhecer é construir categorias de pensamento, é “ler o mundo e transformá-lo”. Não é possível construir categorias de pensamento como se elas existissem *a priori*, independentemente do sujeito que conhece. Ao conhecer, o sujeito do conhecimento reconstrói o que conhece. (p. 12/13 b)

E, se transforma.

Em suma, creio que as grandes mudanças do si mesmo, as revolucionárias, acontecem quando o novo, o conhecimento, traz impacto, desestrutura concepções cristalizadas, e modificando velhas narrativas obriga o sujeito a uma reconstrução dos significados organizadores de sua experiência.

permanecendo contudo imersos no seu nicho vital (acoplamento estrutural). Autonomia e conhecimento são conceitos que se reclamam reciprocamente na medida em que é autopoietico (que se faz a si mesmo), e é autopoietico por ser capaz de aprender (cognitivo). Nos sistemas autopoieticos (seres vivos), os processos de autoconstituição são possíveis na medida em que as conexões com o meio se mantêm como fatores co-determinantes da emergência do si-próprio relativo de cada ser vivo”.

¹⁵ Um sistema autopoietico é uma teia de processos que vão produzindo ingredientes, componentes e padrões que regeneram continuamente, através de suas transformações e interações, a própria teia que os produz (In: Assman, 2001: 136)

2. 6 - A rede de significações como uma metodologia de compreensão do desenvolvimento humano

Os estudos produzidos pelo Centro de Investigações sobre o Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI), da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo resultaram na proposta de uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano, denominada Rede de Significações¹⁶.

A RedSig (rede de significações), como o grupo acostumou-se a grafar o conceito, pauta-se na concepção de que os processos de desenvolvimento acontecem durante toda a vida, nas e por meio das múltiplas interações estabelecidas pelas pessoas em contextos social e culturalmente organizados, e que os atos de significação são centrais nesse processo.

As redes de significações são compostas por elementos de ordem pessoal, relacional e contextual, atravessados pela cultura, pela ideologia e pelas relações de poder, isto é, pelo que denominamos de matriz sócio-histórica, de natureza semiótica e polissêmica, a qual tem concretude e se atualiza continuamente no aqui e agora da situação, no nível dialógico das relações (Rossetti-Ferreira, 2004:17).

A perspectiva do desenvolvimento humano, conforme defendido pelo grupo¹⁷, se dá de forma bastante complexa, imerso numa malha de elementos de natureza semiótica inter-relacionados dialeticamente.

(...) as pessoas encontram-se imersas em, constituídas por e submersas a essa malha e, a um só tempo, ativamente a constituem, contribuindo para a circunscrição dos percursos possíveis a seu próprio desenvolvimento, ao desenvolvimento das outras pessoas ao seu redor e da situação em que se encontram participando (Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva, 2004: 23).

¹⁶ Este trabalho resultou na publicação do livro intitulado **Rede de Significações – e o estudo do desenvolvimento humano**, organizado por Rossetti-Ferreira, Amorim, Silva, Carvalho (2004), no qual me pauto para escrever este item.

¹⁷ Que é coincidente às concepções de desenvolvimento propostas neste trabalho.

Pressuposto, pois, para os processos de desenvolvimento, é a re-configuração das redes de significações. Para compreender tais processos há que se considerar as relações nas quais o sujeito se encontra articulado e está submetido, além do modo como atualiza essas relações, ou seja, é preciso compreender o enredamento das significações que o constituem.

São elementos que compõem a RedSig: os campos interativos dialógicos, as pessoas, os contextos, a matriz sócio-histórica e as múltiplas dimensões temporais.

Os campos interativos dialógicos consideram os espaços de ações coordenadas que interagem. São as interações partilhadas e interdependentes que estabelecemos com o outro no convívio social, conforme confrontamos papéis desempenhados em contextos específicos. Importante ressaltar que múltiplos papéis são aprendidos e transformados pela pessoa ao longo de sua vida a partir das próprias experiências, dos contextos que participou, da forma como significou o que viveu. As características subjetivas são construídas na história interacional de cada um e tomam sentido em relações situadas e contextualizadas.

Para a RedSig, contextos são os espaços formados pelo ambiente físico e social com sua estrutura organizacional, econômica e ideológica, que marcam funções, regras, rotinas e horários. Estes espaços são definidos pelo número e características das pessoas que os frequentam e sofrem as marcas da história geral e local, dos valores, concepções de mundo e crenças das pessoas que os frequentam. Os contextos também definem e são definidos por papéis/posicionamentos, substanciando relações profissionais, pessoais, afetivas e de poder entre os seus participantes.

Nesse sentido, o contexto desempenha um papel fundamental visto que, inseridas nele, as pessoas passam a ocupar certos lugares e posições – e não outros –, contribuindo com a emergência de determinados aspectos pessoais – e não outros – delimitando o modo como as interações podem se estabelecer naquele contexto (Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva, 2004: 26).

Os contextos, que são formativos da subjetividade, evocam ações, emoções, a explicitação das concepções das pessoas em interação, porque possuem também um forte poder simbólico, delimitando ou abrindo um conjunto de possibilidades a comportamentos dos sujeitos. Porém, não se pode pensar o contexto sem considerar as pessoas nele inseridas e as interações que nele se estabelecem.

A rede de significação, assim, compõe-se dos campos interativos dialógicos, das pessoas e dos contextos inseridos em determinada condição sócio-histórica, ou matriz sócio-histórica, como denominam Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004).

A matriz sócio-histórica é considerada como o conjunto das circunstâncias materiais para o desenvolvimento humano, a soma da condição ideológica, econômica, política, social e histórica e também temporal, que consubstancia o desenvolvimento humano, dado que a pessoa humana vê-se impregnada das condições factuais em que vive. Essa condição, como as autoras apontam, rompe com a divisão tradicional entre o âmbito individual e o coletivo, esclarecendo-nos como a matriz sócio-histórica influencia o campo da cultura que, por sua vez, constitui os sujeitos e é constituída por eles, num jogo interminável de mudanças. Nesse sentido, compreendemos que as condições sócio-históricas também fazem parte do background de formação subjetiva em conjunto com os valores, costumes, regras canônicas transmitidas e/ou modificadas pelas relações humanas.

A matriz sócio-histórica é um conceito mais amplo que o de contexto de vida e o de cultura, que também formam o sujeito. Possui uma dimensão estrutural que está além das condições mais imediatas do meio e das condições em que se desenvolvem as aprendizagens, em que ocorrem as mudanças subjetivas, embora reflita estas mudanças.

A análise dos processos de desenvolvimento também deve sempre considerar o lugar e o momento em que ocorrem. Importante ressaltar que as elaborações que o sujeito produz no aqui-e-agora estão impregnadas de significados construídos no passado, em outros tempos e situações, assim como, também, contêm metas e projetos futuros. Estas são as múltiplas dimensões temporais que a RedSig propõe para serem consideradas na análise dos processos de desenvolvimento.

Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004), referendadas em proposição de Spink (1999) e em seus próprios estudos, identificam quatro dimensões temporais constituintes do discurso dos sujeitos: o tempo presente, o tempo vivido, o tempo histórico e o tempo prospectivo ou orientado para o futuro. O tempo presente envolve as situações do aqui-e-agora combinadas com as memórias sociais dos outros três tempos. O tempo vivido é o território dos hábitos, de narrativas resultantes da afiliação a grupos específicos, como o de trabalho ou família, por exemplo, que produzem vozes socialmente compartilhadas porque constituídas em cenários e com experiências semelhantes. O tempo histórico, ou cultural, dizem, é o *locus* do imaginário cultural, socialmente construído durante períodos relativamente longos em uma determinada

sociedade. É nesta dimensão que se formam os discursos ideológicos compondo uma rede coletiva de significações utilizada pelas pessoas para atribuir sentido aos vários acontecimentos do cotidiano. E, por último, o tempo prospectivo, ou orientado para o futuro, é aquele impregnado das expectativas individuais e coletivas, propostas e metas, formações discursivas e ideológicas, como também por motivações e desejos individuais ou compartilhados, antecipações e planos, que delimitam e/ou impulsionam, de várias maneiras, as ações e as interações sociais.

Essas quatro dimensões temporais encontram-se dinamicamente inter-relacionadas, umas sustentando, contrapondo-se, confrontando-se e transformando as outras. Em suma, atualizando-se no aqui-agora das situações. Elas perpassam e, conjuntamente, encontram-se plenamente impregnadas nos componentes pessoais, nos campos interativos, contextos e diferentes aspectos da matriz sócio-histórica (p.28).

É na complexa interação desses elementos que a pessoa se posiciona socialmente e configura sua rede de significações, aprende, articula seus pensamentos, conhece, modifica-se, influencia seu meio, cria novas referências, vive. Importante ressaltar que o conjunto de elementos da rede, apesar de circunscrever algumas possibilidades e encaminhar os sujeitos para um “enredamento” semelhante, não restringe as pessoas a um mesmo universo semiótico, possibilitando uma maior ou menor diversidade de sentidos, visto que os significados possíveis para uma situação são sempre relativos ao próprio sujeito. (...) “Entende-se que, conforme o momento, o contexto e as características das pessoas em interação, certos significados e sentidos adquirem maior relevo” (p.28).

Entretanto, esta mesma complexa configuração da RedSig propicia a formação de circunscritores também constitutivos do processo de significação e que podem ou não favorecer o desenvolvimento. Assim, as condições sociais e econômicas, as dinâmicas familiares, o desempenho escolar, o funcionamento das políticas públicas, as amizades, além de fatores orgânicos, enfim, os contextos vividos e as trajetórias das experiências de cada um compõem a possibilidade de significação.

A RedSig compreendida desta forma impulsiona quem dela participa para direções determinadas ao mesmo tempo em que afasta ou delimita experiências, caminhos ou significações. Isso levou o grupo de Ribeirão Preto, pautados em

Valsiner¹⁸, a incluir como elemento de análise da RedSig os circunscritores dos processos de desenvolvimento.

Com Valsiner, Silva, Rossetti-Ferreira e Carvalho (2004) defendem que:

(...) o processo de desenvolvimento é, ao mesmo tempo, determinado e indeterminado em diferentes domínios, coexistindo zonas/espacos de preservação, negociação e criação de novidade. (...) No processo de constituição simultânea da cultura e da pessoa, ocorre um constante estabelecimento/rompimento de limites/possibilidades de construção de ações, sentimentos, representações e pensamentos. Num processo de diálogo entre a cultura coletiva e a construção da cultura pela pessoa, co-existem a possibilidade de surgimento da novidade e uma certa previsibilidade das trajetórias desenvolvimentais em função da disponibilização social de determinados percursos. Esse duplo movimento está assentado na presença de circunscritores que formam um sistema que atua como um organizador, um canalizador da trajetória desenvolvimental, distanciando de determinadas direções e aquisições e, ao mesmo tempo, impulsionando para outras. (p. 82)

Dados empíricos demonstram o estabelecimento de certo padrão na articulação dos diferentes significados e sentidos presentes numa dada situação, o que propicia que alguns papéis/posicionamentos se estabeleçam de forma recorrente na ação discursiva (gestual ou verbal) dos participantes de um contexto. Este movimento é denominado pelas autoras como “enredamento”: um circuito preferencial que impulsiona as pessoas a determinados papéis, a recorrentes ações e emoções, direcionando significações.

(...) Esses circuitos acabam por caracterizar um modo bastante peculiar de relacionamento consigo, com os outros e com as situações. Em alguns casos, esse padrão pode inibir a capacidade da pessoa de desdobrar-se da situação, justificando ações e por vezes

¹⁸ O termo circunscrição foi cunhado do conceito de *constraint* de Valsiner: algo que compele ao e limita o desenvolvimento humano. Ele recorre ao conceito de canalização desenvolvido pelo biólogo Waddington na discussão das relações entre meio e organismo. Para o autor, no processo de seleção natural, o desenvolvimento de *constraints* deixa a rota de desenvolvimento do organismo individual particular largamente indeterminada (e dessa forma adaptada a mudanças inesperadas no meio) no sentido da exata predição de futuro. Várias abordagens na psicologia utilizam-se desse conceito, tanto a nativista, a cognitivista e a construtivista. Esta enfatiza a relação entre sujeito e objeto do conhecimento, entendendo os circunscritores não como dados, mas como componentes dinâmicos que podem ser transformados pelo próprio processo cognitivo.

dificultando a (re)significação e a criação de novas formas de auto descrição, posicionamentos e papéis, reificando comportamentos, sentimentos e ações, colocando a pessoa em uma determinada posição sobre a qual o controle e o agenciamento podem ser ainda menores (Silva, Rossetti-Ferreira e Carvalho, 2004: p.84).

Mas, embora as condições de enredamento e os circunscritores estejam presentes na RedSig como elementos constitutivos da subjetividade e do desenvolvimento, não podemos esquecer que os encontros, as relações, exercem papel crucial nas mudanças de trajetórias dos próprios circunscritores, favorecendo a criação de novos olhares, de mudanças ou não, porque também podem favorecer a realimentação e a cristalização de velhos paradigmas. É a pessoa, dentro da polissemia de vozes que fazem parte de sua rede, que significará os acontecimentos de uma forma mais aberta para as mudanças, ou não.

O modo como o desenvolvimento é circunscrito depende da variabilidade e dos significados que emergem, diante da articulação dos elementos ligados às várias pessoas em interação dentro de um contexto específico. Essa articulação/circunscrição é compreendida, no entanto, como se alterando continuamente, em função do tempo e dos eventos, compondo novas configurações e novos percursos possíveis. (Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva, 2004: 23)

Estudar, pois, a rede de significações que compõem as narrativas das ADIs/alunas (no limite da produção de cada uma) que participaram desta pesquisa, analisando o enredamento que constituiu cada uma e os circunscritores favoráveis ou não para seu desenvolvimento pessoal, foi o caminho que escolhi para compreender a relação entre a participação em um programa de formação docente e mudanças no sentido de si de cada uma.

Procurei estudar os campos interativos de cada ADI-aluna, seus contextos de vida e de trabalho, da cultura relativa à educação infantil, das políticas públicas presentes no período de criação e transformação dos CEIs, a formação de uma identidade profissional e o caminho de sua alteração. O foco da análise discutiu alguns elementos de uma rede que possibilitaram, ou não, o processo de desenvolvimento subjetivo das participantes do presente trabalho.

Considero este trabalho um grande desafio. Não pretendo esgotar todas as possibilidades de compreensão da rede estabelecida antes, durante e depois do

Programa ADI-Magistério, mas construir uma narrativa própria, significativa e re-significativa, costurada na relação que estabeleci durante as entrevistas com as ADIs-alunas, que também foram entremeadas pelas minhas experiências pessoais, profissionais, como estudante de pós-graduação num determinado momento histórico e cultural.

3. O ESTUDO EMPÍRICO

A parte empírica desta pesquisa constitui-se pela análise de narrativas obtidas através de seis entrevistas com alunas da segunda fase do *Programa ADI-Magistério* que freqüentaram o pólo do Centro de Educação Unificado - CEU Alvarenga - da rede municipal de ensino, cuja supervisão pedagógica foi feita por mim. As entrevistas tiveram um roteiro planejado, mas foram conduzidas de forma a deixar às ADIs/alunas a possibilidade de seguir os rumos ditados pela própria narrativa, num clima de empatia cultivado entre pessoas que conhecem o contexto sobre o qual estão falando.

Creio importante levar ao conhecimento do leitor que trabalhei por doze anos como diretora de uma Creche Municipal na região de Santo Amaro. Depois por quatro anos trabalhei na Supervisão de Assistência Social de Santo Amaro, quando durante um ano exerci a função de Coordenadora de Recursos Humanos, o que me fez conhecer muitas funcionárias das creches da região; e depois, atuei por três anos como supervisora de creche acompanhando o trabalho de várias unidades.

Quando o serviço das creches conveniadas com o município foi transferido para a Secretaria Municipal de Educação, eu também fui remanejada para lá e fiz parte da Diretoria Pedagógica da Coordenadoria de Educação de Santo Amaro dando apoio aos Centros de Educação Infantil (CEIs), nome recém atribuído às creches municipais, como assessora em educação infantil. Depois, como já dito, acompanhei todo o processo de formação docente propiciado pela municipalidade através do *Programa ADI-Magistério*, como supervisora de um dos pólos-escola, período em que permaneci licenciada do cargo municipal. Portanto, posso dizer que não só conheço todo o processo de transformação do cargo de ADI para Professor de Educação Infantil, mas que também vivi parte do processo de construção e consolidação da rede de creches no município de São Paulo.

Numa perspectiva positivista de pesquisa, poder-se-ia argumentar que este pré-conhecimento do ambiente e da história dos sujeitos¹⁹ da pesquisa poderia ser prejudicial, se não impeditivo, para o desenvolvimento do próprio estudo. Mas apoiada em uma epistemologia contemporânea do conhecimento, para não dizer pós-moderna, penso que o possível conhecimento prévio é mais um entre os vários elementos a serem considerados na análise. Meu estudo, assim como as narrativas extraídas das entrevistas, está eivado de significações construídas durante minha vida, assim como também durante as entrevistas, e creio ser esta uma condição intrínseca a todo processo de pesquisa. Nossos discursos serão sempre construídos em consonância com os sentidos que atribuímos ao que vivemos antes e durante a relação estabelecida na entrevista.

... É certo que o importante, na investigação, é ouvir a história do interpelado, para quem são dirigidas as questões investigatórias. Mas também é fundamental lembrar que numa provocadora entrevista não diretiva disposta a re-construir histórias, fatalmente haverá a interferência de quem ouve, especialmente na re-interpretação de significados, o que mostra que uma narrativa acaba sempre sendo um processo cultural, pois tanto depende de quem a produz como depende de para quem ela se destina. De alguma forma a investigação que usa narrativas pressupõe um processo coletivo de mútua explicação, em que a vivência do investigador se imbrica na do investigado (Cunha, 1998: p. 44, 45).

Não pretendo, pois, produzir um texto pretensamente livre de interpretações. Assumo, sim, travar um diálogo reflexivo com os acontecimentos históricos, sociais e pessoais de forma a produzir uma leitura dinâmica da realidade vivenciada por um grupo de pessoas. Esta dissertação é fruto da relação que estabeleci com as entrevistadas, atravessada por minhas percepções, interpretações dos acontecimentos contextuais e históricos e pelos discursos científicos que me constituíram e constituem, e que foram inicialmente explicitados.

Da mesma forma que elaboramos nossas narrativas atribuindo significados às experiências vividas, os discursos também produzem nossas experiências. Há assim uma relação complexa entre narrativa e experiência que provoca influências mútuas.

Como afirma Schnitman (1996),

¹⁹ Vale dizer que não conhecia nenhuma das entrevistadas.

Não somos meros reprodutores passivos de uma realidade independente de nossa observação, assim como não temos liberdade absoluta para eleger de forma irrestrita a construção da realidade que levaremos a cabo. A operação ativa de construção/desconstrução (no contexto) que os grupos humanos fazem sobre o que será seu “universo” – objeto de conhecimento - coincide com sua emergência simultânea como sujeito no mesmo processo de construção (p. 16).

Como as narrativas são reconstruções de uma trajetória, nelas se podem atribuir novos significados e sentidos ao que se passou. Então, como já foi dito, uma narrativa não deve ser considerada como uma verdade literal de fatos acontecidos, mas a representação que se faz deles. Esta premissa deve ser levada em conta tanto na leitura das histórias obtidas nas entrevistas quanto aqui. A visão que compartilho com o leitor sobre o processo de desenvolvimento/mudança das ADIs-alunas é uma entre outras possíveis.

Para identificar as possíveis mudanças que atingiram, ou não, as entrevistadas que passaram pelo processo de formação do *Programa ADI-Magistério*, atentei para o que disseram de si mesmas, sem buscar duplos sentidos ou intenções ocultas no discurso, sem me preocupar com verdades fáticas que só poderiam ser verificadas no lócus da experiência, mas perceber como reconstruíram seu self a partir da experiência que tiveram. Como nos ensina Lewis (1999),

...a tarefa do self é construir uma narrativa que nos permita explicar os acontecimentos que estão acontecendo agora. Esta explanação pode exigir a reconstrução de nosso passado para que ele se harmonize com o que somos agora (p.96).

Preocupe-me com os contextos que as entrevistadas dizem ter feito parte de suas vidas e para aqueles que a estão constituindo nesse momento, para os papéis sociais que assumiram e para o modo como vêm se posicionando socialmente depois do processo de formação. Também fiz um recorte no contexto sócio-histórico, delimitando aspectos das políticas públicas para o atendimento das crianças de 0 a 6 anos no Brasil, e em especial na cidade de São Paulo, e que influenciaram diretamente as condições das profissionais de educação infantil, que também mediarão e/ou provocaram muitas mudanças. Essas considerações reiteram a complexidade que envolve a análise dos processos de desenvolvimento coletados numa pesquisa qualitativa, visto a quantidade de vozes e contextos que emergem das relações estabelecidas.

Rossetti-Ferreira et al. (no prelo), discorrendo sobre os desafios da análise de pesquisa pautada nos conceitos de desenvolvimento propagados pela RedSig, ponderam:

Dentro dessa abordagem da complexidade²⁰, como discutido, o pesquisador lida com uma tensão cujo limite é tênue e difícil de determinar. Isso porque, da busca por apreender o desenvolvimento humano, considerando as características pessoais e filogenéticas, as interações sociais de que fazem parte os participantes e os aspectos institucionais e histórico-culturais nos quais as ações interpessoais acontecem, deriva a necessidade de se tratar de um grande número de elementos envolvidos no processo e suas inter-relações. Decorre também o risco do pesquisador mergulhar numa vastidão e se perder dentro de um conjunto imenso de dados, inviabilizando o próprio estudo empírico. O contraponto dessa tensão tem nos levado a selecionar episódios, recortes temáticos, enquanto objetos mais focais de investigação”.

Como apreender, então, os processos de transformação, objeto de estudo deste trabalho?

3. 1 – Método e tratamento dos dados:

Optei por identificar os principais elementos que configuraram a rede de significações de cada entrevistada, que concorreram para o desenvolvimento ou restringiram seus processos de mudança. Selecionei alguns dados para nortear este fim, pensando nas categorias propostas pela RedSig:

- ✓ Do contexto sócio-histórico que propiciou a formação no nível médio/magistério às educadoras dos CEIs;
- ✓ Dos princípios e método de ensino do *Programa ADI-Magistério*;

²⁰ Essas autoras referendam-se no paradigma da complexidade, proposto por Morin (1990, 1996) para compreender os processos de desenvolvimento. Dizem: “A noção de complexus – do que é tecido em conjunto – leva a pensar os processos desenvolvimentais como o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações e acasos que constituem a realidade” (p.06).

- ✓ Dos contextos e relações que formaram a narrativa das entrevistadas e que foram claramente declarados;
- ✓ Dos vários papéis que assumiram durante suas vidas que foram explicitados em suas narrativas;
- ✓ Aceitação do novo papel social em decorrência da formação – ser professor.

A partir da configuração dessa rede, procurei identificar as mudanças no discurso de cada entrevistada que denotasse, ou não:

- ✓ Mudanças no olhar para si mesmo;
- ✓ Ampliação na visão do próprio mundo e dos acontecimentos;
- ✓ Alteração declarada na prática profissional;
- ✓ Modificação na concepção de educação infantil.

Por último, analisei as conseqüências das experiências provocadas pelo *Programa ADI-Magistério* para o processo de constituição subjetiva de cada ADI-aluna.

3. 2 - Esta foi uma pesquisa qualitativa

O próprio objeto de estudo desta pesquisa impôs como modalidade a pesquisa qualitativa. É este tipo de pesquisa que pode abarcar as peculiaridades do próprio objeto de estudo em questão, pois as transformações ou mudanças, quando ocorrem, são sempre individuais e únicas, dependentes de processo subjetivo de atribuição de sentidos e significados à experiência. Pode-se identificar quantitativamente o número de pessoas a que se atribuem mudanças, mas o processo de transformação requer um olhar mais profundo e detalhado capaz de incitar discussões que conduzam à análise dos elementos que concorreram para o processo de modificação.

3. 3 – A seleção dos sujeitos para a pesquisa

Como já mencionado, escolhi entrevistar seis ADIs-alunas que trabalhavam em três CEIs diferentes e que participaram da segunda fase do Programa de Formação Pedagógica Inicial em nível médio ADI-Magistério no pólo-escola do CEU Alvarenga, do qual fui supervisora. Este pólo reuniu alunas das regiões de Santo Amaro e parte da Vila Mariana, por isso optei em escolher três CEIs da Coordenadoria de Educação de Santo Amaro para proceder as entrevistas. Nessa região eu teria maior facilidade para

efetuar os contatos para solicitar a permissão institucional para o trabalho, já que eu fora funcionária da área.

Solicitei às diretoras dos CEIs que indicassem duas funcionárias para serem entrevistadas, se disponíveis para tanto. Pedi que a indicação levasse em conta o desempenho das ADIs-alunas, sendo uma que se destacasse como boa na função e outra que tivesse mais dificuldades. Pensei que essa variação poderia acentuar as possíveis marcas da formação, eliminando a hipótese de que as influências que porventura ocorressem fossem ou porque a pessoa já tinha muita facilidade para o trabalho e sensibilidade para o novo ou, totalmente, o contrário. As entrevistas não corroboraram esta hipótese, que foi irrelevante para o processo de análise. As ADIs entrevistadas mostraram-se mais ou menos abertas para o novo, para novas aprendizagens, mas não pude relacionar esta característica com uma maior eficiência ou não para o trabalho com crianças.

3. 4 – O desenvolvimento da pesquisa

Preparei um roteiro para as entrevistas que me serviu mais como referência e instrumento para obter os mesmos dados de todas as entrevistadas. Utilizei-o como lembrete do que deveria perguntar, mas não procedi às questões de forma sequencial. Antes deixei que o estilo e a própria narrativa desenvolvida na relação de entrevista guiassem o ritmo de cada encontro, fazendo as perguntas pré-preparadas quando o teor do discurso era favorecedor da indagação. Assim, os relatos guardaram a coerência e a ordem de cada narrativa que posteriormente eu organizei para facilitar a análise e a comparação das histórias. Principalmente quando escrevo sobre as informações que caracterizam a pessoa entrevistada, procuro manter a pergunta que instigou a narrativa da ADI-aluna para que o leitor conheça o ritmo do diálogo estabelecido. Entretanto, na maior parte do texto faço recortes das falas para não tornar tediosa e repetitiva a leitura.

As entrevistas aconteceram no CEI em que cada ADI-aluna trabalhava. Utilizamos espaços privativos onde pudemos ficar o tempo necessário para cada uma contar suas histórias e impressões. Cada entrevista teve um tempo diferente, entre quarenta minutos a uma hora e meia. Todas foram gravadas e transcritas de forma a apresentar o ritmo e o estilo da entrevistada, seus jeitos de falar e articular o pensamento. Na transcrição mantive o jeito coloquial de expressão, inclusive mantendo as palavras e os tempos verbais utilizados.

Apesar das entrevistas terem um objetivo comum, uma linha de pesquisa clara e pré-definida que buscava identificar um perfil pessoal, as percepções sobre o *Programa ADI-Magistério* e a história profissional de cada uma delas, nenhuma entrevista transcorreu de forma semelhante, evidenciando a peculiaridade e a especificidade narrativa construída na dialogia da relação estabelecida. Obtive seis histórias diferentes, mas pude traçar algumas semelhanças de conduta e enredamento característicos da profissão, do momento dos CEIs, e do papel social de cada uma, que possibilitaram algumas comparações.

Apesar das perguntas não terem tido uma sequência única, solicitei, de acordo com a oportunidade, que cada uma das entrevistadas me contasse sobre sua infância, origem, vida familiar, escolar e de trabalho; sobre como haviam ingressado para o trabalho em educação infantil e pedi para descreverem suas atividades nas creches antes do curso. Pedi também que falassem de suas impressões sobre o *Programa ADI-Magistério* (o que mais gostaram, o que foi mais marcante, o que acham deveria ter sido diferente, o que não gostaram...) e descrevessem como estavam trabalhando depois do curso. A cada uma delas pedi que tentasse perceber se ocorrera alguma mudança em seu jeito de ser, de pensar ou trabalhar que pudessem atribuir ao Programa. A todas solicitei que fizessem uma projeção profissional para o futuro.

4. ALGUNS ELEMENTOS DA REDE DE SIGNIFICAÇÕES DAS AUXILIARES DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL DE CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SÃO PAULO PARTICIPANTES DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOCENTE

4 - 1. O contexto sócio-histórico: de creches a CEIs (Centros de Educação Infantil)

A história da rede de creches no município de São Paulo remonta à década de 60 quando se instituiu o Programa de Centros Infantis para atender crianças de 0 a 6 anos das camadas mais pobres da população. Pretendia-se que as crianças superassem as defasagens de desenvolvimento causadas pela privação social e cultural através de programas de educação compensatória. As ações de saúde, de serviço social e de psicopedagogia eram pouco integradas e a rotina de atendimento era pautada nos cuidados de nutrição e higiene. As prioridades eram as cinco refeições diárias, o banho, a limpeza e o repouso.

Lógico que as teorias psicológicas da época contribuíram para a instituição das poucas creches da época neste modelo. Preconizava-se a primazia da presença da mãe para o bom desenvolvimento infantil para evitar os famosos “traumas”, ou as “carências” irremediáveis que, acreditava-se, poderiam marcar toda uma vida posterior. Creches eram apenas para filhos de mães que não tinham outra opção de guarda e cuidados.

Na década de 70, as manifestações contra a ditadura e as reivindicações contra a carestia e pela anistia aos presos políticos favoreceram a volta e a eclosão de vários movimentos e de múltiplas organizações sociais. Uma delas foi o Movimento de Luta por Creche, oficializado em 1979, no I Congresso da Mulher Paulista, que visava defender, em especial, os direitos das mulheres trabalhadoras. Este movimento passou a pressionar o governo paulista para aumentar a oferta de vagas para as crianças pequenas e atender às necessidades das mães trabalhadoras.

A partir desses acontecimentos, no início da década de 80, foi que o poder público do município de São Paulo expandiu o serviço creche reivindicado pelos movimentos populares e implantou perto de 160 unidades em aproximadamente quatro anos de administração.

O aumento do número de creches, entretanto, não veio acompanhado de uma adequada preparação técnica-administrativa. Mais do que atender as necessidades infantis de desenvolvimento, as creches firmaram-se como esteio às necessidades da mulher trabalhadora. Diferente das Escolas de Educação Infantil, criadas eminentemente para preparar os pequenos para o ensino fundamental, as creches constituíram-se como unidades sociais pertencentes à Secretaria de Assistência Social.

Não me cabe nesta pequena sinopse analisar todos os vieses e conseqüências históricas e sociais da implantação da rede de creches. Todavia encarar as creches como lugar de cuidados para crianças de mulheres trabalhadoras ou unidades de assistência para famílias de baixa renda, ou serviço de atendimento para crianças em risco social, determinou uma dimensão peculiar para a instituição. Isso direcionou não só uma linha inicial para os trabalhos, mas um estilo de serviço que buscou semelhanças nos cuidados familiares, o que, sem dúvida, influenciou a indicação, seleção e contratação dos funcionários para atendimento das crianças.

Inicialmente foram contratadas para “cuidar” das crianças “pajens” com escolaridade mínima de 4ª série do ensino fundamental. As funcionárias (raríssimos foram os homens que procuraram este serviço) foram selecionadas a partir da

experiência que tinham como mães e/ou como participantes do movimento de luta por creches.

Nesse contexto, ingressaram para as unidades de atendimento infantil, pessoas cujo preparo “profissional” se constituía do senso comum: boa pajem era aquela que havia criado muitos filhos ou que tinha experiência no cuidado infantil e/ou aquelas politicamente engajadas com as necessidades do atendimento às crianças de 0 a 06 anos. Era pressuposto, porém, que fossem afetivas e que gostassem de crianças. Ingressaram na rede, assim, muitas mães com vários filhos e ex-empregadas domésticas que já haviam cuidado de crianças, além de algumas senhoras que haviam lutado pelo estabelecimento da creche em sua região.

A pajem, da época, representava a boa mãe, “cuidadora” amorosa e responsável pelo bem estar infantil. Naquele momento não foram elaborados estudos que explicitassem o perfil da função, que surgia como uma ocupação a que a educadora era introduzida através do exercício prático da própria atividade. Kramer (2004) lembra os dizeres de Arce (2000) quando analisa, em pesquisa²¹, o perfil do profissional de educação infantil:

(...) mulher, “naturalmente” educadora, passiva, paciente, amorosa, guiada pelo bom senso e pelo coração, em detrimento da formação profissional. Menor salário, inferioridade diante dos outros docentes, trabalho vinculado ao doméstico, veiculam uma figura mitificada que interliga a mãe e a criança. (p.34)

Constituiu-se, dessa forma, um grande grupo “profissional” formado essencialmente por mulheres que desenvolveram estratégias de ação a partir dos conhecimentos que tinham adquirido em sua experiência de vida, mais do que em situações de educação formal.

Quando contratadas algumas receberam pequena capacitação inicial para o exercício do cargo (isto se a unidade para a qual a servidora fora designada não tivesse urgência em seu comparecimento), com algumas noções de desenvolvimento infantil e de cuidados básicos de higiene e saúde. Porém, estes “treinamentos” dependiam da Supervisão Regional de Serviço Social à qual a creche estava vinculada, não havendo uma diretriz da Secretaria que organizasse esse trabalho. Normalmente, o diretor da

²¹ ARCE, A. A Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. Cadernos de Pesquisa. n.113, julho de 2001.

creche colocava a pajem recém-chegada para trabalhar com outras mais experientes. A novata aprendia, assim, seu ofício pela imitação.

Muito do trabalho pedagógico desenvolvido nas creches seguia o modelo das EMEIs, copiava-se o estilo “compensatório e preparatório” para o ensino fundamental de então, conforme pode ser conferido no documento Diretrizes Básicas para o Trabalho das Creches, conhecido no meio, popularmente, como o “Livro Verde”²².

As pajens que iniciaram a carreira nas creches municipais eram de origem social bastante simples e, como já dito, de pouca escolaridade. A grande maioria era advinda da mesma faixa de renda da população atendida: de 0 a 5 salários mínimos. As concepções de vida, de ensino, de aprendizagem, de desenvolvimento infantil, ou até mesmo de “determinismo social” (muito característico desse grupo) eram semelhantes às das mães das crianças que atendiam. Foi no decorrer de muitos anos de trabalho e com os benefícios advindos de uma remuneração estável, que as pajens passaram a se destacar no seu meio social.

No final do período militar (1985) novas políticas para creches foram incluídas no Plano Nacional de Desenvolvimento elaborado em 1986, tirando apenas do âmbito da família e das mulheres as preocupações sobre a educação infantil, incluindo o poder público e as empresas nessa discussão.

Marcou o período ainda um grande questionamento político, feito pelos educadores, acerca da possibilidade de o trabalho realizado em creches e pré-escolas alicerçar movimentos de luta contra desigualdades sociais. Retomou-se a discussão de novas programações pedagógicas que buscavam romper com concepções meramente assistencialistas e/ou compensatórias acerca dessas instituições, propondo-lhes uma função pedagógica que enfatizasse o desenvolvimento lingüístico e cognitivo das crianças. (Oliveira, 2002, p. 115)

Nessa mesma época, também, no âmbito das creches eram presentes questionamentos por parte de seu corpo funcional, supervisores e estudiosos da educação infantil, sobre a adequação das políticas públicas para atendimento das crianças de 0 a 6 anos. Estas discussões promoveram o desenvolvimento de ações que visavam suplantiar o caráter assistencialista e compensatório do projeto inicial.

²² Creche: Programação básica. Coordenadoria do Bem Estar Social, Cidade de São Paulo, 1981.

Ainda na década de 80 (durante a gestão do então prefeito Mário Covas), visando à regularização dos cargos públicos e à criação de carreiras municipais, iniciou-se um estudo de análises de cargos para traçar o perfil profissional dos servidores das creches e, entre eles, o da pajem. Este trabalho implementou uma descrição detalhada de todas as funções e ações desenvolvidas pelos servidores nas unidades. A análise fundamentou o questionamento e a modificação das várias funções e os requisitos que envolviam o quadro de pessoal das creches.

No caso das pajens, examinou-se as semelhanças e diferenças entre as atribuições dos professores de educação infantil das EMEIs e os profissionais-pajens das creches. O caráter educativo de ambas as atribuições foi ressaltado, mas a diferença de escolarização, carga horária, e os cuidados oferecidos às crianças pelas creches, foram motivos importantes para a não identificação das funções. Mas durante as discussões para a modificação da denominação do cargo “pajem”, ressaltou-se muito o fulcro educativo da atividade profissional dos profissionais das creches. Entretanto, visto que a maioria das servidoras não eram professoras, mas educadoras-práticas, decidiu-se por abarcar, na designação do cargo, a responsabilidade pelo desenvolvimento infantil, mas sem o caráter educativo que exigiria uma formação acadêmica própria.

A partir dessa discussão e análise, a lei municipal nº 10.430/88 modificou a denominação dos cargos de pajem para ADI – Auxiliar de Desenvolvimento Infantil e também a escolaridade exigida para seu exercício. Num primeiro momento, o requisito para os cargos (criados pela Lei nº 10.838/90) foi o ensino fundamental completo. Depois, os concursos públicos para o preenchimento dos cargos de ADI passaram a exigir o ensino médio completo.

Durante o exercício de suas ações, as pajens/ADIs recebiam capacitações sistemáticas, ministradas pelos próprios Diretores das Creches e pelos técnicos supervisores da Secretaria de Assistência Social, que foram oficializadas no curto espaço de tempo em que as creches foram transferidas para a Secretaria de Educação durante o governo do Prefeito Jânio Quadros, retornando posteriormente para SAS. Instituiu-se, então, um período mensal de suspensão do atendimento para a capacitação dos funcionários e planejamento das atividades, seguindo o modelo do planejamento pedagógico das escolas, e que ficou conhecido como momentos de “reciclagem”. As “reciclagens” geraram muita polêmica durante longo período, devido ao não

atendimento às crianças por um dia no mês, visto o caráter assistencialista que ainda permeava a idéia do serviço creche.

Temas como as preocupações com a alimentação que a criança estaria sendo privada, ou com as faltas de alternativas da mãe para os cuidados de seu filho nesse dia de capacitação, já que a maioria delas trabalhava fora de casa, eram bastante debatidos. Eles chegaram a gerar ações muito questionáveis ao olhar de hoje, tais como a exigência de se fazer consultas prévias para investigar se as mães tinham com quem deixar seus filhos e a organização de atendimento em creche vizinha para aquelas que não tivessem alternativas, por exemplo. Tudo isso para se garantir um dia especial de trabalho e formação! Enfrentados vários problemas, os momentos de reciclagens se mantiveram e, com o tempo, foram sendo aprimorados mais devido à consciência e esforço de muitos educadores do que como proposta de política pública de atendimento do serviço.

Em 1992, com a publicação da “Política de Creches - Diretrizes Pedagógicas”, no governo da Prefeita Luiza Erundina incrementou-se o debate sobre o viés educativo da instituição creche, que passou a ser encarada como unidade *sócio-educativa*. O documento ressaltou a importância do ambiente, da postura do educador e das relações que a criança estabelece para seu desenvolvimento, como resultado de ações educativas planejadas, que demandam avaliações e aprimoramentos constantes.

Mas, foi somente a partir da LDB/96, que estabeleceu ser a educação infantil a primeira etapa da educação básica e previu prazo para que as creches se integrassem na rede educacional que, definitivamente, o caráter educativo do trabalho das creches foi irremediavelmente reconhecido. A mesma lei alterou, também, o grau de escolaridade mínimo para o trabalho com as crianças pequenas, indicando a formação no magistério para tanto, ou seja, designou o professor como o profissional adequado para o atendimento à infância.

Como já mencionado, no início de 2001, a Prefeitura do Município de São Paulo transferiu as creches do âmbito da Secretaria da Assistência Social para a Secretaria da Educação, alterando a denominação Creche para Centro de Educação Infantil (CEI)²³, prevendo, também, as devidas alterações no quadro de pessoal para adequação das unidades à nova lei, e à nova secretaria.

²³ Como explicado, houve denominações diferentes para a mesma instituição de atendimento infantil durante sua história. Utilizo a denominação Creche quando me referir à instituição no período que pertenceu à SAS, e CEI quando já pertencer à SME. Da mesma forma utilizo a denominação pajem quando me refiro às ADIs antes da transformação do cargo.

Esta nova localização das unidades de trabalho não implicou somente mudanças estruturais nos organogramas municipais, mas uma nova etapa para a educação infantil de São Paulo. No “imaginário” popular e, também, no ambiente profissional, a creche assume um novo “status”: passa a ser uma instituição educativa com todo o valor e a responsabilidade, cultural, social e institucional, vinculados a essa denominação. De um ambiente de assistência, passa para o da educação institucional.

4 – 2. Os princípios e os métodos de ensino do *Programa ADI-Magistério*

O curso especial de formação inicial, na modalidade normal, em nível médio, chamado *Programa ADI-Magistério* foi concebido com a preocupação de prover a formação docente em serviço dos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil que atuavam nos Centros de Educação Infantil do Município de São Paulo. Proposto pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e aprovado pelo Conselho Municipal de Educação (Parecer 05/02) o programa foi gerido pela Fundação Carlos Alberto Vanzolini, que procedeu ao detalhamento do currículo, elaborou o material didático e a logística de ação.

O programa foi desenvolvido em duas fases: na primeira participaram as ADIs que não haviam completado o ensino médio e atingiu 1.015 alunas; na segunda fase, formaram-se 2.805 alunas que já tinham formação secundária. No total, formaram-se 3.820 ADIs.²⁴

Na primeira fase, as aulas foram organizadas em cinco escolas-pólos em locais estratégicos para atender as várias regiões de São Paulo. Na segunda fase o programa foi implementado em 12 escolas-pólo indicadas pela municipalidade. A maioria destas unidades funcionou nos CEUs (Centros de Educação Unificados) recém-inaugurados, por oferecerem boa estrutura física e salas de aula ociosas. Entretanto eles se localizavam em sítios de difícil acesso, distantes das regiões centrais da cidade, o que acarretava longos percursos, tanto para os professores quanto para muitos alunos.

A proposta de formação apresentou marcos metodológicos²⁵ bastante claros e específicos, integrando o currículo do ensino médio, pensado como forma de educação de jovens e adultos, com a formação para o magistério da Educação Infantil. Buscou-se

²⁴ Dados da Fundação Carlos Alberto Vanzolini.

²⁵ Concepção e Especificação Metodológica e Curricular. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura de São Paulo, 2004.

considerar as especificidades da população, respeitando suas características, interesses, condições de vida e de trabalho. Para profissionais experientes como as ADIs²⁶, que trouxeram muitos conhecimentos e experiências de um fazer docente construído nos vários anos de prática, não se poderia propor um currículo que não enfatizasse e respeitasse esses aspectos. Por isso o programa propôs, em todos os momentos, a integração da teoria à prática, incentivando as alunas a se descobrirem protagonistas de seus processos de aprendizagem, pessoas capazes de perceber, interferir ou modificar a própria realidade.

Delineado para ser um projeto inovador de formação docente, o programa visou dar às ADIs a oportunidade de refletir sobre suas experiências, seus conhecimentos e valores acerca da criança e da função social do CEI; apropriar-se de conhecimentos e desenvolver habilidades para planejar, desenvolver e avaliar propostas de trabalho pedagógico com crianças de diferentes faixas etárias, a fim de lhes proporcionar valiosas aprendizagens; desenvolver sua capacidade para estabelecer, com as crianças, relações cordiais, acolhedoras, sintonizadas, estimuladoras e balizadoras de limites; aprimorar a relação CEI-família. (PMSP/SME: 2002 – Concepção e especificação metodológica e curricular)

O intento do curso foi o de ratificar práticas adequadas à educação dos pequenos, ao mesmo tempo em que estimulava mudanças ou verdadeiras revoluções nos velhos jeitos de compreender o desenvolvimento infantil. Para tanto, foi elaborado por especialistas de cada área curricular, material didático específico, contendo indicações de tarefas, de leituras, propostas de reflexões e registros de idéias; indicações de discussões em grupo, debates, entre outras estratégias.

Os conteúdos foram organizados de forma a garantir a idéia de interdisciplinaridade do conhecimento, arranjados em eixos temáticos. Tais eixos para a primeira turma foram: identidade, infância e cultura, educar e cuidar e ambientes de aprendizagem; e, para a segunda: infância, cultura e educação, e ambientes de aprendizagem e desenvolvimento. Os eixos de aprendizagem norteavam todas as áreas do conhecimento de forma que cada disciplina abordava, em sua especificidade, o tema base que estava sendo tratado.

Além das aulas, fizeram parte das estratégias de ensino a participação e envolvimento das alunas nas oficinas didáticas (artes plásticas, música, teatro, dança e

²⁶ Mais de 80% das alunas tinham mais de 11 anos de serviço como ADIs, conforme dados do Levantamento de Perfil efetuado pela Fundação Vanzolini.

literatura), nas vivências culturais (que incluíram passeios a cinemas, teatro, museus, centros culturais, entre outros), nas teleconferências que complementavam as discussões temáticas; além da elaboração de um Projeto Interdisciplinar Síntese (PIS), trabalho escrito em grupo que visou discutir e buscar soluções para problemas do cotidiano dos CEIs.

Como o modelo de ensino do projeto apoiou-se na visão sócio-histórica de desenvolvimento humano, as aulas dos docentes eram orientadas para privilegiar as interações sociais como forma de mediar a construção de novos significados, incentivando os futuros professores a refletir sobre seus modos de agir, pensar e sentir o mundo, além de reconhecer as emoções e sentimentos provocados pela própria atividade profissional que exercem. Buscou-se criar oportunidades para que as alunas pudessem refletir sobre os conflitos que surgem a partir das relações cotidianas que estabelecem com as crianças, ou entre elas e as famílias. Esperava-se com isso que tais relações pudessem passar a ser vividas ou abordadas de maneira mais profissional que impulsiva.

(...) A ênfase do currículo foi posta em experiências diversificadas que estimulassem a iniciativa e a autonomia intelectual dos professores em formação. Tais experiências deveriam lhes oferecer oportunidades de construir conhecimentos, habilidades e valores, de fortalecer seu pensamento crítico, seu raciocínio argumentativo, sua sensibilidade pessoal e sua capacidade para trabalhar em equipe, bem como o desenvolvimento de competências para a tomada de decisões nas situações interativas que estabelecem com as crianças seus familiares e colegas de trabalho. (Oliveira, 2005, p. 04)

Na primeira turma, além das áreas curriculares do ensino médio (Linguagens e Códigos, Matemática e Estatística, Ciências Humanas e Ciências da Natureza) foram oferecidas quatro áreas de formação pedagógica: Fundamentos da Educação, Políticas Públicas em Educação Infantil, Organização do Trabalho Pedagógico e Orientação da Prática Educativa. Esta última orientou e supervisionou 800 horas de práticas de atividades diretas com as crianças, envolvendo planejamento, desenvolvimento, registro e avaliação de ações educativas. Na segunda turma, o conteúdo centrou-se nas áreas de formação pedagógica. Nelas, todavia, foram incorporados muitos dos conteúdos das áreas ligadas ao ensino médio, assim como as competências nelas trabalhadas fizeram parte do repertório de aprendizagem dos alunos.

O programa procurou garantir uma experiência de sucesso de aprendizagem escolar às alunas, providenciando oportunidades de recuperação de conteúdos estudados e reforço das aprendizagens, pautados em processo de avaliação individual e feed-backs formativos que mantinham as alunas cientes de seu próprio processo de aprendizagem. Professores e alunas juntos buscavam formas de aprimorar a construção de conhecimentos. Também foram oferecidos às alunas com presença às aulas abaixo do legalmente exigido, no final de cada semestre, programas de compensação de ausências, com tarefas específicas para reaver os conteúdos e as competências trabalhados nas diversas áreas.

O trabalho docente contou, ainda, com reuniões de capacitação a cada início de semestre, e depois mensalmente, com os consultores de cada área, que haviam redigido o material de apoio dos alunos e do docente. Além disto, em cada escola-pólo, os professores reuniam-se semanalmente com o supervisor pedagógico do programa responsável pelo pólo. As reuniões com os supervisores visavam garantir a unidade da ação docente, a interdisciplinaridade da proposta curricular, auxiliar o processo de avaliação das alunas, discutir o desenvolvimento dos projetos interdisciplinares sínteses, entre muitas outras ações. Os professores de Orientação à Prática Educativa (OPE) participavam de mais uma reunião semanal com a supervisora de pólo para discutir, com exclusividade, o desenvolvimento e o planejamento de suas tarefas em sala de aula, além do aproveitamento e acompanhamento de cada aluna.

A estrutura e o projeto pedagógico do *Programa ADI-Magistério* foram apontados por uma agência externa de avaliação como responsáveis pelo alto grau de aproveitamento dos alunos evidenciado pelos índices de aprovação: 95,75% na primeira turma e 99,09% na segunda²⁷, excluídos os alunos sem presença regular e sem documentação legalizada.

4 – 3. A rede social: as relações familiares e de trabalho construindo um jeito de ser e olhar o mundo

Apresento, a seguir, as “fotos” de cada sujeito conforme pude captar nas entrevistas.²⁸

²⁷ Dados do Relatório de Avaliação do Instituto de Estudos Especiais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (IEE/PUC-SP) solicitada pela Fundação Carlos Alberto Vanzolini.

²⁸ Os nomes das ADIs utilizados no presente relato foram trocados.

NOME	IDADE	ESTADO CIVIL	NÚMERO DE FILHOS	TEMPO NA FUNÇÃO	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL ANTERIOR
Camila	28	Casada	grávida	07 anos	Não teve tal experiência
Clara	48	Casada	01	07 anos	escritório
Eneida	29	Solteira	-	07 anos	bancária/free lancer
Íris	47	Casada	03	22 anos	doméstica
Rose	34	Casada	01	14 anos	Não teve tal experiência
Sara	61	Casada	03	23 anos	serviços gerais

O quadro introduz algumas características das entrevistadas para que o leitor possa identificá-las ao longo da apresentação. Busquei organizar a fala de cada uma mais ou menos em uma mesma seqüência de assunto visando oferecer linearidade ao texto escrito, mesmo que o discurso delas não tenha seguido essa mesma linha de raciocínio. Procurei salientar os acontecimentos que considerei mais importantes para a percepção das possíveis mudanças que cada uma das entrevistadas disse ter vivenciado a partir da formação propiciada pelo *Programa ADI-Magistério*.

Na leitura de suas narrativas, tentei identificar acontecimentos que possibilitassem a construção de uma imagem das pessoas entrevistadas. Reuni, assim, os relatos sobre suas histórias de vida familiar e social, formação escolar, percepção de mundo, idéias sobre as famílias e as crianças que atendem e projetos de futuro. Em outra parte, as falas sobre suas vidas profissionais antes do curso, reunindo as narrativas sobre as primeiras impressões sobre o trabalho, as dificuldades iniciais e alguns relatos sobre o cotidiano do trabalho nas creches. A última parte da análise dos relatos refere-se às impressões que tiveram sobre o curso e as conseqüências das aprendizagens para a prática do dia a dia no atendimento das crianças. Busquei captar em suas falas as aprendizagens que fizeram e que possivelmente produziram e possibilitaram as transformações subjetivas que pressupus estarem vinculadas à vivência que tiveram no processo de formação. Com todas as entrevistadas, o diálogo foi sempre sendo construído durante o trabalho e no jogo das relações que estabelecemos.

Começarei a traçar o perfil das entrevistadas que ingressaram em primeiro lugar no serviço de atendimento à educação infantil, em seqüência, até a mais nova. É

interessante notar, a partir daqui, como o contexto sócio-histórico corrobora para garantir algumas semelhanças entre as ADIs.

Íris e Sara são as pioneiras entre as entrevistadas, seguidas por Rose. Já Clara, Camila e Eneida pertencem a uma outra geração de servidoras, as que ingressaram para a instituição quando já se exigia o segundo grau completo. Foram contratadas através do último concurso público e numa época onde as discussões em torno do papel educativo das creches estavam em plena efervescência tanto nas próprias instituições como na academia.

4 –3 . 1. As narrativas sobre si mesmas

Íris

Iris conta que o trabalho sempre esteve presente em sua vida, desde bem pequena, já que começou a trabalhar como doméstica aos 12 anos de idade.

*(...) que minha infância foi mesmo assim: é viver pra trabalhar, nunca foi estudar, não foi cuidado. Meu pai queria sempre que a gente trabalhasse.*²⁹

Cresceu num ambiente simples e teve uma educação bastante rígida. Íris descreveu seu pai como autoritário, exigente e fechado. Conta que era ele quem determinava os rumos da casa, que era seguido por sua mãe e irmãos. Diz que seu pai exigia a casa sempre em ordem, que ela e seus irmãos se esmeravam em manter, ajudando a mãe. Segundo ela, seu pai muitas vezes agia com violência no processo educativo, o que relembra com certo amargor. Ressente-se, também, de não ter tido atenção suficiente dos pais para estudar.

(...) P: Então como é que era, quando você era pequena, você freqüentava a escola?

I: Freqüentava, mas não era aquele entusiasmo que a gente tinha, que os pais da gente pegasse e levasse a gente pra estudar, dependia muito da gente, era a casa a

²⁹ As falas das entrevistadas foram transcritas de forma o mais fiel possível mantendo o estilo e jeito de cada uma se expressar, inclusive respeitando seus usos gramaticais. Suas falas estarão grafadas em itálico para distingui-las do corpo do texto e das perguntas feitas pela autora (identificada pela letra P).

minha infância. Está tudo em ordem? A gente também tinha mais de dois quintal, a gente não podia sair do portão que a gente apanhava. Para ele não tinha conversa, era só batê mesmo, porque se ele chegasse e tinha alguma coisa fora do lugar a gente apanhava, a gente vivia mesmo... Ele trancava a gente, e a gente foi se soltar mesmo depois de adulto...

Íris relata que não havia diálogo na família, o que, segundo ela, influenciou seu jeito de ser tímido e pouco comunicativo. Acha que sempre foi muito quieta e que só veio relacionar-se melhor quando ingressou no serviço público.

(...) A gente já não tinha mesmo diálogo, entre meu pai, minha mãe. Minha mãe até hoje, ela conversa um pouquinho, entra na sala cumprimenta a gente, já entra de volta e vai pro canto dela. Eu vim mesmo me abrir mesmo, assim pra tentar conversar, pra brincar um pouco, foi quando eu entrei pra Prefeitura, comecei a trabalhar com criança, foi aonde eu aprendi mais a me soltar mais um pouco, eu brinco muito, eu gosto muito de brincar, né? Agora, de chegar e ficar sempre assim conversando, não.

Enquanto criança, Íris cursou até a 5ª série. Depois que ingressou na prefeitura, fez suplência do primeiro grau e, mais tarde, o segundo grau regular. Casou-se cedo e nunca parou de trabalhar. No início da vida a dois, relata que cuidou também da avó de seu marido que foi morar com eles porque necessitava de atenção especial por ser doente. Teve três filhos, duas mulheres e um homem. Este ainda mora com ela. As filhas estão casadas e com filhos. Sonha poder oferecer a uma delas a oportunidade de cursar o ensino superior, àquela que revela vontade de estudar. Frisa bastante que considera o estudo essencial para ser alguém na vida, embora seus filhos não tivessem feito carreira escolar.

Assumiu e parece ainda assumir o papel típico de mãe cuidadora, provedora, abnegada e cumpridora de seus deveres a par de seus desejos que ignora, como suas experiências lhe ensinaram a ser o modo correto de viver.

Permaneceu casada por vários anos com um homem que descreve como ausente e sem iniciativa, e que tolhia as suas, mas que hoje reconhece seus esforços.

(...) Eu que arrumei meu quarto, eu reboquei meu quarto, meu banheiro, meu box, eu fiz tudo sozinha, porque meu ex-marido não fazia nada, nem trocar uma tomada ele não sabia, eu sempre fiz tudo sozinha.

(...) na época mesmo de eu entrar para a Prefeitura ele (o marido) não queria, eu falei pra ele assim: _ Ói, tá vendo, se eu não tivesse entrado pra Prefeitura e não tivesse o meu serviço, hoje mesmo eu tava na rua pastando com os filhos. Se eu escutasse você, Deus me livre! Mas ele me elogia muito, pelo que eu sei, ele me elogia muito. Fala que eu sou responsável, gosto de tá fazendo, arrumando as coisas.

Separou-se há mais ou menos quatro anos e disse que foi o contato com as colegas e o sentimento de auto-estima que desenvolveu durante o *Programa ADI-Magistério* que a ajudaram a superar as mágoas do divórcio. Seu marido, depois que saiu de sua casa, nunca mais colaborou no sustento e educação dos filhos, com exceção da cesta básica, que recebe em resultado de ação judicial.

(...) Não, ele não leva nem um pedaço de carne pra dá pros filho dele. Desde a separação nunca levou! Ele leva a cesta básica, porque o juiz determinou, se não, não levava. Também não peço nada dele. Graças a Deus, eu conto com meu dinheiro, tá ótimo...

Íris relata que nunca teve apoio da família ou do marido, mas diz que hoje todos reconhecem suas qualidades de lutadora, e que por isso a admiram. Seu discurso retrata como sempre foi muito esforçada e trabalhadora. Ao mesmo tempo em que sua fala a apresenta com bastante autonomia para vencer as dificuldades que atravessa, ela não parece ter consciência da própria força, de seu potencial. É bastante otimista e parece possuir muita resiliência³⁰, tanto que mantém o humor, um ar de bondade no semblante, com um sorriso constante nos lábios, apesar das dificuldades que conta ter passado. Presumo que suas experiências colaboraram para que ela tenha desenvolvido toda a autonomia que ela reconhece em si.

³⁰ Utilizo este termo no mesmo sentido que Barreto (2005): como um fenômeno psicológico construído socialmente, uma aptidão desenvolvida através das experiências de vida. *Resiliência* é a capacidade humana de transformar o sofrimento em novas capacidades e fortalecimento do si mesmo, ou seja, através das carências se gera competências.

(...) É.. Eu pensei que pra mim eu não ia saber nada, pra mim que eu nem ia conseguir, e consegui. Acho que vale tudo né, se você tiver força de vontade você consegue as coisas, então eu acho que eu sempre lutei, é isso que a minha mãe fala, minha mãe sempre fala pra mim, você é a única que sempre lutou com tudo...

No trato com as crianças, Íris se descreve solta, sempre brincando e cuidando com muito prazer, penso que assumindo o papel de “mãe” que cunhou para si, e que foi ratificado pelo exercício profissional da pajem da época que ingressou na Prefeitura. Conta que gosta muito de crianças e seus relatos atestam que é bastante sensível às necessidades delas. Curiosamente diz que prefere trabalhar com crianças pequenas de que com as mais velhas, que, segundo ela, têm a partir de 2 anos. Esta atitude parece reforçar as habilidades que desenvolveu enquanto pajem, que tende a valorizar os cuidados para a infância ocultando a essência educativa da função profissional que exerce. Acha que as crianças menores são mais afetivas e menos trabalhosas como se estas não exigissem um grau ainda maior de atenção para seu desenvolvimento, pois esta é uma das fases mais importantes do crescimento infantil, como tanto foi enfatizado durante a formação.

(...) Eu fico pelo chão com eles, eu brinco mais, adoro dar banho, a gente faz higiene, essas coisa... bem puxado mesmo é isso aí, né, na higiene...gosto de tá dando banho toda a hora, brincando com eles, pelo chão, e a criança maior pra mim eu já acho que é mais trabalhosa, eu acho que a criança dá mais trabalho, tem que estar muito mais atenta do que os bebês.

(...) que eles mesmo faz a gente conhecer eles e eles conhecer a gente, né? E eles conhece muito bem, porque você entra chateada na sala eles percebe rapidinho, aí eles já ficam tudo apertadinho, chorando, agora se você entra alegre, também tão tudo alegre. Então nessa parte eu já aprendi a conhecer bem cedo, agora, o que eu gosto de trabalhar mesmo é o berçário. Eu adoro ficar com eles!

Íris diz que não admite que maltratem crianças. Conta certo episódio, quando uma parenta sua bateu em seu filho, onde também é curioso observar como é contraditória sua opinião a respeito do castigo físico:

I: Isso. Então eles sempre ... onde eu ia eles ia, grudado, eu sempre quis eles grudado comigo, tinha medo dos outros judiá, eu vi muitas pessoas judiando. Eu tinha medo de deixar meus filhos...

P: Na creche?

I: Não! Parente. Viviam judiando os filhos dos outros. Eu tinha medo de deixar meus filhos irem até na casa de parente. Não bate, ninguém bate nos meus filhos, uma vez a minha irmã, fui trabalhar e aí quando eu cheguei meu filho contou que ela tinha batido nele. Ah, eu fui pra cima dela, falei: _ Não bate!, Eu não bato em filho de ninguém, então eu não admito que ninguém bata nos meus. Eu tenho um monte de sobrinho, sou mais fácil de começar a brincar, chamar a atenção, mas não bater. Acho que bater eu não admito. Batê só eu, mais ninguém.

P: Como bater? Você falou que não admite!

I: Batê, só nos meus filhos!

Interessante essa dubiedade na idéia de bater que Íris apresenta. Ora como uma atitude corretiva, ora como de judiação, como se a agressividade fosse modificada dependendo dos motivos de quem a executa. Ela repete o modelo educativo que recebeu do pai, embora se queixe da dureza com que foi educada. Admite a possibilidade de utilizar-se da punição física para corrigir seus filhos, se necessário, revelando resquícios de uma concepção de educação mais antiga, autoritária, totalmente antagônica à que foi trabalhada no *Programa ADI-Magistério*, o que indica que, também neste aspecto, Íris não modificou seu olhar para suas idéias.

(...) I: Mais ninguém, ela bateu uma vez só, e nunca mais ela bateu, porque ninguém gosta, né? Eu vejo aí, tem mãe olha, fica mais triste, fica com medo, cismada, também a gente percebe, né? Fica com medo de deixar as crianças. Quando elas chegam e a criança tá chorando muito, eu já pego no colo, começo distrair para mãe ir sossegada. Tem uma mãe que entrou agora, a mãe do Yuri, é o primeiro neném dela, e a gente percebe ela, logo no começo ela saía chorando, a gente fala que não precisa ficar preocupada, a gente não vai judiar, a gente vai tratar super bem, pode confiar na gente. _ Um dia se você quiser vir aí olhar você pode vir. Você fala com a diretora e vem olhar.

P: Você tinha essa dúvida também quando você começou a deixar seu filho lá na Creche S.?

I: Sim, mas depois foi bem tranquilo, depois eu comecei a confiar. Pelo menos lá ele tava, ele não tava na rua, né, ele não tava na casa de ninguém que pudesse judiar dele. E lá também, a R (Diretora) e as meninas de lá me passaram muita segurança, eu me senti muita segura...Só de saber que eles tavam lá comendo, bebendo, dormindo...

Íris, identificando-se com a maioria das mães usuárias, também precisou do serviço de atendimento das creches para trabalhar e sobreviver da carência em que vivia. Ela conta sobre o próprio medo de deixar seu filho com pessoas que não conhecia, e como o tempo e a confiança na cuidadora, além da certeza da boa guarda e alimentação, foram importantes para diminuir a ansiedade e a culpa que sentia. Como ela, outras mães passam pela mesma dificuldade já que ainda faz parte da cultura popular a idéia de que é a mãe quem deve educar as crianças pequenas que só devem ir à escola se isto não for possível. Como profissional da educação infantil, Íris enfatiza os bons cuidados que são oferecidos pela creche para que a mãe insegura se acalme, mas ainda não consegue salientar os privilégios da educação infantil como possibilidade de desenvolvimento e direito da criança, tema também excessivamente trabalhado durante a formação.

Em seu discurso, descreve-se também como uma pessoa bastante solidária, que está preocupada com o outro e tudo faz para atender quem precisa de ajuda, ressaltando as pessoas em situação semelhante à sua. Entretanto a passagem abaixo reafirma que Íris ainda não consegue utilizar-se das novas informações para reavaliar suas atitudes. Conta como aceitou receber mais um bebê quando já atendia o número máximo deles na proporção adulto criança previsto para essa faixa etária. Ainda não faz parte de seu repertório problematizar que resolver a necessidade premente de uma mãe poderia refletir na qualidade do atendimento às demais crianças, viés educativo que fez parte das discussões do programa.

(...) ela (uma colega de trabalho) já falou que me agradece muito porque na época ela ainda não trabalhava na Prefeitura não, porque na época ela não tinha com quem deixar o menino, e a minha sala já era lotada, já estava completa, aí a Diretora pegou e veio falar comigo se eu me incomodasse de ela por mais um na minha sala e eu falei: _ “não, um mais, um a menos, pode por”. E, explicou o caso dela e eu falei: “não, pode colocar”. Então ela me agradece até hoje, eu ter cedido, ajudado ela nessa

parte. Eu falei: _ “quem era eu”? Eu tinha mais é que ajudar, eu péra... se eu estiver precisando de ajuda eu vou atrás, e ela conseguiu. Foi, que ela me agradece até hoje.

Pessoa de pouco estudo, Íris soube da seleção para pajem em 1983 e diz que ficou surpresa em passar. Na época não conhecia nada sobre os trâmites burocráticos do serviço público e nem tão pouco sobre o serviço a que se dispusera a fazer.

(...) P: E como foi pra você começar a trabalhar em creche?

I: Ah, pra mim foi uma novidade, né, eu nunca tinha trabalhado, é eu já tinha trabalhado com criança, mas era assim em casa de família, tomando conta de uma menininha, e pra mim foi uma surpresa porque eu entrei assim de supetão...

(...) P: E aí você teve o primeiro contato com a creche através do seu filho, e como é que foi que você foi parar no G (nome de uma creche que ela se refere para falar de seu trabalho inicial)? Você prestou concurso? Como é que foi?

I: Prestei. Aí, eu vi o cartaz lá no mural da Creche “S”, aí fui atrás dos meus documentos escolar, no Jardim Primavera, aí peguei minha documentação e fui fazer a inscrição, aí eu passei, na época eu estava até grávida da segunda, aí consegui passar, passei em 11º lugar, coisa que eu não sabia nada, né, pra mim foi até uma surpresa.

P: Não foi concurso público naquela época, foi alguma seleção que você fez em SAS, né? Como é que foi?

I: Entrei, acho que foi uma prova. Teve uma prova com perguntas sobre as crianças, eu acho até que eu fui muito bem, porque nunca tinha trabalhado e me dei bem!

O jeito de Íris narrar sua história não foi seqüencial, misturou situações e momentos de vida, não se preocupando com a coerência do que dizia. Como sua interlocutora, precisei juntar os vários fragmentos de sua história para compreendê-la. Percebi que fez uso de conceitos antagônicos sem se dar conta, até mesmo sobre as concepções de educação, tema que foi amplamente discutido durante o *Programa ADI-Magistério*. Provavelmente as perguntas que fiz durante a entrevista exigiram dela re-elaboração de situações e de significados sobre os quais pouco tinha refletido. Mas Íris expressou-se com uma força afetiva e compreensiva que parece lhe garantirem um potencial especial para olhar o outro, a reverência necessária para criar empatia, para olhar os problemas de outrem, respeitando a alteridade.

Quando questionada sobre o futuro, visualizou o trabalho (“não escolhe serviço”) que a acompanha desde bem pequena, e que lhe garantiu o sucesso e o respeito conquistado. Entretanto não reconhece em si mesma o potencial para tornar-se professora que a diplomação no Magistério lhe garantiu. Parece mesmo que só começou a pensar na possibilidade de tornar-se professora a partir da conversa que travamos. Vejamos:

(...) P: Você se sente professora?

I: Não.

P: Não?

I: Eu não me sinto professora não. (risada) Eu não me sinto professora.

P: Por que? O que faltaria para a Iris ser professora?

I: Acho que o certificado, dizendo: “você conseguiu”! (fala rindo)

P: Acho que o certificado vocês têm, não? O certificado ainda não chegou?

I: Não.

P: Ah! falta o papel... Só?

I: Isso... Eu acho que é isso.

P: O que vai mudar na Iris com o diploma?

I: Acho que aí eu vou me ampliar mais, cada vez mais. Eu acho não, eu quero fazer isso.

P: Ampliar em que sentido, Iris?

I: Em todos, principalmente assim ter mais contato com as criança grande, que eu não tenho, eu quero experimentar, né?

P: E quando você se aposentar, você vai continuar trabalhando?

I: Eu pretendo, porque eu não...

P: Como professora?

I: Pode ser como professora, ou qualquer outra coisa, eu num... coisa assim de escolher serviço, eu trabalho de qualquer coisa.

P: Mas o que você gostaria de fazer?

I: Gostaria de fazer? Volta a trabalhar com as crianças mesmo, dá aula, se eu tiver condições de dá aula, de dá aula mesmo, mas como é que eu queria ser professora se eu num tenho esse poder?

P: Mas e agora, você é professora.

I: E agora (risada) eu não me sinto professora, né?

P: O que é que falta mesmo?

I: O certificado.

P: Então é o certificado que vai fazer você se sentir professora?

I: Pra mim poder eu acho, pra mim poder mudar, eu tenho que ver esse certificado antes e dizer: Eu sou professora!

(pausa...)

P: Não valeu fazer um ano de curso, precisa do certificado...

I: É.

A imagem de professor que Íris construiu durante sua vida não é compatível com a imagem que tem de si mesma, e nem com a visão trabalhada durante a formação. Apesar de valorizar-se enquanto a batalhadora que é, apega-se ao argumento da falta do diploma para validar-se. Mas como sempre aceita os desafios da vida, quando argüida, tenta superar-se.

Íris terminou sua entrevista agradecendo-me pela oportunidade de desabafar. De fato, que teve poucas chances de falar e de que sempre foi muito pouco ouvida...

P: Então é isso aí Iris, você quer falar mais alguma coisa?

I: Vou falar de que?... (risada)

P: Tá bom, Íris, eu só tenho que te agradecer, então.

I: Obrigada eu que tô, que consegui desabafar com você!

Sara

Apesar da semelhança na origem simples e de dificuldades como Iris, Sara expressa em sua narrativa orgulhar-se de si mesma e de suas conquistas na vida. Fala de si com a alegria de quem está feliz com o caminho trilhado, apesar dos obstáculos. Iniciou sua história de forma um pouco tímida e pareceu-me preocupada com o que deveria dizer, talvez com o que eu gostaria de ouvir, o que me estimulou a reforçar suas colocações e travar um diálogo aberto, franco e com muitos comentários e impressões, de ambos os lados, de forma que muitas vezes meus comentários reforçaram ou complementaram o sentido do que dizia. Como Íris, Sara mistura períodos de vida, fatos e pessoas, emenda assuntos diferentes sem aviso prévio, exigindo do interlocutor várias

interrupções e arguições para compreender o que diz. Para exemplificar, transcrevo o início de nosso diálogo:

P: Como eu estava te falando, é uma entrevista onde quem vai falar mais é você.
É você sobre a sua vida, tá?

S: *Sobre a vida pessoal?*

P: Vida pessoal, vida de trabalho...

S: *Quer começar na vida pessoal?*

P: Vamos lá. Quem é você?

S: *Eu sou uma pessoa...*

P: É, a Sara...

S: *Sara, sou casada, tenho três filhos maravilhoso.*

P: Maiores de i..?

S: *Três filhos maravilhosos, todos maior, ganhei um netinho domingo passado.*

P: Ganhou um netinho!

S: *Do meu caçula, de 19 anos.*

P: Que idade têm seus filhos? O menor, 19.

S: *19, eu tenho uma de 25 que casou em setembro e tenho uma de 28.*

P: Vinte e oito? Você tem filho de 28? Quantos anos você tem, Sara?

S: *Eu fiz 61 anos, a primeira eu tive com 33, a mais velha é formada em turismo, trabalha na parte de, de executiva de contas da, da companhia aérea, é uma companhia aérea americana (interferência)... ela dá cursos também, fora do país. E tem a minha mais nova que casou em dezembro, assistente social, ela trabalha na APAE, se formou no ano passado. Meu marido tem 56 anos, vai fazer 57 agora em agosto, trabalhou muitos anos na Volkswagen, mas agora é aposentado. Eu... a minha vida lá no norte... eu vim pra cá, pra São Paulo, com dois ônibus, 19 anos, essa é uma vida, né, Ruth?*

P: Como é? Você nasceu aonde?

S: *Fortaleza, Ceará.*

P: Ahhh, Ceará.

S: *Bordando de dia e de noite pra sobreviver. Trabalhava em bordando, bordando, à mão. E aqui casei, graças a Deus, 29 anos de casada vai fazer, graças a Deus, tô bem...*

S: Você veio pra São Paulo por que? Conta um pouquinho da sua infância?

S: Ah, sim, eu vim pra São Paulo meio quase que assim, muito, sabe, pobre, não era meio lá, isso, era pobre, aquela assim, que dependia da chuva pra chover, pra plantar, pra colher, pra comer, pra comprar o chinelo, pra com... Você entendeu? E se não chovia, você tinha que amanhecer na fila na beira da praia, esperando que os governo chegasse, quando eles dava aquele, aquele chamado... aquele chamado... “lagosto” e atum prá dá pros pobres, lá vinha o navio, e tinha que madrugar lá na fila, pra pegar essas coisas pra gente comer, foi bem sofrida.

P: Você tem muitos irmãos?

S: Eu tenho 13.

P: Treze irmãos!

S: Todos mulher e um homem.

P: E eles continuam lá na, na...

S: Continuam, todos de lá. Só uma sobrinha minha que veio pra cá, a filha da minha segunda irmã, que veio primeiro que eu, que vim morar com ela num quarto e cozinha aqui em São Paulo, ela fugiu com esse tal namorado dela, fugiu que ela era casada, casou primeiro do que eu, tem sete filhos.

P: Sete homens!

S: Esperando por uma menina e nunca teve. Aí eu fiquei aí, sempre, sempre trabalhando, trabalhava...

P: O que fez você vir pra São Paulo?

S: Não, eu não queria vim, que eu tinha o meu empreginho lá, eu arrumei um emprego numa clínica psiquiatra, lá é difícil arrumar um emprego, né, e quando você arrumava tinha que segurar... Aí teve uma amiga que veio embora, ela teve problema com o marido, sabe assim de nada a ver, mas sobra pra você, e teve problema com o marido, ela fugiu do marido, deixou os filhos na casa do meu pai, quando ela trabalhou, passou sete meses aqui, mandou o dinheiro pra trazer as crianças, e (eu) tinha que vir pra voltá na outra semana, que eu tinha meu emprego lá.

P: Ah, então, péra aí, eu não entendi. Então você veio pra trazer os filhos da sua sobrinha?

S: É, da minha sobrinha.

P: Puxa vida!

S: Aqui o que guardava não dava o dinheiro pra eu voltá, porque eu não tinha.

P: Que desespero... sozinha, aqui...

S: Com a minha sobrinha, e ela né, tinha mudado o quarto pra recebe os filhos, né. E logo comecei, arrumei emprego, comecei a trabalhar no Extra, que antigamente era Jumbo, na Brigadeiro, agora é Extra, né, e fui trabalhando, trabalhava circular, trabalhei em hospital, trabalhei numa empresa, aí fui trabalhar... morar, morei muito em pensão, sabe o que é pensão? Um bucado de moças, né, e morava em dez, oito, dez. Só tinha duas mesmo que trabalhava, era eu e uma outra, uma japonezinha chegada do Japão há poucos meses, há uns 30, seis meses chegada do Japão; as outras ganhava a noite, né, dormia o dia todo e a noite ia ganhar o dinheiro delas, ganhava mais que nós, né, que era... Eu sei que foi uma luta, aí um mês e meio eu comecei namorar esse rapaz, era uma cabeça muito boa, meu marido até hoje, graças a Deus, aí ele falou: _ quer... vamo casa? Eu falei: _ vamo, né. É aquela... pelo menos eu, foi assim, eu casei por conveniência, né, não vou mentir, né, Ruth. Ele não, mas eu fui por conveniência. Eu pagava o aluguel, ele já tinha essa casa que hoje é nossa, que nós temos até hoje. Ele, com 16 anos, ele comprou esse quarto e cozinha, aí fomo lutando e lutando, graças a Deus, e aí fizemo coisa maior, aí fizemo 4 quarto, cada um tem sua independência lá em casa, né. Então, vamos em frente.

P: Então quer dizer que você casou por conveniência?

S: Casei por conveniência.

P: Mas um casamento por conveniência que dura há 29 anos!

S: 29 anos, só que eu, eu, eu aprendi a gostar, ele fez com que eu aprendesse a gostar dele, você entendeu?

A vida exigiu dela, como diz, muita “luta” para superar as dificuldades facilitadas pelo bom casamento que conta ter feito, inicialmente pela conveniência de deixar de pagar o aluguel, mas que resultou num amor duradouro. Descreve seu marido como um rapaz de “cabeça muito boa”, moço que aos 16 anos já teria comprado uma casinha, o que atendeu à sua necessidade de estabilidade e idéia de sucesso vinculada ao casamento. Este trecho também descreve sua convivência com as “moças da noite” de forma muito sutil, só ela e outra trabalhavam, mesmo assim eram as demais que ganhavam mais dinheiro.

Em resumo, Sara é uma imigrante nordestina (nasceu em Fortaleza, Ceará) que está em São Paulo há vinte e nove anos. Teve 13 irmãos e, como conta, era muito pobre. Veio para São Paulo trazer os filhos de uma sobrinha e acabou ficando aqui. Casou-se com um metalúrgico logo depois de chegar nesta cidade, com quem vive até hoje. Suas

duas filhas mais velhas têm nível superior e o mais novo, que é adotado, tem 19 anos, está em formação na aeronáutica e já lhe deu o único neto.

Sara sempre trabalhou, mesmo em Fortaleza, antes de vir para São Paulo. Aqui, empregou-se em empresa onde controlava pertences em entrada de supermercado e depois trabalhou em lavanderia de hospital e laboratório. Exercia atividades que não exigiam leitura ou conhecimento técnico específico. Ingressou no serviço público em 1982 como pajem, sem ter noção das atribuições ou exigências do cargo, ou sequer os trâmites para a contratação dos servidores municipais. Conta que se inscreveu para participar da seleção quase por acaso, numa situação bastante *sui generis*:

P: E como é que você entrou pra creche, Sara?

S: (risadas)... *até que foi tão engraçado, Ruth, tinha uma amiga que mora ali na Vila Mariana, sabe, na Joaquim Távora, ali, antigamente que era tudo lago a Joaquim Távora, não sei se você lembra bem, então ali, mora na Rio Grande, pertinho da Joaquim Távora, eu cheguei na casa dessa pessoa, assim um dia, um dia assim sabe abafado, ela tava se arrumando, eu falei: _ oh, Nice, onde você vai? _ ah, eu vou me inscrever, que eu vou trabalhar na Prefeitura. Eu só tinha 4ª série, ela tinha já o ginásio.*

P: O ginásio? O 1º grau?

S: *O ginásio, a 8ª série. Ela se achava o mundo, né? Aí eu falei acho que eu vou fazer pra trabalhar, ela falou: _ não, só pra quem tem muito estudo. E tudo bem. Fui com ela e ela entrou na fila pra fazer a inscrição na Joaquim Távora, e eu fiquei encostada num murinho pequeno. Chegou uma senhora só com o número do documento, uma senhora que falou assim: _ você não vai fazer? Eu falei: _ não, não, a minha amiga falou só, é só quem tem bastante estudo. Ela falou: _ não, se você souber assinar seu nome... então dei uma ré e entrei na fila.*

P: Que ano isso?

S: *Em 77... eu sei que passaram mais de dois anos pra me chamar.*

P: 77?

S: *É, 78, por aí. Eu fiz e ingressei em 82.*

P: Então você foi uma das primeiras que entraram...

S: *Eu entrei em junho de 82.*

P: Ahhh.

S: Em 05 de junho de 82. Passaram um ano e mais um ano pra me chamar, eu nem lembrava mais já tinha arrumado um emprego, trabalhava numa casa de saúde, Santa Rita, ali na Vila Mariana,

P: Você por acaso, você entrou, quer dizer você prestou, você nem sabia pra que era, ou sabia?

S: Eu sabia que era pra trabalhar em creche.

P: Que era pra trabalhar em creche.

S: Que tinha a creche em frente, a creche que eu trabalhava era em frente da minha casa.

P: Qual que era?

S: Era o “E”, que é hoje o “A” (nome da Creche), né? E aí um belo dia me mandaram me chamar, um senhor veio me chamar porque mandavam carta e eu não recebia, não sei por que, aí veio um senhor da Prefeitura lá em casa. Meu marido: o que é que você se fez? Eu digo: _ Nada amor! Eu não lembrava mais!

Risadas...

S: E aí eu fui... E pra mim assinar essa portaria? Lá, quando eu chegava lá não dava certo pr’eu assinar, tinha alguma coisa que atrapalhava. Você vê como é que é as coisa... Aí quando eu, um dia eu falei assim: _ será que é porque eu não votei? Pensei comigo, né, acho que é porque eu não votei, naquele ano eu não tinha votado. Aí expliquei o assunto e me mandaram, e eu paguei uma taxa, com três dias eu assinei a portaria. E pra me chamar pra assinar essa portaria? Eu tava com a minha filha mais velha doente, que ela nasceu em 77, em setembro de 77 a minha menina, ela tava doente, aí eu falei: _ eu não quero o emprego não, que eu tô com a minha filha internada. Aí uma moça falou: _ Não! (Você vê, o que tem que ser da gente é!) _ Não, se tua filha tá assim, você pode vir todo dia, uma vez por semana aqui na Vila Mariana assinar o ponto e depois pedir licença. Olha que coisa, né? Aí é assim... Pode? Pode. Assinei lá a portaria, aí quando a criança ficar boa... Aí me apresentei... A menina saiu do hospital no dia 16 de junho... de julho, é, a menina saiu do hospital dia 16 de julho num dia de sexta, na segunda feira me apresentei pra trabalhar, aí, pronto, ficou. Só que eu não sou efetivada, você sabe, né, eu não sou efetivada.

P: Você é o que?

S: Eu sou contratada.

P: Estável?

S: Estável. É. E estamos aí! Aí trabalhei 22 anos lá na, em frente da minha casa, e quando foi...

A reprodução de diálogos tão extensos, fugindo um pouco do estilo do resto do trabalho, talvez tenha surpreendido o leitor nesta etapa de análise, mas penso importante ter mantido a literalidade da conversa para exemplificar o que já relatei sobre a precariedade da contratação do pessoal para o trabalho nas creches, a pouca qualificação exigida e a afirmação de uma política assistencialista onde o importante era o potencial efetivo de prestar cuidados às crianças e o afeto que o funcionário apresentava. Como Íris e tantas funcionárias que ingressaram no início das creches, Sara levava uma vida semelhante às das famílias atendidas, pouca educação formal, pertencente a uma classe social desprivilegiada, sem conhecimento sobre a importância da educação infantil para as crianças. Como tantas outras funcionárias, a estabilidade financeira e de emprego, somadas à suas qualidades pessoais e muito esforço, alçaram-nas para uma nova condição social e também educacional. A narrativa de Sara e Íris refletem um pouco da condição das pajens que implantaram as creches em São Paulo.

Apesar da pouca escolaridade inicial, Sara passou a valorizar bastante a educação formal, talvez pelas experiências pessoais que o trabalho em creche lhe propiciou, ou por ter incorporado o discurso dominante nos grandes centros urbanos sobre a importância do estudo para o sucesso das pessoas, ou por reconhecer o potencial de desenvolvimento que a escolaridade agregou à situação social de seus filhos. Estas são suposições, mas o fato é que Sara logo reconheceu-se uma vencedora por ter-se formado professora. Apesar das dificuldades que passou para cursar o ADI-Magistério, expressa seu orgulho pela formação e diz-se uma boa professora. Revela que tem planos de continuar estudando no futuro, talvez fazer o curso de Pedagogia.

Como Íris, o trabalho foi seu esteio na vida. Mesmo depois de se aposentar pretende continuar trabalhando. Suas filhas ainda moram com ela apesar de possuírem autonomia financeira. Seu marido aposentou-se como metalúrgico e hoje a ajuda nos afazeres de casa. Conta com orgulho como todos cooperam com ela em casa e a incentivam a continuar estudando.

(...) Foi, foi, foi muito difícil (fazer o curso). É tanto que quando eu vou embora, eu passo lá na padaria onde eu ficava pra esperar o ônibus pra ir pra escola, eu olho pra pada..., pra aquela parede lá, mas me dá um negócio... ah, eu não vou pra

escola, vou pra minha casa (risadinha), sabe quando você sente...(respira como se estivesse sentindo um alívio).... Valeu, valeu, o sacrifício, mas valeu! Cansado, corrido, tudo, muito trabalho, muito trabalho mesmo. O último semestre foi puxado, viu, Ruth!..... Quando se tá cansada, com a cabeça cheia, você acha que nunca mais você vai querer saber daquilo... Você acha que nunca mais você vai querer ver aquilo na sua frente. Você não é assim?

(...) Me sinto (professora), apesar de não ser efetivada, mas eu me sinto, e eu me sinto professora, me sinto profissional, tenho capacidade, eu acho que não é só um papel que, que vai me por ...ou não, eu acho que é o seu trabalho, sua integração, seu modo de ver, né?

(...) Eu tô até pensando em estudar de novo.

(...) Mas meu marido fala, meu marido já falou assim: se você pretende estudar você pode se aposentar, se você quer, ele sempre fala assim, se você quer fazer faculdade pro seu conhecimento, se você se aposentar fica melhor pra você (...) Pra mim, pro meu conhecimento, pra mim aplicar em alguém, em alguma coisa, no futuro, na hora em que for preciso (...) Aonde? Aonde for precisando, aonde precisar (...) Eu ia fazer Pedagogia... Pedagogia mesmo. Depois que eu aposentar ninguém vai querer mais me contratar, mas pelo menos eu tiro....

(...) depois eu falei se eu aposentar vou começar a cuidar de criança.... Acho que eu vou, tenho espaço, né, suficiente pro trabalho, 5 ou 6 crianças, ou vou fazer um curso de baby sitter, vou trabalhar de baby sitter. Ficar parada, eu tenho certeza, Ruth, que eu não consigo, a não ser que eu saia pelo mundo andando, né, por Fortaleza, Bahia, na cidade de minha família, e eu num... Apesar de eu ter passagem grátis pra cima e pra baixo por causa da minha filha... Num tem condição, né, acho que viver sem trabalhar eu não consigo não.

Como a narrativa de Íris, a de Sara também apresenta algumas dissonâncias e confusões, mas, é muito envolvente, aberta e cheia de humor. Sara exala simpatia.

Rose

A história de Rose é diferente das anteriores. Apesar da origem também bastante simples, filha de mãe doméstica e pai pedreiro, segundo ela, muito trabalhadores, nunca lhe faltou nada. Ao contar sua história, valoriza bastante a

educação que recebeu dos pais, que diz eram afetivos e atenciosos na medida do possível, pois sempre trabalharam, mas acompanhavam e incentivavam seus estudos. Rose é de uma geração posterior à de Sara e Íris. Fazendo um paralelo entre famílias, é como se Rose pudesse ter sido filha de Sara ou de Íris, criada numa situação familiar mais estável, como o foram os filhos das duas colegas em comparação a elas mesmas.

Ela estudou até o segundo colegial e parou, não seguindo os conselhos dos pais. Ingressou para o trabalho em creche já como Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, após a transformação do cargo no quadro de pessoal, quando já era exigido o primeiro grau completo para o exercício da profissão. Ingressou em 1991, no primeiro concurso público para o cargo de ADI. Depois, soube que necessitaria ter o segundo grau completo para continuar na profissão e por vontade própria, voltou a estudar e fez a suplência, que avaliou de ensino bastante fraco em comparação com o regular que tinha cursado. A creche foi seu primeiro emprego. Antes só cuidara informalmente de algumas crianças vizinhas.

É casada com um policial militar que, segundo relatou, também trabalha bastante e lhe ajuda nos afazeres domésticos. Diz que quando se casou tinha uma condição financeira bastante difícil, mas que com muito esforço e planejamento compraram o apartamento onde moram. Conta que achou bom seu pai não ter deixado uma casa para a família porque se assim o fizesse teria sido capaz de lá estar morando, ter construído uma casa no mesmo terreno, como poderiam também ter feito seus irmãos, e todos morariam num mesmo quintal, como é tão comum na vizinhança e na sua família. Ela não gostaria desse contato estreito. Orgulha-se de crescer por seu esforço.

Mais nova que Iris e Sara, Rose é de uma geração diferente também em termos de costumes e valores. Aprecia a participação de seu marido no serviço de casa e na criação da filha, demonstra afeto e apreço pelo casamento, mas também preza sua independência. Pensa que tem uma “visão de casamento e de vida” diferentes de sua mãe, que aceitava comportamentos de seu pai que ela própria condena, apesar dele ter sido uma referência importante em sua vida.

P: Mas como foi a sua história familiar?

R: *Minha mãe sempre trabalhou em casa de família como doméstica. Graças a Deus nunca passamos necessidade. Ele sempre trabalhando, né, meu pai é pedreiro, ele sempre trabalhou, ele sempre foi muito trabalhador, então a gente tem assim... Eu não*

tenho do que me queixar deles, me queixo da minha mãe porque ela era assim mais fechada, eu tinha mais liberdade com ele, se eu tinha algum problema eu sempre falava com ele, e ele, meu pai era mais aberto, ele sabia ouvir, ele dava conselho. Ela não, ela tinha uma concepção de vida assim, ela éééé... Não tinha assim, era preocupada só com as coisas de casa... Não que ela não ouvia o seu marido, mas num ... Era o jeitinho dela, que ela foi criada assim, né, Mas...

P: Qual a concepção de vida da Rose?

R: Como assim?

P: Você falou assim, minha mãe tinha uma concepção de vida, ela cuidava do marido, era muito fechada...

R: Ah, tá, tá ...ah, não sei... Acho que é aquela mulher que sai para trabalhar... (inaudível) eu não tenho a mesma visão que a minha mãe não... Eu tenho uma visão de casamento diferente da minha mãe.

P: Como é a sua?

R: Minha visão de casamento, eu acho assim: eu trabalho, meu marido trabalha, então o serviço de casa a gente sempre divide. Eu acho que o fato de eu ser mulher, só eu tenho que fazer, né? E graças a Deus, ele num....

P: Ele faz o que?

R: Meu marido, ele é polícia militar, ele é soldado. Acho que por ele não ter crescido, assim, com mãe, né? Ele perdeu a mãe era criança, tinha 16 anos, cresceu com as irmãs, então, né, ele, mas também, tem uma visão diferente, né, da mulher dona de casa, mas então, né, eu acho graças a Deus, né?

P: Então você escolheu bem, né?

(risadas)

R: éééé...

P: Você deve ter escolhido de acordo com sua concepção de vida, né?

R: Também, também, eu acho que, olha, eu falo pra ele que tem coisas aqui que eu tenho... O casamento da minha mãe... Quando eu fui pra casar eu disse, olha, eu não quero ter um casamento igual da minha mãe, se for pra ter um casamento igual da minha mãe, um marido que minha mãe teve, eu não quero.

P: Mas, por que?

R: Ah, eu acho assim, minha mãe sofreu um pouco, muito, muito porque minha mãe, o meu pai saía, ela conta que ele saía quando era novo, deixava ela em casa com os filhos e ia passear pros bailes... Ele gostava de beber... Então eu num... Então essas

coisas eu não concordo, né? Então num... Eu não gosto que meu pai bebe... Então num... Graças a Deus, eu não tenho do que me queixar do meu marido, não, eu acho ele até muito paciente. Eu sou mais agitada, mais elétrica, né, e ele não, ele é bem calmo, né...(inaudível...) talvez a gente ache que seja ideal, mas isso...

Rose identifica como importante para si a relação de afeto, companheirismo e confiança que a boa comunicação com o pai lhe trouxe. Buscou repetir este modelo na relação conjugal que estabeleceu, excluindo o característico comportamento masculino que fizera sua mãe sofrer, protagonizado por seu pai, do estereótipo machista, “do homem que faz o que quer independentemente das necessidades afetivas da mulher que, esta sim, tem a obrigação de cuidar dos filhos sozinha”, fruto de uma época histórica. Penso que o contexto em que Rose foi criada nos anos 70, tenha facilitado esta crítica ao casamento, e tenha se constituído num circunscritor favorável para as novas negociações conjugais que estabeleceu.

Este trecho do diálogo com Rose mostra exatamente como alguns aspectos, neste exemplo específico, os acontecimentos da época, podem ser importantes para a constituição subjetiva. Os diferentes “nós” construídos durante as experiências propiciam uma configuração peculiar à rede de significação que cada sujeito utiliza para compreender a si mesmo e ao outro. É esta configuração que constitui a individualidade da pessoa, que cria idiossincrasias, peculiaridades no jeito de ser de cada um.

Rose conta também que teve muitas dificuldades para cursar o *ADI-Magistério*, não por problemas relacionados à aprendizagem, mas por ter que conciliar o tempo para administrar o trabalho, cuidados com a casa, marido e filha, da forma como gosta. Mas diz que conseguiu aproveitar bem o curso porque teve muito apoio do marido. Conta que deseja continuar estudando e pretende fazer o curso de Pedagogia, mas só no próximo ano. Por enquanto quer tirar carta de motorista, fazer um curso de computação e comprar um computador. Acha que ter acesso à Internet é importante para sua evolução profissional e para manter-se atualizada. Deseja poder acessar “sites” educativos e ler textos interessantes sobre sua área de atuação. Revela, desta forma, ter metas modernas, vinculadas ao seu tempo histórico e à profissão que está abraçando. Quer continuar professora no futuro, que talvez se arrisque, um dia, a trabalhar em EMEI ou no ensino fundamental.

Ao ser questionada se a conclusão do curso no nível magistério fez com que sentisse alguma diferença em si mesma, já que a diplomação permitiria uma mudança

de status profissional, deixaria de ser ADI para assumir o cargo de Professor de Educação Infantil, disse que não, e revelou a imagem de professor que construiu durante a sua vida. É a idéia que, penso, faz parte do imaginário popular, que ainda revela uma visão bancária da educação, de professor que “transmite” o conhecimento para quem nada sabe, que é a autoridade constituída, guardião da disciplina e da ordem que garante a aprendizagem. O *Programa ADI-Magistério* buscou quebrar este modelo, mas nem sempre obteve sucesso dado ser algo que está muito arraigado na compreensão da educação, tanto no meio popular como em algumas esferas acadêmicas, mas a formação deixou em Rose dúvidas sobre o antigo modelo, que não permitem a ela identificar suas ações como de uma professora, já que age e pensa diferente. Vejamos:

P: Você hoje já é professora, você já recebeu o diploma do ADI Magistério, mudou (ser) de ADI para professora. Você está se sentindo professora?

R: *Não, eu não me sinto.... Eu sou a mesma pessoa de antes, só que com um aprendizado maior, mas não que...*

P: O que vai te fazer sentir professora? Porque você efetivamente hoje é professora. Se eu te perguntar qual é sua profissão, o que você fala?

R: *(risada) ADI... É que as pessoas não estão acostumadas se você falar assim... Ah, minha filha que me cobra isto, você é professora, mas de bebê? (risada) De bebê, olha a visão dela. Eu não quero ser professora de bebê, eu quero ser professora de criança grande (diz a filha).*

P: Ah, é? E você?

R: *Ah, eu falo pra ela que é a mesma coisa, a diferença é que você pega no lápis e pinta, e o bebê tá aprendendo, e ela fica: _ ahhhh. Mas na cabecinha dela ela já tá ... Mas eu num... Ah, eu acho que mudou assim de vista de quando eu entrei, mudou porque a gente trabalha ali com a parte do pedagógico, tá mais próximo do desenvolvimento da criança, você tá mais, assim, vamo dizer, tá mais aberta, sei lá... Eu tenho mais conhecimento, mas eu não sei se...*

P: Você responderia numa ficha, profissão:

R: *Ah, eu...*

P: Você põe o que?

R: *(rindo) Eu coloco de educadora...*

P: Você coloca educadora?

R: É. Não sei se... Não sei, você fez uma boa pergunta, eu nunca tinha pensado nisso.

P: Não?

R: Éééé. Porque eu acho assim, professora, eu não sei... As pessoas têm uma visão de professor hoje, de professor lá, com caneta, de professor de fundamental, sei lá...

P: Você acha que o professor é o que, é lá (fazendo gesto de distância), é a isso que você está se referindo?

R: Eu acho que professor... eu saberia... eu acho que não...

P: O que você acha que é um professor? O que o professor faz?

R: Ah, professor, eu acho que... (risada) Ah, acho que ele vai fazer o que eu faço, fazer o que eu faço, mas não a mesma coisa, quando um professor... (inaudível, ela fala muito baixo, como que para não ser ouvida...)

P: Que imagem você tem de professor, qual a função do professor?

R: Professor, eu acho assim, no meu ver, o professor assim, no meu ver... O professor no meu ver é assim: ele entra na sala, passa as coisas lá e não tem... O professor não tem aquele... Contato, né, aquela coisa, né?

P: Passa as coisas na lousa e tchau?

R: E tchau, né, Eu acho que aqui não, a gente tem mais, a gente dá mais afeto, a gente tem mais, né, tem mais contato, tem um contato mais próximo com a pessoa, né, por isso eu acho diferente. Tem professor que não chega nem perto, quando chega perto só olha assim, não sei, eu vejo, assim, uma coisa diferente.

P: E a Rose que vai ser professora, que vai prestar o próximo concurso pra professora, como é que vai ser?

R: Ah, eu sei que estou aqui ainda, né? Eu estou aqui ainda, sei lá...

P: Mas qual é a diferença em ser professor e uma ADI...

R: Eu acho assim que o ADI tem uma diferença, uma diferença, uma coisa mais ... Sensível, eu não sei..

P: Você consegue dizer o que faz diferença na realidade?

R: (inaudível) o professor entra e nem liga pra criança, e a criança vai ficar meio assim, tem aquela imagem, né. Agora o outro, dá atenção... (inaudível)

É compreensível a dificuldade de Rose em identificar-se com a imagem de um professor distante, pouco afetivo. O comportamento profissional que descreve como seu

não é condizente com o modelo de professor vigente em nossa sociedade, o que prejudica sua identificação. Outra questão que o diálogo revela, e que se fez presente nos CEIs logo que passaram para o âmbito da Secretaria, é a dificuldade em se aceitar o exercício profissional da docência na faixa etária de 0 a 3 anos. No olhar dela a imagem do professor ainda está muito vinculada à idéia da alfabetização, e os afazeres de cuidados, inerentes à educação nessa fase da vida, ainda são vistos com reserva e preconceito, como se fossem “menores”, e não fizesse parte do âmbito educativo.

Rose é bastante sorridente. Na relação que estabeleceu comigo, na situação de entrevista, revelou certa timidez, mas apresentou facilidade de comunicação, apesar de não terminar as frases, que ficam para a conclusão de seu interlocutor. Seu estilo de falar sobre si mesmo produz uma narrativa coerente, que segue uma linha de raciocínio sequencial, o que facilita a compreensão de sua história. Conta que achou o caminho do próprio desenvolvimento, e acha que ter voltado a estudar contribuiu para isso. Relata como os novos conhecimentos, as experiências que teve durante o *Programa ADI-Magistério*, foram fundamentais para a ampliação de seus horizontes e de sua vida cotidiana. Rose explicita que as novas aprendizagens lhe possibilitaram desenvolver mais coragem para enfrentar o desconhecido, para se aventurar além dos muros de sua casa e trabalho.

(...) Então, é isso, eu acho que é o conhecimento. Às vezes a gente fica tão assim, acho que bitolada naquela nossa rotina do dia a dia. Tem um mundo aí fora, né, pra você conhecer, né? Nossa esse ano eu falei que ia explorar assim, fazer um passeio turístico, e eu tô fazendo, graças a Deus.

P: AH, é?

R: Eu tinha aquele medo de viajar, aquela coisa de pegar a estrada. E meu marido falou: _ Olha eu tô indo pro Paraná, então começou aí, a gente fomos pro Paraná em Janeiro, saímos de férias, e aquilo lá é lindo, nossa! Então aquilo me abriu, assim. Ele falou: _ Tem mais um passeio pra gente ir. E eu falei: _ Pra onde? _ Pra Caraguá e São Sebastião. (disse o marido) _ Então vamo... Vamo embora...

P: Você tá pegando a estrada...

R: Eu tô pegando a estrada. Nossa, tem tanta coisa linda, né, que a gente... Talvez o medo, aquela falta de vontade... Não sei, agora que começou, vamo embora, sabe, eu acho, a gente tem que crescer, né, eu acho que eu não quero parar, né, então o meu objetivo esse ano, como eu já fiz o curso ...

Pegar a estrada. É uma imagem que resume bem o estado que Rose me passou durante a entrevista, a idéia de alguém que está caminhando e que reconhece a direção de seu desenvolvimento. Ela me pareceu e diz-se feliz e realizada, contente com a vida e suas conquistas.

Clara

Entrevistar Clara quase não exigiu intervenções, ela é bastante eloqüente, bastando uma pequena pergunta para que ela iniciasse sua narrativa. Como Rose, Clara também reconhece sua infância como muito boa e feliz, e é ainda mais enfática em seu relato. É a segunda filha de quatro irmãos; só o caçula é homem. Pertence a uma família grande, com muitos tios e primos, e que tem como característica ser bastante unida e cúmplice nas alegrias e problemas.

P: Eu queria saber de você quem é a Clara, o que você faz da vida, como foi a sua infância, fale livremente, como é que foi o seu percurso?

C: *Oh, a minha vida infância foi assim, olha, eu era muito feliz, porque eu tinha, assim, colegas para brincar, eu estudava, meus pais eram atenciosos...*

P: Você é paulista? Nasceu aonde?

C: *Nasci aqui em São Paulo, em Campo Grande mesmo.*

P: Aqui mesmo no bairro.

C: *Aqui eu me criei. Então eu tinha muitos amigos, nós brincávamos na rua, não tinha risco de ladrão, de assaltante, aqui não existia isso, então era uma coisa tudo natural, não era assim... Era brincar de casinha, criar mesmo, fazer bolinho de terra, aquela coisa bem gostosa de antigamente, que hoje as crianças são mais, assim, ligadas à máquina, né, mesmo ao computador, né, a coisa já comprada. E a gente não, fazíamos boneca de meia, de caroço de manga, né, esse tipo de coisa, e era muito gostoso. Fazia muito piquenique, cada uma levava uma fruta, e era muito gostoso. Era umas brincadeiras saudáveis, né, e mesmo no colégio...*

P: Você estudou aonde?

C: No “IM” (nome do Colégio)

P: Aqui perto?

C: É, esse colégio aqui, próximo à igreja verde, da Avenida Campo Grande, e o meu diretor na época era o S. “N”, ele era um senhor assim, muito atencioso, ele gostava de criança, e então na hora da saída nós fazíamos fila, e íamos saindo, ele batia na cabeça de cada aluno e dava um beijo. Ele era muito assim carinhoso, né?

P: É?

C: É, mas essa época era assim, as crianças parece que eram mais educadas, tinham maiores limites. Não sei se era uma criação diferente, não tinha essa coisa de maldade, né, que a gente vê hoje, de violência, era uma coisa bem pura...

P: E a sua criação, como é que era?

C: Ah... Eu sempre assim, meu pai era rígido, né, assim, quanto à educação mesmo, né, e aí eu estudava, fazia minhas lições e tal, e só podia brincar depois que fazia as lições. Era uma coisa assim rígida, mas ele, ao mesmo tempo ele brincava, né, a gente passeava, final de semana ia pra sítio, assim. Férias ia pra sítio ou pra casa dos avós, ou ia pra praia, sempre era assim. Meus primos também moravam próximos da gente. A gente era bem ligado à família, tanto é que eu trabalho com uma prima minha aqui também, né, a “B” é minha prima.

P: Ah, é!

C: É, a “B” é minha prima, então a gente sempre foi muito unida. Desde pequenininha a gente tem essa ligação de família E, atenção, sempre que acontece alguma coisa de doença ou qualquer coisa boa ou ruim, sempre todo mundo participa, tá sempre unido, né? Então eu sempre tive essa coisa de mãe e de pai, sempre fui ligada...

Sua vida escolar sempre foi de muito sucesso, com exceção do primeiro ano que repetiu porque não sabia ter problemas fonoaudiológicos (trocava letras). Depois de passar por tratamento com uma vizinha, nunca mais sentiu dificuldades.

(...) quando eu estava no IM, o meu primeiro ano eu repeti porque eu tinha problema, e naquela época não se tinha fono, mas eu trocava as letras, conforme você falava “Brasil” eu escrevia “pavio”, e quando era época, assim, de provas de português, então a gente tinha que fazer a leitura na sala do diretor, né, tinha que ler uma historinha na sala do diretor, ou um pedaço de um texto, ou então tudo que a professora ditava eu escrevia com a minha voz, eu trocava, sabe? Então isso fez com

que eu repetisse, então eu chorei tanto, tanto, que eu não me conformava de ter repetido, né?

Estudou sem repetir nenhum outro ano até formar-se no segundo grau, com 18 anos.

(...) Aí eu não fiz a faculdade porque na época eu não tinha condições de eu pagar e eu não passei, assim, pra entrar numa USP e nem nada. E aí logo depois eu me casei, e aí eu deixei de estudar.

Clara casou-se e continuou trabalhando em escritório, como fazia na época de solteira. Teve uma filha e decidiu dedicar-se à sua educação deixando o emprego. Era muito voltada para a formação da filha, a quem custeou escola particular, que tinha alta mensalidade, pagava praticamente o mesmo valor que ganhava com seu trabalho. Sua filha formou-se em fonoaudiologia e, como ela, adora crianças.

Ingressou no serviço público em 1998, no segundo concurso público, que já estabelecia o segundo grau como exigência mínima para as Auxiliares de Educação Infantil. Estava, então, desempregada e sua prima, que já era funcionária pública, informou-lhe sobre o concurso. Nessa época sua filha já era adolescente e ela já estava com 40 anos, o que lhe dificultava voltar ao mercado de trabalho.

A história de vida narrada por Clara evoca recordações de momentos de bastante afeto, felicidade e pureza, de uma organização familiar que atende ao modelo idealizado culturalmente em nossa sociedade. Estas experiências a constituíram, e integram seu jeito de ser e modo de olhar, pensar e avaliar o mundo que a cerca, que é bastante diverso da realidade que enfrenta em seu trabalho no CEI. Sensível aos problemas inerentes ao serviço que escolheu, tende a comparar a difícil realidade das crianças que atende ao modo que foi criada. As experiências que passou a viver depois que ingressou no CEI, lhe oferecem o desafio de re-configurar a rede de significações inicial que mediava suas percepções por outras.

P: Que ano mesmo que você chegou (na creche)?

C: *Eu cheguei em 98.*

P: 98...

C: *97, 98. Cheguei acho que em maio de 98.*

P: Você fez então o primeiro concurso público para ADI?

C: *É, isso, com segundo grau.*

P: Então o primeiro não, porque não exigiu o segundo grau. Você fez o segundo concurso público.

C: *Então, aí, eu fui notando que não era nada daquilo que eu imaginava, porque, de repente, você trabalha em escritório, acostumada a só trabalhar com adulto, você vê o mundo por outro lado. Aí quando você está na realidade da família, de cada ser, né, mesmo a criança, por mais que você queira que ela se modifique, ela já está ali, né, ela já vem com aquele histórico daquela família, então é difícil você tá mudando, mas mesmo assim eu me sinto, ainda, meio que mãezona, de vez em quando, mas eu não misturo muito, mas...*

C: (...) *porque você acaba vendo aquela criança, igual já eu vi crianças de 6 meses que agora saíram pra ir pra EMEI, né, então cria aquele vínculo com a criança, mesmo que você não queira, você acaba criando um vínculo, né? E você, às vezes, assim, é como se fosse uma mãezona mesmo. Quando acontece alguma coisa você fica chateada, igual agora nós temos uma criança que tá com câncer no estômago, a gente então... Abala, você fica chocada, porque a criança tá aqui desde pequena, entendeu? E tem outros casos de criança que a mãe deu, igual eu tive um Michel, que eu fiquei com ele no berçário maior logo que eu cheguei e que quando ele tava aqui no mini grupo pra fora, quando ele era meu aluno, quando eu vim pra fora também, é, a mãe deu ele pra uma família, a mãe diz que deu pra mãe dela, mas a gente até hoje não sabe, e era um menino lindo, né, então eu aí paro, e falo assim: _ Mas que mãe é essa que pega, pari e dá a criança com quase dois anos e meio para uma família? Aí, ainda de vez em quando, ela tem filhos ainda aqui, e a gente pergunta: e o Michel? Ah, ele só vem aqui quando tiver menino moço, então isso, faz você refletir o que é a vida, o que é o mundo, que a gente prepara filho pro mundo, e se ao mesmo tempo que você quer bem aquela pessoa, ela pode não estar mais com você, então te prepara pra vida, aí você aprende a ficar um pouquinho mais seca, porque não é sempre que é tudo um mar de rosas, né? Então tem coisas que você acaba sofrendo com a família, e é isso tudo, por isso que...*

P: Se a gente vai pensar no impacto que a creche trouxe pra sua vida, muitos né? Não foi só de ter medo, de não dar conta de atender 18 crianças, parece que você aprendeu, ou desenvolveu um olhar diferente pra essas famílias, que você não tinha antes, né?

C: Ah, sim... Porque às vezes você tá num escritório, ou você lê uma reportagem, ou você assiste uma reportagem, você não tá vivendo, você não tá ali perto, próximo, pra tá vivenciando as coisas acontecerem, né? Porque você acaba se envolvendo com a família às vezes, o pai é ladrão, às vezes o pai espanca a mãe, né? Às vezes a própria criança vem espancada pela própria mãe, às vezes igual aconteceu também aqui da criança ir pro Conselho Tutelar porque o pai e a mãe não vieram buscar, e não foi a primeira vez. Aí foi acontecendo. Teve que tomar essa atitude, então, é contra a vontade da direção, mas machuca todo mundo, a própria criança, né? A própria criança, que se vê perdida, né? Então isso é triste. Então você vive a realidade da vida, você vê com outros olhos, né? Você sente as coisas de uma outra forma, igual a vez...

P: Você acha que você ficou mais amarga, ou não?

C: Não, não fiquei mais amarga, mas eu fiquei assim mais assim às vezes mais durona conforme o caso que chega pra você. Mas assim, eu continuo a mesma, eu sou meia que chorona, meia que mole pras coisas, eu me envolvo muito, então eu tenho tentado trabalhar, esse não envolver, entendeu? Mas aí quando você vê você tá envolvida, você quer ajudar, né, quer participar, então... Porque, acho que é do ser humano, né? Só se tivesse coração de pedra pra num tá.... Né? E é difícil, né, você não se envolver, ou mesmo quando a criança tem algum problema assim, igual esse caso dessa menina, ela começou o ano e ela não compareceu no CEI e nós fomos cobrar porque a criança num tá, né, no CEI. E aí foi falado que a criança estava com problema, que tava fazendo radioterapia, a quimioterapia. Então é triste, né? É triste porque você vê ela bebezinho, né? Aí você pára pra pensar o que que essa criança fez de tão ruim pra ela tá sofrendo tanto assim. Então isso que eu falo, que você está mais próximo da criança e acaba vendo o mundo de outra forma, né? Aí você chega e vê numa segunda feira, ou amanhã, eles vêm, te beijam, te abraçam, porque eles ficam aqui muito tempo longe da família. Cê faz parte da família deles, então você tem que dar um agrado, por mais que você seja educadora, tem aquela hora que eles querem deitar ali e te chamar atenção, você tem que dar atenção, né, pra ele não tá agressivo, pra ele não se tornar uma criança agressiva.

(...) Então, isso que eu falo que a gente tem que olhar pro lado da criança, que às vezes a gente não sabe aonde ele mora, o que ele come, o que ele veste, né, com

quem ele vai tá lá naquele feriado, igual nós tamos aqui há três dias sem as crianças³¹, o que será que eles tão comendo, né, tem uns que têm e tem uns que não têm, né? Então isso deixa a gente... Muda um pouquinho a nossa cabeça em relação à humanidade, ao mundo, a posição assim social, a gente, enquanto educadora, é assim, tá vendo a criança, ali...

Integrar e entender as novas experiências não tem sido tarefa fácil para Clara (e nem se espera que seja) que transita de forma pouco coordenada entre os vários papéis que a vida e ela mesma têm lhe cunhado. Desafia-se entre o papel de mãe e educadora; entre uma profissional que atendia à burocracia de um escritório e a que vive intensamente o pulsar de existências de privações; o da pessoa que se utiliza do afeto para mediar suas relações, com outra que busca encontrar um novo tipo de vínculo intermediador que lhe garanta a integridade de seus valores. Clara vive os dilemas relatados por Vasconcelos (1999) que descreve as dificuldades em se trabalhar com a população de excluídos quando não se compartilha da mesma situação social e cultural.

Clara ressenete-se com a pobreza, com a pouca perspectiva das famílias com quem convive no trabalho do CEI. Incomoda-se com sua impotência para resolver os problemas das crianças e diz que sente não poder fazer mais do que já faz por elas. Procura doar seu afeto sempre, buscando recompensá-las das carências que apresentam, regozijando-se de receber em troca, muita energia e carinho. Percebe a diferença e a importância do trabalho que desenvolve no CEI e o compara com o que fazia antes em escritórios. Não sabe, ainda, nomear sua angústia, não apresenta segurança no papel da educadora que é, mas tenta encontrar um ponto de equilíbrio através dos conhecimentos que desenvolveu durante seu trabalho no CEI e na formação do Programa ADI-Magistério que veio aprimorar e reforçar suas posturas, como relata.

A narrativa de Clara me fez crer que ela está sempre preocupada com as crianças. Mesmo quando de folga ou durante as férias, suas ações estão sempre voltadas para descobrir algo novo para trabalhar com elas. Pesquisa filmes, histórias e modas para trazer para os pequenos. Conta como utiliza e se empolga com os conhecimentos profissionais da filha para enriquecer suas ações com as crianças:

³¹ O dia da entrevista foi uma sexta-feira em que estava ocorrendo uma parada no CEI para discussões pedagógicas e a escola ficaria sem atendimento além daquele dia, No final de semana.

P: O que você tá fazendo agora, depois, depois de um ano de curso? É um tempo grande. Você diz que o curso mudou muitas coisas em você, e você está fazendo o quê na sua vida fora da creche?

C: *Ah, eu sempre procuro tá lendo alguma coisa, assim relacionado com as crianças, vendo fita de vídeo, levando uns desenhinhos porque, mesmo em época de férias, quando tem algum filme que as crianças, são crianças maiores que vão e assistem, é interessante você estar debatendo. Igual na época do Nemo, né, do peixinho. Então eles gostam que você esteja ali, dando atenção e falando a mesma linguagem deles, né, porque se você for falar de um filme que não tem nada a ver com a criança, você tá fugindo totalmente do que...*

P: Você continua ligada nas crianças, mesmo fora da creche...

C: *É... É, sem querer a gente tá.. Né? Porque eu acho que isso que... O que me incentiva bastante é minha filha também, porque ela também tá sempre relacionada às crianças, às atividades, ao trabalho, né, às coisas que... Sei lá, eu ...*

Clara diz que no futuro pretende continuar trabalhando como professora de educação infantil e fazer faculdade, além de cursos de aperfeiçoamento. Parece que o ADI-Magistério veio impulsionar a profissional dedicada que já era. Conta que não teve qualquer dificuldade para acompanhar os conteúdos curriculares, e que se empenhou nos estudos e que adorou tudo o que aprendeu. Sente-se hoje uma profissional mais consistente, e reconhece a necessidade de continuar sempre estudando e se especializando para trabalhar com crianças, que é o que deseja fazer em sua vida.

P: E o que você pretende profissionalmente daqui pra frente?

C: *(risadas) Montar uma escolinha não, não porque é... Aí você vai estar assim.... Eu acho que procurando ser professora mesmo, continuar com as crianças, éee....*

P: Professora de educação infantil?

(...) É. Eu gostaria até de tá fazendo uma faculdade, mas no momento eu não posso tá pagando, né? Quem sabe eu vou prestar o ENEM. Aí eu vou ganhar uma parte de uma bolsa, igual teve colegas que prestaram o ENEM ... Não sei se foi desinformação, se ninguém passou se a gente tivesse podido prestar o ENEM naquela época... A gente estaria fazendo a faculdade, né, assim, com desconto, como é que diz que o Serra poderá dar uma faculdade. Igual os outros professores tiveram

oportunidade o ano passado de fazer o PEC. Aí quem sabe, né, eu gostaria de tá fazendo. Mas, fora isso, independente de tá fazendo ou não a faculdade, eu vou tá fazendo bastante curso relacionado às crianças, se tiver assim, vamos supor, pela APROFEM, ou coisa, algum curso que seja interessante voltado pra melhorar o relacionamento, o aproveitamento da criança naquele curso através de mim, eu vou estar fazendo. Vou tá fazendo pra eu tá passando pras crianças, né, seja um curso de bonecos, ou curso de fantoches, curso de histórias, curso de qualquer coisa assim pra tá passando...

Clara diz que, apesar de ainda não ter tido o seu cargo transformado de ADI para Professor de Educação Infantil, já se sente professora. A mudança de cargo teria sido importante porque, além de resultar em um salário melhor, é um dos critérios municipais para a escolha do período e turma de criança para trabalhar. Se já estivesse no cargo no início do ano, ela poderia ter mantido seu horário de serviço. Mas, avalia que o mais importante de ser professora é a doação que faz de si para as crianças.

P: (...) Mas você se sente professora?

C: É, eu me sinto, né, mas eu também fiquei triste porque eu não pude escolher, porque eu queria escolher o período da manhã, né? Não importasse o grupo que eu ficasse, mas eu queria um período que eu sempre trabalhei, e eu não pude escolher, né? Então, aí eu me senti meia triste, mas ao mesmo tempo, eu acho que assim... A mãozinha dele lá que manda, né? É que eu tinha que ir pra tarde, eu acho que é assim, e... Que a gente não pode reclamar muito, né? Estamos empregados, né, que muita gente tá desempregado, né, sem ganhar. E eu espero continuar a mesma professora, trabalhando à tarde ou de manhã, independentemente do período, é, assim, independente da transformação, só que é assim, eu acho que é muito mais agradável você ter... você ser transformada em professora e ter ganhado um pouquinho mais, né? Só isso que é a diferença, falar assim: _Ah ela é ADI ou ela é PDI. Eu acho que a diferença mesmo é no salário e na sua colocação, na pontuação, mas assim você é sempre você mesma, tem que se doar pra criança, né? Não adianta eu ter feito o curso, ser professora, e não gostar das crianças, né? Estar aqui por obrigação, aí não vai salvar, né, é um casamento, né, porque como que você vai lidar com as crianças sendo que você não gosta delas, se você não quer dar atenção pra elas, num quer...

As opiniões que Carla emite, os seus comentários sobre a situação de vida das crianças, das famílias e até sobre si mesma trazem, na maioria das vezes, uma série de justificativas, de explicações que buscam a conformação com os acontecimentos, que têm um viés religioso. Declarou-se espírita kardecista, e também católica porque acompanha sua família, de fato percebemos a religião como um elemento forte também formador de sua rede de significações.

Seu jeito de discursar sobre sua vida foi muito envolvente na situação de entrevista. Falou articulando as idéias com muita rapidez, intermediando sua história com vários casos, exemplos dramáticos do que viveu e vive no trabalho no CEI. Sua narrativa eivada de emoções fortes, tornou-se tocante para mim, pois em muitos momentos lembrei sentir angústias semelhantes quando diretora de creche. Expressou sentir muita ternura pelas crianças e apresentou-se como alguém que gosta muito do que faz.

Camila

Camila, como Clara, também parece muito envolvida com o trabalho em educação infantil. Diz gostar muito de crianças e que se encanta com o desenvolvimento delas. Apresenta-se como estudiosa e dedicada ao trabalho, uma profissional bastante séria. Como Clara busca sempre novidades para oferecer às crianças.

Camila é a única mulher de quatro irmãos. Sua infância, conforme a descreveu, foi tranqüila e permeada de afeto. Seu pai é metalúrgico e a mãe dona de casa. Ela morou numa casa com grande quintal no Embu das Artes, onde recebia seus amigos e brincava bastante. Quando falou de sua infância mobilizou antigos afetos e emocionou-se.

P: Que recordação você tem da sua infância?

C: *Ah, eu só me lembro... Acho que a partir de uns 5 anos. Eu me lembro a partir dos cinco que eu brincava só com minhas irmãs mais novas. Tinha só uma vizinha, que era mais velha, bem mais velha, acho que eu tinha uns cinco e ela devia ter uns nove anos, assim e ela brincava às vezes comigo. Ela ia lá, brincava. Eu lembro que ela me ensinou aqueles joguinhos de pedrinhas, tem uns que falam, fazem com saquinhos, né? Ela me ensinou com pedrinha, então, e só, assim. Eu não brincava na*

rua, né? Então, você curtir amizade com outras meninas, com outras crianças da mesma idade, foi na escola, com oito anos de idade. Então anterior a isso eu não tinha.

P: E dessa época, qual a melhor lembrança? O que você lembra da sua época de escola?

C: *Ah, é muito bom, né? Eu adorava ir pra escola, minhas colegas, a professora. Eu era apaixonada pela professora, eu gostava muito.*

P: Você estudou aonde?

C: *Eu estudei... é, no Embu. Primeira, segunda e terceira, eu estudei lá.*

P: Em Embu das Artes? Você morava lá?

C: *É, lá era muito sossegado. Eu morava, acho, que duas ruas atrás da escola. Então eu ia pra escola sozinha, minha mãe nem levava pra escola, era tão pertinho, e tinha espaço pra brincar. Eu podia ir na rua, não era que nem hoje, né, que fica preocupado, assim, deixar as crianças saírem. Então minha mãe deixava. Então tinha um quintal enorme e às vezes as minhas colegas da escola iam pra casa, né? E aí o quintal tinha um pedaço de terra, né? A gente fazia panelinha de barro, comidinha, então, se divertia, passava o dia se divertindo.*

(...) C: *Ah, foi boa (a infância). Foi boa porque tinha espaço pra brincar, né? Eu acho que brincar é essencial na vida de uma criança, né? Tinha espaço, minha mãe tinha uma hortinha, assim, na frente, tinha um jardim, flores. Então era muito gostoso. Eu e meus irmãos, a gente ia num terreno que tinha do lado porque tinha batata doce, a gente ia pegar batata doce, era muito gostoso.*

P: E vinham, sempre, amigos na sua casa?

C: *Vinha, sim, sim. (se emociona)*

P: Dá saudades?

C: *É (chora)*

Camila não fez pré-escola e diz que sente não ter tido essa oportunidade, remete-se ao trabalho do CEI para valorizar esse período na infância da criança e pensa que teria tido mais amigos para brincar então. Um problema de saúde adiou seu ingresso no ensino fundamental que aconteceu quando já tinha completado oito anos de idade. Relata com carinho os primeiros anos de escola, quando aprendeu a ler e escrever com facilidade, e como se encantou com a própria aprendizagem. Nunca repetiu uma série escolar. Entre a primeira e a segunda série do primeiro grau teve que mudar de escola e de professor, o que lhe deixou insegura, mas logo de adaptou à nova situação, tão bem

que freqüentava as aulas de reforço mesmo sem necessidade, segundo ela pelo prazer de estar na escola e ajudar a professora.

C: Quando foi na segunda série, a gente mudou pra perto, né, mas nós tivemos que mudar de lá e aí eu fui, fiquei muito triste de sair da escola, né? Gostava da professora. Aí quando eu cheguei na outra escola, no primeiro dia de aula, a professora que foi dar aula pra mim era uma professora da outra escola também que eu estudava, que era vizinha de sala. Então eu já conhecia a professora, aí eu não me senti perdida, e foi... Eu fiquei feliz, né, porque tinha alguém que eu já conhecia naquela escola que eu não conhecia ninguém. E eu e meu irmão estudávamos juntos, na mesma sala, né? Aí tinha a professora que eu conhecia, e foi muito... foi fácil a minha adaptação, né? Aí eu estudava. Aí quando chegava assim a época de reforço de meio de ano, eu gostava de ir pra escola pra ficar com a professora pra ajudar, aí eu ficava o período da aula e depois ainda ficava no reforço.

P: É! Você ajudava a professora?

C: É, assistia a aula de reforço porque, ah... Eu adorava ir pra escola, eu adorava ir pra escola.

P: Você gostava mais do que? Dos amigos ou de aprender, da aula?

C: Da aula. Acho que eu gostava de aprender. Eu tinha uma sede pra aprender, aprender a ler que, quando eu chegava da escola, eu fazia a minha mãe ler todo o textinho do livro, né? E depois eu ia ler sozinha, né? Eu fazia a minha mãe ler porque eu tinha muita vontade.

P: E você continua com esse gosto?

C: Continuo.

P: O que você gosta de ler?

C: Ah, eu hoje, hoje eu gosto assim mais de ler coisas sobre o meu trabalho, né, que eu acho que é um campo, assim, muito amplo. Tem muita coisa que a gente não sabe e que a gente aprende buscando, né, nos livros. Até mesmo, assim, você pode ter outras visões pra tirar as nossas próprias visões, né, então, eu acho que é muito importante. Eu gosto, assim, tudo que está relacionado a essa parte da área que eu trabalho. Eu gosto de tá lendo. Continuei meus estudos, eu tô na faculdade agora, porque eu acho que o curso que a gente fez no ano passado foi um impulso, né? Eu aprendi muita coisa e eu acho que eu devo continuar, então eu tô fazendo...

O relato de Camila expressa seu encantamento pela aprendizagem e seu investimento para se desenvolver. Como Clara, ela também é oriunda de uma família que corresponde ao modelo tradicional de nossa cultura, de quem recebeu todo o afeto que necessitava para se estruturar e se desenvolver. Só deixou o lar quando casou-se aos 22 anos com um guarda civil metropolitano e, agora, depois de oito anos de casamento, está grávida de sua primeira filha.

Considera seu trabalho de grande responsabilidade dada a importância, que valoriza, dos cuidados e da educação para o desenvolvimento infantil. Acha que a fase de zero a seis anos de idade é a mais importante para a criança, e vê o trabalho da creche como primordial para o sucesso escolar dos pequenos. Incomoda-se com a pouca participação dos pais no acompanhamento do trabalho que desenvolve no CEI, apesar de conhecer as dificuldades que atravessam para tanto.

(...) Olha, eu acho que falta, assim, o acompanhamento da família. Eu vejo muito que os pais trabalham o dia inteiro, né, e deixam as crianças na escola, ou também aqui no CEI, assim e não se preocupam muito em querer saber sobre o seu filho, o que está acontecendo, assim, sobre o seu desenvolvimento. Quando a gente convoca os pais, são poucos os pais que vêm, que se interessam em saber. Eles estão preocupados com o tempo: _ Vai demorar? Ah, eu tenho que fazer isso. Tanto que na minha reunião de pais que eu tive, eu falei: _ Pai você precisa participar da reunião. Ah, não, vai demorar... Você precisa saber o que seu filho tá fazendo, né, o que ele tá aprendendo aqui. Até teve um pai que voltou, né, pra ficar. _ Vocês precisam acompanhar a vida do filho de vocês. _ Vocês deixam ele aqui, mas não sabem o que ele faz o dia inteiro, né? Então eu acho que falta muito isso, um acompanhamento maior, um interesse maior, tá conhecendo o ambiente que o filho tá, o desenvolvimento mesmo do seu filho. A educação, também, eu acho que os pais hoje, eles deixam a criança muito livre, fazer muito o que quer, e não procuram saber o que que é melhor, o que que eu posso tá fazendo, ou questionar mesmo o que eles fazem ou não. Às vezes o filho tá com uma atitude agressiva e você chama o pai prá conversar, aí o pai fala: _É, eu vou bater nele quando chegar em casa, ele tá impossível. Eu falo: _ Não, não é pra bater, né, é pra conversar, no que que você bate... E outra, ele faz uma coisa aqui de manhã, aí você vai tentar conversar com o pai, o pai vai bater nele à tarde, o que que ele... ele vai associar isso a que? À nada, ele vai pensar que está apanhando por

apanhar. Então, eu acho que isso dificulta muito, né, essa orientação, essa falta de orientação.

(...) mas eu acho que nessa idade é fundamental, é a base, você vai tá formando ali as crianças pra terem depois numa 1ª série. Eu acho que é a base, é fundamental. Se a criança não tem uma boa base quando ela é pequena, depois fica difícil você, né, você colocar pra criança certos valores, certas coisas, assim, que eu acho importante.

Camila mostra coerência entre suas opiniões e a postura de educadora que assume, entretanto a análise que faz sobre os motivos que levam algumas famílias a não freqüentarem de modo satisfatório as reuniões é elaborada de modo um tanto superficial, pois não considera as contradições sociais que estão por trás das dificuldades que apresentam. O *Programa ADI-Magistério* ofereceu alguns elementos que possibilitariam a ampliação desse olhar, mas não foram suficientes para que ela construísse novos argumentos sobre esse problema. Seu discurso ainda utiliza referenciais de senso comum para compreender as famílias que atende.

Camila diz que já se sente professora ao comparar-se com outras colegas que já eram formadas e trabalham no mesmo CEI que ela. Depois da formação passou a perceber a intenção educativa que permeia as ações docentes.

(...) Sinto porque hoje quando eu vejo uma colega minha aqui, que tem a formação, é, trabalhando, eu entendo o significado, né, daquilo que ela tá fazendo, eu sei o que ela tá fazendo, o que que ela pretende alcançar com aquilo. Antes eu não sabia, não tinha essa noção, né?

Ela terminou o ADI-Magistério e ingressou no curso superior em seguida. Não quer mais parar de estudar e seus planos para o futuro incluem continuar trabalhando com crianças de zero a seis anos:

(...) Olha, eu pretendo continuar trabalhando com crianças dessa faixa etária, né, de zero a seis, que eu acho que hoje em dia na educação de 1ª a 4ª as crianças estão muito agressivas, né, não vão assim pra escola. Não generalizando todas, né, mas algumas não vão pra escola, assim como eu fui, com sede de saber, de querer aprender; vão pra escola pra bagunçar, pra desobedecer a professora...

Ela tem um estilo franco de falar sobre si mesma. Expõe idéias e conceitos sem medo. Na relação de entrevista que estabelecemos transmitiu segurança e coerência ao que dizia, e expressou muita vontade de continuar se desenvolvendo e conhecendo novas perspectivas sobre a educação infantil, dizendo que tem motivos em dobro para fazê-lo já que terá uma filha a quem deseja educar da melhor forma que puder.

Eneida

Eneida distinguiu-se das demais entrevistadas por ser mais calada. Seu jeito inicial de responder com frases curtas e limitadas às perguntas, como se houvesse somente sim ou não às indagações que eu fazia, causou-me uma sensação de que ela estava desconfortável ao falar de si, sentimento que eu não tive durante a relação de entrevista que estabeleci com as outras ADIs/alunas. Procurei criar um clima de empatia entre nós reforçando o sentido do que ela me dizia. Eneida, então, respondeu a tudo que perguntei, sem qualquer censura prévia, contou contratempos que passou quando ingressou no serviço público, expondo as dificuldades profissionais que teve (e possivelmente ainda tem), falou de seus sonhos e projeto de vida.

Eneida é a segunda filha de quatro irmãos. Seu pai foi funcionário público, zelador de escola. Sua mãe não trabalhou quando os filhos eram pequenos, depois, também ingressou no serviço público. Conta que a educação que recebeu foi totalmente dada por sua mãe que mantinha os filhos sob estreito olhar. Diz, inicialmente, que ela e seus irmãos entraram para a escola somente para serem “alfabetizados”. Ela destaca que a educação escolar que teve foi muito diferente da que recebeu em casa. que era mais afetiva, distinta da outra, que exigia mais independência das crianças, adaptação a novos rituais e disciplina a que ela não estava acostumada. Mas não admite ter tido qualquer problema de adaptação à escola devido ao apoio que recebeu da mãe.

Contou que brincou muito durante a infância, que aproveitou as ruas sem asfalto para escorregar em montes de terra, brincar de bola, carrinho de rolimã, entre outras coisas. Que tinha muitos amigos na rua a quem a mãe reunia distribuindo frutas numa bandeja. Ao reler sua narrativa percebi que os fatos que contou sobre sua infância são, na maioria das vezes, muito prazerosos e marcantes para quem vive a mesma experiência, mas lembro-me de não ter sentido qualquer emoção ou empolgação de sua

parte quando me contou o que viveu, como se estas experiências não tivessem sido significativas para ela. Solteira, mora com a família, formada pela mãe, os três irmãos e quatro sobrinhos, filhos dos irmãos, que não são casados.

Nossa conversa inicial foi assim:

(...) P: Você nasceu aqui em São Paulo mesmo?

E: *Ahn, ahn.*

P: Aqui no bairro?

E: *Eu nasci no Jardim América, na região do Hospital da Clínicas.*

P: Ah, é? Você morava lá?

E: *Não, só nasci lá, eu morava aqui na região de Santo Amaro.*

P: Fala um pouco da sua família, você ainda tem mãe e pai...

E: *Eu tenho minha mãe com 62 anos, meu pai é falecido há dois anos, quatro irmãos, não, três irmãos, quatro comigo, e quatro sobrinhos.*

P: Todas mulheres?

E: *Não, eu tenho duas irmãs mais novas do que eu e uma irmã mais velha, a do meio tem dois filhos, a mais nova tem um e o mais velho tem um.*

P: Vocês moram todos juntos?

E: *Nós moramos todos juntos.*

P: Você não é casada, então.

E: *Não.*

P: E nem os seus irmãos.

E: *Meus irmãos já foram, menos a caçula nunca foi, mas meus irmãos já foram e não deu certo. Agora o mais velho tá pra casar de novo.*

P: E a sua mãe acolheu todo mundo de volta pra casa...

E: *Eles sim, são dois, o mais velho e a do meio.*

P: E a sua outra irmã?

E: *Ela não. Ela teve filho mas já estava lá, nunca casou.*

P: E como é que foi a sua infância?

E: *Uhhmm... Até onze anos eu morei na mesma casa onde que eu nasci, né, ãhnnn. Eu brincava muito, ah isso aí, em casa mesmo. Quem que deu a educação mesmo, assim, foi minha mãe, né? Nós só entramos na escola pra alfabetizar, ter informações. A parte mesmo da primeira infância foi tudo com minha mãe, minha mãe,*

meu pai, né, muito dentro de casa e muito assim com muita brincadeira também, na rua, só que sob a supervisão dela, a gente ficava na rua só que ela ficava...

P: Ela trabalhava na época?

E: Não.

P: Que privilégio, né, ela teve a oportunidade de criar vocês...

E: *Privilégio da gente também.*

P: Conta um pouquinho, como é que era?

E: *hummm, as brincadeiras?*

P: Quais lembranças que você tem, assim, legais, da sua infância?

E: *Assim, por exemplo, na rua, a gente, quando mudamos, logo quando estávamos lá, quando eu era bem criança, a rua ainda era de barro, e a gente, então, tinha aquele monte de barro, muita casa construindo, né? A nossa não, já era construída, a gente pegava papelão e vivia escorregando nos montes. Minha mãe brigava porque coisava tudo, ela tinha costume também de... Minha mãe sempre foi preocupada com a saúde da gente, de tá bem alimentado, então nunca faltou fruta na minha casa, então ela pegava aquelas bacias de frutas, sentava lá, e descascava laranja, fruta, pra gente e pra toda a vizinhança que tava ali brincando com a gente, as criançada, né? Então ficava bastante criança, sempre bastante gente. Hummm, as minhas irmãs têm uma diferença de quase quatro anos pra baixo de mim, né, e o meu irmão é quase junto, um ano e quatro meses, então eu brincava mais com ele e mais com menino também, e tinha bastante brincadeira mais de menino também. Então não tinha essa de brincar só de boneca, brincava de carrinho, brincava de bolinha, de “rolembã”, de pipa, fazia pipa a gente mesmo, a gente ficava brincando um tempão.*

(...) P: Quer dizer então que você está separando assim, a educação que tua mãe te deu da educação da escola, tem muita diferença pra você?

E: Hunhum...

P: Você entrou na escola com quantos anos?

E: *A de casa tem mais, mais amor, né, porque eu já entrei na escola com 6 anos e meio, eu sou do meio do ano, fiz 6 anos e em janeiro entrei, pra fazer no, no primeiro ano, no colégio J. L. R. E lá, e lá é totalmente a vivência é outra, né, lá tinha que fazer fila, tocar hino nacional, tudo bem organizado, né? E quando a gente entrou na escola fica meio assim, sem um fazer o pré, sem antes ser orientado, e nem na época que a gente não tinha entrado pra nada, nem pra OSEM, nem pra essas coisas que... Creche nunca fui, então isso te deixa assim um pouco sozinha, um pouco perdida, sabe, é um*

outro mundo. Acho que pras crianças que já nascem dentro da escola, dentro de um CEI, já é diferente, acho que já entra e já está acostumado. A gente que entra já direto na primeira série não.

P: E foi muito difícil?

E: Não, a minha mãe sempre passou muita segurança, né? Então antes ela já falava, né, oh você vai... Todos nós, nunca nenhum de nós chorou pra ficar o primeiro dia.

P: Ah, é?

E: Ela já instruía antes, olha meu, vou tal... É, começava bem antes, né, “em tal tempo eu vou fazer sua matrícula, você vai pra escola, vai aprender a ler, escrever, é pra obedecer a professora, mas lá você também vai ter bastante coleguinha, não precisa se preocupar que a mamãe vai levar e vai buscar você na hora certa, não precisa chorar, tem um monte de criança que chora, mas você não precisa chorar que a mamãe vai lá buscar vocês, não precisa se preocupar, é só obedecer a professora, e fazer sua lição, brincar com os coleguinhas, não quero que bata, não quero que desobedeça a professora”. Foi assim, então nenhum de nós nunca chorou pra ir o primeiro dia pra escola, só que minha irmã do meio já teve um pouco mais assim, ela já foi no pré, começou um pouco antes, agora nós outros não, meu irmão foi muito pouco tempo também, menos de um ano ele frequentou um prezinho...

Eneida ingressou no ensino fundamental, antigo primário, numa grande escola onde se adaptou com facilidade, mas no segundo ano, devido à distância, mudou de unidade de ensino. Suas principais lembranças dessa época referem-se à postura carinhosa dos primeiros educadores. Contudo ela não atribuiu importância ao comportamento dos professores para suas lembranças ou adaptação escolar.

(...) P: E como é que foi sua experiência na escola, você teve alguma dificuldade, passou rapidinho, se adaptou?

E: Ah, eu gostei bastante do colégio J.L.R., só que aí teve uma dificuldade, porque não era tão perto da minha casa, então quando deu meio do ano, minha mãe mudou eu já de escola, pos numa que tinha na rua, na outra rua pertinho da minha casa lá, chama M. Aí já lá eu tive mais dificuldade. No primeiro ano de escola eu me adaptei bem, na segunda já não tão bem porque eu entrei no meio do ano e as crianças já tinha amizade entre elas, eu que era a estranha, chegando de longe, aí nessa eu tive

um pouco mais. E também a professora, eu nem lembro da fisionomia dela, eu me lembro da primeira, dessa da segunda escola eu não lembro.

P: O que será que te marcou na primeira, que você lembra tanto dela?

E: Ah, ela era meio assim amorosa com as crianças, de dar atenção e tudo, né, de olhar, mas essa outra eu não lembro porque ela não ia muito na escola porque ela tava em gestação, em final de gestação, aí eu lembro do professor que substituía ela, que ele levava violão e levava a gente pra quadra, (risadas), aí eu lembro até dos cabelo dele que era preto, cacheado, cumprido. Dele eu lembro bastante porque ele substituía ela várias vezes, dela eu não me lembro.

Eneida relata não ter tido dificuldades de aprendizagem no antigo primário, entretanto apresentou problemas com matemática a partir da quinta série, que se repetiram até formar-se. Segundo ela, decidiu fazer o segundo grau, antigo colegial, em um colégio técnico para evitar continuar tendo aulas com uma professora de matemática que também lhe daria física se continuasse na mesma escola. Com esta professora, conta, teve as piores experiências de aprendizagem. Refere-se a ela como alguém pouco preparada ou desinteressada pela docência, que repetia exatamente o mesmo modelo de explicação quando o aluno solicitava ajuda. Eneida fala de sua vida escolar como tendo sido muito bem sucedida, mas talvez necessitasse de apoios mais adequados para seu aproveitamento.

E: Da 5ª à 8ª, quando eu saí de lá prestei o vestibulinho e passei nos dois colégios que eu prestei, no O.A. e no A.C., eu preferi ficar no A.C. que era mais próximo, foi lá que eu fiz o primeiro ano, aí lá eu repeti.

(...) E: Da 5ª à 8ª eu sempre fiquei de recuperação em matemática, e na 7ª e 8ª em matemática e física, eu sempre tive essa dificuldade em matemática da 5ª em diante, até 4ª eu não tinha tanta não, nunca notei, sempre fui bem, aí eu repeti em física no A.C., só em física, e a professora me marcou muito, e aí eu falei, e ela pegava todos os primeiros anos, e como eu sabia que eu ia pegar ela de novo no outro ano, eu não quis fazer lá, aí eu fui estudar no R., fiz técnico em administração de empresas.

P: Ah, você fez um curso técnico então?

E: Fiz, e lá, o que me marcou, porque era uma professora muito rígida, o nome dela é “Y”, essa professora do A.C. que me repetiu (volta a falar de sua experiência no antigo ginásio), e quando a gente entrava todo mundo já falava: olha cuidado com a “Y”, todo

mundo que repete, repete na matéria dela, mas aí no primeiro semestre eu tirei vermelho, no segundo vermelho, e aí no segundo, a segunda prova já que sempre que eram duas provas bimestrais, eu falei, eu preciso de dar um jeito, né, e fui conversar com ela, que eu num tava entendendo, o método dela explicar, ela falou: você não está entendendo? Eu falei: não. Ela falou: tá bom, explico de novo. Apagou tudinho a lousa, escreveu praticamente igualzinho, sem mudar nada, e falou as mesmas palavras, como se ela fosse um gravador, eu desisti de perguntar pra ela, fui tentar estudar sozinha, mas não teve muito resultado. E, depois eu vi a diferença, né, a diferença que um professor faz no R. (local onde fez o curso técnico, uma escola particular), tá certo que lá não era, não é tão puxado em todas as matérias, porque é mais voltado pra parte técnica, né, mas eu tive nota em matemática, fiz tudo, era tudo muito bom, eu conseguia entender a matéria, né, que se o professor não te se fazia entender de um jeito, ela procurava um outro jeito pra você entender, né, aí eu fiz lá o... Completei o colegial.

Eneida trabalhou no Banco do Brasil como estagiária por dois anos no setor administrativo. Desempregada, prestou o concurso público que ocorreu em 1998 e ingressou na PMSP, como ADI. Soube da oportunidade através de sua mãe, que era funcionária pública, e recomendou que fizesse a seleção. Como Clara, sentiu o impacto de passar de um serviço extremamente burocrático para outro que envolve intensas relações humanas e se desenvolve em meio a um contexto social e organizacional completamente diferente do ambiente em escritórios. Ficou chocada inicialmente e, segundo suas palavras, pensou em desistir. Mas ficou. Seus relatos indicam que é bastante persistente para atingir os objetivos que traça para si.

Transcrevo mais um trecho, um pouco mais longo, de seu relato porque penso bastante ilustrativo de seu estilo de se comunicar e articular as idéias, que exige do interlocutor muitas intervenções, não só para compreender seu discurso, mas para estimular a própria narrativa quando não flui. Ela foi falando de si aos poucos, dando dicas sobre sua infância, e falando sobre suas concepções no meio de assuntos diversos do que estava sendo tratado, como veremos a seguir:

P: E aí você foi ser técnica em administração?

E: Não, eu trabalhei em banco, trabalhei no banco do Brasil dois anos, saí de lá...

P: O que você fazia?

E: Trabalhei em vários setores né, setor de prestação de pagamento de (inaudível), trabalhei em débito automático de conta, essas coisas, de pessoa física, trabalhei em cadastramento de pessoas física, jurídica, e trabalhei também na faixa de empréstimo que o banco faz, é pegar ata, contrato social pra gente esta analisando, pra ver se faz empréstimos pessoais ou pra pessoa jurídica também.

P: E como é que você veio parar em creche?

E: Aí foi muito legal, eu trabalhei bastante, fazendo serviços assim, free lancer, foram dois anos, aí prestei o concurso,né?

P: Mas o que que deu na cabeça, de técnico em administração...

E: Pular pra?

P: É, pra creche?

E: É, na realidade assim, eu nunca quis fazer magistério, o professor sempre foi muito rotulado, né, inda mais que eu estudei numa época de muita greve de professor, mas na realidade eu sempre gostei da educação, eu sempre notei que é uma coisa legal de você tá ensinando os outros, né, eu gosto de ensinar, passar pros outros crescimento, e criança é outra coisa que eu gosto, e aí acho que eu uni essa parte de gostar de ensinar com essa parte de gostar de criança, e foi, eu disse ah, é uma área que eu posso atuar, né, apesar de não ser a minha área profissionalmente de estudo, eu nunca estudei, entrei, no começo foi difícil, mas agora...

P: Quando?

E: Há sete anos atrás, em 98.

P: No concurso que teve...

E: Pra ADI.

P: Pra ADI.

E: Que já exigia já o segundo grau.

P: Você soube como do concurso?

E: Minha mãe.

P: Sua mãe também é funcionária pública?

E: Minha mãe é.

P: Ah, ela também. Então sua mãe é funcionária pública e seu pai também?

E: Minha mãe também. Só que cada uma entrou numa época. Ele entrou antes no Estado, ela entrou depois na Prefeitura, ela é da saúde.

P: Ah, mas sua mãe, ela não ficava com vocês?

E: Mas aí... ela só ficou um tempo, minha irmã caçula já está com 22 anos, e a minha mãe está na Prefeitura há 14.

P: Ah, tá, então ela já tinha criado os filhos e resolveu prestar concurso?

E: Isso, até certa idade, é que vai mudando, né, as coisas, né. Até a educação dentro de casa muda. A maneira como minha mãe criou eu e meu irmão não foi a mesma que ela criou a minha irmã caçula.

P: O que que mudou, o que você acha que foi diferente?

E: Acho que muda mesmo as mães porque acho que primeiro tem mais seguro em certas coisas, a minha mãe era mais severa com a gente em certas coisas, assim, entendeu?

P: Tipo o que?

E: Não poder, de por de castigo, de dar mesmo umas cintadas, já com a minha irmã era mais light, mas compreensivo. Aí, ela falava assim que ela viu, ela mesmo fala né, que ela viu que bater e por de castigo não resolvia muito, que era melhor conversar, até por de castigo, até que ela até punha um pouquinho, mas muito pouco, que o conversar era melhor, que ela viu que bater não adiantava mais, porque eu mesma, eu apanhei bastante porque eu era bem peralta, e ela falava que quanto mais ela batia, pior eu ficava, aí então ela com a minha irmã, ela com as outras duas menor, ela já foi mudando, e é mesmo assim, que nem a Zenaide também é assim, que é uma outra funcionária aqui, ela tem quatro filhos, né, e ela fala que o último é totalmente diferente, que ela era, que nos outros ela era mais rígida e com esse ela leva mais na conversa, porque ela viu, foi mudando, né, foi vendo o que era mais correto, o que não era, né o que dá mais resultado, o que não dá, o que é melhor o que não é.

P: Sei. Então você soube do concurso pela sua mãe e resolveu prestar.

E: Prestei porque eu estava desempregada antes, né, e vim e comecei, mas a creche também, de quando eu cheguei, mudou mesmo bastante.

P: E como é que foi, você sair do escritório e vir pra creche, teve um susto, teve um impacto?

E: Teve impacto, quando eu cheguei, eu cheguei numa hora assim de uma hora, hora das crianças tarem indo pro lanche, e eu cheguei a “G” veio me apresentar a creche...

P: Você já veio pra essa creche?

E: Eu já vim pra essa creche.

P: Já começou aqui.

E: Já comecei aqui, tentei mudar, mas não consegui. E aí, as criança saiu correndo, abriu a porta e as criança saiu correndo pro refeitório que era hora do lanche, quando eu olhei aquilo, umas criança só de calcinha, nariz sujo, eu falei, meu Deus! Um desespero, né?

P: E aí?

E: Ahh, mas será que vai dar certo? E aí eu falei: _ Bom, antes de tentar não devo demitir, né? Eu entrei e fui lá ver o que é. Daí comecei, já me colocaram no berçário, depois no maternal...

Segundo Eneida, a mesma mãe que descreveu como muito preocupada e carinhosa também foi bastante rígida e agressiva na sua educação, justificada por sua peraltice, uma criança que quanto mais apanhava ficava pior, que não tinha jeito, de quem a mãe aprendeu a ineficácia da coação e modificou seu comportamento com as outras filhas. Constituiu-se, assim, num contexto onde não foi cultivada uma imagem muito positiva dela mesma, mas que provavelmente sempre lhe desafiou a se superar, a ser persistente apesar das intempéries. Creio, desenvolvendo um comportamento de enfrentamento relatado por ela em quase todos os episódios de dificuldades que passou.

Apesar de suas experiências não terem deixado nela uma imagem positiva da docência, aceitou o impasse de trabalhar na área educativa, ignorando seu pré-conceito justificado pelo gosto de ensinar.

Quando relata seus planos para o futuro, parece que não têm estreita relação com o que está vivendo no momento. No âmbito pessoal, deseja namorar e se casar com uma pessoa que já escolheu, mas que ainda não a conhece. No campo profissional diz querer cursar pedagogia, mas não tem intenção de continuar trabalhando na área de educação, deseja voltar a atuar em escritórios. Mas Eneida avalia-se ser uma boa professora, e se acha muito competente.

Uma leitura atenta de sua narrativa expõe contrariedades sutis, dissonâncias entre as experiências que relata e as escolhas que faz, entre as ações que desempenha e as motivações que sente. Parece que vai levando a vida ignorando seu próprio protagonismo e responsabilidade nos acontecimentos, ao mesmo tempo em que suas ações apresentam uma enorme combatividade. Apesar de falar abertamente sobre si mesma, pareceu-me manter certa distância, uma postura de defesa que talvez tenha desenvolvido para enfrentar a real insegurança que sente.

Conta que sentiu muitas dificuldades para fazer o curso de formação para o magistério. É evangélica, adventista do sétimo dia, e por isso não podia frequentar as aulas de sexta-feira à noite e de sábado, por impedimento religioso. Mesmo assim, como nunca faltava nos outros dias, obteve 75% de frequência no curso e foi aprovada.

4 – 3. 2. A visão das ADIs sobre o próprio trabalho e o papel das creches antes da participação no *Programa ADI-Magistério*

A análise das narrativas das ADIs-alunas sobre o papel das creches e o próprio desempenho profissional antes de sua participação no *Programa ADI-Magistério* revela muitas coincidências, indicando um padrão semelhante de percepções sobre os problemas iniciais para assumir a função de pajem e/ou de ADI; sobre como dependeram da orientação de colegas mais antigas para aprender a função, ou como utilizaram da imitação para tornarem-se profissionais; sobre as idéias do papel da creche na sociedade; sobre as dificuldades que tiveram para assumir as “atividades educativas”, entre outras. Este compartilhamento de visões indica a constituição de uma rede comum de significação sobre o trabalho das creches. Vejamos:

Todas as pajens/ADIs em início de exercício tiveram a sensação de que não poderiam se responsabilizar pelo número de crianças que lhe haviam confiado. E todas, expressando diferentes emoções, disseram pensar que não conseguiriam trabalhar na função:

(...) e pra mim foi uma surpresa porque eu entrei assim de supetão... AH, pra mim foi... Via aquele montão de criança, pensei que não ia dar conta, que (não) ia dar conta das crianças, de dar atividade. (Iris)

(...) Então, quando eu entrei aqui eu achei que tinha muita criança, era um turbilhão de coisa sendo feita ao mesmo tempo... (...) Ah, era muita agitação, a rotina deles, né, era muito agitada, assim, ah, você ter que acordar, já levar pro café, ter que acordar todo mundo, e como eu num tava, não era adaptada a trabalhar com tanta criança assim, eu fiquei surpresa, né, como é que eu vou dar conta de trabalhar com tanta criança ao mesmo tempo? De cuidar, de não deixar que machuque, né, porque você está com uma responsabilidade enorme nas mãos, né, estar lidando com várias

crianças, então o primeiro dia que eu fiquei numa sala de... com 4 anos, eu saí no final do dia eu tava, assim, morrendo de dor de cabeça. (Camila)

(...) Ah, eu me senti assim apavorada porque eu achava que eu não ia dar conta, eu e uma colega de 18, 19 crianças, tudo chorando, é, é, assim... Eu fiquei meia que apavorada na primeira semana, até... (Clara)

(...) no começo foi difícil...(...) Eu cheguei numa hora assim, de uma hora, hora das crianças tarem indo pro lanche, e eu cheguei, a “G” veio me apresentar a creche... E aí, as criança saiu correndo, abriu a porta e as criança saiu correndo pro refeitório que era hora do lanche, quando eu olhei aquilo, umas criança só de calcinha, nariz sujo, eu falei, meu Deus! Um desespero, né?... Ahh, mas será que vai dar certo? E aí eu falei, bom, antes de tentar não devo demitir, né? Eu entrei e fui lá ver o que é. Daí comecei, já me colocaram no berçário, depois no maternal... (Eneida)

Invariavelmente todas ingressaram na atividade sem experiência anterior para trabalhar com crianças coletivamente, e se desenvolveram aprendendo com colegas mais experientes. Curioso é que elas começaram a trabalhar exercendo as funções no berçário, onde os cuidados eram muito mais valorizados do que as tarefas educativas, como que se nessa faixa etária a separação cuidar/educar fosse mais evidente. Ou talvez a inexperiência mais fácil de ser driblada? Será?

(...) Entrei lá, primeiro eu cheguei na sala, a diretora falou: agora você vai ficar no berçário maior, você vai ficar aqui que as menina lhe ensina o trabalho. Mandaram eu me sentar num canto da sala e eu passei a manhã toda... Elas vinha pra cima e pra baixo, mas eu só aqui sentada, mas eu olhando, observando, nada de isso é assim, feito assim, assim assado, sabe, nunca!.... Nunca! Não me ajudaram nada, em nada, nada... Só observando. Daí no outro dia eu já, da minha livre e espontânea vontade, já vi que a criança estava com cocô, peguei a criança direitinho, sabe, troquei, depois sentei, pus a coisa de apoio que eu tinha visto no outro dia fiz a mesma coisa, pronto, fiquei catorze anos nesse berçário! (Sara)

(...) É, foi ficando assim, a “V” (antiga diretora) colocou cada dia numa sala, mas daí, acabei ficando mais no berçário porque era onde mais precisava, que era onde as crianças precisavam mais de atenção, na hora principalmente de, na hora de troca e de refeição, e eu acabei ficando mais no berçário, fiquei uns seis meses no

berçário, depois no outro ano fui pro maternal, e lá, a experiência lá não foi muito agradável. (Eneida)

(...) Eu peguei, eu entrei no berçarinho menor, mas como eu já tinha um contato, assim, com bebezinho, eu soube lidar, né, trocar, limpar, dar banho, eu sabia fazer essas coisas, mas tá ali numa sala de crianças grandes, eu me peguei assim, o que que eu vou fazer? Né? Pra passar o dia com essas criança? O que que eu tenho que fazer? Então quando eu entrei na sala e vi aquele monte de crianças, que eu... Ah,é, eu entrei, eu cobri férias no berçário menor, depois cobri férias no maior, e fiquei no maior, aí toda vez que faltava uma colega ou que tinha férias eu ia cobrir, então, aí, uns seis meses, que eu entrei em junho, então até o final do ano eu fiquei assim, em rodízio, aí eu passei por todas as salas. (Clara)

As três ADIs que ingressaram depois de 1992 passaram por um rápido treinamento antes de assumirem o serviço, que, parece, fazia parte da própria seleção. Ressaltam que tal preparação não lhes serviu como subsídio para o desempenho da função e que apenas reforçou suas idéias iniciais sobre o trabalho na creche, que era de assistência e cuidado para com as crianças.

Clara conta que passou pelo treinamento, que foi teórico e tinha duas fases, mas não soube precisar de quanto tempo, e que “*era mais, assim, para trabalhar o psicológico da pessoa*”, na primeira fase. Na segunda, disse:

(...) E eles passaram toda essa parte, é, assim, da família, do brincar, de tudo. Mas era tudo assim voltado para a assistência, nada para a educação, ainda não tava assim esse negócio de pra educação, entendeu?

Também Eneida narra a insuficiência do preparo recebido, e conta as dificuldades que teve para trabalhar com três crianças, em especial, a quem chamou de “hiper-ativas”:

....Hum, hum. A gente teve um curso de uma semana eu acho, não sei se foi uma ou duas semanas, mas o curso era bem diferente da realidade, né, deu algumas atividades, de como lidar um pouquinho com as crianças, né, mas tudo muito mais que muito menos que o básico, né, daí eu dava o que, eu tentava dar, eu dava uma pintura a

guache, vamos supor, aí naquela pintura eles, eles eram crianças que não tinham concentração em nada, eram três crianças, né, assim mais, mas sabe que uma, duas, três, levam o grupo todo, né, então você dava lá a tinta, punha na mesinha, ele não queria pintar o papel, aí eles começavam pintar a cara do colega, aí eles catavam a tinta e já saíam espalhando na parede, e já borrocavam tudo, e você falava: _ “ Não pode fazer isso fulano, senta aqui, vamos pintar!” _ “Não, não quero”. E ali ele já jogava tinta na gente, em mim, né, e saía correndo. A vida dele era sair correndo, ele saía correndo e quem saía atrás? Os amigo e os outros vinte e lá vai, né. Tá bom, você tentava fazer uma brincadeira de roda, ele mordida, chutava, ele cuspiu, fazia de tudo, tirava a roupa, era muito difícil trabalhar com ele, inda mais sem experiência, acho que se fosse hoje em dia eu teria um pouquinho mais de domínio, de saber...

O serviço creche, de fato, da forma como foi concebido e implantado priorizou os cuidados infantis, mas o olhar para o desenvolvimento das crianças sempre esteve presente no atendimento, e de acordo com a concepção de desenvolvimento infantil e orientações técnico-teóricas do momento histórico de sua consolidação. Como relembrei no início deste trabalho, nos primórdios do serviço já havia orientações de estímulo organizadas no “Livro Verde”, as “atividades” já eram oferecidas para as crianças como relataram Íris, Sara e Rose. Entretanto, as orientações para o desenvolvimento infantil foram se alterando no decorrer dos anos e novas necessidades se configuraram exigindo mudanças no modelo de atendimento das creches. Mas a idéia da creche que priorizava a guarda e cuidados permanecia no imaginário popular e no das próprias funcionárias. Exigia-se delas que preparassem “atividades” de desenvolvimento (pedagógicas?) sem que tivessem formação ou conhecimento para tanto e que desenvolvessem um olhar educativo para o serviço quando todos pensavam o atendimento como assistencial. Esta foi uma situação real, de transição, mas bastante paradoxal, refletida nos depoimentos. As pajens/ADIs ficavam perdidas mediante o desafio de ter que “dar atividades”.

O trecho abaixo transcrito da fala de Camila é muito ilustrativo por salientar não só a expectativa das auxiliares de educação infantil de “cuidar” das crianças, que era reforçada pelo pequeno treinamento inicial de quem ingressava naquela época, mas o estranhamento de ter que lidar com as “atividades”, isso no último concurso público para ADI.

(...) mas eu achava assim que, na época que eu entrei, você iria cuidar de criança, só cuidar, né, pra trabalhar em creche, depois da prova a gente fez um cursinho de uma semana, né, então o que eles passaram pra gente é que a gente ia cuidar mesmo da criança, trocar, né, então eu tava mais com essa idéia, e quando eu cheguei aqui, realmente tinha isso nos berçários, mas nas salas de crianças maiores, já tinha assim uma educação, né, já se trabalhava atividades, tanto que eu fiquei meia surpresa, eu falei: _ O que que eu vou fazer quando eu cair numa sala dessas? Né? Porque eu sei cuidar de crianças, mas eu não sou professora, né, ficou meio assim, aí ...

Algumas mudanças surgiram ao longo dos primeiros 15 anos da consolidação da rede de creches, mas bastante lentamente. O trabalho educativo se fortalecia, mas ainda como ação subsidiada ao cuidar, e não como parte constitutiva da própria proposta educativa como é compreendido hoje.

As ADIs/alunas descrevem assim o serviço creche:

(...) É, naquela época era mais era cuidar, atividade assim como se dá hoje não dava, que antigamente, antigamente se dava assim uns rabisco pra eles. (Sara)

(...) Eu acho que o ADI de antes... Se bem que tinha, tinha uma coisa, mas era, assim, muito voltado para o cuidar, né? Eu acho que, na minha opinião, quando eu entrei, eu passei aqui, né, entrei aqui muito... E não era nem aberto aqui, fiquei emprestada no “M L”, então era muito o cuidado, gente eu já pastei nesse berçarinho menor, eu fiquei com 14 crianças quase sozinha, então eu quase pirei, então, sabe a gente é nova. Então, eu entrava de manhã, hoje não, hoje a gente faz uma atividade, a gente está mais ali com um olhar, um olhar pro lado do desenvolvimento da criança, antes não, era aquela coisa massacrar... Pega troca neném, o primeiro que você trocou, quando você vai ver, acabou o último, pronto, volta no primeiro de novo, sabe, aquela... Aquela coisa, viu? Sabe, eu tô adorando agora.. (Rose)

(...) Ah, eu achava que a criança, ela vinha assim pra uma instituição porque a mãe tinha que trabalhar, não tinha com quem deixar, e aqui ela passava o seu dia, né, preenchia o seu dia ao invés de ficar em casa ou com um outro irmão... (Camila)

(...) porque logo que eu cheguei, é, eu tinha esse negócio só de cuidar, entendeu? É, não tinha essa coisa que o curso proporcionou pra ampliar e dar maiores condições de tá aprendendo de tá passando essas coisas boas para a criança, não que

eu não passasse, mas era mais assim assistencialismo, né, era mais voltado para o cuidar da criança, né. (...) e logo que eu cheguei aqui não era tudo bonitinho, também.
(Clara)

(...) E aí quando eu cheguei aqui, também, eu me sentia a mãezina de todas as crianças, depois que eu fui vendo que não podia ser mãe de todos, né, então, assim, aos poucos eu fui vendo que não era por aí, era diferente, né, é porque, logo que eu cheguei eu fui pro berçário, pro berçário maior, então me apaixonei, e as crianças que às vezes a mãe não dava atenção, não dava aquilo... Eu queria comprar roupa, queria comprar shampoo e aí eu tava misturando uma coisa com a outra, né, e aí que caiu minha ficha que não era nada disso... É porque a criança não era meu filho, e eu queria ela como se fosse meu filho, eu ficava com dó cada vez que o pai vinha chorando e reclamando que a mãe tinha abandonado, esse tipo de coisa, então você se envolve muito, né? (...) Ah, eu amadureci e vi que igual a mãe, é, que realmente eu não era a mãe e que a criança tinha que tá com a família, que nem nos finais de semana e nas férias ela estaria com a família, não adiantava eu querer mudar aquela família, deixar que a mãe parasse de abandonar o pai, de judiar do filho, né, que não tinha como eu fazer muito por isso, eu... As crianças gostavam de mim, mas enquanto eu tava aqui, enquanto eles estavam aqui ou igual assim, comprar as coisas pra eles levarem, mas eles não eram meus filhos, eu não podia fazer muito por eles, além disso, e aí, depois, assim, eu fui mudando de grupo e vi que as coisas eram diferentes, que eu tava aqui como uma educadora, pra eu tá cuidando e também educando aquela criança e não só no sentido de cuidar...(Clara)

As semelhanças na forma de se articularem na profissão, tanto como pajem quanto como ADIs seguiram uma mesma linha nos depoimentos. Elas apresentam dificuldades parecidas no exercício profissional já que têm a mesma origem, o desconhecimento do serviço e a falta de formação. Vejamos como cada uma delas descreve a rotina do trabalho e as atividades que desenvolviam com as crianças:

Íris

Íris conta que aprendeu a lidar com as crianças através da observação das colegas mais antigas, e disse que era mera executora das “atividades” que vinham planejadas por uma professora que também trabalhava na creche:

(...) A gente dava em folha, a gente tinha um caderno já preparado, a gente tinha reunião, e o caderno a gente já tinha as atividades deles pro mês inteiro. Pro mês inteiro eram aquelas atividades da turma da manhã e da tarde, então a gente tinha acompanhamento, né? Tinha as atividades, tinha o banho.

(...) Era desenho de giz, de giz de cera, de giz de lousa, tinha brincadeira também lá fora no pátio, de escorregador, de balanço, tinha na hora da alimentação, né, a gente... era bem enorme o refeitório de lá, e tinha a parte nossa mesmo, quando eu entrei era mais no cuidar...

Depois, passou a “se virar sozinha”. Relata que uma vez foi repreendida quando, sem saber o que era certo ou errado, deu uma atividade com tesoura para crianças com aproximadamente dois anos.

(...) teve uma vez, lá no “G”, eu fui dar uma atividade com tesoura, tesourinha sem ponta, né, então os bebês, os meninos, já tinham uns dois anos. Eu fui dar pra eles recortar e fui chamada a atenção, então isso me repreendeu. Que eu achava que tudo que eu for fazer com as crianças eu ser reprimida eu nunca vou conseguir fazer nada. Aí depois que eu fiz o curso eu também fiquei sabendo que pode sim eles usar a tesourinha. Porque conforme eu ia dar (alguma atividade) e se me repreendia eu nunca mais dava. Aquilo era marcado pra mim, eu tive muita repreensão quando eu entrei, também não sabia quase, né?

Sara

Contando um pouco da rotina estabelecida em seu trabalho, Sara diz:

(...) no berçário, de manhã era receber, a primeira coisa é receber as mães, né, que as mãe é... que a gente que é mãe sabe que deixar um filho num canto, sair, entregou seu filho, e você não deu atenção pra mãe, não deu atenção pra criança, como é que essa mãe sai? Né? primeiro essa... tava a mãe, pra mim, entendeu, se ela saiu feliz, e saber que ela vai voltar de tarde, entendeu, é tanto que eu saí, muitas mães: porque você saiu? E, sabe? Entendeu? Aí eu começava o trabalho, né, aí vinha as mamadeiras, dava as mamadeira, esperava pra arrotar, que agora já, esse negócio nem existe mais, com criança lá do berçário maior, né, esperava pra arrotar depois colocava uns brinquedinhos pra eles, né, que antigamente tinha este banho, este banho era sagrado deles, né, que eu acho... um contra isso te saído de um... né?... É, tiraram, tiraram totalmente, eu acho contra, gente! Tudo bem você tirar... que na época que eu entrei, até o pré tomava banho, né, aí, tudo bem, aí retirar. Berçário tem que tomar banho, berçário maior, berçário menor tem que tomar um banhinho, pro bem estar deles mesmo, né, acho que não é uma coisa que deve te tirado não. E, aí continuei, e pra essa coisa hoje em dia, qualquer creche que eu chegar, eu não me aperto, fui trabalhar no berçário maior, no menor, no mini grupo, no maternal, aonde me por.

Dos muitos anos que trabalha em Creche, a maior parte do tempo Sara permaneceu atendendo os berçários, o que não a impediu de conhecer a rotina de outros grupos porque constantemente cobria as faltas das colegas quando necessário. Nessas ocasiões, descreveu as atividades pedagógicas que desenvolvia dessa forma:

(...) Você tinha época, que nem agora, o dia do índio, eu dava um trabalho sobre, você entendeu? Dava uma colagem, dava uma revista até pra eles folhearem e rasgarem, que é uma atividade, eles não rasgam não revista, entendeu? Se eu dei como atividade pra rasgar pra mim é uma atividade, pra olhar é olhar, não é pra rasgar, agora quando era pra rasgar eu falava: oh, depois de olhar se quiser rasgar pode rasgar, eu dava oportunidade, entendeu? Eles ficam com vontade, às vezes ficam com vontade de rasgar, né, então eu pegava lá os mais velhos e falava vamos fazer chuva, e

ficava tudo, sabe, atividade varia muito, cada um tem o seu jeito de dar atividade, né? Uma brincadeira de roda, brincadeira de esconde-esconde.

Rose

O depoimento de Rose expressa o início da mudança de uma visão prioritariamente assistencialista para um olhar mais integral para o desenvolvimento infantil. Entretanto, a inclusão deste viés, antes de 1992, como já dito, era dada mais por ações individuais das Diretoras das creches do que por orientação da Secretaria de Assistência Social, responsável pelas diretrizes dos trabalhos.

Conta que quando a creche onde trabalhava recebeu uma nova direção, redirecionou-se o atendimento às crianças, que ganhou uma maior ênfase no trabalho pedagógico. Foi quando ela começou a modificar sua forma de agir, enfim, coroada pelo *Programa ADI-Magistério*. Confirmando o período de transição pelo qual as creches começaram a passar em meados da década de 90.

(...) Depois que a “R” (a diretora) entrou eu acho que aqui mudou muito, mudou assim do lado pedagógico, né, eu sei que é importante a gente fazer a rotina do cuidar, é lógico, com nenê não tem como, mas o lado pedagógico mudou bastante, não tinha esse lado, e eu já gosto mais desse lado, né. Eu não me importo com o cuidar não, gosto também, mas...

Mesmo a última geração de ADIs que ingressou no serviço público, quando já era exigido o segundo grau para o exercício da função teve muitas dificuldades com a “hora da atividade”, como expressamente contam Clara, Camila e Eneida, que não conheciam bem o objetivo do que faziam. E que também imitaram o que viam as funcionárias mais antigas fazerem antes de buscarem, por si mesmas, alternativas de ação, opções para desenvolverem as “obrigações” funcionais que até então desconheciam.

Relata **Camila**:

(...) Aí eu fui buscar, né, com as colegas que já estavam aqui há mais tempo, correndo atrás, né, porque teoricamente eu não tinha nada, né, então o que eu podia fazer era tentar buscar na prática e algumas coisas teóricas, assim, mas eu não era professora, né, então...

Mas, não era mesmo comum às ADIs iniciantes receberem ajuda das mais antigas, aprendia-se, mesmo, pela observação do trabalho rotineiro:

(...) Ah, então, aí eu comecei a observar, eles acordavam, elas falavam pra eles ajudar a guardar, né, os lençóis, arrumar os colchonetes, depois fazia uma roda, cantavam musiquinha, logo eles contavam uma história, registravam, né, faziam desenho, até então, assim, eu não sabia muito o significado, né, porque eu não conhecia, então eles faziam desenho, aí depois tinha a rotina deles no parque, no final da tarde, né, era a troca, então assim passavam o dia. E eu fui observando, né, pra o dia que eu tivesse que ficar, eu ter atividade pra dar, né?

Em sua primeira experiência com uma turma de crianças de quatro anos, Camila ficou bastante “perdida”:

(...) No primeiro dia, assim, eu tentei conversar com eles, né, conhecer, porque eu não sabia o nome de ninguém, eu não conhecia, eu tentei fazer uma roda com eles, tentei conversar, saber quem eles eram, né, pra ficar mais fácil, né, eu me apresentei, mas aí, é assim, quando entra uma pessoa diferente na sala, nossa eles não tão nem aí, eles vinha pra cima de mim, eles me puxavam, queriam chamar atenção, ao mesmo tempo eles não queriam me ouvir, eles tavam totalmente agitados, aí eu tentei conversar, dando força, querendo saber o nome de cada um, aí a gente veio pro parque, né, pra brincar, mas ficou aquele sufoco, eu morrendo de medo que eles se machucassem, eu sei que foi um dia que eu saí daqui.... com, eu tremia no final da tarde, assim, foi aquele sol, sabe, à tarde, que eu peguei.

Eneida

Eneida conta que teve várias dificuldades com a função no início de seu exercício profissional, chegando a sofrer ameaças da direção da Creche de ser colocada à disposição da Secretaria de Assistência Social. Relatou que não conseguia controlar o grupo de crianças do maternal do qual ficou responsável, devido à presença de um grupo de crianças hiper-ativas e de falta do apoio da direção.

(...) fui chamada a atenção, né, porque eu não tinha como lidar com eles, né, e aí a diretora me deu, assim, uma idéia assim clara comigo, ou você controla essa classe ou vou ter de por à disposição, então aí não é justo, né? Aí ela disse que, quando eu fui falar com ela, aí ela pegou e falou que ia na SURBES, né, que chamava antigamente (a Coordenadoria de Assistência Social). _ Eu também vou! Eles falaram que não era pra ir e no outro dia eu fui conversar, conversei tudinho, pus tudinho o caso, tudo o que estava acontecendo, porque o problema foi que as crianças fugiram aqui da creche, foram parar no Extra (supermercado), porque o portão, dia de terça, ficava aberto porque tinha um curso de maternidade aí, que vinham umas mulheres fazer um curso aí, né, e as criança aproveitou o portão aberto e caíram fora, né, e aí ela achou ruim por causa disso, né, não tiro a razão dela, só que a criança quando fugiu tava na mão de uma coordenadora que tinha vindo também de SURBES, vinha umas duas vezes por semana, e aí eu fui lá, conversei, expus todo o caso lá, e depois aí as coisas se acalmaram, que eles viram que realmente não dava, porque eu ainda tinha criança deficiente na sala, era muito difícil, e tinha pessoas que poderiam estar ajudando e não estavam, mas diz que tinha um relatório que elas colocavam que ajudavam, mas não ajudavam não, e eu com tudo, sabe? Fui lá assim, livre de sofrer danos, mas também pra falar a verdade mesmo, né, pras coisas ficarem esclarecidas, graças a Deus ficou tudo esclarecido, aí depois mudou bastante desse dia em diante, e aí depois veio outra funcionária, depois de algum tempo, mas aí as coisas já estavam mais calmas, e eu assumi essa sala.

Eneida ressalta que o fato de não ter recebido qualquer preparo para o trabalho, além daquele curso teórico de uma semana e a observação da prática de servidoras mais experientes, prejudicou muito seu desenvolvimento profissional. Acusa uma colega de “controlar” as crianças com método de coação violento, que ela repudiava.

(...) ninguém me ajudou por limite sobre ele (uma das crianças que dizia se hiperativa), na realidade tinha uma pessoa aqui, que ela, eu não tava mais conseguindo, né, eu fui pedir ajuda, né, acho que a coisa mais prudente a fazer era (pedir): _Eu não tô conseguindo, como é que vocês conseguem lidar com essas crianças? Me ensina? Ela: _ Tá bom, depois eu vou lá. Levei as criança pro lanche, voltei, e pus eles em círculo, só que nem em círculo eles ficavam, eles não ficavam de jeito nenhum, aí ela chegou, pegou uma vassoura e tem, tem, tem, na cabeça dele, _ Você tá vendo como é que faz? É assim... Aí eu falei, eu fiquei boba, né? _ Aí ele queixa, eu falei. _ Nossa! Mas, eu não posso fazer isso. Ela: _ Você tem que se virar, é assim que tem que fazer...

Clara

Clara atribuiu suas atitudes iniciais à sua experiência que teve como mãe e diz que o amor que sente pelas crianças sempre foi o que a incentivou a buscar alternativas para o exercício de sua função.

(...) Não, não, com a minha própria filha (aprendeu a lidar com crianças), né, eu sempre contei histórias, sempre aluguei fita de vídeo, sempre li historinhas pra ela, né, então tudo isso, até os livrinhos que eram dela na... porque ela estudou também no “S. M.”, e tinha feira do livro, eu sempre comprava, eu trazia pra tá lendo, se bem que os bebezinhos não prestavam muita, quer dizer, né, assim, mas os maiores eu já contava mais histórias, mas pros pequeninhos eu trazia fantoches, né, então eles já, paravam de chorar, eu cantava musiquinha, ia pro parque com eles, pro solarium, né, assim, dava banho, era revesado, uma dava banho, outra ficava uma hora com eles no solarium...(...) a gente ia fazendo na medida do possível, e cada um ia criando e dando idéias né, entre nós mesmos...

(...) O básico era assim, nós tínhamos que ter um planejamento, falar o que nós estávamos desenvolvendo com a criança... (...) nós tínhamos que nos virar, né, assim, muita coisa eu me baseava, assim, nos livros da minha filha (que fazia fonoaudiologia, lembram-se?) porque tinha bastante coisa de atividades, né, assim com as crianças que ela tinha que fazer terapia, então muita coisa eu trazia as idéias, eu passava, outras coisas a J. (uma de suas colegas) e também que a... a sogra dela era diretora, então também passava coisas pra nós, então era uma trazendo coisas pra outra, mas tudo

com as nossas idéias, não tinha assim, olha vocês façam assim, assim, assim, assado, porque é assim que você tem que fazer, nosso objetivo é esse, então a gente ia tendo idéias, ou mesmo assim quando tinha reuniões, que eram em outros CEIs... os trabalhinhos que nós vimos, assim, deu, sabe quando dá umas luzes, assim, você tem umas imaginações, né, pra você tá fazendo com essa criança, é, igual na época elas faziam “shandala” (querendo dizer shantalla), né, a terapia com as crianças de massagem, então tudo isso foi legal, porque aí foi uma forma de você tá fazendo a terapia com as, você não fazia o certo mas você tentava fazer uma massagem com a mão, passando alguma coisa pra criança, fazendo assim quando a criança tava agitada dormir, então você ia tendo uma idéias dessas em outros CEIs que você ia passeando por um acaso, igual quando teve aquela parada de pólo que foi aqui no Jardim Miriam também tinha umas professoras da Cora Coralina, é isso? E elas me fizeram bastante idéias, elas fizeram estorinhas com dobraduras, né, de um papel elas fizeram a casa, da casa fizeram um barquinho, e iam contando, narrando a estória, e fazendo, eu achei super legal! Outra coisa que elas fizeram foi um painel de metal com esses imãs de geladeira, onde elas contavam estórias da cenoura, de coisas pra incentivar a criança a comer e tudo isso a gente fez, então eu acho que foram idéias, assim, proveitosas, né, coisa que você não tinha da onde tirar, ninguém te tinha passado, então a gente tinha que se virar, e, o que mais, e o resto você ia criando, e aí esse curso complementou bastante coisa, e aí sim.

Nessa passagem Clara traz à tona uma referência às experiências dos momentos de “reciclagem”, quando as Creches discutiam e organizavam seu funcionamento. Esses momentos de encontro foram essenciais para a valorização do viés educativo das creches, como já dito.

Estes trechos das narrativas das ADIs/alunas instigam à reflexão sobre as condições de implantação da rede de creches no município de São Paulo. Se analisarmos a instituição com o conhecimento que temos hoje e considerarmos a importância da educação para o desenvolvimento infantil, fatalmente reconheceremos uma realidade muito distante do ideal de atendimento instituído para esse serviço. Mas a instalação da rede foi fruto de uma época histórica e reflexo dos conhecimentos que se tinha então.

Para a mudança das concepções que serviram na implantação do serviço, há que se re-configurar toda a rede de significação que o formou. A mudança de vínculo institucional da Secretaria de Assistência para a Secretaria de Educação já foi passo importante para esta nova configuração, mas imprescindível assegurar o caráter educativo como intrínseco aos cuidados necessários para o desenvolvimento infantil, como requisito para a mudança da cultura institucional, tarefa árdua e dependente de muitos investimentos na re-capacitação do quadro de pessoal das creches. E, este foi um dos desafios do Programa ADI-Magistério.

4 – 3. 3. Os relatos sobre a experiência de formação no *Programa ADI-Magistério*

Em todas as entrevistas solicitei para as ADIs/alunas que comentassem sobre o *Programa ADI-Magistério* destacando episódios marcantes, conhecimentos novos que tivessem sido importantes para seus desenvolvimentos, fatos que pudessem ser identificados como marcos impulsionadores de mudanças pessoais ou profissionais. E, também, que descrevessem suas próprias ações no trabalho depois do curso.

São muito significativos os relatos sobre as experiências de cada entrevistada quando consideram o fato de terem cursado o ADI-Magistério, e a compreensão disto para seus desenvolvimentos pessoais. Efetivamente, todas elas relacionam um novo olhar para o trabalho no CEI aos conhecimentos que desenvolveram no curso. Declaradamente, todas elas encaram o trabalho educativo nos CEIs depois da formação com uma intencionalidade que desconheciam.

Talvez porque tenham tido menos oportunidades de estudar e, ou, tenham sofrido mais privações durante suas vidas, os relatos de Iris e Sara são os mais carregados de emoção, porque eivados do esforço para superar as imensas dificuldades que tiveram para ultrapassar as barreiras que os problemas da precária escolaridade acarretaram para o acompanhamento do curso.

A narrativa de Iris utiliza o programa como marco transformador de sua relação com o conhecimento, com a aprendizagem. É literal ao dizer que antes não compreendia o que lia, o que se comentava nas reuniões pedagógicas de seu CEI, que tinha dificuldades para entender alguns termos utilizados pelos professores durante a formação:

(...) quando eu comecei a fazer o curso eu fiquei muito perdida, pra mim não foi tão fácil. Eu tava pra mim, só era cuidar, e às vezes eu tava educando e não sabia, tinha várias palavras também que eu num... Que tinha no livro, que as professoras falava e eu não entendia. Depois com o tempo que eu fui pegando, nunca fui de pegar um livro pra ler, nunca, e foi aí que eu comecei a pegar, A Rose (uma de nossas professoras de Orientação da Prática Educativa), deixa eu ver, a professora de português, elas mesmo falava pra gente ficar lendo bastante, porque eu falo muito errado e conforme eu falo, eu escrevo. Então elas me corrigia bastante, coisa que eu não entendia, umas palavra difícil que tem agora nos livro: “pedagógico”, eu não entendia nada, eu ficava perguntando “o que que é isto?” Coisa que eu nunca sube nada, né, como que vê? Aquele negócio que a criança “interagir”, essas coisa tudo eu não sabia nada, trabalhando com a criança e não sabia, e pra mim foi bom, daí eu comecei, né, pegar, agora, todo dia eu pego um pouco o livro, tô lendo cada dia um pouquinho, então eu continuou lendo, eu falava pra elas: _ Mas num entra nada na minha cabeça! Não entrava de jeito nenhum. Elas dizia:_ “Íris, pega pra ler, pega pra ler, que você vai ver que entra”...

(...) Não conseguia, nem na escola, lá na quando eu entrei, nem mesmo na escola primária, era difícil entrar alguma coisa. Pra quando entrar, eu tinha que ler mais de dez vezes, ou então ler o dia inteiro, em época de prova, que eu lembro, eu tinha que tá lendo toda aquela matéria o dia inteiro que era pra poder gravar. Pra mim não esquecer, tinha que ficar gravado, então eu tinha que passar o dia inteiro pra ler. As provas na escola também era assim.

(...) É, a Luiza (professora de português). Às vezes eu não entendia a matéria dela também, e ela via que às vezes eu tava olhando, mas num entrava, aí é que ela começou a falar: começa ler Íris, começa a ler... E aí não sei se é porque eles vão falando, você vai pegando.

(...) Ah! Graças a Deus, já tô começando a escrever um pouco mais difícil, e todo dia eu pego um pouquinho, porque se eu parar, acho que volta tudo de novo. Hoje mesmo já peguei um livro aqui na caixa de histórias que eu fiz com a Rose (professora de OPE), já tô levando pra fazer um violão deste tamanho, pra por na caixa, que eu já tinha feito um boneco, agora eu vou fazer um violão, então eu tô procurando trabalhar mais e fazer tudo o que eu aprendi.

(...) Em reunião, eu tava em reunião, todo mundo falando assim, eu procurava entender o que eles tavam falando e não entrava. Eles queriam que eu desse opinião e diziam: _ Fala Íris. E, eu: _ Falo nada. Não falo porque eu não entendia nada do que tavam falando, né? Porque pra mim era mais o contato mesmo com a leitura. Nunca tive contato com a leitura. (...) Prestava atenção. Ficava de olho e num... Se viessem me perguntar na mesma hora, eu não sabia o que estava sendo discutido.

Apesar de Íris relatar que sempre teve problemas com a educação formal e que achava que nunca conseguiria voltar a estudar, quiçá aprender, reconhece que pôde criar uma nova relação com a aprendizagem a partir da experiência no ADI-Magistério. Ela descobriu seu processo de aprender. Conta suas novas conquistas: escrever mais difícil, fazer relatórios, ler livros, reconhecer fases de desenvolvimento e as brincadeiras infantis em suas crianças. Experiências de renovação que, sem dúvida, a impulsionaram a desenvolver e expressar uma imagem de si mais positiva.

(...) É... eu acho que me ajudou a sê eu mesma, pensar mais um pouco em mim...

(...) Então foi coisa que me ensinaram bastante, coisa que eu não sabia mesmo, e eu não tenho vergonha de menti (querendo dizer: de falar a verdade) não, não tenho vergonha de nada do que eu faço. Eu acho que prefiro tá falando o que eu sou, falando a verdade do que a mentira, porque a mentira uma hora você descobre tudo, você pega, né? Você sabe que a pessoa tá mentindo, tá fazendo... e, eu não tenho nada o que esconder de ninguém. A única coisa que eu tinha que esconder era essa minha vergonha, que eu tinha tanta, me escondia nela...

(...) ah, a Iris de antigamente era aquele negócio mais fechado, era muito mais fechada.

(...) Acho, acho que estão me dando esse direito, de eu tá me abrindo pras pessoas, contando, desabafando...

Íris afirma que mudou muito depois que fez o curso. Está mais segura de si, sentindo-se capaz e com direito a falar. Conta que acha que agora estão lhe dando o “direito de se abrir”, de se colocar no grupo, como se antes não o tivesse. Esta percepção positiva de si auxiliou-lhe a reconhecer-se, agora, com possibilidades de

desenvolvimento, despertando nela o desejo de aprender, o que vem refletindo em seu trabalho com as crianças.

(...) e eu tinha uma vergonha danada. Se eu tivesse, mesmo aqui, deitada no chão e você entrasse, ou a R (refere-se à Diretora do CEI), eu parava na hora, na hora eu parava de dar atividade. Agora, hoje, já não. Já comecei, já conto história na frente da minha própria colega. Eu morria de vergonha, tinha medo, assim, sabe, Ruth.

Apesar das evidentes limitações de seu modo de expressão, como a transcrição de sua narrativa revela, é importante ressaltar do discurso de Íris que seu olhar para a criança também se transformou, ficou mais aguçado e intencional, as ações infantis que fazem parte do desenvolvimento das crianças, que antes lhe passavam despercebidas, agora constituem seu olhar e planejamento pedagógico. É a expressão da aprendizagem que desenvolveu, ela relaciona o conhecimento aprendido com o cotidiano:

(...) eu aprendi que bebê também gosta de história, né?(...) Nas minhas crianças ninguém podia mexer, eu que tinha que tomar conta, eu era a responsável, e hoje não, hoje eu tenho muito mais carinho e paciência para trabalhar com as crianças e pra desenvolver mais com isso. Então eu aprendi o que eu não tinha aprendido na minha época de infância, hoje eu sei muito mais³².

(...) Eu vi a Estelinha brincando no espelho com ela mesma, que gracinha, ela sentou de frente pro espelho e começou, sabe, querendo falá, cantá, e batendo palminha, e olhando assim ó, pro espelho, a coisa mais linda! E eu falei: _ Ali, brincando!

Sara também conta algumas dificuldades que teve que enfrentar durante o primeiro semestre do *Programa ADI-Magistério*. E que, no segundo, depois de muito esforço, conseguiu superar. Recuperou-se nas matérias onde seu desempenho não fora satisfatório e conseguiu acompanhar sua turma. Conta como a experiência de sentir-se sem a devida atenção de um professor foi importante para reconhecer a importância do

³² Íris referia-se nesse ponto à compreensão do trabalho coletivo, do contato entre os vários grupos de crianças do CEI. Nesse sentido, passa a perceber a responsabilidade educativa como compartilhada entre todos os educadores de uma unidade de trabalho.

papel de educador como mediador da aprendizagem. Relacionou esta vivência com seu trabalho com as crianças, ratificando o novo conhecimento.

(...) não sei, mas as atividades do segundo semestre já foi mais uma coisa ali, oh... _ O HTP é isso, vamos trabalhar assim, é com planejamento, é com cabeçalho, é com... Também eu aprendi, aprendi a fazer um planejamento, aprendi dá um cabeçalho, aprendi a fazer uma conclusão, sabe? No primeiro semestre eu não aprendi. Não é? No primeiro semestre eu fiquei muito embananada, eu fiquei muito embananada porque, não sei como quero dizer. “_ Não, não se preocupa não, a presença é que é importante” (este comentário insinua uma crítica à postura de uma de nossas professoras, entendida como de pouca exigência com as lições. Sugere que ela entendera que, para a diplomação, bastaria sua presença no curso). E eu fui levando minha filha, fui levando, sabe, Ruth? No final, você viu o que que deu... (ficou de recuperação). Já no segundo... Eu fiquei em recuperação, em HTP³³, por causa disso, porque era só presença! Não tinha tanta importância!

(...) Agora, eu tenho mais facilidade de fazer a atividade, você entendeu? (...) É muito importante pra mim. No segundo, foi muito importante (o papel do educador)... É aquela coisa, assim, como eu acho que eu não posso largar as crianças porque isso ou aquilo outro, mas eu fui largada, tá entendendo o que eu quero dizer? (...) Mas eu me sinto que eu fui largada, entendeu? Talvez se eu tivesse sido mais chamada, mais, sabe, sido mais... Como eu faço com a criança hoje. Você entendeu?

Este comentário de Sara trás à evidência como ela se utilizou de uma experiência pessoal enriquecida pela teoria aprendida para reavaliar sua postura com as crianças. Expressão de mudança de atitude, de ampliação de olhar.

(...) Ah, o professor Paulo foi um exemplo na minha vida. (confunde o nome dos professores Paulo e Luis. O nome correto é Luís, de matemática)...Olha, que professor! Eu fiz primeiro grau, segundo grau, professor nenhum nunca me ensinou aquilo... Como é que chama? Não me lembro mais.... O Luís, ele que me ensinou a fazer gráfico, aprendi fazer gráfico lá com o Paulo, eu nunca tinha feito gráfico, fiz o

³³ Hora de Trabalho Pessoal, atividade individual executada no CEI e relatada para o professor que fazia parte do currículo do Programa de formação.

segundo grau na escola do Estado e nunca tinha feito gráfico. Aprendi a anotação gráfica com....

(...) que eu aprendi mesmo com eles? Com a criança é do mesmo jeito. Você ensina uma coisa ela gosta, elas fica gostando de você, eu acho que é assim, eu adoro esse professor porque eu aprendi alguma coisa com eles, viu? (cita quatro professores do curso)

(...) Outra coisa que eu aprendi também.... É... faz de conta é imitação... eu não sabia comparar... É. Eu já sei comparar a imitação e o faz de conta. ...A imitação... é que a criança imita a mãe. Dá o mamã pro filho..... ela imita a mãe, né. Agora se ela inventa lá a brincadeira dela, lá, assim, sabe, ela mesma inventa, aí, é o faz de conta.

Relaciona expressamente as experiências do curso com sua mudança pessoal:

(...) Acho que, acho que isso aí é... Isso que aconteceu na gente é difícil, mas acho que as professora tem muito a ver. (sobre as mudanças que relata). O professor tem muito a ver, sim, professor dedicado, que explica as coisas, você... Tem que prestar atenção, né, porque o professor dedicado, tá falando e você não tá nem aí, não adianta nada, mas eu acho que pra mim foi. Eu não tinha outro, outro caminho, eu não tinha outro veículo pra isso, o veículo foi o curso, entendeu? Eu agora depois do curso eu tô mais... como é que chama? Assim...ahnnn... Mais aberta pra dá e pra receber..... Eu era assim meia “fuinha”, sei lá! Sei lá, meia chata.

(...) Mudou que eu sou uma pessoa mais clara agora, né, posso sentar com alguém e conversar a mesma língua, entendeu? Conversar a mesma língua, entendeu? Depois do curso... Bem mais, como é que chama, até... na maneira de participar das coisas, de conversar, entendeu, tava conversando assim ..., não chegava nem perto, né? Eu não tava entendendo o assunto, que eu ia me meter naquele assunto que eu não tava entendendo, agora se for um assunto de creche, um assunto de criança, eu posso chegar e participar, do que conversar... Ajudou, o curso me ajudou, me ajudou bastante.

Com estas declarações, creio poder afirmar que o programa de formação propiciou-lhe a construção de um olhar especial para a criança e para a importância da

postura do educador durante a aprendizagem³⁴. Que a experiência que viveu foi muito importante, também, para seu desenvolvimento pessoal. Ela percebe-se mais “interessante”, com condições de conversar e argumentar com mais segurança, situação que lhe re-posiciona socialmente. Se antes era orgulhosa de suas “batalhas”, do respeito conquistado através de muita “luta”, expressão que utilizou para referir-se à maneira como alcançava seus objetivos, agora conta com outro potencial para se impor socialmente, os novos conhecimentos. Esta é uma sutileza da análise de seu discurso que talvez ainda seja inconsciente para ela, mas que indica uma outra possibilidade de se posicionar perante os acontecimentos da vida.

Apesar das confusões teóricas que sua narrativa revela, é certo que Sara está mais atenta às suas ações como educadora, e ao seu comportamento com as crianças, mais ciente da importância das relações que estabelece com elas e de seu papel. Diz que seu trabalho também mudou bastante depois de ter participado do programa, com os novos conhecimentos que adquiriu:

(...) O que mudou Ruth depois do curso, porque eu, eu não sabia distinguir brincar de brincadeira.....Ah, a diferença o brincar eu dou isso aqui eles ficam brincando, nada que eu, dou um clipe, eles inventam as brincadeiras lá fora, de pega-pega, de esconde-esconde, aliás já é brincadeira, né, agora o brincar é sentar com a bonequinha num cantinho das boneca, no cantinho dos carrinho, entendeu? E, mudou muita coisa, melhorou bastante, mais como trabalhar com eles, como lidar com eles, aqueles mais rebeldinhos, eu aprendi como lidar melhor com eles.

(...) Mudou, Ruth, muitas vezes eu deixava pra lá, não vou mentir. Eu deixava pra lá. Acho que eu, eu queria me poupar, agora eu não faço mais isso, entendeu? Agora eu procuro trabalhar mais com eles, dar mais atenção a eles, conversar mais com eles, aquele rebelde, que sempre tem um mais... Então fico mais, mais pra ele, não deixando os outros do lado, mas atenção, mais.... Ah resolve, resolve. E uma coisa que ajudou muito, também, eu preciso falar isso, foi aqueles HTP; foi difícil, mas que ajudou, ajudou.

(...) Mudou, mudou. Porque eu antes não era muito planejada. Agora, eu, eu, planejando também eu acho que sai mais... Eu acho que vai poder... Planejar. Olha vamos fazer... Um exemplo: hoje vamos trabalhar um animal assim, assim, assim...

³⁴ Termo utilizado por Assmann para designar o processo de aprendizagem, com um caráter de indissociabilidade entre o ensinar e aprender. É nesse sentido que utilizo este neologismo.

Porque que eu vou dar aquele bichinho pra eles? Aquela pintura pra eles porque que nós tamo pintando aquele animalzinho?...Entendeu? E, é isso aí, em matéria de, assim, de conhecimento, sabe?..... Tem muitas coisas que eu não conhecia... dava por dar.

(...) É. Antigamente era dava por dar (atividades). Agora não, agora eu já sei porque é que eu tô dando, porque e pra que. Dava e assim, eu detesto criança solta, sem fazer nada, detesto. Eu levo a criança em pátio porque precisa levar a criança em pátio, porque a criança precisa do pátio, mas eu detesto ir pra pátio se não tiver nada programado pra criança no pátio, porque criança solta no pátio sem nada programado é machucar, cair, é machucar os outros, fazer, acontecer. Eu vou pro parque, eu vou planejada: ou um jogo de bola, ou um... e antigamente não. Vamo jogar bola (com a fala escrachada...) vamo....

Depois do curso conta que se sente capaz de estudar. Parece muito feliz com a idéia de adquirir novos conhecimentos, de poder compreender o que lê, tanto que continua estudando o material que recebeu do curso:

(...) E eu continuo lendo meus livros... Agora eu estou lendo “Ciências e Tecnologia”.... Eu tinha muita vontade de ler aquele livro. Eu comecei a ler no final de semana, nos finais de semana, eu vou ler tudo.(...) É, do ADI- Magistério, eu tenho todos os livros guardados.(...) Aliás, eu tenho o material todo guardado, tudo guardado, Eu comprei uma mala, botei dentro. (...) É, ciência e tecnologia porque eu sempre tive vontade de ler ele, mas só que ele não era importante pra mim como os outros, né, como aquele OPE³⁵ ele é importante, mas eu não li ele ainda, porque eu quero lê ele ainda, ler e entender, só por ler... Vou ler um pouquinho hoje, deixar, voltar... No final de semana dá pra eu ler e entender pelo menos uma parte dele, né, porque ficou muita coisa que eu não entendi, não deu tempo...

Avaliando o reflexo do programa no contexto da creche, Sara revela a intencionalidade que as aprendizagens propiciadas pelas oficinas culturais provocaram:

... E uma coisa que também mexeu, que deu uma reviravolta muito grande em todas as creches, eu acho, não sei, foi sobre a cultura, a música, a música no CEI, né, a

³⁵ Orientação da Prática Educativa – OPE – matéria do Programa de Formação.

música, acho que ninguém nunca se ligava aí, depois desse curso a gente começou prestar atenção na música, porque dava a música, o horário que tinha a música, então, no CEI, o CEI ouvia pouco música, entendeu? Tem que ter uma música, ou eu tô cantando, ou o rádio tá cantando, ou o amigo tá cantando, tinha música ali no meio, não é?

Rose também considera que o *Programa ADI-Magistério* contribuiu muito para que ela mudasse seu jeito de desenvolver o trabalho com as crianças, ampliando seu olhar, e oferecendo-lhe novas possibilidades de ação. Ressalta que conhecer o arcabouço teórico que explica o desenvolvimento infantil, além de ter provocado mudanças em seu olhar de educadora e uma intencionalidade que não tinha, a instigou a estudar cada vez mais.

(...) as pessoas achavam que o que tavam aprendendo ali, no nosso dia a dia era normal, era comum, mas eu acho que não era, porque é diferente. Poxa! que nem meu caso, no meu dia a dia, o comum é bebê jogar ali o brinquedo e tal, jamais eu iria saber que era acomodação, assimilação, e que tava se acomodando e que estava aprendendo, eu não sabia, e tava ali, como que uma pessoa, né? Então, nossa eu adorei! Na parte de artes, né, as professoras, trazendo coisas novas...

(...) Então foi o jeito. Não foi as coisas que você faz no seu dia a dia, é a visão que você tem das coisas que eram, né, é uma visão totalmente...A minha visão, eu acho que pra mim era que... pequena, né, porque atrás daquelas coisas tem uma coisa tão enorme, né, porque as pessoas já estudaram tanto, né, então a gente tem que aprender a respeitar o que o outro já estudou, né, tá lendo, não sei, eu acho, eu quero aprender sempre mais...

(...) Completei o ensino médio e falei: _ Agora vamos esperar sair o ADI Magistério. Então eu tinha parado um ano e então já saiu o ADI. Eu sabia que teria que fazer, mas eu não tinha assim nenhuma noção de como é que seria as matérias, né, de como que seria o curso. Eu ouvia falar, a moça que tava aqui já tinha feito o primeiro lá, dizia: _ Ah tudo que a gente faz aqui se fala lá. Mas eu vejo diferente, com conteúdo maior, então dá pra você, né... Eu penso assim, eu vi assim o curso, né, em momento algum... A única coisa que eu achei cansativo era os sábados, né, que tinha que estar lá, mas foi legal por causa dos passeios, as oficinas, então, mas eu gostei, foi uma experiência. Olha, eu não fiz o concurso de professor, mas o pessoal que fez falou

que tudo aquilo que a gente tava aprendendo... Eu me arrependi de não ter feito pra mim ter uma base, né, do concurso, foi pra professor adjunto, que tudo que tinha lá no curso, que nós tava aprendendo, foi que caiu no concurso, aí eu me arrependi de não ter prestado.

Ressalta quanto o programa a despertou e contribuiu para o desenvolvimento dos conhecimentos relacionados à educação infantil. Ter cursado o ADI-Magistério, de fato, modificou sua compreensão e possibilidade de contribuição nos trabalhos do CEI.

(...) eu mudei muito, ah eu acho que eu mudei muito, muito mesmo. Eu acho que me deu assim... acho que tava fechado aquela... despertou, sei lá, acho que abriu, não sei, não sei te explicar o que... o que por exemplo... não sei se foi coincidência, acho que abriu a cabeça, ah eu quero estudar, eu quero fazer, vamos ver, sabe tem umas coisas que eles pedem, o projeto político, o PPP (projeto político pedagógico), que mata a gente e tal, então tem que estudar, né, então as coisas vão andando, então realmente as coisas vão andando, vão evoluindo e tem hora que a gente tem que correr atrás, se não eu vou ficar igual aquelas ADIs de antigamente, né, vou ficar boiando, e tem tanta coisa legal, e você acaba boiando, né.

Rose também achou importante a oportunidade de participar das atividades culturais inclusas no curso ADI- Magistério, declarando sentir falta de continuar freqüentando museus, teatro e cinema. Conta que se esforça para continuar passeando, inclusive para propiciar este tipo de atividade/aprendizagem para sua filha. Declara que o programa também colaborou para que ampliasse sua visão de mundo e lhe incentivou a abrir-se para novas oportunidades de vida e conhecimento. Entretanto, queixa-se da falta de tempo que a dupla jornada, casa-trabalho, lhe impõe:

(...) Final de semana é meio complicado, né? Eu só tenho o sábado e o domingo pra tá ali... Dá uma geral aqui na casa... Tá vendo que, ahh, as coisas básicas de uma dona de casa, né, tá arrumando, mas às vezes tem que sair, às vezes a gente sai, eu vou ao cinema, porque eu tenho a minha pequenininha, eu acho que tem que pajar ela um pouco, às vezes a gente pega um cineminha, então, quer dizer, ela fala: _ Oh mãe, faz tempo que a gente não vai no cinema! E eu tento ir, mas eu procuro ir, procuro passear com ela sim, eu quero conhecer, tem tanta coisa boa aqui pra gente

conhecer, né? Eu tô louca pra ir no museu do Ipiranga, eu falo pro meu marido, vamos! Mas é meio complicado o serviço dele, depende da folga pra gente tá indo, mas eu quero tá indo lá, eu quero conhecer, coisa assim, legal, né. Então é assim, tá em nosso acesso, mas a gente num... Não sei se não tem tempo... Ou se a gente acaba se acomodando, e não procura, porque não é uma coisa assim muito cara, né, pra gente tá indo, né, e conhecendo. Eu conheci muita coisa legal, né, nos passeios...

(...) Então, é isso, eu acho que é o conhecimento, às vezes a gente fica tão assim, acho que bitolada naquela nossa rotina do dia a dia. Tem um mundo aí fora, né, pra você conhecer, né. Nossa esse ano eu falei que ia explorar assim, fazer um passeio turístico, e eu tô fazendo, graças a Deus.

Sobre sua aprendizagem, Rose fala:

(...) eu aproveitei bastante, aprendi muita coisa mesmo, eu consegui, assim, conciliar os dois, sabe, é difícil, às vezes a gente tem a prática aqui, e a teoria? Aprendi tanta coisa, aquela professora de, de psicologia, né, a Otake, assim, gente, aquela mulher deu uma aula que eu lembro até hoje... Assim, né, eu aprendi muita coisa... Muito mesmo... Muito, olha...

Creio que o trecho transcrito abaixo exemplifica, com precisão, as conseqüências do processo de formação para a prática educativa de Rose. Ela não só relaciona teoria e prática, ela aplica e vive na relação com a criança.

(...) O que me surpreendeu mais são assim, essa diferença, em ter a prática e não conhecer a teoria, tipo assim, principalmente nessa parte dessa professora, de psicologia, as teorias de Wallon, né, e a criança, o cara estudou muitos anos lá, o fato da criança estar jogando, às vezes a gente está ali na sala, e a gente fala: _ Olha como esse menino é danado, toda hora tá jogando! Mas tem um significado, a criança tá construindo, isso nunca deu assim, né, em catorze anos, a gente lidar no dia a dia, acha o desenvolvimento, mas a gente não sabia o que acarretava aquele desenvolvimento, tá entendendo? Por exemplo, hoje, o cara tá subindo uma escada e tá desenvolvendo um monte de coisa, se bem que a gente tem palestra, tem, né, as reuniões pedagógicas, tem aquelas reciclagens, você vai ouvindo, você vai aprendendo, mas, não sei se a gente também vai ficando mais velha, vai ficando mais madura, vai acabando prestando mais

atenção nas coisas, né, dando mais significado, né, uma coisa assim, então mudou muito, às vezes a criança tá fazendo alguma coisa, eu vejo assim, com outros olhos, né, não é aquele olho de... Não sei, às vezes a pessoa tá... A criança fala alguma coisa, principalmente uma criança maior, e aconteceu comigo aqui, né, e eu levei pro curso isso, pra professora, é... Os meus meninos brincando lá, brincando de casinha e lá conversando tal, tal, os meus meninos eram pequenos, e lá ali eu sempre tava entrando no meio da conversa, perguntando, né, ah, eu quero café, quero isso, quero aquilo, os pequeninhos, eles vêm e traz café, tá brincando, e os maiorzinhos brincando, ah, eu falei: _ Ah, eu quero café com leite, mas eu gosto bem quente! Eles olharam pra mim e falaram assim: _ Ninguém tá falando com você, Rose! E eu falei: _ Ah é, é! Quem é que me falou assim? Realmente tinha três meninas brincando, na verdade elas não falaram quem foi, vai vê elas acharam, ela vai brigar né, mas eu conheço pelo tom de voz. _ Quem foi, hein? _ Então eu não quero mais café, ninguém quer me dar... Se fosse outra, já ia achar que aquilo era um absurdo né, que a criança está respondendo... Então você vê as coisas com outros olhos, como quem diz elas falaram isso, como quem diz o momento é nosso, nós que estamos brincando, não quero que você entre na brincadeira, então eu acho assim, que fez eu crescer mesmo...

Estas declarações expressam como Rose passou a reconhecer, na própria prática, o que aprendeu durante o programa, o quanto sua concepção de educação, vida pessoal e perspectiva de futuro foram ampliadas.

Já Clara, é ainda mais enfática quando fala sobre suas aprendizagens no curso:

(...) o curso foi assim, né, um presente, é eu acho, foi muito legal, eu aprendi bastante com o curso, é... Ah, eu acho que eu aprendi bastante, eu aprendi, assim, bastante, principalmente nas aulas de OPE, porque você estava fazendo aula estágio, né, então ela te dava idéias, né, pra você tá colocando em prática.

(...) acho que foi assim, gratificante, muitas, é coisas que não passavam, assim, você não tinha tido oportunidade de colocar em prática e que o livro, né, o livro e a professora te iluminavam, né.

(...) E, aí esse curso, é... E a Rose³⁶, complementaram, né, as coisas que você tinha vontade de fazer mas que nem passavam pela sua cabeça, que como desenvolver,

³⁶ Professora de OPE (Organização da Prática Educativa)

né, então aí, o... como se fala assim... foi te complementando, você pode fazer os projetos, colocando em prática, trabalhando, e aí no final do ano eles tão assim, nota dez.

(...) Ah, eu, assim, cresci, amadureci mais, aprendi mais, e posso tá passando coisa mais assim, como é que fala, assim... Tudo que eu aprendi eu passar tudo de uma forma assim, é, é... Não é certa, uma forma... Mais ciente, assim, vou tá passando uma coisa com convicção e a criança vai estar se desenvolvendo de uma melhor forma, porque tudo que foi passado pra mim foram coisas boas, né, às vezes igual assim, eu não sabia que tinha que por cantinho de leitura, um cantinho disso, um cantinho de brinquedo, um cantinho da boneca igual tem aqui, né, nunca foi passado, quer dizer, quando eu cheguei aqui era só jornal picado, na, na, assim muitas vezes a atividade da criança era só dar revista pra criança folhear, picar, então às vezes eu ficava “puxa vida, o que que eu vou dar pra essa criança hoje?” “O que que vou fazer?” Isso, sabe, pra melhorar pra criança também tá crescendo de uma forma saudável, né, ver o mundo de uma outra forma, né, assim como eu, quando foi o meu ensino, no meu colégio, na minha escola, e as pessoas serem sempre assim, também passar coisa boa, né, igual eu tenho uma visão desse diretor que você não imagina, ele era de cor assim, o sorriso dele era assim sempre ele estava estampado, ele só sempre passava coisa positiva, boa, boa, boa, nunca vi o Sr. N. (diretor da escola que estudou) de cara feia, então isso é o que a gente tem que passar pra criança, por mais que você tenha problema, você tem que deixar do portão ali pra fora, a criança não tem nada a ver com seu particular, você tem que tá aqui pras crianças, né, tá ali pra criança e estar procurando desenvolvê-la da melhor forma possível.

A intencionalidade educativa passa a fazer parte do discurso de Clara que ressalta, principalmente, a mudança de olhar para a criança cultivada pelos novos conhecimentos.

(...) igual ao que a gente já falou lá, no nosso livro (refere-se ao PIS, Projeto Interdisciplinar Síntese), lá, né, tem que ter aquele momento pra criança, um olhar super especial, de todo mundo, né, porque normalmente essa criança que tá dando maior trabalho, ela é que está mais carente, ela tá pedindo socorro, né, um help, eu estou aqui, me ajudem, façam algo por mim, então eu acho que não é só falar: _ Ah, ele é hiper ativo, ele é hiper ativo! Ele quer um carinho especial ...

(...) que a gente fique sempre com um olhar diferente pra criança, cada criança é cada criança e a gente tem que estar voltado pra eles ...

(...) então acho que é legal a gente dar sempre atenção pras crianças, e tá vivendo ali, ensinando, porque eles, é como a Ângela falou, eles são o filé mignon, né, a nossa professora Ângela do curso falou, eles são o filé mignon da humanidade, então a gente tem que tá preparando eles pra uma coisa boa, né, por mais que a situação seja precária, né, a situação de tá ensinando, mas sempre alguma coisa vai ficar pra sempre na cabecinha deles, assim como ficou pra mim, né?

Clara considera que o *Programa ADI-Magistério* foi muito importante para seu desenvolvimento profissional, afirmou que seu trabalho mudou depois que fez o curso e destaca algumas aprendizagens que o aprimoraram: como ratificar a atenção despendida para as crianças, contar histórias abaixada, na altura das crianças, ter intencionalidade nas atividades gráficas, fazer projetos e acompanhar o desenvolvimento da criança em cada atividade, criar espaços alternativos para a criança estar nos momentos de espera, entre outras.

(...) Ah... mudou, mudou. Assim, nas atividades, é, em dar maior, maior ainda atenção pras crianças, né, igual eu tô te falando, nós comentamos, em dar aquele olhar diferenciado pra criança, é, você estar no nível da criança pra falar porque se não ela te enxerga como um monstro, né, você tem que tá, né? Abaixada, sentada, eles adoram, o maior prazer deles é quando você fala: _ Vamos todo mundo pra roda? E começa a cantar, né? E aí eles se sentam e já, já ... Sabe? Ou pra você comentar alguma coisa assim, pra fazer na atividade, porque há muitas atividades que eu não dou aqui, eu vou lá pras mesinhas do refeitório, porque não dá pra se fazer, nós não temos mesa e cadeira.

(...) Eles adoram fazer atividade, e ... Eles já imaginam giz de cera, coisa, é ... guache, né, eles já imaginam coisa de pintura, alguma coisa que eles vão riscar, é, que eles vão pegar na folha, no sulfite, porque até então, até eu fiz o cantinho do grafismo, mas eu ainda não coloquei, porque eu havia pedido um caderno de desenho pra cada um, pra começar fazer grafismo com eles, como a Rose ensinou, né, deixar ali, cada um tem aquele seu momento de espera, vai lá, pega, garatuja, faz o que quiser naquele caderno, no ano passado eu fiz isso, e eles adoraram, principalmente quando você tá fazendo o diário, ou você tá escrevendo um bilhete pra mãe, né, numa caderneta, eles

vão lá e pegam como se fossem, né, professores e sentam ali e te imitam, né, e aí é legal isso, esse tipo de momento de espera, aí eu tenho a cestinha também com os livrinhos que eles, alguns são assim bem mais novinhos e ainda rasgam, mas eu tô trabalhando pra que eles não rasguem, pedi também um livrinho pra cada mãe pra eles estarem folheando, pra eles aprenderem também a conservar o livro, a ter uma noção, né, e eles adoram a estória do joelho Juvenal, eu conto a estória, né.

É importante como o discurso de Clara incorporou, inclusive, os termos técnicos e idéias sugeridas durante o programa, a organização de cantos com sugestão de atividades diversas, um caderno de desenho para cada criança para que se possa visualizar a evolução de sua produção, entre outras. Ressalta, também, que nem só o seu trabalho se alterou, mas que sente reflexos por toda a creche já que um grande número de funcionários também participou da formação:

(...) Reno...é, renovou toda a Creche, todo o CEI, muitas pessoas que não faziam e que começaram a fazer, sabe, então isso te deixa feliz, eu, eu às vezes que eu fico feliz porque eu passo assim nas salas e tem os trabalhinhos, passo nos corredores tem igual, tem sinal das marcas das crianças, né, então isso é legal, que antes ninguém, tava todo mundo desorientado, muitas queriam fazer e não sabiam como e outras não tinham vontade e aprenderam a ter uma... Um olhar, assim, diferenciado, e aprenderam a respeitar mais as crianças, né, acho que abriu, né, ampliou.

É mesmo bastante presente na narrativa de Clara a utilização de expressões ou o resgate de situações discutidas durante o programa. Em Orientação da Prática Educativa (OPE) as ADIs foram desafiadas a buscar as “marcas” das crianças nos CEIs e relatar o que tinham encontrado. Foi uma atividade significativa para muitas alunas que passaram a se preocupar com a transformação do ambiente. E a fala de Clara só confirma o sucesso desse projeto.

(...) Foi de mudança, e pra melhor. (...) Foi pra melhor, porque por mais que a pessoa, é... Num, assim, num tenha se desenvolvido, ou fosse lá cansada, né, morasse longe, tivesse vários filhos, tinha que chegar em casa, marido brigando, por mais que... Eu acho que ela deve estar com saudades, porque, eu acho que foi gratificante, assim

crecemos, né, ampliou o nosso olhar pra criança, é... Eu acredito que todo mundo ganhou com o curso, por mais que fosse...

Camila conta que iniciou o *Programa ADI-Magistério* com entusiasmo e a expectativa de compreender teoricamente o que fazia na prática, queria entender a rotina do CEI para também agir com a intencionalidade que imaginava fazer parte das ações docentes. Disse que o curso atendeu a tudo que esperava e serviu como base para a incentivar a fazer Pedagogia.

(...) fui com aquela expectativa, né, de, de aprender mesmo as coisas relacionadas ao dia a dia aqui das crianças, a saber na teoria o que se fazia na prática, porque as meninas que já estavam estudando, falavam, comentavam, assim, do curso, né, e eu queria saber mesmo, né, aí foi tudo, atendeu a expectativa, e gostei muito porque eu acho que foi uma base, assim, o curso da teoria pra prática que a gente tinha aqui no dia a dia. A gente sabia fazer as coisas mas não sabia usar, nomear as coisas, né, que a gente fazia as atividades e nem a real, a real finalidade daquela atividade, o que tava desenvolvendo na criança. Às vezes você fazia e achava que estava desenvolvendo só uma coisa, né, e era uma série de coisas que você estava desenvolvendo na criança. Você achava que contava uma história e só ia desenvolver a capacidade aí, no caso, de atenção, mas você estava trabalhando uma série de coisas com a criança, e eu não tinha essa visão, né, então hoje, quando eu vou dar uma atividade na hora de história, eu sei que eu não tô dando uma simples atividade, mas uma coisa muito rica pra eles, né, então acho que foi muito importante, de suma importância pra mim esse curso ADI- Magistério.

(...) a gente tem um preparo e é pro desenvolvimento da criança. (...) eu acho que o que marcou mais, assim, foram as aulas de OPE....porque desde um simples gesto da criança, você observar uma criança numa atividade de pintura, assim, né, a gente trabalhou muito isso, o gesto dela, o olhar, a expectativa, a emoção que ela, que a criança passa quando ela toca a tinta, quando ela espalha, né, então eu acho que marcou bastante. Porque quando você dava a tinta e o papel e a criança pintava, você ia ver aquilo que ela fez, mas você não tinha, assim, aquela noção de que ela passa por fases, cada fase tem, assim, seu desenvolvimento, ela faz coisas específicas, assim, né, eu não tinha essa visão.

(...) porque antes eu não sabia o significado daquilo, daquela atividade, pra que que servia, eu achava que era pra passar o tempo, pra preencher o tempo deles. E hoje eu sei que não, que cada atividade que se dá tem um significado, tem uma intenção, né, a gente tem um preparo e é pro desenvolvimento da criança, né, e aí eu não tinha essa visão.

Como Clara, Camila também incorporou em seu discurso os termos técnicos utilizados durante o Programa. Camila expressa, de forma bastante apropriada, os conhecimentos que desenvolveu para analisar o desenvolvimento das crianças através das atividades que oferece. Demonstra, como nenhuma outra ADI-aluna entrevistada o fez, ter conquistado habilidades e competências profissionais. Seus comentários estão além da sensibilidade para o gesto, o desenvolvimento infantil. Tornaram-se mais consistentes. Ela exemplifica como o curso a ajudou a construir um novo olhar para a criança. No seu dia a dia, mais do que modificar as atividades que oferecia às crianças, transformou o modo de enxergar a ação infantil. Observa mais atentamente o que as crianças fazem e sentem, analisando seu progresso. Diz que hoje tem intencionalidade, o tom de seus registros é outro, como também sua utilização:

(...) foi o olhar (que mudou).... O meu olhar pra criança. Comecei a observar, assim, mais, né, observar tudo. Antes você dava, assim, mas não observava a gesto, né, a emoção da criança, é... Pequenos detalhes até, né, da atividade (no caso, de pintura) o jeito que ela se desloca na mesa pra fazer, ou se ela tá fazendo no chão, ou se ela prefere fazer de pé ou na parede, eu não prestava atenção nisso, pelo menos eu, e hoje não... Registro! Pra acompanhar o desenvolvimento dela, pra depois mais tarde retomar esses registros e ver, acompanhar, né, o progresso da criança, eu acho importante.

A narrativa de Camila nos induz a pensar que ela construiu uma nova concepção do trabalho pedagógico, que inclui o processo educativo nos cuidados oferecidos pela creche e vale ressaltar que desenvolveu uma concepção de educação pautada na brincadeira, no prazer, no respeito às necessidades emocionais da criança, essência dos principais conceitos trabalhados no programa ADI-Magistério:

(...) eu vejo as crianças, assim, não, é que elas estão aqui pra passar o dia, mas que tem que ser um dia legal, um dia que ela passa coisas que ela goste, que futuramente sirvam pra ela, né, porque eu acho que aqui a primeira infância, hoje eu tenho a, eu tenho pra mim que a primeira infância é a base de tudo, tudo vai ficar aqui, né, nesse momento, então que tem que ser um momento gostoso, que ela aprenda, mas aprenda ahm... que ela queira aprender, né, não que seja uma coisa imposta, que chega pra criança e você tem que fazer isso e isso, tem que ser uma coisa legal, que nem, o que que eles gostam mais? de brincar, então tudo o que você for fazer com eles tem que ser através da brincadeira, tem que ser passado pra eles através do brincar, né, então, assim, não gosto muito de chegar pra eles e vocês têm que fazer isso e isso, eu procuro brincar com eles, sento com eles, faço tudo junto com eles, porque aí eles se envolvem mais quando você está envolvido, não você é professora fala e eles são os alunos, tem que estar interagindo junto com as crianças, né, então...

Camila reconhece, também, que ampliar seus horizontes também faz parte de uma formação consistente. E, como Rose, ressent-se de não continuar expandindo sua vida cultural indo a museus e teatros, como fazia durante o curso, admitindo que ainda não consegue priorizar esse tipo de atividade neste momento de vida. Reproduzo nosso diálogo sobre o assunto, porque creio bastante ilustrativo da forma como incorporou as aprendizagens que viveu:

P: E na sua vida, mudou alguma coisa depois que você fez o curso? No seu trabalho mudou bastante, né, e pra você?

C: *Pessoalmente?*

P: É.

C: *Olha... pessoalmente eu acho que tudo que eu aprendi vai servir agora pra mim, que eu tô grávida. Vou ter um bebê e eu acho que o que eu sabia antes, né, se faz as coisas corrigindo, né, com a criança, né, não tem muito essa visão, a mãe fala isso, a sogra fala aquilo, mas eu sei, eu sei porque hoje eu tenho conhecimento, que as coisas não funcionam bem assim, né, tenho uma outra visão, e eu pretendo, assim, tentar educar, tentar passar pro meu filho, quer dizer, pra minha filha tudo o que eu tive oportunidade de aprender, né.*

P: Você, me fala um pouquinho, você achou importante aquelas aulas de sábado pra sua vida pessoal?

C: O PIS?

P: Não só o PIS, aquelas vivências culturais, você já tinha o hábito de ir ao cinema, de ir ao teatro?

C: Muito raramente.

P: Raramente

C: Eu acho que foi uma oportunidade, assim, única, né, porque assim na correria do dia a dia a gente acaba deixando essas coisas meio que de lado, né, você faz assim quando surge uma oportunidade dessas, porque você fica atarefada com tantas coisas que quando sobra um tempinho você nem lembra de ir a um museu, de ir a um teatro, e faz esse tipo de coisa, então eu acho que foi muito importante.

P: Pra tua formação ter ido a essas atividades culturais fez diferença?

C: Fez, é uma forma nova de conhecimento, eu entrei em contato com outros tipos de cultura, né, adquiri mais cultura, outras, vi outras coisas, outras manifestações de arte, de linguagem, então, eu achei importante.

P: Você continua saindo?

C: Não continuo. Vou continuar agora porque tem que fazer estágio cultural na faculdade, porque a vontade, a gente tem a vontade mas é tanta coisa pra fazer que você acaba deixando de lado. É o trabalho a semana inteira, é a escola, chega final de semana ainda tem que cuidar da casa, então o momento que sobra que às vezes eu falo: ah, eu queria tanto ir, mas acabo não indo.

Sobre as conseqüências do curso na creche como um todo avalia que nem todas as alunas compreenderam o curso como ela. Muitas não conseguiram a mudança de olhar para a criança que ela desenvolveu:

(...) Olha, eu acho que, assim, o curso foi muito bom pra todas que fizeram, eu acho que tiveram muitas que souberam aproveitar, tem outras que não, que continuam, continuam na mesma posição.... Porque não mudou o modo de trabalhar... Eu acho que, acho que foi pessoalmente mesmo, sabe? Pessoal mesmo, a atitude, querer mudar mesmo a sua atitude, acho que as pessoas já estavam acomodadas.

(...) No trabalho, ah, eu acho, assim, que a gente tem que tá aberto a tudo, à mudança, à gente; se o que a gente tá fazendo não é bom pra nossa criança, acho que tem que procurar mudar, tem que procurar o melhor, (o curso) pregava isso, mas tem gente que não entendeu, né, é comodismo mesmo, ou falta de interesse, tá fazendo o

curso somente por uma obrigação porque é exigido agora se não você não vai tá podendo trabalhar mais com criança dessa faixa etária. Eu acho, eu vejo assim, não tem porque você não querer mudar pra trabalhar com eles, porque quem vai pra essa área tem que tá querendo, buscando sempre mais, né, porque eles exigem isso da gente. Hoje em dia as crianças estão muito evoluídas. Parece que as pessoas, assim, estão com os olhos vendados, não enxergam essa necessidade que as crianças têm, né, de querer sempre mais, e aí...

Depois de ter declarado ter gostado muito do curso, Eneida reconhece que foi muito difícil para ela fazê-lo. Como já foi dito, é adventista do sétimo dia e não podia freqüentar as aulas de sexta-feira e sábado. Mesmo assim, considera que aproveitou “muito bem” todas as aulas, principalmente as de OPE que, segundo ela, foram as mais importantes porque propiciaram maiores subsídios para o trabalho do cotidiano da creche.

Apesar de dizer que depois do curso seu trabalho apresenta mais intencionalidade, seu discurso denota que pouco mudou. Eneida conta que oferece praticamente as mesmas atividades que dava para as crianças antes da formação. Em especial, sua visão sobre as necessidades infantis e seu olhar para a criança parece que não se alteraram. Ao ser questionada sobre o que faria de diferente agora, depois do curso, para controlar um grupo cujas crianças fossem tão difíceis como aquelas do início de sua carreira, disse:

E: Olha, no primeiro momento eu não, igual eu faço mesmo, não abriria meus dentes pras crianças, no primeiro momento não, porque eu acho quando você já chega...

P: Abrir os dentes é sorrir?

E: Sorrir, já abraçar, meu lindinho, meu queridinho, não faria isso. Porque ali as crianças já, depende, né, uma criança do tipo dele, aí ele já acha que ali ele pode tudo, né, que você é a boba da corte dele, e já, porque foi como eu entrei pra eles: oi, meu nome é Eneida, nós vamos trabalhar junto, conversando, e da conversa, não queria saber de conversa, não sei o que ele queria saber, na realidade já era mesmo uma criança que precisava mesmo de um tratamento psicológico, né, e acho que hoje em dia uma criança bem ativa eu converso e dou, já ponho limite, né, vamos fazer aqui, você não quer fazer a pintura aqui, então, você quer ler uma revista? você quer ... Ver

uma outra atividade, agora se de tudo a criança não quer nada, ela vai ter que então sentar e esperar os outros, né, não vou deixar ela assim, é... Ter toda aquela liberdade que eu tava dando pra ele de tá pintando o sete, né, tanto com os colegas, quanto comigo e com tudo, né, ninguém me ajudou por limite sobre ele...

Lógico, ter no grupo crianças ativas é desafio para qualquer educador, há ocasiões em que toda criança necessita de limites claros, não de violência como Eneida mesma repudia, mas de um jeito especial de lidar que só a convivência afetiva pode indicar. Porém, chama a atenção como ela diz que receberia os pequenos: “sem mostrar os dentes”, ou seja, sem sorrir. A simpatia é porta de entrada para a constituição de uma relação prazerosa e afetiva, base da relação educativa como foi trabalhado no programa. Então será que de fato ela compreendeu os pressupostos epistemológicos de desenvolvimento propostos? Mudou sua concepção de educação ou nela prevaleceu a antiga idéia de professor como sendo aquele que não se envolve, que ensina o ignorante, que não deve se comprometer, misturar sentimentos, como se fosse possível lidar com o outro sem com ele se envolver? Ou, talvez, o episódio que viveu e descreve com a criança “hiperativa” tenha sido tão marcante para sua vida profissional que, quando argüida sobre o que faria diferente depois da formação, sempre o relembra, utilizando o caso como referência para balizar suas atitudes, restringindo seu olhar, suas possibilidades de agir diferente, de promover mudanças.

Entretanto, Eneida afirma, como todas as outras entrevistadas, que ter vivido as experiências do programa de formação para o magistério lhe propiciou desenvolver novos conhecimentos e até pensa em fazer pedagogia agora. Apesar de não querer trabalhar na área, sabe da importância de se ter um curso de nível superior hoje em dia. Continua oferecendo as mesmas atividades que já dava para as crianças, mas reconhece que sabe o porquê.

5. AS MUDANÇAS NO SENTIDO DE SI MESMO RELATADAS PELAS ADIS

Como anunciei na exposição de como tratei os dados das entrevistas, busquei alguns elementos no discurso das ADIs que identificassem, ou não, mudanças no olhar para si mesmo; ampliação na visão do próprio mundo e dos acontecimentos; alterações

declaradas na prática profissional; aceitação do novo papel social em decorrência da formação – ser professor - e modificação na concepção do trabalho na educação infantil. Penso que a forma como expus as narrativas a partir da rede de significações, já ofereceu ao leitor boa parte dos elementos que podem caracterizar aspectos de mudança subjetiva, por isso aqui ofereço uma análise sucinta e pontual.

Vale lembrar que nos relatos de si e nas narrativas sobre suas experiências elaboradas pelas ADIs na relação que estabeleceram comigo durante a entrevista, busquei identificar momentos em que as entrevistadas deixam explícitos significados renovadores de jeitos de ser e olhar o mundo, ciente de que:

O narrado é praticamente uma reconceitualização do passado a partir do momento presente, da pessoa com quem se está falando e do objetivo da narrativa. As pessoas não têm em suas memórias uma visão fixa, estática, cristalizada dos acontecimentos que ocorreram no passado. Pelo contrário, existem múltiplas possibilidades de se construir uma versão do passado e transmitir oralmente de acordo com as necessidades do presente. É nesse momento, o da narrativa de uma “versão” do passado, que as lembranças deixam de ser memórias para se tornarem histórias. (Kenski, 1994, p13 e14)

Então, enfatizo que as condições de produção de cada história estão presentes nesta produção, ou seja, serviram de ponto de partida para o complexo processo de mediação, sob a agência de cada ADI-aluna, mobilizando lembranças, sentimentos, fatos pitorescos, aprendizagens, termos técnicos ... As perguntas que fiz, a imagem que cada ADI-aluna construiu de mim, aí incluindo os vários papéis que assumi enquanto profissional, o contexto de cada CEI onde as entrevistas aconteceram, entre outras circunstâncias idiossincráticas, formaram as histórias aqui relatadas de onde trabalhei os referencias de mudança de cada uma.

Íris

A narrativa de Íris sobre sua infância, vida escolar e relacionamentos nos mostram uma vida de muitas privações materiais e afetivas que provavelmente contribuíram para torná-la a pessoa tímida e insegura, como declarou ser, mas que ao mesmo tempo é portadora de evidente força de vontade e autonomia para superar

problemas. Das imensas dificuldades escolares que relatou, trouxe deficiências de leitura e compreensão de texto que a impediram, por muito tempo, de participar de discussões profissionais com seus pares durante as reciclagens e reuniões sobre as crianças. Seu discurso a revela como portadora da humildade característica da ignorância que a vida lhe impôs, de uma baixa estima cultivada durante anos de insucesso. É provável que, ao adotar tais posições, fiquem obscurecidas as qualidades que sempre a acompanharam e que lhe tornaram a mãe amorosa e dedicada que ela reconhece ser, uma pessoa sensível para o outro, mulher batalhadora, independente e realizadora.

Por isso é muito importante atentarmos para seu discurso quando relata sua surpresa com a aprendizagem que teve durante o curso, como quando começou a ler mais, compreendendo o que lia. Recebeu o incentivo dos professores e assumiu o desafio de se superar, buscou sentido para as palavras que não compreendia, buscou apoio das colegas, passou a conversar mais, a se abrir para novas possibilidades e o sentimento de ser capaz começou a ser reconhecido. O prazer de compreender palavras até então desconhecidas, de poder participar das discussões do CEI sem se sentir excluída, a invadia.

Recordando suas palavras:

I: Em reunião, eu tava em reunião, todo mundo falando assim, eu procurava entender o que eles tavam falando e não entrava. Eles queriam que eu desse opinião e diziam: _ Fala Íris. E eu: _ Falo nada. Não falo porque eu não entendia nada do que tavam falando, né? Porque pra mim era mais o contato mesmo com a leitura. Nunca tive contato com a leitura.

P: E você prestava atenção no que estava acontecendo...

I: Prestava atenção. Ficava de olho e num.. Sse viessem me perguntar, na mesma hora eu não sabia...

P: O que estava sendo discutido...

I: O que estava sendo discutido.

P: E quando começou a melhorar?

I: Foi depois do curso.

Ampliar seus contatos sociais, conhecer pessoas e lugares novos, criar novos vínculos a ajudou a superar as mágoas da separação de seu marido, conforme relatou.

Possibilitaram-lhe a re-interpretação de sua própria história e a de apropriação de um comportamento diferente do que tinha. Na vida profissional também, Íris se descreve como alguém que deixou de assumir o papel de funcionária subserviente que atendia às crianças com automatismos convencionados para atuar como uma pessoa atenta para o desenvolvimento das crianças, reconhecendo a brincadeira e o desenvolvimento infantil onde antes nada via. Relata que passou a preocupar-se com as atividades que oferece aos pequenos, a planejar e construir artefatos novos para a caixa de brincadeiras, lembram-se?

Elementos como a reflexão e a crítica, exaustivamente trabalhados durante o programa, aparecem em seu discurso durante a entrevista. O trecho apresentado a seguir realça esta possibilidade de desenvolvimento que o diálogo comigo provocou:

I: É, a Luiza (professora do programa). Às vezes eu não entendia a matéria dela também, e ela via que às vezes eu tava olhando, mas num entrava (quer dizer que não aprendia), aí é que ela começou a falar: começa ler Iris, começa a ler... E aí não sei se é porque eles vão falando, você vai pegando. Orientação, eu nunca tive na vida, fui ter depois que eu entrei aqui (no CEI em que trabalha) e sempre, sempre parecia que eu tava longe, no tempo que eu tô lá olhando, nada tá acontecendo... agora pra brincá, eu sou a primeira, pra brincá, eu brinco.

P: Mas a gente não aprende na brincadeira?

(risadas)

I: Não é?

P: Quando você ouviu isso no curso, você deu atenção? Que a gente aprende brincando, fez sentido isso pra você?

I: Fez....

(risadas)

P: Você se vê hoje aprendendo na brincadeira?

I: Vejo sim, tem coisa que eu não sabia... Eu vi a Rosinha brincando no espelho com ela mesma, que gracinha, ela sentou de frente pro espelho e começou, sabe, querendo falá, cantá, e batendo palminha, e olhando assim ó, pro espelho, a coisa mais linda! E eu falei: _ Ali, brincando! Então foi coisa que me ensinaram bastante...

Em seu discurso Íris deixa claro, também, que os estudos a ajudaram a perceber as relações entre o cuidar e educar e as diferenças entre as propostas de

intervenção que existiam nos primórdios tempos das Creches e agora, nos CEIs, indicando mudanças em sua concepção de atendimento às crianças de 0 a 6 anos. É clara ao afirmar que, mais do que mudar a forma de oferecer atividades pedagógicas para as crianças, ela alterou seu olhar para elas. Diz que muitas vezes ficava alheia ao que se passava à sua volta e que hoje está mais atenta, com uma intencionalidade educativa que desconhecia. Entretanto, sabe de suas limitações e dos desafios que terá que enfrentar para assumir a nova profissão:

I: O que ficou pra mim? Que eu tenho que estudar mais, tenho que me aperfeiçoar mais, dá mais um pouco de mim.

Penso que características especiais de Íris concorreram para seu crescimento, como a sensibilidade para os problemas do outro, seu jeito afetivo e amoroso de ser, o encantamento com as crianças, seu prazer e gosto pelo trabalho. Descobrir seu potencial para o desenvolvimento a fez transformar-se. Hoje relata sensível melhora em sua auto-estima, diz estar mais comunicativa e segura de si.

O programa foi impactante para Íris, abriu caminhos novos para seu desenvolvimento, mas andar por essa nova trilha não dependerá só dela, do quanto poderá apostar em si mesma. Há circunscritores pouco favoráveis à continuidade de seu desenvolvimento. Percebemos em sua fala um enredamento pessoal que poderá dificultar a continuidade de seu processo: falta pouco tempo para se aposentar, tem muitas dificuldades financeiras e priorizaria investir nos estudos de uma das filhas ao invés de em si mesma, entre tantos outros entremeios que restringem a continuidade de seu crescimento..

Apesar de dizer que estaria faltando somente a diplomação para conquistar seu novo status de professora, sabemos que a defasagem que sua escolaridade produziu continuará a limitar seu desempenho em alguns setores de sua profissão, apesar de todo o esforço e real desenvolvimento conquistado e aqui reconhecido.

Sara

Sara apresenta-se como alguém bem sucedida na vida embora mal sucedida nos estudos anteriores. Sua alegria, energia e orgulho de si mesma concorreram para abrir espaço para novos conhecimentos, embora relate muitas dificuldades no início do

programa., mostra-se uma pessoa persistente. Declarou seu entusiasmo pelo conhecimento, seu desejo de continuar estudando apesar de não “precisar” mais. Reconhece os benefícios do estudo para si própria, para seu próprio desenvolvimento, para sua inserção e posicionamento social, mais compatível com a situação de seus filhos. Descobriu seu potencial para o crescimento.

Suas relações familiares são circunscritores favoráveis para a continuidade de seu desenvolvimento e talvez seus filhos possam continuar a lhe incentivar a estudar e ler. Sua diplomação garantiu-lhe um status, um orgulho de ser vitoriosa, apesar da origem simples e das poucas oportunidades, que restringem a ascensão social a muitos. Tais aspectos se refletem em seu estado de sentir-se professora. Recordando suas palavras, por cursado o *Programa ADI-Magistério*.

(...) Mudou, que eu sou uma pessoa mais clara agora, né, posso sentar com alguém e conversar a mesma língua, entendeu? Conversar a mesma língua, entendeu? Depois do curso... Bem mais, como é que chama, até... na maneira de participar das coisas, de conversar, entendeu? Tavam conversando assim ..., não chegava nem perto, né? Eu não tava entendendo o assunto. Que, que eu ia me meter naquele assunto que eu não tava entendendo? Agora se for um assunto de creche, um assunto de criança, eu posso chegar e participar, do que conversar... Ajudou, o curso me ajudou, me ajudou bastante!

É a possibilidade de ampliar sua participação social, seu protagonismo, de dar opiniões e posicionar-se perante o outro que Sara reconhece que conquistou a partir das experiências e dos novos conhecimentos propiciados pela formação. Apesar dela misturar alguns conceitos, situações, pessoas, matérias que foram apresentadas durante o programa, seu olhar para o desenvolvimento infantil foi ampliado e suas ações tornaram-se mais intencionais. Utiliza um neologismo para expressar sua mudança, conta que ficou mais “planejada”, querendo dizer que pensa, organiza e avalia suas ações com as crianças. Diferente do que fazia antes do curso, quando não conhecia o significado das atividades que executava. Retomo seus dizeres:

(...) É. Antigamente era, dava por dar (atividades). Agora não, agora eu já sei porque é que eu to dando, porquê e pra que. Dava e assim, eu detesto criança solta, sem fazer nada, detesto. Eu levo a criança em pátio porque precisa levar a criança em

pátio, porque a criança precisa do pátio, mas eu detesto ir pra pátio se não tiver nada programado pra criança no pátio, porque criança solta no pátio sem nada programado é machucar, cair, é machucar os outros, fazer, acontecer. Eu vou pro parque, eu vou planejada: ou um jogo de bola, ou um... e antigamente não. Vamo jogar bola? (com a fala escrachada...) vamo....

Sara, se não conseguiu modificar todas as concepções arraigadas em tantos anos de experiência prática, demonstrou estar em caminho aberto para construir uma nova relação com as crianças. Ela está mais atenta às necessidades afetivas das crianças. Ao invés de ler uma reação de rebeldia de uma criança como má criação ou carência, busca compreender-lhe o incômodo e oferecer-lhe mais cuidados, mais atenção, atividades diversificadas dentro do processo educativo. A experiência de ter voltado a estudar com 61 anos e ter conseguido a diplomação depois de um histórico significativo de fracasso escolar, de comunicar e articular um discurso inovador e reconhecidamente diferente do que tinha, é expressão de transformação pessoal, modelo de superação que o conhecimento e as novas experiências possibilitam.

Rose

A alegria de Rose, sua sensibilidade para o outro, seu gosto pelo trabalho com crianças, certamente se constituíram em terreno fértil para tornar-se aberta para o novo. Retomo sua fala quando declara, explicitamente, o quanto sentiu sua visão de mundo ampliar-se:

(...) Então foi o jeito. Não foi as coisas que você faz no seu dia a dia, é a visão que você tem das coisas que eram, né, é uma visão totalmente.....A minha visão, eu acho que pra mim era que... pequena, né, porque atrás daquelas coisas tem uma coisa tão enorme, né, porque as pessoas já estudaram tanto, né, então a gente tem que aprender a respeitar o que o outro já estudou, né, tá lendo, não sei, eu acho, eu quero aprender sempre mais...

Diz que pretende continuar estudando depois fazer computação, comprar um carro e, principalmente, continuar participando da vida cultural da cidade, que reconhece amplia sua compreensão do mundo e das coisas, viajar, conhecer lugares

diferentes, sair do “mundinho” a que estava acostumada e “presa”. Romper com as amarras que a mantinham num estilo de vida cultivado pela repetição cotidiana de um jeito de ser. Foi o contato com os novos conhecimentos, com a leitura, com lugares diferentes, que a alertaram para a possibilidade de ser diferente, de poder mudar. Ela é explícita quando diz:

R: Eu tô pegando a estrada. Nossa, tem tanta coisa linda, né, que a gente... Talvez o medo, aquela falta de vontade... Não sei, agora que começou, vamo embora, sabe, eu acho, a gente tem que crescer, né, eu acho que eu não quero parar, né, então o meu objetivo esse ano, como eu já fiz o curso...

O posicionamento de seu marido, apoiador de suas ações e incentivador de suas ousadias, favorece a continuidade de seu crescimento. Também as atitudes de sua filha ao, por exemplo, indagar-lhe com curiosidade sobre sua nova profissão, questionando por que ela não repete o modelo tradicional de professor, a fazem refletir sobre seu novo papel e alterar sua rede de significações em pontos fundamentais para seu trabalho.

O caminho para um novo olhar para as crianças e o trabalho no CEI foi sedimentado pelo programa. Rose declara isso quando lembra a situação da brincadeira de faz de conta em que as crianças recusaram-se a lhe servir um “café bem quente”. Ela logo pondera que as crianças podiam só estar querendo um momento para si, para brincarem sozinhas sem a interferência de um adulto. Que essa atitude não deve ser compreendida como de má criação, como outros educadores e ela mesma poderiam, em outros tempos, julgar. Seu olhar para os pequenos ampliou-se, como fez questão de frisar. Descreve seu trabalho como o de uma professora que vive e aplica todos os preceitos defendidos no programa de formação, principalmente aqueles que integram o cuidar no educar.

Dentre as alunas entrevistadas é a que mais expõe seu encantamento pelo Programa, descrevendo os momentos de transformação que passou. Entretanto é curioso como seu discurso não consegue, ainda, abandonar a imagem do professor tradicional que, para ela, é aquele que não se envolve com os alunos, que passa a lição, que domina as letras. Com esta figura ela não se identifica e, portanto, não se reconhece professora.

Com certeza podemos ver traços fortes em seu discurso que demonstram que a estima por si mesma está mais positiva, percebe seu potencial para o desenvolvimento, mas não o suficiente para se reconhecer como bom modelo de professor.

Rose ainda é a expressão da dúvida que não mais circunda entre os teóricos que estudam a educação infantil, mas que permeia a compreensão popular sobre o melhor caminho para o desenvolvimento das crianças. Quem é, qual a imagem do bom professor de educação infantil?

Como será importante para a educação infantil que professoras como ela possam oferecer suas atitudes como exemplo de educador, modificando o imaginário popular sobre a postura do bom professor! Mas com certeza, este é um paradigma difícil de ser quebrado...

(...) as pessoas achavam que o que tavam aprendendo ali, no nosso dia a dia era normal, era comum, mas eu acho que não era, porque é diferente. Poxa, que nem meu caso, no meu dia a dia, é comum o bebê jogar ali o brinquedo e tal. Jamais eu iria saber que era acomodação, assimilação, e que tava se acomodando e que estava aprendendo. Eu não sabia e tava ali, como que uma pessoa, né? Então, nossa, eu adorei! Na parte de artes, né, as professoras, trazendo coisas novas...

Ela reconhece e relaciona a importância da teoria para sua rotina, embasando as ações da professora que está sendo formada. É certo que Rose se propôs a mudar, dizendo que seu caminho está aberto e sem retorno para a estagnação. Ela deseja continuar conhecendo, modificando-se para a vida, para o mundo, crescendo para si mesma, para satisfazer-se com o que faz no processo de reconhecer-se. Conta como desenvolveu um novo olhar para as brincadeiras infantis, fala de suas intenções educativas, das modificações da sua prática, de como ter participado do programa alertou-a para novas possibilidades de ser e estar no mundo. Relata como descobriu novos interesses, novas oportunidades de viver, de sair, de viajar, de estudar, de conhecer, de ultrapassar os limites que a vida lhe impôs. Descobrir seu potencial para o crescimento transformou-a.

Comentando sobre as atividades culturais realizadas aos sábados³⁷, parte do *Programa ADI-Magistério*, diz:

P: O que você não gostou?

³⁷ Foram feitas visitas ao MAM, à Pinacoteca, ao Centro Cultural Itaú, assistiram a peça no Teatro Alfa, foram ao cinema, etc...

R: Eu não gostei muito foi do MAM. Mas não que eu não gostei da obra que tava lá, eu achei assim que foi a programação que eles fizeram com a gente que eu não achei legal, que lá no MAM eles mandaram a gente entrevistar o pessoal do parque, e (risada) eu sou muito tímida, sou muito tímida, então o pessoal do parque que estava passeando, você tem que tá abordando, parando eles todos, pra fazer uma pesquisa, então eu só não gostei dessa parte... eu falei a gente vai te que parar, né, mas é a programação lá deles, lá no MAM, eles dividiram a gente em grupo, pediu pra gente tá fazendo essa pesquisa e tal. Então eu fiquei meio assim, é uma coisa que eu não gostei não, mas os demais eu gostei. Achei legal aquele do Banco Itaú, né? Você vê, né, é uma coisa que a gente tem, né, tá aí...

P: E é de graça, né? (comentando que há atividades culturais na cidade acessíveis a todos que se disponibilizem ao conhecimento)

R: Pois é, né, tá aí, né, você não tem (dinheiro), e dá pra ir... Nossa tem coisa que dá pra você ir e você acaba num... sei lá,,

P: O que você acha que te impede de explorar mais esse lado cultural da cidade, que é isso que você está dizendo...

Clara

Clara já possuía uma imagem de si mesma bastante positiva, com objetivos claros de vida e satisfação com suas experiências. Reconhece, entretanto que ampliou seu olhar para o mundo e consolidou uma nova visão para o atendimento da infância. Ela conseguiu conciliar seu desejo de atender às crianças e famílias com mais qualidade e fala de suas novas aprendizagens: passou a reconhecer suas ações, que eram empíricas, como educativas, confirmando e descobrindo intencionalidades.

... tudo que eu aprendi eu passar tudo de uma forma assim, é é... Não é certa, uma forma... Mais ciente, assim, vou tá passando uma coisa com convicção e a criança vai estar se desenvolvendo de uma melhor forma...

Clara reconhece que o programa veio ratificar sua postura atenciosa com as crianças cultivada por sua história de relações afetivas positivas, tanto escolares quanto familiares, que construíram seu jeito de ser, de se relacionar com o outro, na postura otimista de olhar o mundo. Declara sentir-se uma “mãezona” das crianças, postura polêmica, mas que pode ser entendida como positiva quando integrada aos preceitos

educativos. Relata, em várias passagens de sua narrativa, situações em que oferece total atenção às crianças mediando um processo educativo planejado e intencional, como quando canta enquanto recebe os pequenos, para acalmá-los, quando planeja um teatro de fantoches logo pela manhã, ou como organiza os vários cantos de brincadeiras para garantir atenção individualizada para todas as crianças, cada uma a seu tempo. Seu trabalho adquiriu uma intencionalidade e planejamento que antes não existia. Conta, também, como teve que rever a postura assistencialista adquirida em seu trabalho na creche, embora não se deixe de se emocionar perante as dificuldades e sofrimento das famílias que atende. Mas reconhece ter problemas para separar seu papel profissional do envolvimento pessoal que o estreito contato com as crianças lhe provoca.

Apesar da clareza com que compreende seu trabalho, Clara ainda não consegue defender suas idéias perante seus pares. O diálogo abaixo ilustra bem como o cotidiano do CEI em que trabalha ainda se pauta em dilemas e discussões onde se prioriza uma postura pretensamente educativa em detrimento das necessidades afetivas da criança. A “hora da atividade” ainda está descolada das atividades de cuidado, situação que nos mostra que coletivamente a integração das atividades pedagógicas e de cuidado ainda está longe de ser realidade na Educação Infantil. Parece que há uma desconfiança institucional na aceitação da integração do cuidar e o educar, como se a vivência desse preceito pudesse descaracterizar a função da escola e do professor.

P: Você falou assim: por mais que você seja educadora... por quê? Você acha incompatível conciliar atenção com... (C já interrompe a pergunta respondendo)

C: *Não, não, não é isso, é que igual nós fizemos o curso e tem colegas que acham assim que elas são só educadoras, até foi debatido isso hoje, que às vezes você chega numa sala, e sem querer as crianças vêm, elas saem do lugar onde elas tavam fazendo atividade porque é uma pessoa que chegou, e às vezes é querido, ou querem atenção, então isso foi debatido hoje na reunião, que a gente tem que ter limite, que a gente tem que respeitar a colega enquanto professora. Mesmo assim, no refeitório, às vezes eu chego, ou tô saindo, o meu grupo do ano passado, que era o mini grupo, é... Já tô num grupo maior... Ou lá fora... Então eu falo: _ Ah! “H”, me dá licença, deixa eu dá um beijinho. Então eu vou lá e dou um beijinho em cada um, porque eu sei que eles sentem essa vontade de que eu vá lá, que eu abrace, que eu beije. E, se você não faz isso, o que acontece? Eles querem sair da mesa e querem vir atrás de você, então às vezes a professora tá dando uma atividade, ou tá lá e não quer que eles saiam, se você*

não agir dessa forma de estar indo próximo da criança, eles saem de lá e vêm atrás de você. Então eles querem essa atenção, e aí foi debatido isso hoje, que muitas vezes as outras pessoas atrapalham o serviço, assim. Por isso que eu estou falando assim, não é só o cuidar e o educar que você tá falando aí, que, que eu me coloquei, que eu tô aqui só pro educar, não é isso, eu também dou atenção, eu dou porque é triste, muitos deles quando o pai ou a mãe chegam nem sequer falam: “_ Oi filho, como foi o seu dia?” Já vai pegando a mala, “_Vamo embora, vamo embora”... Não olha nem pra criança! Né, porque às vezes eles querem mostrar: “_ Olha eu fiz esse trabalhinho! Eu fiz isso”, e o pai não dá atenção, então é triste, eles têm que ter atenção de alguma forma, de alguém! De alguém querido, que esteja próximo deles e aí, eu acho que às vezes eu também posso tá errada, assim que, de tá atrapalhando o trabalho da minha colega, mas eu não vou na sala, isso aí acontece quando eu tô no parque ou tô passando no refeitório, então fica difícil...

P: As suas colegas acham complicada essa atenção que é dada?

C: *Não é, é que às vezes você acaba atrapalhando. Eles tão lá no refeitório almoçando ou tomando café e você chega e aí eles começam gritar, a falar que querem... Então justamente para não acontecer isso, de eles estarem levantando, pulando, eu já vou até lá beijo, falo oi...*

P: Aí não reclamam?

C: *Aí não reclamam, mas elas estão reclamando de outras pessoas que vão e fazem com que eles saiam de lá, entendeu? Não dá atenção, ou qualquer coisa assim, e eles se dispersam, né.*

P: O que você acha dessa opinião delas?

C: *Eu acho que tá um pouco errada, né, porque...*

P: Você falou na reunião?

C: *Nós falamos, porque eu acho assim que a criança tá aqui doze horas, então... Então ela sente falta da mãe, dos irmãos, de uma família, né, então eu acho assim, que nesse ponto eles tão errados, e esta... Mas talvez, assim, você também não pode interferir na educação quando a professora tá dando uma atividade, né, complicado! E, eu acho assim, é de cada um, tem pessoas que gostam de dar beijo e apertar criança, de abraçar, tem outros que já são mais sérios, então eles têm que respeitar cada um, eu sou assim: eu beijo todo mundo, não faço discriminação, nem... Eu gosto de todos, então assim, quando eu chego, eu entro, mesmo lá no parque, quando eu tô voltando com as outras crianças, eles falam: _ Tia Clara, tia Clara... Às vezes a gente fala: “*

não é tia, é professora”, mas mesmo assim, eu não posso falar: “criança, olha, eu não sou tia”, né? Então, isso tá em mim, de tá beijando, abraçando, dando atenção pra eles. E, às vezes eu acho que eu posso tá atrapalhando, igual hoje foi falado assim, no sentido de tá mimando a criança ou, vamos supor, na hora em que ele foi repreendido eu chegar no ato, sem querer chegar, e aí a professora perder a posição dela né, na sala, e aí vem o desrespeito daquela criança, é complicado, é complicado!

P: Se você lembrar, assim, do conceito de cuidar e educar que foi trabalhado no curso, o que você acha que seria o ideal pra Creche?

C: Assim na sala... no CEI, num todo?

P: É com relação a esse assunto?

C: Então que a gente fique sempre com um olhar diferente pra criança, cada criança é cada criança e a gente tem que estar voltado pra eles...

Clara trás à tona um emaranhado de situações e explicações que estão presentes no cotidiano dos CEIs e que revelam muitas confusões conceituais que necessitarão de discussão e reflexões para se resolverem. Sua narrativa evidencia mais uma vez que a instituição de atendimento infantil sofre para compreender e integrar o cuidar e o educar na ação cotidiana dos professores, que não têm clara para si qual a postura que devem assumir. São confusões paradigmáticas que o programa não conseguiu modificar, mas induzir à discussão, como vimos. Talvez este seja um passo importante no processo de transição Creche-CEI em andamento.

Ponto bastante positivo nos relatos de Clara, e importante indício de progresso institucional, é a presença das marcas das crianças em seu CEI. Esta foi uma das propostas pedagógicas do *Programa ADI-Magistério*: identificar, valorizar, expor as marcas das crianças, enfim, dar vista ao que as crianças produzem, deixando o ambiente, que é infantil, predominar nos CEIs. E parece que ouve uma mobilização coletiva para tanto. Expressão de mudança. Será a confirmação de uma transformação coletiva em gestação?

Camila

Camila quando ingressou na carreira da Educação Infantil já se apresentou estudiosa, teve oportunidades de vida diferenciadas daquelas da maioria das ADIs. Cursou o ensino regular sem repetir nenhum ano, estimulada pela própria

aprendizagem. Já conhecia o caminho do crescimento pessoal: muito contato com o outro, experiências diversificadas, crítica, reflexão. Basta viver mais, experimentar mais, conviver mais, refletir sobre si, sobre o trabalho e a vida, atributos que só a maturidade trás. O caminho ela já conhece; desde que a vida e ela mesma continuem mediando seu crescimento, ela não vai parar.

No discurso de Camila percebo que a consciência de transformação pelo conhecimento já estava presente e fazia parte de suas escolhas. Em nenhum momento mostrou-se fechada para novas aprendizagens, já que o desenvolvimento parece fazer parte de seu estilo de ser. Pressuponho que sua educação/criação, mais voltada para a valorização do estudo e do auto-desenvolvimento, fez com que ela pouco se surpreendesse com o que lhe foi oferecido pela formação. O programa veio mais sedimentar o caminho que já vinha percorrendo do que produzir grandes transformações pessoais. Ela já tinha intenção e agia para se desenvolver na profissão, tanto que ingressou no curso de Pedagogia em seguida à sua diplomação como professora no nível médio.

Desde cedo assumiu com responsabilidade as atribuições educativas vinculadas à profissão que escolhera, embora sem a consciência que a teoria estudada durante o programa lhe propiciou. Admite isso enfaticamente. Hoje sabe nomear e reconhecer o desenvolvimento infantil e planejar suas ações com a criança com uma intencionalidade que antes não tinha. Faz parte de uma “nova” geração de funcionárias que, no contexto das creches, favorecem ações educativas.

Embora ainda não esteja completamente clara para ela a função da educação infantil na vida da criança (ainda pensa que é preparatória para a escola, para a alfabetização, como declarou) ressalta que sabe de sua importância para a vida dos meninos e meninas, de como eles se desenvolvem com a intervenção do adulto e pela convivência com outras crianças. Isso é o que sua prática lhe mostrou e o curso veio confirmar. Assume uma postura crítica com seus pares, reconhecendo que qualquer alteração da prática dos CEIs está vinculada à disposição das professoras para a mudança. Recordando suas palavras:

(...) No trabalho, ah, eu acho, assim, que a gente tem que tá aberto a tudo, a mudança, se o que a gente tá fazendo não é bom pra nossa criança, acho que tem que procurar mudar, tem que procurar o melhor, (o curso) pregava isso, mas tem gente que não entendeu, né, é comodismo mesmo, ou falta de interesse, tá fazendo o curso

somente por uma obrigação, porque é exigido agora, se não você não vai tá podendo trabalhar mais com criança dessa faixa etária. Eu acho, eu vejo assim, não tem porque você não querer mudar pra trabalhar com eles, porque quem vai pra essa área tem que tá querendo, buscando sempre mais, né, porque eles exigem isso da gente. Hoje em dia as crianças estão muito evoluídas. Parece que as pessoas, assim, estão com os olhos vendados, não enxergam essa necessidade que as crianças têm, né, de querer sempre mais, e aí ...

É, mudar exige re-configuração de significados, novos sentidos para o velho, para o que se estava fazendo e nem todas as pessoas estão disponíveis para a mudança como tão bem e singelamente nos explicou Camila, às vezes é mais fácil e cômodo manter os olhos “vendados” do que abri-los para o novo. Assumir novas perspectivas de vida é um desafio que nem todos têm vontade, ou coragem, ou disponibilidade para enfrentar. Talvez o desejado seja esperar um momento mais propício ou uma imposição da própria vida.

Eneida

Na relação estabelecida durante a entrevista, Eneida já se mostrou um pouco diferente das outras entrevistadas. Apresentou-se mais arredia e ao mesmo tempo muito explícita. Era reticente, só falava se argüida, mas ao mesmo tempo revelou peculiaridades de sua vida pessoal e profissional que a expuseram da forma mais escancarada que qualquer outra entrevistada. Senti como se ela estivesse ali apenas cumprindo um papel, diferente das outras entrevistadas que imputaram um ritmo bastante solto à conversa. Enquanto as outras profissionais me pareceram ter gostado de contar suas histórias, Eneida não, pareceu-me ressentida com sua vida. Tive a impressão que seu comportamento refletia o estilo de educação que conta ter recebido, de descrição e contenção de sentimentos. Lembram-se de como sua mãe a preparou e a seus irmãos para ingressarem na escola? Não é preciso chorar, não é preciso ter medo, ou, em outras palavras, não se surpreendam com o novo, não se envolvam que o tempo passa e eu buscarei vocês. Talvez ela continue repetindo este comportamento em outras situações da vida...

As perspectivas de futuro de Eneida não parecem considerar as condições factuais de sua vida. Ela faz planos desvinculados das condições em que vive ou que

cria para si mesma. Quer casar com uma pessoa que nem a conhece, quer fazer pedagogia, mas não deseja continuar trabalhando na área de educação. Seu discurso a revela fechada em si mesma, com pouca abertura para as experiências, para o outro.

Sua relação com as crianças assemelha-se a um modelo negativo de professor ao invés daquele que lembra com carinho, do professor que tinha cabelos longos e tocava violão, que sorria enquanto falava. Repete o modelo de professor de quem se condói de não ter lhe dado atenção, daqueles que não perceberam nela o potencial para a aprendizagem. Repete o jeito de ser do professor rígido, exigente, distante, repetitivo. Penso bastante significativa sua resposta à pergunta sobre o que faria de diferente, em seu trabalho, para controlar um grupo de crianças tão difícil quanto aquele do início de sua carreira, depois dos conhecimentos que adquiriu na formação do Programa ADI-Magistério. Respondeu que não abriria os dentes, lembram? Que não sorriria, como se este gesto pudesse tirar sua autoridade sobre as crianças. Recordemos:

(...) Olha, no primeiro momento eu não, igual eu faço mesmo, não abriria meus dentes pras crianças. No primeiro momento não, porque eu acho quando você já chega, sorrir, já abraçar, meu lindinho, meu queridinho, não faria isso. Porque ali, as crianças já, depende, né, uma criança do tipo dele, aí ele já acha que ali ele pode tudo, né, que você é a boba da corte dele, e já, porque foi como eu entrei pra eles: _Oi, meu nome é Eneida, nós vamos trabalhar junto, conversando, e da conversa, não queria saber de conversa, não sei o que ele queria saber, na realidade já era mesmo uma criança que precisava mesmo de um tratamento psicológico, né, e acho que hoje em dia uma criança bem ativa eu converso e dou, já ponho limite, né, vamos fazer aqui, você não quer fazer a pintura aqui, então, você quer ler uma revista? Você quer? Ver uma outra atividade, agora se de tudo a criança não quer nada, ela vai ter que então sentar e esperar os outros, né, não vou deixar ela assim, é...

Lógico, algumas crianças precisam de limites claros para que uma relação construtiva se estabeleça, mas não foi desta forma que Eneida se expressou, antes revelou pouca disponibilidade para o outro, a dureza de quem não tem paciência para propiciar a expressão e a liberdade para as crianças. Sua fala a coloca no papel de quem tem pouca disponibilidade para respeitar o processo de desenvolvimento infantil, alguém que não considera as necessidades afetivas das crianças provavelmente como parte importante do processo educativo, questão muito trabalhada no Programa.

É curioso como ela retoma esta história em vários momentos da entrevista, rememorando, fixando-se num mesmo momento, focando um só aspecto, como se esta situação a impedisse de olhar outras possibilidades, e continuasse a direcionar seu olhar. Mas, declara ser uma professora bastante competente.

Apesar dos problemas pessoais e profissionais que relata ter vivido, traz consigo um forte orgulho de suas decisões e jeito de ser na vida, quase que criando uma cortina que a impede de refletir, de entrar em contato com o novo, de estranhar o diferente, de ser atingida por novos conhecimentos, revelando resistência e inflexibilidade para admitir mudanças. Tudo dificulta a possibilidade de construir um novo olhar para seu trabalho porque, além de tudo, não faz o que gosta, deseja para si outro tipo de atividade.

Nessas circunstâncias, penso que alguns elementos básicos para a mudança subjetiva não lhe estavam presentes durante o curso: a disponibilidade para deixar-se invadir, a abertura e percepção para os acontecimentos à sua volta que impulsionam a re-significação, a reconstrução de narrativas. Parece que as informações que adquiriu não foram suficientemente implicativas e provocantes para gerar novos olhares sobre seu desempenho profissional, sobre as concepções de educação infantil que desenvolveu e nem sobre seus objetivos pessoais. Talvez seu processo de realização e desenvolvimento não estivesse em sintonia com as experiências e oportunidades de conhecimento oferecidas durante o programa, impossibilitando-lhe a construção de novos sentidos sobre tudo que viveu. Uma mudança de carreira, talvez, seja um elemento de impacto a ser considerado para impulsionar seu crescimento pessoal.

De fato, não é possível determinar o ritmo ou o momento das mudanças subjetivas, a atribuição de sentidos é individual e o que é significativo para um sujeito não é para outro. A rede que configura cada pessoa pode ter coincidências, influências coletivas, mas nunca induz a resultados absolutamente iguais, pode sim, indicar tendências de desenvolvimento humano.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como toda a experiência produz efeitos complexos no desenvolvimento humano, sua análise também requer um olhar que comporte a complexidade, por isso busquei na rede de significação de cada ADI-aluna circunstâncias favoráveis ou não

para suas mudanças, focando o Programa ADI-Magistério como mediador desse processo.

Mudanças subjetivas, como vimos, foram constatadas, relatadas pelas alunas entrevistadas, e aqui grafadas. Creio ter ficado evidente que o processo de construção subjetiva, e neste caso de formação profissional, porque este era o objetivo do curso que participaram, apesar de se constituir em processo absolutamente individual, pode ser ou não favorecido por um bom programa. Por isso, importante realçar, a partir desses relatos, que as possibilidades de um curso transformar pessoas em profissionais comprometidos é mais do que evidente, é responsabilidade de quem planeja uma estrutura curricular. E pensar em métodos avaliativos que acompanhem esse processo de formação é um desafio para pedagogos comprometidos com a repercussão social de toda a profissionalização.

As pessoas mudam através de novos conhecimentos, de novas experiências. O que é importante é que os cursos profissionalizantes preocupem-se com a formação das pessoas; com a formação da subjetividade, com o que as pessoas pensam, sentem, enxergam, compreendem como certo ou errado; como se emocionam, olham os outros e entendem a vida. Um programa de formação pode chamar para si a responsabilidade de constituir jeitos de ser e compreender o mundo e a si mesmo nos alunos, formas de viver e compreender uma profissão.

Penso que a estrutura curricular e a concepção de aprendizagem do *Programa ADI-Magistério*, entre outros elementos, foram importantes mediadores das mudanças relatadas. Mais do que um curso de formação, o programa tornou-se foco de múltiplas experiências: exigiu de várias profissionais que há muito estavam afastadas dos bancos escolares, que voltassem a ter contato com os livros, solicitou reflexão a pessoas mergulhadas em situações cotidianas rotineiras e repetitivas, ofereceu passeios culturais a quem não tinha o costume de sair do próprio bairro, estimulou o debate, a problematização e a convivência social, enfim criou oportunidades de vida além de conhecimentos teóricos essenciais para a docência. Um conjunto de experiências que, possivelmente, se constituíram em circunscritores favoráveis às mudanças tanto quanto o contexto sócio-histórico dos CEIs e das teorias da Educação Infantil em voga. O projeto de formação tornou-se, assim, um provocador, um desestabilizador de certezas que exigiu, de quem pôde estar disponível, revisão de conceitos, de postura, de olhar o mundo.

A proposta pedagógica do *Programa ADI-Magistério* propiciou a manutenção de um clima de alta motivação por grande parte das alunas, ambiente que favoreceu o estímulo e o encantamento da maioria delas com a formação, apesar do cansaço físico que expressavam. Entre outros aspectos o programa foi estruturado para valorizar o saber construído por elas na prática introduzindo novas informações e conhecimento teórico de modo a modificar ações equivocadas, mas sem esquecer de aprimorar e valorizar o que já faziam. Acredito que esta maneira de abordar as alunas foi de extrema importância estratégica para o desenvolvimento do projeto: em todos os momentos o arcabouço de conhecimentos trazidos pelas ADIs nunca foi descartado mas complementado com a teoria.

A organização do ambiente educativo peculiar somado às condições sócio-históricas favoráveis, constituíram-se em *zona de desenvolvimento proximal* no sentido atribuído por Newman e Holzman (2002), espaço para construção de sentidos que possibilitaram ao sujeito tornar-se ferramenteiro de si mesmo, do próprio discurso, um ambiente propício para re-significações. Diferente da maioria dos cursos, o *Programa ADI-Magistério* trabalhou para desenvolver a autonomia do aluno para com seu próprio desenvolvimento, constituiu-se num instrumento-resultado e não em um instrumento-para-resultado, uma ferramenta que tolhe a criatividade, não admite o contraditório, nega a peculiaridade e a diferença, como fazem tantos cursos que têm o compromisso tão somente com a informação, com a transmissão de conteúdos.

Um ambiente favorável ao desenvolvimento não é suficiente para atingir todas as pessoas ou todas as unidades de trabalho. Lógico, também não resulta em mudanças uniformes. Há situações em que não é possível atingir um ou outro. As condições de vida do sujeito ou do lugar podem comprometer um olhar coletivo. Momentos de enredamento pessoal, do bairro, do momento, das condições coletivas, com certeza influenciam, favorecendo ou restringindo, as mudanças. Mas é na rede da convivência que a pessoa aprende, articula seus pensamentos, conhece o novo, modifica-se influenciando seu meio, criando novas referências, estando, enfim, aberta ou não às mudanças que se apresentam.

Mas, de forma geral, penso que as experiências vividas a partir do programa de formação foram implicativas para o desencadeamento de mudanças em diferentes níveis e proporções, nas significações que as participantes entrevistadas construíram sobre seu trabalho e sobre si mesmas.

Como já dito, as mudanças subjetivas pressupõem alteração nos significados já estabelecidos, novos jeitos de olhar para uma situação, a configuração de um novo campo de sentido para o já vivido, o experimentado, sempre a partir do que somos, mas construindo pontos de equilíbrio diferentes, o que favorece a oportunidade de se desenvolver novas narrativas sobre si mesmo ou sobre as histórias que nos enredaram. Nesse sentido, minha análise esteve voltada para as situações descritas pelas alunas entrevistadas que indicaram novas possibilidades de olhar e de pensar sobre suas próprias histórias de vida, tanto pessoais quanto profissionais, e sobre as concepções relacionadas com a educação infantil.

É impossível precisar o momento da mudança de cada pessoa, mas procurei ler nas narrativas produzidas momentos de re-significação. O processo de viver e se transformar é absolutamente individual, a um educador, ou a um curso de formação, compete propor, facilitar, favorecer o caminho, avaliar, investir sempre, acreditando na possibilidade de crescimento, de mudança pessoal.

O programa previu em sua estrutura curricular trabalhar o sentido de si do professor como elemento importante para sua formação. Os primeiros módulos de ensino estiveram voltados para esse tema, estimulou-se o olhar para si, o reconhecimento de costumes e cultura, o olhar para as famílias de origem, num processo de auto-compreensão que culminou na análise de suas posturas profissionais. Assim, o programa fez com que os alunos voltassem o olhar para como estavam desempenhando seus papéis profissionais, depois para o cotidiano dos CEIs, questionando o resultado de ações, ou complementando-as, sugerindo modificações ou provocando debates entre as próprias alunas ou com seus pares no local de trabalho, incitando-as à crítica, à construção de novas propostas, de um novo olhar para o que estavam vivendo. Ao provocar a reflexão, o programa desestabilizou olhares para si mesmo, velhas crenças, e abriu espaço para a criação de novos sentidos, novas significações.

De fato, um curso não se constitui somente de um bom material pedagógico. Também os ambientes e as relações (entre os pares, com os professores, consigo mesmo) que estabelecemos são parte desse contexto. De modo geral, um novo olhar sobre si mesmas e sobre o contexto em que estavam inseridas, permitiu a criação de novas narrativas, a interpretação do vivido de outras perspectivas, a reescrita de quem eram, a aspiração de novas possibilidades, a inserção em espaços diferentes, assumir a vida de maneira consciente, incrementar as relações sociais já constituídas e construir outras. Talvez esta oportunidade de formação tenha sido o primeiro passo para a

transformação de muitas alunas do papel de vítimas sociais para o de sujeitos produtores de cultura.

Descobrir-se competente, com consciência de que as ações que praticam têm efeito sobre o outro e o mundo, possibilitou uma crescente noção de autoria e responsabilidade, que resultou num comprometimento consigo mesmo diferente do que tinham, além de um olhar ampliado para o outro e para as possibilidades de crescimento e mudança. Estes elementos fizeram brotar o sentimento de mais valia em todas elas, e a crença no próprio potencial é base da auto-estima, é o despertar para o desenvolvimento, o crescimento pessoal.

A idéia da responsabilidade sobre o próprio desenvolvimento, o esforço para compreensão, o exercício do pensar, os trabalhos coletivos, foram fundamentais na construção da autonomia dos alunos, para a descoberta do próprio potencial, para a quebra do estigma de impotência para a aprendizagem que rondava algumas alunas. Fomentou-se a possibilidade do desenvolvimento, não só das crianças, mas de si próprio.

A ampliação de horizontes, de visão de vida e de mundo, além da confiança em si mesmas, favoreceu a atribuição de novos significados, a construção de outros paradigmas e de mudanças subjetivas, segundo relato de quase todas as entrevistadas. Também a situação da entrevista possibilitou o processo de consciência, de revisão, e expressão de vida re-significada, reescrita, conforme exprimiram quase todas as professoras.

Como bem já dissera Mello (1988) a boa formação pressupõe também repertoriar as visões de mundo e as idiossincrasias, os conceitos e preconceitos dos professores, pressupõe, assim, mudanças de significados em outras palavras. Entretanto, é necessária predisposição da pessoa para transforma-se, atitude, vontade. Se não, como expressou Camila em sua análise:

(...) Olha, eu acho que, assim, o curso foi muito bom pra todas que fizeram, eu acho que tiveram muitas que souberam aproveitar, tem outras que não, que continuam, continuam na mesma posição.... Porque não mudou o modo de trabalhar... Eu acho que, acho que foi pessoalmente mesmo, sabe? Pessoal mesmo, a atitude, querer mudar mesmo a sua atitude, acho que as pessoas já estavam acomodadas.

Não é possível um projeto de formação atingir todos os alunos da mesma forma, mas a clareza e coerência das concepções teóricas são fundamentais para a consecução dos objetivos da transformação do outro pelo conhecimento, pelas experiências que oferece.

Com propriedade, posso afirmar que o *Programa ADI-Magistério* quebrou a rotina dos CEIs e dos funcionários da Administração Municipal. De fato, constituiu-se numa força implicativa, como diria Pearce (1996), em uma ação provocativa de mudanças, em um entre os vários circunscritores favoráveis ao desenvolvimento profissional e pessoal das ADIs em meio ao contexto sócio-histórico formado.

Se a municipalidade tivesse promovido um rápido levantamento de expectativas sobre as necessidades de formação será que teria identificado as mesmas propostas pelo *Programa ADI-Magistério*? Penso que não. Nós humanos temos uma reconhecida acomodação ao “status quo”, como Pearce (1996) nos ensinou, com receio das situações impactantes, das “revoluções” que acontecem em nossas vidas e que nos impulsionam para o diferente. Às vezes, mesmo sem perceber, é o caminhar por *novas* trilhas que nos leva para lugares surpreendentes, e nos transforma.

Foi assim com nossas alunas. Suas falas sugerem que elas não esperavam a rigidez na frequência às aulas, as tarefas que receberam para serem executadas nos CEIs, as leituras exigidas, o trabalho (PIS) para a conclusão do curso. Ficaram surpresas com as próprias superações, alcançadas através da participação nas estratégias pedagógicas do programa.

Em seus depoimentos reconhecem que uma verdadeira ZDP foi criada para gerar conhecimento-desenvolvimento, com situações organizadas para a leitura, a compreensão, discussão, debate, reflexão, comparação, proposição, efetivação, retificação ou ratificação de conceitos ou reformulação de concepções, de visão de mundo e de vida. O ambiente “revolucionário”, como diriam Newman e Hozlman (2002), estava criado e a possibilidade de mudança aberta para quem pôde aproveitar. Quanto mais privações a aluna sofreu em sua vida, mais evidente foi seu entusiasmo com a formação, explicitam em seus depoimentos as ADIs, que descrevem diferentes mudanças em seu enredamento pessoal e profissional.

Os relatos nos mostram, ainda, como as ADIs-alunas puderam desenvolver um profundo respeito pelo conhecimento acumulado pela humanidade revelado pela continuidade do interesse pela leitura e a consciência de que o conhecimento

desenvolvido pelo outro é importante para construção do próprio olhar. Como a criança é aprendiz, somos todos eternos aprendizes.

Quase todas as entrevistadas reconheceram que o trabalho com as crianças implica envolvimento e respeito à individualidade. Tal como vivenciaram no curso, passaram a observar e aplicar este pressuposto nas relações que estabelecem no trabalho.

A maioria das alunas incorporou em seu discurso um novo vocabulário, característico da área de conhecimento que ingressaram com a formação. Expressões técnicas-teóricas foram usadas para designar o comportamento infantil que passaram a observar com intencionalidade. Assumiram o linguajar de um “professor”, mais ou menos conscientemente, e reproduziram o novo papel que acabavam de assumir. Multiplicaram o comportamento descrito por Gonçalves (1996):

Conicionados por vocabulários historicamente constituídos, os relatos de subjetividade exprimem as representações mentais dos atores. Como práticas lingüísticas, eles criam categorias, conceitos e preconceitos. Ou seja, produzem esquemas de pensamento que auxiliam os sujeitos a conhecer o mundo, a orientar suas condutas e a dar significados às suas ações, conseqüentemente, a transmitir, a outros, suas visões de mundo. (p 63)

As novas professoras transmitiram-me suas visões transformadas pelo programa, visões que re-significaram o passado, a relação que estabeleciam com a educação infantil, sobre o atendimento assistencial para as crianças e as famílias, sobre o futuro de cada uma, e seus posicionamentos na sociedade, sobre desejos e visão de mundo. Enfim, elas assumiram como puderam, através da nova linguagem, o novo papel conquistado: de professor de educação infantil.

Claro, o contexto sócio-histórico também favoreceu este novo papel e re-posicionamento social, conspirando para a transformação individual, dialogando e impulsionando as ADIs/professoras para a mudança. Muitas alunas estudando, muitos CEIs envolvidos no mesmo processo de aprendizagem, a lei e a sociedade a exigir uma nova formação, enfim vários circunscritores mediarão a construção de um novo papel.

O confronto das necessidades, dos sentidos e das representações dos indivíduos leva-os a continuamente negociar os significados que atribuem a si mesmos e à situação como um todo. Nas dinâmicas situações que são então criadas, ações culturalmente

recortadas constituem papéis relacionados com contrapapéis, que podem ser assumidos, negados e/ou recriados pelos participantes. (Oliveira, no prelo)

O percurso pessoal e profissional das ADIs até tornarem-se professoras, com todas as modificações que sofreu ao longo dos anos, no âmbito dos papéis e posicionamentos, com certeza gerou conflitos em muitas delas. De quase mães-postiças das crianças na creche foram alçadas, inicialmente, a educadoras e, depois a professoras, sonho de formação de muitas. Tornar-se professora, ter o diploma do “normal”, ainda carrega significados importantes de status social para boa parte da população, em especial para quem ainda apresenta imensas dificuldades para frequentar os bancos escolares. De uma situação pouco privilegiada socialmente até o ingresso no serviço público em uma profissão recém criada, de uma auto-imagem de funcionária pouco qualificada à posição de uma “representante das letras” – a professora – tudo isso, sem dúvida, provocou a eclosão de uma satisfação orgulhosa de *ser* nas alunas, que refletiu no comportamento delas, principalmente naquelas que ingressaram nos primórdios da rede de creche.

As seis narrativas também oferecem material para a reflexão de como as diferenças entre as oportunidades de formação escolar e as circunstâncias de vida e criação advindas de contexto sócio histórico que existiu entre o grupo de ADIs, hoje professoras, da rede municipal de ensino pode se constituir num complicador para a obtenção de um padrão de qualidade no ensino infantil. A grande defasagem escolar entre as inicialmente pajens e as últimas ADIs contratadas que já tinham o ensino médio expõem o grande desnível do corpo funcional dos CEIs que não cabe a só um projeto de formação trabalhar. As dificuldades de expressão, de articulação de idéias, de construção de conceitos, que são mais evidentes em quem apresenta menos escolaridade deverão continuar a serem desenvolvidas nestas servidoras.

Se o processo de significação possui dimensões individuais, mas também coletivas, foi aqui, talvez que o *Programa ADI-Magistério* produziu um diferencial importante para o desenvolvimento da educação infantil. Sua abrangência na rede municipal direta pôde auxiliar na construção de uma nova cultura para a educação infantil, aliada às descobertas que vêm sendo feitas pela ciência sobre a importância da primeira infância no desenvolvimento humano.

Afinal, no todo, formaram-se professores mais de 3.000 participantes, trabalhadores de 334 CEIs³⁸, do município de São Paulo, um número representativo de pessoas investindo na modificação do olhar para o desenvolvimento dos pequenos. Muitas servidoras ao mesmo tempo aprendiam e empreendiam ações concomitantes em vários pontos diferentes da cidade. Os comentários de sucesso, tanto quanto as críticas (que foram raras), corriam com tanta rapidez por São Paulo que pareciam publicadas na mídia! A todo instante conhecíamos o que estava acontecendo nos Pólos-escolas vizinhos quase que em tempo real. É que muitos alunos trabalhavam em CEIs com colegas de outros Pólos, e a maioria de nossos professores pertencia à rede municipal ou eram diretores ou coordenadores de CEI, e, devido à comunicação entre eles, os comentários se alastravam. Esta situação favoreceu o estabelecimento de ações de supervisão ainda mais aprimoradas, visando à unidade do programa, além de propiciar uma propulsão coletiva para a mudança e/ou aplicação e avaliação dos novos conhecimentos, contexto excepcional para a consolidação e/ou o questionamento das propostas, circunstância importante, em especial, para a transformação das concepções sobre a educação infantil.

Acredito que a marca mais importante grafada e deixada pela formação nos alunos seja a consolidação de uma concepção de educação que integra o cuidar e o educar e que atribui a devida importância para a educação da primeira infância. Definitivamente, neste momento histórico em que vivemos, o trabalho com crianças pequenas, que já foi por demais voltado para a assistência, ganhou intencionalidade educativa e uma nova dimensão. Incentivou-se o desenvolvimento da percepção para o outro e da criatividade dos pequenos ao invés de se copiar um processo educativo repetitivo que automatiza respostas e requer comportamentos pré-determinados das crianças. Lemos isso nos depoimentos.

A educação infantil, se pensarmos no atendimento de zero a seis anos, ainda é proposta relativamente nova em nossa sociedade. A permanência das crianças sob os cuidados maternos sempre foi priorizada e compreendida como sendo o ideal para o desenvolvimento infantil. Mesmo nas classes sociais mais abastadas, que têm o privilégio de contar com mais anos de estudo e maior acesso às descobertas científicas e aos meios de comunicação, as mulheres ainda lutam com a culpa de “deixar” suas crianças em berçários ou escolas desde cedo. Parece que os problemas da convivência

³⁸ Existiam em 2005 334 CEIs Municipais (conforme publicado em setembro de 2005 em <http://portaleducacao.prefeitura.sp.gov.br>).

coletiva para a saúde dos pequenos são sempre mais relevantes que os muitos estímulos e oportunidades de desenvolvimento que o espaço social propicia. Lógico, nem todas as escolas, da forma como são constituídas ou gerenciadas, podem oferecer uma boa formação para as crianças, mas o isolamento delas e os cuidados oferecidos por babás ou mães despreparadas também podem ser bastante questionados.

Ainda faz parte da cultura popular que o lugar de criança pequena é em casa, de preferência sob os cuidados da mãe. Creio que trabalhar a importância da educação infantil atingindo uma gama grande de pessoas poderá germinar o questionamento dessa idéia e colocar a educação infantil em outra pauta de discussão, onde a integração do cuidar e educar ganhe grande valor e o devido respeito no intuito de garantir o desenvolvimento sócio-educativo que almejamos.

Esta pesquisa não verificou, in loco, as conseqüências da formação para o atendimento infantil nos CEIs. Lemos e discutimos as narrativas das entrevistadas sobre as mudanças em suas próprias práticas e um aspecto importante merece destaque: todas relatam modificações na forma ou no jeito de desenvolverem as chamadas “atividades” com as crianças, o que precipitadamente poderia fomentar a ilusão de transformação imediata da prática profissional. Nesse sentido, penso indiscutível o reconhecimento de uma modificação do olhar para a ação e a intencionalidade educativa, além de um aprimoramento da sensibilidade para o brincar na infância, que passam a fazer parte do cotidiano das professoras.

A situação de entrevista e a análise feita não se voltaram para investigar eventuais alterações nas rotinas dos CEIs, o que demandaria pesquisas específicas. A permanência de antigas práticas educativas, contudo, aparecem nos depoimentos colhidos. Muitos relatos indicam que a “hora da atividade” continua a ser a “hora da atividade pedagógica”, momento determinado do dia para o trabalho pedagógico, como se este ainda estivesse descolado do contexto cuidados-educação que acompanha todo o processo do desenvolvimento infantil e que envolve todos os momentos do atendimento às crianças. Penso que novas pesquisas que abarquem a análise das práticas profissionais nos CEIs depois do curso seriam essenciais para dimensionar o impacto e a eficácia desta formação quanto às modificações na prática profissional.

Entretanto, considerando que a fala humana é expressão do pensamento, das crenças, de jeitos de lidar com a realidade, e que reflete as concepções construídas acerca das formas de desenvolvimento, crescimento e mudança do homem a partir de suas experiências, creio que a formação oferecida pelo *Programa ADI-Magistério*

provocou uma ruptura com o modelo de educação infantil que predominava nos CEIs paulistas, gerando uma mudança “significativa” no jeito profissional de se atender às necessidades das crianças pequenas, com a construção conjunta de uma consistente tecnologia para atender a educação infantil.

As ADIs tornaram-se Professoras de Educação Infantil atravessando o caminho da descoberta do conhecimento-desenvolvimento, mesmo que as experiências tenham atingido a subjetividade de cada uma de forma diferente. A compreensão individual, as mudanças pessoais não produzem efeito imediato no coletivo, mas é processo inicial e essencial, nos ensina Bruner (2001), para que mudanças institucionais aconteçam. Este autor, no livro “A Cultura da Educação”, prevê que as instituições não podem ser transformadas por decreto ou por vontade de algum dirigente, mas que têm que ser precedidas por mudanças de paradigmas nos professores, que são os atores da cultura escolar.

Então, não bastará aguardar por mudanças. A municipalidade, de fato, terá muito trabalho para continuar a capacitação dos professores que exercem suas funções na educação infantil, mesmo àqueles que ingressarem no serviço público a partir de agora, porque os preceitos da educação infantil da maneira como aqui foram expostos ainda não são trabalhados e nem estudados nos rotineiros cursos de formação docente.

Encerro minhas observações com as sábias e singelas palavras de Sara, quando se referiu às condições necessárias para haver mudanças no trabalho dos CEIs:

(...) antes que pra você mudar no trabalho precisa mudar você também...

(Sara)

É no que acredito, e salientar este aspecto foi a razão que motivou este trabalho.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Harlene & GOOLISHIAN Harold A.. Narrativa e *Self*: alguns dilemas pós-modernos da psicoterapia. In: Schitman, Dora Fried (org). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BARRETO, Adalberto *Terapia Comunitária passo a passo*. Fortaleza: LCR, 2005.

BEHRENS, Maria Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos (org). 3ª ed. *Docência na Universidade*. Campinas: Papirus, 2001.

BOCK, Ana Mercês Bahia. *Aventuras do Barão de Münchhausen na Psicologia*. São Paulo: EDUC, FAPESP e Cortez Editora, 1999.

BOCK, Ana Maria Bahia, GONÇALVES, Maria Graça M., FURTADO, Odair. *Psicologia Sócio-Histórica – uma perspectiva crítica em psicologia*. 2 ed.. São Paulo: Cortez, 2002.

BRUNER, Jerome. *Atos de Significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. *Realidade Mental, Mundos Possíveis*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1998.

_____. *A Cultura da Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CIAMPA, A. C.. *A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1997.

CHIAVENATO, I. *Recursos Humanos*. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2000.

CUNHA, Maria Isabel. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM editora LTDA, 1998.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Tempo da Escola e Tempo da Sociedade. In Sorbino, Raquel Volpato e outros (org.). *Formação de Professores*. São Paulo: UNESP, 1998.

DEMO, Pedro. *Aula, trambique de professor*. Texto didático, UnB, 2003.

FERREIRA, Ricardo Franklin & ABREU, Cristiano Nabuco. *Psicoterapia e Construtivismo – considerações teóricas e práticas*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GADOTTI, Moacir. *Os mestres de Rousseau*. São Paulo: Cortez Editora, 2004a.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: Ensinar e aprender com sentido*. Texto didático, USP, 2004b.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. *Trabalho docente e subjetividade: embate teórico e novas perspectivas*. Revista Faculdade de Educação, São Paulo, v.22, n2, p. 43-71, jul./dez. 1996.

GONÇALVES, Óscar. Psicologia e narrativa: implicações para uma ciência e prática da autoria. In: Ferreira, Ricardo Franklin & Abreu, Cristiano Nabuco. *Psicoterapia e Construtivismo – considerações teóricas e práticas*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GOOLISHIAN, Harold A. e ANDERSON, Harlene. Narrativa e Sef: Alguns dilemas pós-modernos da psicoterapia. In: Schinitman, Dora Fried (org). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

GRANDESSO, Marilene. *Sobre a reconstrução do significado: Uma análise epistemológica e hermenêutica da prática clínica*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação Docente e Profissional – Formar-se para a Mudança e a Incerteza*. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

KRAMER, Sonia. A fundação Carlos Chagas e a Educação Infantil no Brasil: uma trajetória de produção. In: Costa, Albertina O., Martins, Ângela M. e Franco, Maria Laura P. B. (orgs.). *Uma História para Contar: A pesquisa na Fundação Carlos Chagas*. São Paulo: Annablume, 2004.

LEME, Maria Isabel da Silva. A construção do si mesmo cultural. In: Souza, Maria Thereza costa Coelho. *Os sentidos de construção: o si mesmo e o mundo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

LEWIS, Michael. *Alterando o destino – por que o passado não prediz o futuro*. Campinas: Ed. da UNICAMP e Moderna, 1999.

LIMA, Maria do socorro Lucena e GOMES, Marineide de Oliveira. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, Sema Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

MAHONEY, Michel. J.. *Processos humanos de mudança: as bases científicas da psicoterapia*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MATURANA, H. & Varela, F. *A Arvore da Conhecimento*. Campinas, São Paulo: Editorial Psy, 1995.

MATURANA, H.. *Cognição, Ciência e Vida Cotidiana*. Org. por Magro, C. e Paredes, V.. Belo Horizonte: UFMG/Humanitas, 2001.

MATURANA, Humberto e REZEPKA, Sima Nisis. *Formação humana e capacitação*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MELLO, Guionar Namo. Magistério de 1º grau: da compreensão técnica ao compromisso político. 9º ed.. São Paulo: Cortez, 1988.

MORAES, Maria Cândida. *O Paradigma Educacional Emergente*. 7ª ed. Campinas: Papirus, 2001.

MORIN, Edgard. *A Cabeça Bem Feita – repensar a reforma – reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000a.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez Editora, 2000b.

NEWMAN, Fred & HOLZMAN, Lois. *Lev Vygotsky – cientista revolucionário*. São Paulo: Loyola, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; GUANAES, Carla; COSTA, Nina Rosa do Amaral. Discutindo o conceito de “jogos de papéis”: uma interface com a “teoria de posicionamento”. In: ROSSETTI-FERREIRA, Amorim, Silva, Carvalho (orgs). *Rede de Significações – e o estudo do desenvolvimento humano*. São Paulo: Artmed, 2004.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de, et al. *Desafios no planejamento curricular de uma programa de formação pedagógica de educadores de creches em curso normal de nível médio*. Contrapontos, vol 4, n 1, p.43-56. Itajaí, jan/abr., 2004.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Interações sociais e desenvolvimento: a perspectiva sociohistórica*. Universidade de São Paulo. (no prelo)

PEARCE, W. Barnett. Novos modelos e metáforas comunicacionais: a passagem da teoria à prática, do objetivismo ao construcionismo social e da representação à

reflexividade. In: SCHINITMAN, Dora Fried (org). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

PIMENTEL, Maria da Glória. *O Professor em Construção*. Campinas: Papirus, 2001.

POLITZER, Georges. *Crítica dos fundamentos da psicologia: a psicologia e a psicanálise*. 2 ed. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1928/2004.

PMSP, SME (Secretaria Municipal de Educação). *Programa especial de formação inicial em serviço na modalidade normal em nível médio, para auxiliares de desenvolvimento infantil que atuam nos centros de educação infantil – adi-magistério: Concepção e especificação metodológica e curricular*. São Paulo, 2002.

RONCA, Paulo A. C. & TERZI, Cleide do A.. *O pensamento parece uma coisa à toa... caminhos que ligam o pensar ao conhecimento*. São Paulo: Edesplan, 2001.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Introdução - Seguindo a receita do poeta tecemos a rede de significações e este livro. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM Kátia de Souza e SILVA, Ana Paula Soares (org.). *Rede de Significações – e o estudo do desenvolvimento humano*. São Paulo: Artmed, 2004.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM Kátia de Souza e SILVA, Ana Paula Soares (org.). *Rede de Significações – e o estudo do desenvolvimento humano*. São Paulo: Artmed, 2004.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM Kátia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Desafios metodológicos na perspectiva da rede de significações*. Centro de Investigações sobre desenvolvimento humano e educação infantil, FFCLRP, USP. (no prelo)

SCHINITMAN, Dora Fried (org). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

SILVA, Ana Paula Soares da ; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Circunscritores: Limites e possibilidades no desenvolvimento. In: ROSSETTI-FERREIRA, Amorim, Silva, Carvalho (orgs). *Rede de Significações – e o estudo do desenvolvimento humano*. Artmed: São Paulo, 2004.

SORBINO, Raquel Volpato e outros (org.). *Formação de Professores*. São Paulo: UNESP, 1998.

VASCONCELOS, Eymar Mourão. *Educação popular e a atenção à saúde da família*. São Paulo: Hucitec, 1999.

VYGOTSKY, L. S. & LURIA A. R.. *Estudos sobre a história do comportamento – símios, homem primitivo, criança*. Porto alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L. S.. *A formação social da mente*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fonte, 1991.

_____. *Manuscrito de 1929 – Temas sobre a constituição Cultural do homem*. Educação e sociedade – Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, CEDES/UNICAMP, número especial – 71/2000.