

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia

**ESCRITA, FORMAÇÃO DOCENTE E TRABALHO PEDAGÓGICO:
ANÁLISE DE UMA AÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
EDUCADORES INFANTIS**

Sorocaba/SP

2007

Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia

**ESCRITA, FORMAÇÃO DOCENTE E TRABALHO PEDAGÓGICO:
ANÁLISE DE UMA AÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
EDUCADORES INFANTIS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade de Sorocaba, como exigência parcial
para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto

Sorocaba/SP

2007

Ficha Catalográfica

G211e Garcia, Roseli Gonçalves Ribeiro Martins
Escrita, formação docente e trabalho pedagógico: análise de uma ação de formação continuada de educadores infantis / Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia. -- Sorocaba, SP, 2007.
144f. + 1 CD-ROM.

Orientador: Dr. Luiz Percival Leme Britto.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2007.
Contém anexos

1. Escrita. 2. Conhecimento. 3. Formação de educadores. 4. Educação infantil.. I. Britto, Luiz Percival, orient. II. Universidade de Sorocaba.

Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia

**ESCRITA, FORMAÇÃO DOCENTE E TRABALHO PEDAGÓGICO:
ANÁLISE DE UMA AÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
EDUCADORES INFANTIS**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

Aprovado em 30 de outubro de 2007 pela banca examinadora formada pelos seguintes professores doutores:

Ass: _____
1º Examinador: Ana Lúcia Goulart de Faria
Profª Drª - UNICAMP

Ass: _____
2º Examinador: Fernando Casadei Salles
Prof. Dr. - UNISO

Ass: _____
Orientador: Luiz Percival Leme Britto
Prof. Dr. – UNISO

*Dedico este trabalho
aos amores da minha vida:
Cláudio,
Pâmela e Lucas*

Agradecimentos

Agradeço à sede de vida sempre presente.

Agradeço ao Cláudio, meu marido, pelo seu amor, pelo grande incentivo ao ter sempre acreditado no meu trabalho.

Agradeço aos meus filhos, Pâmela e Lucas, dos quais subtraí tempo de dedicação e convivência, mas que souberam alçar vôo com tranquilidade.

Agradeço especialmente meus pais Zito e Valdina, que sempre foram modelo de fé, apoio, amor, dedicação, coragem, curiosidade, pioneirismo, alegria.

Agradeço ao Percival, meu orientador e amigo, perspicaz, grande Educador que acima de tudo reacendeu em mim a paixão pela Educação.

Agradeço as Educadoras do Centro de Educação Infantil – Professoras, Auxiliares de Educação, Regente Maternal, Agente Infantil – envolvidas nesta pesquisa e que concederam entrevistas com alegria, carinho e vontade de colaborar.

Agradeço aos professores e colegas do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Sorocaba pela formação, ensinamentos, sugestões, discussões. Agradeço a Banca examinadora, Prof^ª Dr^ª Ana Lúcia Goulart de Faria e Prof^º Dr Fernando Casadei Salles, pelas críticas e sugestões, contribuindo para finalização deste trabalho.

*O fim de nossa viagem
É chegar ao ponto de partida
E, pela primeira vez,
Conhecer este lugar.
(T. S. Elliot)*

RESUMO: O objetivo desta investigação é estudar o sentido das produções escritas sobre o trabalho pedagógico no contexto das funções que ocupam Educadoras Infantis, avaliando a função reflexiva ou protocolar e sua possibilidade de intermediar o processo de formação continuada em serviço. O foco de estudo está na produção regular, pelas profissionais envolvidas, de relatórios ou registros escritos a respeito de sua atuação, reflexões e intermediações com a realidade, seja sobre alguma situação ou aluno em especial, seja sobre como vê o mundo e a si mesma ao estudar, refletir, agir. Nossa experiência foi conduzida pela hipótese de que a mediação da escrita na ação pedagógica cotidiana pode contribuir para que o educador, individual ou coletivamente, compreenda melhor seu trabalho, tornando-o mais consciente e possibilitando um processo de reflexão que conduza a outra dimensão do trabalho, com a percepção clara do contexto em que atua. Partiu da proposta de uma diretora que preocupada com a melhoria da Educação Infantil propõe aos educadores que façam relatórios escritos, como forma de reflexão. Nesta pesquisa-ação, houve a participação da pesquisadora no ambiente pesquisado que se deu no próprio papel de diretora num percurso e jogo de papéis. Verificou-se ao longo do trabalho que não é o uso em si da linguagem escrita como mediação da ação pedagógica que conduzirá o trabalhador da Educação Infantil a outra dimensão do seu próprio trabalho, a uma percepção clara do processo em que se encontra. Avançando no estudo da hipótese levantada, esta carrega suposições comumente aceitas, mas pouco claras da prática do uso da linguagem escrita pelo docente em serviço, e que venha a proporcionar reflexão e nova compreensão do mundo. A ação reflexiva pode revelar conflitos, mas estes só terão condições de serem detonados pelo acesso a conhecimentos estabelecidos e pela produção de novos conhecimentos, conquistando seu lugar no jogo de poder, ou seja, lugar político – que pode ser disfarçado por uma relação hierárquica internalizada pelo educador. Pelo investimento de poder na origem da escrita e crescente sofisticação deste investimento, apesar das outras possibilidades que a escrita trouxe ao pensamento, há a tendência de valorizar a educação para subordinação ao modelo social e econômico capitalista. A principal questão que surge é se a linguagem escrita da Educadora Infantil, que pergunta e busca respostas, intermedeia um processo de reflexão que favoreça sua formação continuada em serviço, num sentido emancipador.

PALAVRAS-CHAVES: Escrita, Conhecimento, Formação de educadores, Educação infantil.

ABSTRACT: The objective of this inquiry is to study the direction of the productions written on the early child education in the context of the functions that plays early child education, evaluating the reflexive or conforming to a protocol function and its possibility to intermediate the process of formation continued in service. A focus of study is in the regular production, for the involved professionals, of reports or registers written regarding its performance, reflections and mediations with the reality, either on some situation or pupil in special, either on as it sees the world and same itself when studying, to reflect, to act. Our research was lead by the hypothesis of that the mediation of the writing in the daily pedagogical action can contribute so that the teacher, individual or collectively, better understands its work, becoming it more conscientious and making possible a process of reflection that leads to another dimension of the work, with the clear perception of the context where he acts. It left of the proposal of a director who, worried about the improvement of the children education considers the teacher who make written reports, as reflection form. In this research-action, it had the participation of the researcher in the searched environment that if gave in the proper paper of director in a passage and game of papers. It was verified throughout the work that is not the use in itself of the written language as mediation of the pedagogical action that the worker of the early children education to another dimension of its proper work will lead, to a clear perception of the process where if it finds. Advancing in the study of the raised hypothesis, therefore this loads assumptions accepted, but little clear of the practical one of the use of the language written for the teacher in service, and that it comes to provide to reflection and new understanding of the world. The reflexive action can disclose conflicts, but these will only have conditions to be established for the access the knowledge and the production of new knowledge, conquering its place in the game of being able, that is, place politician – that it can be disfarçado by a hierarchic relation internalizada by the teacher. For the investment of being able in the origin of the writing and increasing sophistication of this investment, although the other possibilities that the writing brought to the thought, have the trend to value the education for subordination to the social model and economic capitalist. The main question that appears is if the written language of the early children teacher, who asks and searches answers, intermediates a process of reflection that its formation continued in service favors, in a emancipador direction.

KEY WORDS: Writing, Knowledge, Teaching training, Early childhood education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO 1 – ESCRITA, CONHECIMENTO E METACOGNIÇÃO.....	14
CAPÍTULO 2 – A FORMAÇÃO DOCENTE NO TRABALHO E A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL	26
CAPÍTULO 3 – FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO	37
CAPÍTULO 4 – UMA PROPOSTA DE PRÁTICA DE ESCRITA COMO FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES INFANTIS EM SERVIÇO	54
CAPÍTULO 5 – ESCRITA REFLEXIVA?	63
CONCLUSÃO	132
REFERÊNCIAS	137
ANEXO 1	141
ANEXO 2	143

INTRODUÇÃO

Olhar, olhar-se, ver, ver-se, modificar, modificar-se. O que somos senão os muitos papéis entrelaçados? Não cabeças distintas presas a um corpo levado a imobilidade da incongruência, mas possibilidade de refletir sobre os paradoxos da nossa existência.

O objetivo desta investigação é estudar o sentido das produções escritas sobre o trabalho pedagógico no contexto das funções que ocupam Educadoras Infantis, avaliando a função reflexiva ou protocolar da linguagem escrita e sua possibilidade de intermediar o processo de formação continuada em serviço.

O foco de estudo de pesquisa está na produção regular, pelas profissionais envolvidas, de relatórios ou registros escritos a respeito de sua atuação como Educadora Infantil nas atividades propostas e suas realizações, reflexões e intermediações com a realidade, seja sobre alguma situação ou aluno em especial, seja sobre como vê o mundo e a si mesma ao estudar, refletir, agir. Em outras palavras, trata-se de indagar se a prática da escrita em serviço como prática formativa dos profissionais da Educação Infantil contribui para sua ação entre o cuidar e o educar na construção da sociedade e dos indivíduos.

Nossa experiência foi conduzida pela hipótese de que a mediação da escrita na ação pedagógica cotidiana pode contribuir para que o educador, individual ou coletivamente, compreenda melhor seu trabalho, tornando-o mais consciente e possibilitando um processo de reflexão que conduza a outra dimensão do trabalho, com a percepção clara do contexto em que atua.

Dizemos “pode” porque, como se verificou ao longo do trabalho, não é o uso em si da linguagem escrita como mediação da ação pedagógica que conduzirá o trabalhador da Educação Infantil a outra dimensão do seu próprio trabalho, a uma percepção clara do processo em que se encontra. A leitura de mundo precede a escrita (FREIRE, 1982), não só a descrição do mundo, mas o relacionar-se com ele onde exerce seu papel de educador.

Nesse sentido, põe-se em discussão se a linguagem escrita pode intermediar a formação continuada dos educadores infantis em serviço, requer considerar a prática da escrita numa perspectiva que supera a atitude documental, de natureza simplesmente protocolar, ligando-se com uma formação continuada que ultrapasse o simples requisito de tornar eficiente a execução de uma rotina de trabalho.

A sociedade de cultura escrita, segundo Britto (2005a), é projetada no papel, de modo que o espaço físico, suas ações, sua organização e sua produção é toda mediada pela escrita. O

ser humano é social e histórico, e a língua é produto desta simbolização e compreensão humana da realidade. Quanto maior a participação da pessoa na cultura escrita, maior tende a ser sua necessidade de buscar em textos escritos informações de que precisa, mesmo interações com discursos mais distantes de seu cotidiano e que impliquem raciocínio abstrato. O processo de letramento está, portanto, relacionado à participação, fazendo coisas na sociedade, utilizando esses escritos.

Conforme Britto, na sociedade industrial, onde se sobrevaloriza o plano técnico-individual, destaca-se o valor dado às questões de aquisição da escrita, numa tendência claramente tecnicista, a qual dispõe de poderoso aparato político e econômico, incluindo a indústria da educação, a máquina estatal e, muitas vezes, a própria universidade. Constrói-se, assim, um discurso que nega associação entre educação e política, tratando-se a produção de conhecimento como apolítico, técnico, específico.

Contrapondo à tendência tecnicista a tendência política, Britto amplia o olhar, poderíamos dizer, sobre letramento e educação. Para este autor:

Na tendência política, parte-se do pressuposto de que toda ação e conhecimentos humanos são políticos. Neste caso, a noção de sujeito é captada em função de relações histórico-sociais. A educação e a aprendizagem são consideradas a partir da desigualdade, das diferenças e disputas no interior da própria sociedade. (BRITTO, 2003, p. 13).

O pressuposto destacado por Britto nos ajuda a olhar os dados desta pesquisa, para o avanço do estudo da hipótese de que a linguagem escrita contribui com a formação continuada em serviço do educador infantil, pois carrega em si suposições comumente aceitas, mas pouco claras da prática do uso da linguagem escrita pelo docente em serviço e proporciona reflexão e nova compreensão do mundo.

O conhecimento acessível, inclusive pela escrita/leitura, e a postulada construção de uma compreensão do mundo proposta por esta prática pedagógica só farão sentido se, além da escrita, houver a possibilidade de reflexão descontextualizada, que, mesmo olhando para o fazer e para a prática, vislumbre a possibilidade de se distanciar dela, desvelando-a. Britto, discutindo a decorrência prática que Emília Ferreira tira para a educação, afirma que

o conhecimento deriva da relação entre o sujeito e o mundo, deriva de um processo em que a compreensão inicial da natureza, posta em questão na própria ação reflexiva, se transforma em um novo modo de compreensão do mundo. (BRITTO, 2003, p. 15).

A possibilidade de ação reflexiva não se dará sobre o nada ou somente sobre a prática imediata. O jogo político e ideológico tentará, de alguma forma, conduzir o potencial reflexivo e crítico, encapsulando-o num discurso aceito, em que o escape pode aparecer como perigoso, explicitamente ou de forma oculta. A ação reflexiva pode revelar conflitos, mas

estes só terão condições de serem detonados pelo acesso a conhecimentos estabelecidos e pela produção de novos conhecimentos, conquistando seu lugar no jogo de poder, ou seja, lugar político.

Visando a interlocução mediada pela escrita entre formador e formando, Signorini interessa-se por

uma escrita capaz de criar um espaço social discursivo mais propício ao alinhamento das ações individuais em sala de aula. [...] O que não significa dizer um espaço neutro, ou neutralizado, despovoado dos conflitos e contradições [...] O enfrentamento e a resignificação desses conflitos e contradições são constitutivos da interlocução [...] são também de natureza política e ideológica, e não somente de natureza epistemológica, isto é, referente ao campo do conhecimento. (SIGNORINI, 2006, p. 9).

A utilização da linguagem escrita em função da organização do próprio pensamento e da intervenção no espaço social onde atua o educador considera questões políticas que podem ser disfarçadas por uma relação hierárquica internalizada pelo educador. Pelo investimento de poder na origem da escrita e a crescente sofisticação deste investimento, apesar das outras possibilidades que a escrita trouxe ao pensamento, há a tendência de valorizar educação para a subordinação ao modelo social e econômico capitalista.

A principal questão que surge é se a linguagem escrita da Educadora Infantil, que expressa seus anseios junto ao aluno e comunidade escolar, que pergunta e busca respostas, intermedeia um processo de reflexão que favoreça sua formação continuada em serviço, num sentido emancipador. Esta primeira questão produz outras a ela relacionadas tanto pelo tema como pela ação educativa:

Como é proporcionada e valorizada a posição crítica e criativa da produção escrita da Educadora Infantil?

Como a construção da autoria da Educadora Infantil pode influenciar na construção da autoria da produção escrita de seus alunos, nessa interação que se dá na Escola de Educação Infantil com profissionais letrados, que vão além do uso do código escrito?

Que fins terão a leitura posterior desses escritos? Ser apenas relatos de um segmento de tempo numa instituição, material de estudos e reflexões para outros educadores em sua formação, registro histórico de uma escola, memórias, releitura de material, para reavaliação e replanejamento, publicações, divulgação da Educação Infantil?

Como se estabelece a relação, pessoal e profissional, entre Educadoras Infantis e Direção ou Coordenação, mediada pela oralidade e pela escrita?

Qual a importância da formação inicial na produção escrita da Educadora Infantil?

Levando em consideração o pressuposto de que a educadora infantil é bastante ligada à oralidade, no sentido de a palavra dita ter muito valor, tomar como objetivo a transformação dessa reflexão em autoria escrita construída para outro leitor, num registro mais elaborado, pode contribuir para o desenvolvimento de uma ação educativa reflexiva e comprometida com a realidade dos educandos. No compartilhamento destas produções escritas, há grande possibilidade de enriquecimento também entre pares.

Uma das tarefas deste trabalho foi construir e demonstrar o desenho de um ambiente que favoreça a intermediação da linguagem escrita na educação continuada do trabalhador da Educação Infantil. Outra foi buscar a conquista de espaço físico e no tempo para escrever, ou melhor, parar a ação e refletir escrevendo: há que se fazer um espaço psicológico desse ato, de modo que seja percebido como algo valorizado pelo grupo e que tenha sentido para a Educadora Infantil para se manter numa “atitude reflexiva constante” (SCARPA, 1998).

O estudo sobre o qual venho me debruçando fundamenta o que a pesquisa pode, numa análise mais aprofundada, demonstrar. O uso da escrita proposta ao educador infantil nessa prática quis ser conscientizadora – e pode até ter funcionado como tal para alguns, mas nada garante a veracidade ou a falsidade da tese. As evidências colocadas em destaque e as análises feitas, longe de fechar as questões apenas definem uma linha de investigação.

Neste trabalho de pesquisa-ação, a participação ativa dos sujeitos investigados, além dos educadores em questão, houve a participação da pesquisadora no ambiente pesquisado, que se deu no próprio papel de diretora, num percurso e jogo de papéis no qual a diretora aprende com a pesquisadora, reflete sobre seu trabalho conforme avança a pesquisa. A pesquisadora olha para diretora, de fora, como se fosse estranha. Esse olhar da pesquisadora que estranha foi o olhar formado na academia, que possibilitou o olhar da diretora se transformar também no percurso. A pesquisadora aprendeu da diretora, pois estudou o que a diretora propôs. Esse sair fora do contexto foi um exercício da própria reflexão.

Durante o texto, a pesquisadora fala, ora como acadêmica, ora como pessoa íntima e de convivência privilegiada com a proposta da diretora. Discernir estes papéis e jogar com eles, clareando de onde cada um fala, contribuiu para a análise aprofundada dos objetivos perseguidos, dos dados conseguidos nas entrevistas e no campo de ação.

A preocupação desta pesquisa é da ordem da importância da escrita na formação continuada em serviço de educadores infantis. Partiu da proposta de uma diretora que preocupada com a melhoria do trabalho da educação infantil na creche em questão propõe aos educadores que façam relatórios escritos, como forma de reflexão sobre o próprio trabalho. O

intuito é que possam levar a construir conhecimentos, que essa reflexão contribua com a sua própria formação em serviço, sua educação permanente.

No capítulo 1, trato da escrita, do conhecimento e da metacognição, cujos referenciais teóricos tratam das diferenças de acesso e circulação no mundo da escrita na sociedade contemporânea, enfocando como a escrita se relaciona com o conhecimento, a metacognição e o próprio pensamento descontextualizado, cuja reflexão descolada do cotidiano pode contribuir para a educação emancipadora.

O capítulo 2 trata da formação dos profissionais da educação infantil e a especificidade desta educação infantil, desde seus primórdios até os dias atuais.

O capítulo 3 busca esclarecer a formação inicial dos educadores infantis, suas possibilidades, o que se tem feito em formação continuada em serviço e quais as possibilidades de uma educação continuada de caráter emancipador.

O capítulo 4 traz a proposta da diretora, influenciada pelas idéias correntes na educação, principalmente na educação infantil, permeado pelos fundamentos teóricos buscados por essa diretora na ânsia de justificar, comprovar a pertinência de sua militância.

No capítulo 5, demonstro a metodologia do trabalho de pesquisa. O campo de ação, sua história que traz as marcas da história da educação infantil como um todo, os sujeitos envolvidos. São doze entrevistas, sendo que neste momento apresento a análise de 8 delas, quatro Professoras e quatro Auxiliares de Educação¹.

¹ Como as mulheres são maioria neste trabalho, optou-se pelo tratamento do gênero coletivo no feminino, com exceção quando se referir especificamente ao indivíduo do sexo masculino.

CAPÍTULO 1 – ESCRITA, CONHECIMENTO E METACOGNIÇÃO

Este capítulo diz respeito a como a escrita participa na sociedade contemporânea, mostrando sua relação com o conhecimento e a metacognição. Interessa, em especial, verificar as condições em que se dá essa correlação. Trataremos da linguagem escrita e da linguagem oral para compreender suas origens, suas relações uma com a outra e entender como ocorre, na formação de educadores, as possibilidades de emancipação e apropriação de conhecimento através da aprendizagem em serviço.

Britto (2005, p.8-9) apresenta o mundo da escrita pelo raciocínio de que, além do domínio dos códigos, está a construção de discursos, cujo acesso está articulado aos modos de relacionar-se com as formas de conhecimento. Nesse processo, se “articula o acesso aos conhecimentos construídos e veiculados em função da escrita com as formas de produção e transmissão da cultura ocidental, industrial e urbana”.

Olson (1997) considera que não há dúvida da onipresença da escrita na sociedade moderna. A preocupação com alfabetização está ligada a teorias de evolução, progresso, desenvolvimento, discursos que preconizam a superioridade da cultura ocidental. Respondendo à crítica de etnocentrismo de sua teoria, que subestimaria as culturas menos ligadas a escrita, este pesquisador afirma que é necessário perder “a crença ingênua no mágico poder transformador do mero aprendizado da leitura, da escrita e do cálculo” (p. 19).

Por outro lado, colocando dúvidas quanto ao poder libertário da escrita presente nas concepções redentoras de educação, Olson (1997, p. 25-28) afirma categoricamente que a escrita, em si, não só não é o caminho real para a libertação, podendo ser também um instrumento de escravização. Referindo Áries, repercute a idéia de que “a escrita é um meio de controle social para fazer das pessoas bons cidadãos, trabalhadores produtivos e, se necessário, soldados obedientes” (ÁRIES, 1962 apud OLSON, 1997, p. 26). Então, pode ser que existam dois usos da escrita e vários conjuntos de explicações.

O alto grau de alfabetização não está necessariamente associado ao desenvolvimento econômico ou cultural. O progresso do comércio e da indústria ocorre algumas vezes em contexto de baixo grau de alfabetização e, na cultura clássica grega, por exemplo, a dialética, através do debate político e da argumentação, tem na escrita um suporte quase insignificante como instrumento do conhecimento (OLSON, p. 28). Circunstâncias históricas específicas precisam ser analisadas para responder para que ou para quem a alfabetização funciona e faz sentido.

O uso do conhecimento da escrita depende também do conhecimento geral do que é tratado no texto e no contexto, o que se vai ler ou o meio de que participa.

O domínio da escrita é funcionalmente orientado: é possível ser competente no uso da escrita apenas para alguns fins e não para outros. (...) O domínio da escrita é uma condição social; quando lemos ou escrevemos um texto participamos de uma 'comunidade textual'. (...) Tornar-se leitor em um domínio específico significa aprender a participar de um paradigma. (...) Para dominar a escrita não basta conhecer as palavras; é necessário aprender a compartilhar o discurso de alguma 'comunidade textual', o que implica saber quais os textos importantes, como devem ser lidos e interpretados, e como devem ser aplicados na fala e na ação. (p. 289-290)

Olson coloca em destaque que, para além da capacidade de decodificação, ou seja, do conhecimento do código escrito, ao tomarmos a escrita

como a capacidade de entender e usar os recursos intelectuais oferecidos por cerca de três mil anos de diferentes tradições escritas – , as implicações de aprender a tirar partido desses recursos podem ser enormes: não só porque a escrita permitiu a acumulação de tesouros guardados em textos, mas também porque ela implica uma série de procedimentos para agir sobre a linguagem e pensar sobre ela, sobre o mundo e nós próprios. (p.34-35)

Desse modo, compreensão de mundo e de nós mesmos pode ser considerada decorrente da maneira como interpretamos e criamos textos escritos, ou seja, como vivemos e participamos de uma sociedade de cultura escrita. Ribeiro relata que, em um de seus artigos, Goody

salienta o fato de que a escrita não é mera transcrição da fala (...), mas também uma maneira de reorganizar a linguagem tornando viável seu escrutínio, a formalização de seus elementos constituintes e, portanto, um maior grau de abstração ou a descontextualização das operações mentais que se podem realizar com seu auxílio. (RIBEIRO, 1999, p.23-24)

A substituição do suporte áudio-oral por qualquer outro suporte preservando a linguagem é chamado de *suporte transposto* por Auroux (1998, p. 63-64) e, segundo este autor, o suporte gráfico é o mais importante, sendo o primeiro que permitiu a fala humana subsistir sem a presença do som, o que permite percorrer maior espaço e tempo, além da exploração da bidimensionalidade do espaço plano.

Mas ainda ficam as questões: por que escrever? Quais as relações entre a fala e a escrita? A que problemas respondem?

A escrita não é a simples reprodução do oral, no sentido de que a imagem não adicionaria nada às possibilidades cognitivas. A própria bidimensionalidade é algo bem diferente da transposição (p. 90). Ela é uma demonstração de um plano de organização do pensamento que não é linear. E a fala é linear, por isso não tem como permitir a produção de esquema, quadro, tabela. Tudo isso são, por assim dizer, potencialidades da escrita, que foram

aparecendo e evidentemente utilizadas na medida em que se foram descobrindo suas possibilidades.

Esta é uma potência que a fala não tem, numa interpretação da escrita ainda mais ampla do que temos visto no percurso deste estudo. Quando se fala em bidimensionalidade da escrita, leva-se em consideração a disposição visual diferente, o desenho. Tem coisas que podemos tabelar, um plano de escrita que não é enunciável; é o caso, por exemplo, de um mapa.

No caso da escrita, ela tem um vínculo direto com a fala. A escrita, e a escrita alfabética em particular, é um simbolismo de segunda ordem, uma representação da fala. Não é cópia, é representação. E essa representação vai ganhar independência e, por suas características, interferir na própria estrutura da língua e na fala.

Ribeiro comentando Goody e Watt (1968), nos traz que

Nas sociedades com escrita, os indivíduos teriam a possibilidade de confrontar sua visão de mundo com visões que seus antepassados deixaram registradas, observar suas incongruências e desenvolver, nessa medida, a consciência histórica e a atitude crítica. Goody e Watt sugerem também a associação do advento da escrita com a crescente individuação da experiência pessoal que caracteriza o desenvolvimento histórico das civilizações, segundo a sociologia durkheimiana. A objetivação das palavras por meio da escrita favoreceria a reflexão privada, a objetivação da experiência pessoal. Além disso, permitindo que se mantenha atuais numa mesma cultura visões de mundo diferentes, até mesmo conflitantes, a cultura escrita acabaria dando aos indivíduos mais opções de escolha no leque de influências sociais a que se encontram submetidos. (RIBEIRO, 1999, p. 21-22)

Ribeiro considera que, na sociedade moderna, a tradição escrita é disseminada pela escola, mas não tão “uniformemente quanto a oral, por serem a leitura e a escrita normalmente atividades solitárias, que mais facilmente podem ser evitadas”. (p. 23) Aponta a escola como disseminadora da linguagem escrita, mas esta não é tão igualmente difundida, digamos assim, como o é a linguagem oral.

E faz uma análise técnica do quanto as pessoas sabem em função do que sabem de leitura e de escrita e o que significa isso do ponto de vista de participação social. Associando o que as pessoas fazem com o quanto sabem, no plano da ação, não há nenhuma vinculação direta com atividade criativa. Saber ler e escrever mais poderia significar maior participação social. Ou, ao contrário, a maior participação social poderia significar mais ler e escrever. Ainda que haja forte correlação, não é absoluta.

O que a autora está pondo em questão é a idéia de que a educação escolar supõe muito o alfabetismo e que teria um importante papel na democracia. Também isso é discutível. O conhecimento e a cultura podem ter um papel na democracia, mas isso dentro de um jogo maior em que as questões econômicas predominam.

No que se refere às práticas sociais de uso da escrita, Ribeiro distingue *alfabetismo*, considerando o que as pessoas individualmente podem fazer no estado em que se encontram, de *letramento*. Na cultura moderna, a presença de diferentes graus e tipos de alfabetismo devem ser tomados como intrínsecos; a diferença no nível ou grau de alfabetismo dependeria da organização social e das instituições que promovem o alfabetismo. Não de uma forma automática, mas avançando no raciocínio, por sua vez, os diferentes graus e tipos de alfabetismo têm a ver com as diferentes formas de uso da escrita e formas de relacionar-se com o conhecimento.

Oliveira (1995) denomina como grupos culturais pouco letrados aqueles que, apesar de alfabetizados, têm poucas oportunidades de interação com aspectos culturais que fundamentam e são valorizados pelas

complexas sociedades contemporânea urbanas, isto é, escolarizadas, industrializadas, burocratizadas, marcadas pelo conhecimento científico e tecnológico e pela forte presença dos meios de comunicação de massa (p. 147)

As marcas da exclusão são evidentes no modo de inserção dos poucos letrados. Enquanto os tipicamente letrados constituem os pressupostos das competências individuais necessárias e valorizadas nessa sociedade. A denominação como grupos culturais pouco letrados

não diz respeito, portanto a nenhuma classificação técnica do grau de alfabetização dos indivíduos em questão, mas sim à condição decorrente da falta de oportunidade de interação intensa e sistemática com determinados aspectos culturais fundamentais nesse tipo de sociedade. (p. 147-148)

A idéia de que a escrita é uma atividade reflexiva e metacognitiva fundamenta-se principalmente em Oliveira. Para esta autora, uma primeira característica do pensamento tipicamente letrado é a questão da descontextualização.

A capacidade de elaboração cognitiva descontextualizada é, talvez, a característica mais bem definida do modo de funcionamento intelectual letrado, sendo um atributo aparentemente ausente no desempenho típico dos membros dos grupos poucos letrados. (p. 148)

Para compreender as conseqüências cognitivas de diferentes práticas culturais, Oliveira aborda as relações entre cultura e pensamento, confrontando as modalidades de funcionamento cognitivo. Analisando aquele modo de pensamento proveniente de dados perceptuais, do contexto concreto e da experiência pessoal, muito presente entre os pouco letrados, com aquele que opera com categorias abstratas independentes da vivência pessoal concreta e liberto das coações do campo perceptual imediato, ou seja, uma elaboração cognitiva mais descontextualizada, presente entre os tipicamente letrados.

Esclarece, citando Luria, que o pensamento descontextualizado, presente em sujeitos geralmente mais escolarizados, envolvidos com trabalho mais moderno e coletivo, se apresenta quando realizam operações de dedução e inferência a partir de informações verbais, mesmo com conclusões incompatíveis com a experiência pessoal, quando trabalham com categorias abstratas e solucionam problemas a partir de situações hipotética – numa abordagem mais formal, em que regras e princípios gerais de classificação, raciocínio, solução de problemas são mais relevantes, enquanto os sujeitos menos escolarizados envolvidos na agricultura tradicional individualizada tendem a operar de modo fortemente influenciado por configurações perceptuais e baseados na experiência pessoal individual e nas relações concretas entre elementos de situações práticas de uso de seu repertório e vivência pessoal. Ou seja, o pensamento é muito atrelado à experiência real do sujeito, demonstrando dificuldade de seguir instruções numa tarefa mais complexa. Ele tem mais facilidade em seguir fragmentos de instruções superpostos caracterizados por uma ordem simples e isolada.

Além da descontextualização, outra característica importante do pensamento tipicamente letrado apresentado por Oliveira (p. 150) é o controle da produção cognitiva. Esse procedimento é internalizado, tornando-se um método de organização do comportamento individual, é social na origem, dependente da fala em sua estrutura e voluntário. Há outras modalidades de controle que usam estratégias específicas que auxiliam no próprio monitoramento da realização de tarefas, como assinalamento de itens, ou variações de itens para esgotar as combinações possíveis. Todas contribuem com o controle da produção cognitiva onde estreitamente relacionados estão os chamados procedimentos metacognitivos:

operações deliberadas do sujeito sobre suas próprias ações intelectuais. Esses são procedimentos que indicam consciência do sujeito a respeito de seus processos de pensamento, a qual lhe permite descrever e explicar esses processos a outras pessoas; envolvem também uma busca intencional de estratégias adequadas a cada tarefa específica a partir da consciência que há diversas regras e princípios possíveis de serem utilizados na solução de problemas. (p. 152-153)

A autora considera que há dificuldade com essa modalidade intelectual entre os membros de grupos pouco letrados, para quem as explicações verbais estão aquém do resultado da ação prática. Também afirma que nestes grupos pouco letrados é comum a adoção não refletida de um princípio como sendo universal, no atendimento prático de instruções verbais, generalizando a aplicabilidade de certas regras.

Oliveira quer nos levar a compreender como um modo específico de inserção no mundo social pode ter consequências para o funcionamento cognitivo dos indivíduos. A própria escrita possibilita a separação do produto escrito de seu autor e do tempo e local de sua criação, inclusive separando signo e significado. Além de fornecer recursos gráficos de

controle cognitivo, permite o exame de registros gráficos, favorecendo o pensamento descontextualizado e independente da experiência do sujeito. A consciência metacognitiva possibilita a verificação do discurso escrito enquanto produto do pensamento, de objetivação da experiência pessoal.

A partir disso, caracteriza a escrita como um instrumento que amplifica tremendamente as possibilidades de conhecimento. Neste sentido, sustenta, como Auroux (1998a), que a origem da matemática formal, da ciência, e de outras formas de formalização de conhecimento têm, em sua origem, a escrita. Para ambos os autores, o desenvolvimento da ciência formal, que seria impossível sem a existência da escrita, tem implicações para o pensamento que alteram as relações entre o homem e o mundo. O planejamento em longo prazo possibilita organizações institucionais e tomadas de decisões e que estão envolvidos critérios que ultrapassam as necessidades individuais e imediatas, circunstanciais e particulares, preconizando o que é previsível, geral e compartilhado – que, por sua vez, contribui com a emergência de novas modalidades de funcionamento intelectual.

Contudo, pode-se dizer que não foi a escrita quem fez isso tudo; de fato, tais processos são resultado da complexidade das relações sociais e a possibilidade de registros que amplificaram enormemente a memória humana. A escrita foi durante muito tempo, e é ainda talvez, um dos principais instrumentos de registro de expansão do pensamento. Neste sentido, não há dúvida de que possibilita enormemente o desenvolvimento do conhecimento, mas cabe registrar que ela, ao mesmo tempo, é objeto de produção desse conhecimento. Se é verdade que a escrita permitiu o desenvolvimento de certos conhecimentos, também é verdade que o desenvolvimento de certos conhecimentos criou novas formas de escrita.

O fato é que o desenvolvimento das tecnologias de registro e de organização do pensamento permitiram evidentemente a expansão dessa própria atividade. E seria muito difícil estabelecer uma relação de privilégio de origem, porque se inventou a escrita ou se descobriu a escrita então determinados conhecimentos puderam ser desenvolvidos. Pode-se dizer o contrário, isso foi desenvolvido porque se buscavam formas de registros que eram necessários e que permite. O fato é que, no entanto, uma vez que a escrita se expande a diversos usos da organização social, há uma dimensão da escrita que não franqueia o acesso a essas formas de conhecimento. Uma certa dimensão do uso da escrita que coincide com certas formas do uso da escrita.

A escola é outro aspecto cultural tipicamente letrado, apontado por Oliveira. Esta instituição fornece o instrumental necessário para interagir ativamente, de forma sistemática e intensa com leitura e escrita, com o conhecimento acumulado e com o modo de construir

conhecimento que é próprio da ciência – fechando o círculo potencializado do pensamento descontextualizado e da ação metacognitiva, além do controle da produção cognitiva que se dá na escola especificamente. A exclusão das pessoas dessa relação sistemática com a escrita, com a escola e com a ciência as excluem das formas de pensamento tipicamente letrado.

Também o envolvimento em atividades político-sociais, tais como a militância em partidos políticos, a participação em organizações sindicais ou movimentos da sociedade civil, etc., caracteriza o engajamento do indivíduo em projetos coletivos que favorecem o desenvolvimento de uma perspectiva metacognitiva. Nestas condições o pensamento “se debruça sobre o real como objeto de reflexão e não apenas de ação. A relação intensa do sujeito com algum tipo de utopia parece promover seu desenraizamento dos dados contextuais do momento e do espaço presentes.” (OLIVEIRA, 1995, p. 158)

As possibilidades de ação sobre o conhecimento ligam-se a atividades que transcendem as condições concretas da inserção do homem no mundo, que superam as limitações da vida cotidiana. Não se relaciona especificamente a leitura e escrita em si, mas às possibilidades de reflexão e distanciamento da rotina automatizada ou pelo engajamento consciente em projetos de transformação social. A prática social relacionada a uma utopia poderia contribuir para o pensamento descontextualizado.

Se a escrita pode descontextualizar a fala e a ação, ela própria não existe fora de um contexto, que é para onde avançaremos em nossa reflexão.

Ribeiro (1999) nos coloca que as relações entre alfabetismo e as características psicológicas de indivíduos ou grupos podem ser observadas sem se prender ao determinismo, mas a reciprocidade entre o saber ler e escrever, que viabiliza certas ações, e certas ações que viabilizam o uso da leitura e escrita. (p. 50) É central o problema de análise do tipo de implicações de diferentes práticas de leitura e escrita em diferentes contextos.

Olson (1997) afirma que certas propriedades podem ser aprendidas independente do aprendizado da leitura e da escrita, oferecidas principalmente pelos pais já tipicamente letrados, pra usar uma denominação de Oliveira (1995). Outras crianças teriam na escola a principal oportunidade de adquirir o conhecimento ligado à escrita, mas sem garantias de reprodução do conhecimento.

Para ler um texto o leitor precisa aprender a reconhecer as pistas que indicam como os textos devem ser entendidos, e ao escrever precisa aprender como submeter esses mesmos recursos a sua própria decisão e controle. (OLSON, 1997, p. 267-268).

Pudemos inferir disto que a produção escrita não é uma transcrição da fala, mas que serve de modelo à fala mais consciente. Olson procura desmistificar a linguagem escrita

primeiro em relação à linguagem oral, sempre defendendo um estudo mais minucioso, matizado que ultrapasse o simplismo ou generalizações de que “ler é bom”, “escrever é bom”. Porém pegando dois tópicos desta desmistificação da fala, afirma contrapontos sobre os quais aqui em nossa discussão tomam outras distinções, as quais sejam o uso pragmático e o uso formal da escrita. Distinções que sustentam um raciocínio que leva a uma afirmação contrária: que a escrita é oralidade.

Olson afirma que escrever não é transcrever a fala.

Os sistemas de escrita captam apenas certas propriedades do que é dito, a saber, a forma verbal – fonemas, lexemas e sintaxe –, deixando o *como foi dito*, e *com que intenção* radicalmente sub-representados. (...) os sinais visuais podem ser verbalizados de diferentes modos. (...) Longe de ser uma transcrição da fala, a escrita passou a ser vista como proporcionando um modelo para a própria fala: introjetamos a linguagem nos termos fixados por nossos sistemas de escrita. Aprender a ler significa, em parte, chegar a ouvir e pensar sobre a fala de uma nova forma. (p. 24).

Então a escrita funciona por quê? Exatamente isso que Osakabe (1982) nos diz: que há diferentes formas de se inserir na escrita numa sociedade de escrita. Há desde a forma mais simples de alfabetização, mecânica, até propriamente dar conta dos discursos formais. E esses discursos formais são muito mais acessíveis para aqueles, que, por razões de maior uso, puderam desde logo manipular a escrita, vivendo com ela, pertencendo a ela.

Os modos de escrita, na verdade, são modos historicamente marcados, os quais precisam ser compreendidos em sua origem e contexto. Às vezes, as pessoas não sabem ler e escrever além do imediato, exatamente porque não faz parte da vida delas a utilização da escrita com a finalidade reflexiva, com a finalidade artística contemplativa, com a finalidade filosófica, com a finalidade científica.

Nesta direção, Osakabe liga a fixidez e a tendência monológica da escrita a uma terceira característica que constitui o processo de apropriação e uso social que marcam a sua história até o presente. Aprender leitura e escrita não é apenas aprender um novo código, mas aprender a pensar e agir de certo modo numa sociedade de cultura escrita, cuja alfabetização pode representar ilusoriamente uma questão de sobrevivência.

Manipulada por camadas mais privilegiadas e a sua assimilação favorecida por processos particulares de educação, a escrita traz marcas destas mesmas camadas sociais, aparecendo como um código afinado por um padrão lingüístico socialmente dominante com o que mantém seu papel discriminativo. A manipulação ativa da escrita, como, por exemplo, o ato de escrever, se torna dispensável pela imposição de fórmulas e modelos estabelecidos e amplamente difundidos. Chegamos a uma aprendizagem e acesso à leitura e ao

desenvolvimento da escrita como um valor ligado diretamente à produtividade e não a franquia do conhecimento.

Para muitas pessoas, a ciência, quando aparece, aparece como lugar da verdade absoluta, lugar da construção das grandes invenções e de descoberta maravilhosa de objetos que mexem com o mundo. E elas vão aprender sobre esta ciência por mecanismos que estão fora da escrita e que apresentam um viés pitoresco, quase caricatural, da ciência. Um exemplo é o que ocorre em programas de televisão, que vão dissertar, numa linguagem colada ao conhecimento imediato, sobre grandes cientistas, grandes coisas, das grandes descobertas... Também a experiência que vão ter com a política é dessa ordem: presa ao midiático, ao pessoal, ao plano do cotidiano alienado. Do mesmo modo será a experiência que terão com o jurídico e do mesmo modo será a experiência que terão com a arte, transformada em entretenimento e evasão.

Isso tudo é muito anestésico, alienante. Osakabe, ao falar sobre estes processos da cultura de massa, assume um tom de denúncia em seu trabalho, sustentando que não há interesse por parte do poder em oferecer para as pessoas autonomia e independência intelectual que as tornem capazes de pôr em questão as próprias relações de poder. O aluno crítico postulado pela escola brasileira contemporânea é um aluno crítico apenas no sentido de criticar a partir dos paradigmas da ordem estabelecida. O crítico não é um questionador da própria ordem, mas alguém que, assumindo a ordem, faz comentários diversos sobre o mundo. Nesse sentido, essa idéia de crítico é altamente ideológica. Na verdade, não tem nada de crítico.

Há um domínio da escrita, e um uso da escrita que serve fundamentalmente para o cotidiano, para seguir regras, para informações, dar ordens ligeiras, para seguir, para fazer consumos. Essa escrita é fortemente colada no cotidiano comum, na linguagem de todo dia. Como tal, é pouco descontextualiza, não supondo ações metacognitivas ou reflexões maiores. Portanto, há pelo menos dois pólos de uso da escrita: em um pólo, estão os usos fundamentalmente relacionados ao conhecimento formal; no outro, aparecem os usos ligados à organização e ao funcionamento do cotidiano, e que se torna automatizado. Neste pólo, as pessoas acabam limitando-se a reproduzir o que lêem. As leituras oferecidas e acessíveis acabam por diluir os conflitos, buscando harmonia dentro dos grupos de interesses, diluindo “naturalmente” tensões “naturais”. A escrita/leitura desse leitor que serve a esse universo tranqüilo, se passar desse limite “se torna perigosa e corrosiva”.

Assim também pode ser a leitura dos relatórios feita pela diretora onde se trava um duelo com a demanda de diluir conflitos. E possivelmente a própria produção escrita pode tender a esta demanda de diluir conflitos, sejam internos ou externos.

É possível interpretar, a partir de Osakabe, que o simples alfabetismo, entendido como domínio da leitura/escrita para atividades do cotidiano não franqueia o acesso a um conhecimento diferenciado, que permita ao sujeito reconhecer sua identidade, seu lugar na sociedade, as tensões do contexto e, assim, questionar o real. A produção escrita considerada num nível de funcionalmente analfabeta, mais direcionando para a leitura, de ordens, de orientações, de mandamentos do que para a produção de textos autênticos, se aplica a inibições em outros níveis, devido à origem da escrita nas classes sociais mais privilegiadas e condicionadas por elas até hoje, apesar da universalização da escola, a instituição incumbida por excelência da alfabetização, mas também dos condicionamentos e massificação.

Aqui chegamos a uma sofisticação do pragmatismo, que supõe a submissão a uma instância de poder que, de alguma forma aceito, torna-se internalizado. As ações protocolares de escrita são alienantes quando transformam o pensamento, o conhecimento, em procedimentos automatizados para serem cumpridos sem questionamento. O problema não é a regra ou instrução, mas sua transformação em algo absoluto, que dispensa a ação reflexiva do sujeito. Este, por sua vez, adere à regra, se submete à ordem, inclusive com treinamento de ação.

Abbagnano (2003), em verbete do Dicionário de Filosofia, nos permite pensar no pragmatismo como regra metodológica, onde a função do pensamento é produzir crenças, hábitos de ação, ou seja, a instrumentalidade do conhecimento, a verdade reduzida à utilidade. As ações e desejos humanos, condicionando a verdade, põem o homem como medida de todas as coisas, sem a sustentação de provas racionais suficientes, apoiando-se na fé e na crença. Resta acreditar sem questionar quem são os verdadeiros beneficiários de tanta utilidade.

PRAGMATISMO [...] Duas versões fundamentais de P. [...] 1ª O P. metodológico[...] O princípio dessa regra metodológica é que “a função do pensamento é produzir hábitos de ação”, crenças. [...] A regra proposta por Pierce era, portanto, sugerida pela exigência de achar um procedimento experimental ou científico para fixar as crenças [...] Pode-se dizer que pertence ao mesmo tipo o P. de Dewey, que para evitar qualquer equívoco, preferiu o termo instrumentalismo [...] 2ª A concepção de P. metafísico encontra-se em W. James e em F. C. S. Schiller; suas teses fundamentais consistem em reduzir verdade a utilidade, e realidade a espírito. [...] a primeira tese é característica dessa forma de pragmatismo. Seu pressuposto é o princípio que ela tem em comum com o P. metodológico: a instrumentalidade do conhecimento. [...] Ela procura evidenciar a dependência de todos os aspectos do conhecimento (ou do pensamento) em relação a exigências da ação, portanto em relação às emoções em que tais exigências se concretizam. [...] Desse ponto de vista as ações e os desejos humanos condicionam a verdade: qualquer tipo de verdade, inclusive a científica. Portanto não é legítimo, deste ponto de vista, recusar-se crer

em doutrinas que tenham condições de exercer ações benéficas na vida do homem só porque elas não são apoiadas por provas racionais suficientes. Em casos como estes, afirmava James, é preciso correr o risco de acreditar. E F. C. S. Schiller levava esta doutrina às suas conseqüências extremas, ressuscitando palavras de Protágoras, "o homem é a medida e todas as coisas", e afirmando a relatividade do conhecimento em relação a utilidade pessoal e social (Humanismo, 1903). (p. 784-785).

O conhecimento é social, portanto, histórico. Há uma dimensão em que se realiza no indivíduo, mas numa dimensão que também é histórica.

A relação do indivíduo com o conhecimento pode dar-se de duas maneiras completamente distintas: uma supõe o reconhecimento e a sentido da adesão voluntária, consciente, participativa a um determinado valor, saber. Por outro lado, está a ação de submissão ao procedimento protocolar, que pode ser por cinismo ou por alienação; no caso do cinismo, há submissão passiva, até com certo desprezo; na verdade, é uma submissão por um posicionamento diante do poder e de interesse mesquinho; no caso da adesão por ignorância, manifesta-se a falta de conhecimento e de capacidade de reflexão, de descolamento do cotidiano imediato. Em ambos os casos a postura será a de "se é pra fazer eu faço".

Diante do mundo em que está inserido, a pessoa pára, olha, e, nessa reflexão, produz conhecimento quando o compreende de forma nova. O lugar da escrita nessa atitude, no que pode colaborar, é um lugar importante, não no sentido de aprisionar, registrar, para depois voltar ao cotidiano sem perder aquela reflexão. Se o cotidiano obnubila, deixando pouco claro, fazendo descer uma névoa, a possibilidade de entrar e sair dele com certa segurança pode ser facilitado pelo registro escrito.

Abbagnano, no verbete "CONHECIMENTO", nos diz que

Segundo Heidegger, conhecer é um modo de do ser-no-mundo, isto é, do transcender do sujeito para o mundo. Ele nunca é apenas um ver ou um contemplar. Diz Heidegger: "O ser no mundo, enquanto ocupar-se, é tomado e obnubilado pelo mundo com que se ocupa" (Ibid., §13). O conhecer é, em primeiro lugar, a abstenção do ocupar-se, isto é, das atividades comuns da vida cotidiana, como manusear, comerciar, etc. Essa abstenção possibilita o simples "observar, que é, de quando em quando, o deter-se junto a um ente, cujo ser, é caracterizado pelo fato de estar presente, de estar aqui". Nessa abstenção de todo comércio e utilização, realiza-se a percepção da simples presença. O perceber concretiza-se nas formas de interpelar e discutir algo como algo. [...] Todas as manifestações ou graus do conhecer (observar, perceber, determinar, interpretar, discutir, negar e afirmar) pressupõe a relação do homem com o mundo e só são possíveis com base nessa relação. (ABBAGNANO, 2000, p.181).

Temos que pensar se qualquer escrita é fecunda desse possível momento reflexivo. A escrita, do modo como se manifesta e se organiza na sociedade atual, não é por si só um instrumento reflexivo. Ela é organizadora de condutas do cotidiano. Mesmo que se tenha uma teoria subjacente naquelas condutas, do ponto de vista de quem usa a escrita, é pura ação pragmática. Podemos verificar que a escrita tem, de fato, uma dimensão que está ligada ao

conhecimento. A metacognição, por sua vez, também está ligada a processos intelectuais de voltar-se para o monitoramento do próprio pensamento, para a atitude metódica reflexiva.

Existe uma relação aguda entre escrita e conhecimento. A escrita como fato social, se dá como resultado do conhecimento. E a concepção autônoma da escrita leva a produção de um conceito de letramento igualmente autônomo. O conceito autônomo de letramento, o letramento como que descolado do conhecimento efetivamente, gera a idéia de competência ou habilidade. E a idéia de competência supõe um conhecimento da escrita operacional, oco. Como se alguém pudesse saber ler e escrever sem saber, sem conhecer coisas do mundo, sem ter, certo modo, que se relacionar com o conhecimento, com o verdadeiro, com a autoridade.

Há uma distinção importante a ser feita entre ordem qualitativa e não quantitativa, em que boa parte dos usos cotidianos da escrita está num plano de reprodução do senso comum à ordem do comando. Neste sentido, estão próximos do senso comum e estão próximos das próprias formas de pensar e agir cotidiano, mecanizadas, automatizadas, não reflexivas. Essas práticas de escritas, ainda que, por sua natureza, abra a possibilidade de metacognição (sempre se controla a operação que se faz ao ler e escrever), dado o uso e a incorporação automática, tende a tornar-se não-reflexiva, não se relacionando com formas de conhecimento que transcendem o cotidiano, e o plano do automático, da ordem, do comando.

A não distinção dessas formas de ser da escrita tem conduzindo a propostas de educação cuja finalidade não é, objetivamente, permitir o acesso a instâncias superiores de conhecimento. O que se busca é o conhecimento que presta para algo, através de uma educação que treina para alguma coisa, que habilita para alguma coisa; o conhecimento enquanto valor cultural, enquanto um bem em si, com uma educação que libera a pessoa para o pensamento, não se aplica neste caso.

Esta escrita colada no cotidiano tem léxico e sintaxe simplificada. É facilmente contextualizada e pouco extensa. A pessoa que lê o texto não precise de nenhum outro elemento senão os referenciais próprios do cotidiano, adquiridos no uso comum (BRITTO, 2007).

Nesse sentido, essa escrita é pouco auto-referenciada, pouco descontextualizada. Conforme já verificamos com Oliveira, a escrita mais sofisticada, que conduz a processos fortes de metacognição, é exatamente a escrita descontextualizada, em que se monitora a ação intelectual independentemente do contexto imediato, não importa onde e quando.

CAPÍTULO 2 – A FORMAÇÃO DOCENTE NO TRABALHO E A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Homens são produto das circunstâncias e da educação... as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e... o próprio educador precisa ser educado. (...) a coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora. (Karl Marx)

O que é formação docente

Alves, discutindo a educação do trabalhador em geral, afirma como sendo errônea a educação que se limite à formação profissional. Nessa perspectiva, discutiremos mais adiante a formação docente. “Quando o pressuposto é errôneo... a educação do trabalhador é pensada como algo redutível aos limites de sua formação profissional” (Alves, 2005, p.149).

A formação docente fundamentalmente é um processo que se dá em duas instâncias. A primeira é a instância da formação escolar específica, a escolarização nas escolas normais, os cursos de Magistério em nível médio ou Normal Superior e Licenciaturas. Nesse trabalho, que considera em especial a Educação Infantil, o processo formativo dos professores se deu pelo curso do Magistério, do Normal, ou da faculdade de Pedagogia. Recentemente, o local específico de formação docente é a faculdade de Pedagogia. No caso dos Auxiliares de Educação, não sendo a formação específica exigência para o cargo, conta-se apenas com a formação continuada em serviço.

Arce (2001) critica duramente a formação do professor-prático-reflexivo, como aquele que recebeu formação aligeirada, por isso seu conhecimento é baseado somente em seu cotidiano, refletindo sobre sua prática. Focando principalmente o educador infantil em sua frágil formação aligeirada e marcada por um construtivismo eclético, argumenta que este profissional só poderia refletir sobre sua ação, tendo uma formação teórica sólida, caso contrário necessitariam de grandes manuais, ou da formação em serviço, os quais seriam inquestionáveis por estes professores práticos reflexivos reforçando o empobrecimento cultural do país e o esvaziamento dos conteúdos escolares.

Um movimento pedagógico de afirmação da subjetividade, da autonomia, da criatividade, captou profissionais bem intencionados que criam numa escola de alegria, crítica, criativa, viva, ativa, pautada pela recusa a repetição, ao automatismo, enfim um movimento que se supunha, de certa maneira, revolucionário e que defendeu a idéia de um professor pesquisador, reflexivo, produtor de conhecimento. A crítica a esse movimento se dá

ao quanto o modelo de subjetividade e de individualidade se coloca a serviço das transformações do capital, de acordo com a ordem instituída.

Duarte (2004) é feliz quando fala em fetichização do indivíduo, em uma subjetividade fetichizada que escamoteia a realidade. A crítica que se faz é pertinente, na medida em que não reafirme um modelo autoritário ou burguês que tende a valorizar o conservador. Criticando a tentativa de ajuste da educação escolar que valorizava de maneira equivocada o conceito de criatividade, de liberdade, de autonomia, de sujeito, de conhecimento, este autor faz a crítica ao modelo burguês convencional de escola. Mas equivoca-se ao defender a escola, os modelos de ensino-aprendizagem e os conteúdos escolares tradicionais tomando o conhecimento formal como um bem em si, como se este não fosse submetido às condições históricas.

Defender a autonomia escolar é bom, defender profissionais participativos é bom. No entanto, não defendemos a participação e autonomia de profissionais que pensam que, sendo reflexivos, não precisam estudar. Tal defesa se caracterizaria como populismo. Também se caracterizaria por defesa da reprodução da banalidade da cultura de massa se posicionar em defender crianças ou adultos, educandos ou docentes, que não percebem que o que sabem não é uma criatividade espontânea que nasceu com eles, mas uma criatividade limitada que toma como modelo as diferenças de vida real, fruto de um modo de ser.

Então o problema não é o professor reflexivo. O problema é o professor reflexivo que pensa que ser reflexivo é não estudar, que o conhecimento nasce de dentro para fora, que todo mundo sabe, que todos são iguais, que tudo é verdadeiro. A crítica a um modelo de professor reflexivo ligado ao populismo e à submissão à lógica de reprodução do capital e desvalorização do conhecimento é muito importante, pois queremos os professores bem formados e que disponham de recursos pra pensar. A proposta formativa de professor reflexivo sem conhecimento é uma fantasia, é um modo de escamotear a falta de conhecimento das pessoas que postulam ser professores. Não se pode ser reflexivo sobre o nada. Mas essa crítica não pode destruir a idéia de que professores individuais e coletivamente, sim, sejam reflexivos.

Uma vez que a tradição de formação escolar é pequena, dada a novidade histórica da educação infantil compreendida como processo geral da formação escolar do sujeito, não há tradição escolar em formação de educadores em Educação Infantil. Tampouco há tradição de deixar a criança como objeto de reflexão e investigação em educação, de modo que boa parte dos educadores em educação infantil aprende na prática, no fazer.

A formação docente, ou do educador infantil no Brasil tem investimentos contraditórios e lacunas quanto à especificidade do atendimento educacional oferecido à infância.

A abrangência da LDB circunscreve-se ao perfil escolar desse profissional, ou seja, ao *professor*. Em decorrência continuam à margem deste parâmetro legal, os demais agentes educativos hoje incorporados ao cotidiano das instituições de Educação Infantil, tais como os monitores, os crecheiros, os recreacionistas, as pajens, etc. (NASCIMENTO, 2000, p. 101).

Nascimento ainda enfatiza que os órgãos de planejamento e execução de política educacional trazem o binômio educar e cuidar como o centro indissociável das instituições de educação infantil. A formação do professor de educação básica no geral é deficitária para proporcionar uma educação de qualidade, mais ainda quando este profissional se destina a atuar na educação infantil “que os mecanismos atuais de formação não contemplam essa dupla função” (BARRETO, 1995, p. 14).

Cerisara (1995) aponta o mesmo problema quanto à questão da formação dos professores de educação infantil:

cursos responsáveis pela formação de professores para a educação infantil também não parecem estar cumprindo com sua tarefa de formar educadores com a qualificação necessária para assumir sua tarefa junto a essa faixa etária, caindo eles também numa “versão escolar de conhecimento”, sem que haja clareza a respeito das funções das instituições que trabalham com crianças pequenas e suas decorrências no fazer do educador. (p. 68).

Portanto da identidade dos educadores infantis conclui que:

é uma verdadeira colcha de retalhos, expressa também pela variedade de denominações que tem recebido – pajem, professor, educador, profissional de creche. A falta de identidade desse profissional reflete a indefinição presente na própria área [...] criando uma atitude de eterno começar de novo. (p. 68).

Moisés Kuhlmann Jr (1998, p. 204-205) defende que não é possível reverter a situação das pessoas que trabalham nas creches brasileiras simplesmente com propostas de formação em serviço. Mas poderia se ter algum benefício duradouro desde que acompanhada de outras medidas quanto às condições de trabalho, salário, formação prévia ou inicial – todas envolvendo uma política para a Educação Infantil.

Fazer parte do sistema educacional público não supera em nada os preconceitos sociais com que é tratada a educação de crianças pequenas, pois a pedagogia da submissão está também no interior da educação pública que se destina quase que exclusivamente aos pobres. A qualidade que se busca não é “do consumo, do mercado, mas do *direito de todos a uma vida digna*” (p. 209)

Arce (2004), seguindo o caminho de Duarte, busca apreender o movimento do fetichismo da infância apontando suas conseqüências para a educação escolar. O movimento

de educação infantil no Brasil e no mundo serve-se de um modelo de abordagem educacional de crianças de 0 a 6 anos da região de Reggio Emilia, uma cidade italiana, e se articula às idéias das múltiplas formas de representação pela criança, de seu fundador Malaguzzi e às da teoria das múltiplas habilidades decorrentes das múltiplas inteligências de Gardner.

Faria (1995), no entanto, assinala que

Hoje a Itália tem nas suas universidades um corpo de profissionais que pesquisam as mais diferentes dimensões da infância, com uma volumosa produção escrita e muitos deles colaborando com a administração pública responsável pela educação das crianças pequenas. (p. 66).

Os principais pontos da crítica de Arce são o de que conhecimento não seria uma representação objetiva da realidade, mas uma construção individual e coletiva de significados, e o papel do professor passa a ser de negociador de significados, através de múltiplas formas de representação e de comunicação. Malaguzzi colocaria o ensino em segundo plano e a aprendizagem como processo fundamental de construção autônoma e gradativa dos próprios conhecimentos sobre o mundo, onde a interação levaria a aprender “com o ambiente, outras crianças e com os adultos, procurando resolver as situações-problemas que lhe são apresentadas”, com um trabalho pautado pela pedagogia dos projetos seguindo a demanda das crianças e não planos pré-estabelecidos. (ARCE, 2004, p.149-151). Assim seria também a formação do professor, onde o próprio conhecimento da sua prática e reflexão sobre ela seria mais rico e completo que de qualquer acadêmico, configurando a figura do professor pesquisador, aquele que se interroga sobre seu “processo de construção e interpretação do mundo que o rodeia”, acrescentando-se uma documentação e interação entre os pares (p. 150).

Ela denomina de “pedagogia anti-escolar” o que, na verdade, é uma “pedagogia da infância”. Esta, sim, se contrapõe a um modelo de educação escolar “tradicional” que se quer fazer antecipada na configuração da educação infantil. O que se constata, conforme Faria, ao comentar as propostas de antecipar o ensino fundamental para seis anos, é que “antecipamos também a exclusão social que está na primeira série” (FARIA, 2005, p. 123). Para esta autora, pôr a própria criança como objeto de preocupação da Pedagogia da Infância não seria inverter o processo educativo, pois a humanização se dá colocando o homem no centro, e no caso da educação infantil também o homem em seu radical, em todas as suas possibilidades, utópicas que sejam, mas possíveis. Não um oásis no deserto, um refúgio, como sustenta Arce (2004, p.160), mas um oásis como força de expressão de fonte de possibilidades embrionárias de renovação e não só de reprodução da sociedade que aí está.

um lugar onde se torna criança, onde não se trabalha, onde se pode crescer sem deixar de ser criança, onde se descobre (e se conhece) o mundo através do brincar,

das relações mais variadas com o ambiente, com os objetos e as pessoas, principalmente entre elas: as crianças. (FARIA, 2000, p. 72).

A Pedagogia da Infância quer garantir à criança o direito à infância, melhores condições de vida, atendimento da demanda cultural proporcionando um sentido de pertencimento. A preocupação é que o espaço da educação infantil se desvincule de modelo doméstico, hospitalar e escolar tradicional (FARIA, 2000). Um lugar onde a criança se desenvolva sem deixar de ser criança, quer dizer, não a custa de negar a infância, mas onde a brincadeira é levada a sério como modo de descobrir e conhecer o mundo.

Faria (1999) nos apresenta, em seus estudos, baseado em sua tese de doutorado de 1994, a contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade, do Departamento de Cultura da Prefeitura Municipal de São Paulo dos anos de 1935 a 1938, para as atuais reflexões na construção de uma Pedagogia da Educação Infantil:

O direito a brincar, a não trabalhar, a expressarem-se das mais variadas formas e intensidades, promovendo o exercício de todas as dimensões humanas (lúdica, artísticas, do imaginário etc.) e possibilitando a construção do conhecimento espontâneo, do imprevisto, da cultura infantil e seu intercâmbio com os adultos e suas culturas. (p. 61).

Destaca que nos parques infantis, num tripé, não estavam antagonizados o cuidar e o educar, e se produzia e se convivia com a diversidade da cultura nacional, “*macunaimicamente* integradas”. (p. 62) Analisa ainda que existe uma relação dialética entre aprender e permanecer criança sem deixar de ser criança, sem se transformar em adulto rapidamente, ou seja, sem encurtar a infância, constituindo então sua dimensão cultural, na sua especificidade infantil como fase da vida a ser vivida.

A especificidade da Educação Infantil e da creche dentro da educação escolar já foi estudada pela História da Educação que,

Analisando pela ótica da família, a creche tende a ser a primeira na ordem das reivindicações... decorrido o lapso fugaz de sua ação, emerge a necessidade de algo que a substitua no exercício de sua função libertadora da mulher. Por tal motivo, as escolas de 1º e 2º graus, sucessivamente, são reivindicadas e instadas a exercer a mesma função. Historicamente, porém, a expansão escolar antecedeu à das creches e ganhou maior expressão. (ALVES, 2005, p. 202).

Segundo Kuhlmann Jr. (1998) na segunda metade do século XIX, as instituições de educação popular tornaram-se signos de preconceito aos mais necessitados e incapazes, cujos objetivos seriam disciplinar e apaziguar as relações sociais, principalmente as instituições de educação infantil: os jardins de infância para os ricos e as creches ou escolas maternas para os pobres. Assim, “foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares” (p.182), onde o atendimento de baixa qualidade garante que permaneçam no lugar

social a que foram destinados, que difere enormemente das idéias Iluministas e da Revolução Francesa com seus ideais de igualdade, liberdade, fraternidade, que preconizou o desenvolvimento da escola primária.

A mãe que procurasse a creche ou a pré-escola seria culpada por trabalhar, supostamente incapaz de cumprir com seu dever de mãe, e as instituições que acolhessem estas crianças seriam como um mal necessário. Os políticos conservadores quiseram manter distantes as creches e pré-escolas do sistema escolar visto o entusiasmo dos socialistas com estas instituições, considerando uma ameaça à família e ao sistema capitalista. (p. 188). Hoje, a despeito da pobreza, e com o excesso de mão de obra, a manutenção da ordem do capital, pode estar no entrave da universalização das creches e pré-escolas, pois visa seus interesses e não a educação infantil.

Segundo Redin (1994) quando o Brasil ingressa na década de sessenta na internacionalização do mercado, os governos se voltam cada vez mais à questão da educação das classes populares para qualificar as forças de trabalho e aumentar a produção. Com o evidente fracasso escolar, buscou-se a solução na educação pré-escolar. Assim como as mulheres foram absorvidas no mercado de trabalho, atender às crianças pequenas se fez necessário para a reprodução dessa nova ordem econômica. “Essas questões mostram um descompromisso da cultura oficial dominante com a história da própria criança. Ela é vista a partir do padrão adulto burguês, capitalista, produtivo, idealista, paternalista e assistencialista”. (p. 30)

A expansão das creches e pré-escolas, no caso brasileiro, a partir da década de 70 vem acompanhada da ampliação da pesquisa sobre o tema.

A própria expressão *educação infantil* foi adotada recentemente em nosso país, consagrada nas disposições expressas na Constituição de 1988, assim como na Lei de diretrizes e Bases da Educação nacional, de 1996, para caracterizar as instituições educacionais pré-escolares, abarcando o atendimento dos 0 aos 6 anos de idade. (KULMANN JR., 1998, p. 7).

Weisz (1994), analisando a pré-escola pública, destaca duas correntes de pensamento, ambas vêem a pré-escola como espaço de desenvolvimento e não de aprendizagem – o que a difere fundamentalmente da escola de 1º grau –, e entre elas uma das correntes que coloca a pré-escola como preventiva do fracasso escolar das classes populares nas primeiras séries do 1º grau, porque as crianças desta classe teriam desenvolvimento deficiente, sem os pré-requisitos necessários para ter sucesso nas séries iniciais do 1º grau. Encaminhando seu raciocínio pela aprendizagem da língua escrita, discute algumas das falsas premissas que se colocam, entre elas a de que as crianças das classes populares não dispõem de condições

internas. Embasada em dados de pesquisas, mostra que quase a totalidade das crianças que fracassam nas primeiras séries do 1º grau é composta de crianças das classes populares. Defende, então, a tese de que para estas simplesmente a leitura e a escrita não fazem parte do seu cotidiano, portanto as questões não são internas, mas sim externas, ou seja, podem ser oferecidas pelo meio social, podem ser cumpridas democraticamente através da função social da escola com a igualdade de oportunidades educacionais.

Cerisara (1995), situando a educação infantil e as polêmicas instaladas para analisar as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural, mostra que no Brasil a função da educação infantil é produto das condições impostas pela urbanização e industrialização e conseqüentemente do ingresso da mulher no mercado de trabalho. Decorrente da organização numa sociedade de classes, a educação infantil se consolida com distinções claras entre o trabalho realizado nas instituições públicas e nas particulares.

Educação e cuidados são requeridos por todas instâncias da educação escolar. Ao buscar educação está implícita a demanda por guarda e cuidado. É evidente que, por exemplo, um bebê demanda cuidados extremamente diversos de um pré-adolescente que, por sua vez, difere enormemente de um universitário. Sem contar que entre estes há um leque de demandas diferentes em proporções afinadas quanto menor a idade e dependência do ser humano em desenvolvimento, seja de ordem biofísica, ou de ordem de apropriações dos conhecimentos humanos acumulados. Como Saviani (1991, p. 21) define o ato educativo

Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

A educação infantil, que atende a especificidade de um momento da vida do ser humano entre 0 e 6 anos de idade, e ainda as especificidades de cada momento dentro da própria infância, cujas peculiaridades não podem ser secundarizadas, existe marcada pelo movimento histórico. O movimento de uma família que procura a educação infantil; a criança pequena ao ocupar um espaço e um tempo fora do ambiente familiar privado, para ser cuidada e educada participando de uma esfera social; o próprio movimento de a sociedade necessitar discutir, instituir, e até sistematizar uma educação infantil, já tem em si a marca de uma inserção histórica. Seja de demanda, seja de conseqüências do oferecimento dessa educação infantil.

A educação infantil tem em si o pólo da particularidade da individualidade e o pólo da genericidade da individualidade, quando põe em discussão a sociedade, os papéis humanos dos indivíduos envolvidos, da família, da condição feminina, da condição masculina, do que

precisa ser assegurado ao ser criança pra vir a ser humano adulto. E essa criança vive “na pele” todos esses movimentos sociais, vive um tempo em que todos os envolvidos com ela põem em jogo seus papéis, possibilidades, sonhos, utopias. A educação infantil não vai contribuir com mais alienação, pode até reproduzir inconscientemente a alienação a que toda cotidianidade está sujeita, mas é potencialmente um espaço de conscientização.

A crítica de Arce (2004) é radical e instigadora quando combate as raízes da propagação da alienação no discurso da Pedagogia da Infância. No entanto, buscando apreender o fetichismo da infância, algo bastante interessante, ignora as peculiaridades da primeira infância, como comentado acima. O problema de seu raciocínio não está na percepção das implicações ideológicas que marcam as propostas oficiais de educação, mas sim, em ao fazer esta crítica, defender um modelo de educação escolar tradicional conservadora, à qual não dirige nenhuma crítica que milite a favor de uma educação escolar pública, gratuita e de qualidade.

Agnes Heller (1985) ao tratar a estrutura da vida cotidiana como a vida de todo homem, do homem inteiro, afirma que o homem já nasce inserido na vida cotidiana, e que “embora constitua indubitavelmente um terreno propício à alienação, *não é de nenhum modo necessariamente alienada* (...) podem perfeitamente deixar ao indivíduo uma margem de movimento e possibilidades de explicitação” (p.38)

O adulto deve dominar, antes de mais nada, a manipulação das coisas (das coisas, certamente, que são imprescindíveis para a vida da cotidianidade em questão). Deve aprender a segurar o copo e a beber no mesmo, a utilizar o garfo e faca, para citar apenas os exemplos mais triviais. Mas já estes evidenciam que a *assimilação da manipulação das coisas é sinônimo de assimilação das relações sociais*. (p. 19).

Isso faz lembrar que na educação infantil o cotidiano é todo trabalho educativo, é toda atividade educativa, pois nele se está se produzindo “direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1991, p.21).

Moysés Kuhlmann Jr. (2000), em debate sobre *Educação Infantil e Currículo*, discorre quanto às instituições da educação infantil e às funções da educação infantil. O autor caminha com argumentações claras de quem conhece a fundo a problemática da Educação Infantil, olhando-a por dentro e por fora, dialogando com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, com o que este provoca, oculta ou revela.

Kuhlmann Jr. (p. 52) sustenta que a polarização entre assistência e educação está superada do ponto de vista histórico, de modo que “o recorte institucional situa-se na sua destinação social”. Creches e pré-escolas foram criadas como instituições educacionais. A

proposta do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil quer inaugurar como novidade o *pedagógico* ou o *educacional* “enquanto a realidade institucional permanece intocada nas questões que efetivamente discriminam a população pobre” (p.53). Afirma que o RCN quer atingir nas creches a condição de educacionais – “como se não houvessem sido até então”, pois foram ‘usadas para outro fim’, enquanto as pré-escolas são ‘declaradamente’ educacionais.

O que diferencia as instituições não são as origens nem a ausência de propósitos educativos, mas o público e a faixa etária atendida. É a origem social e não institucional que inspirou objetivos educacionais diversos. [...] A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. [...] A prudência ao lidar com essas questões é algo recente e ainda pouco incorporada em nossos procedimentos analíticos. (p. 54).

Há uma diversidade de desigualdades e a solução do ser educacional não é só de uma conquista administrativa, que incluiu a Educação Infantil no ensino regular, especialmente as creches, que se destinam para os pobres, apesar do ranço de preconceitos; pouco menos da possibilidade de acessar a todos os conhecimentos historicamente acumulados “como se fossem produtos em prateleiras de supermercado, disponível a todos” para consumo. As “diferenças sociais permanecem e se refletem no interior do sistema educacional” (p. 55). A lei dividiu a educação infantil entre *creche* para os de zero a três anos e *pré-escola* para os de quatro a seis anos. Não é a realidade brasileira, pois há instituições de atendimento em período integral a crianças de zero a seis anos e outras denominações para o atendimento da criança pequena da classe média.

O autor segue com uma linha de raciocínio argumentando contra a subordinação do *educacional* ao modelo do Ensino Fundamental para a Educação Infantil. Segundo ele, enquanto as pesquisas recentes sobre a infância tendem a enfatizar “a perspectiva de se aproximar do ponto de vista da criança, quando falamos dela, quando propomos algo para ela” (p. 56), dividem-se em duas correntes as concepções educacionais da pré-escola, uma voltada para o desenvolvimento infantil e outra para os desenvolvimentos de aprendizagens específicas, justapondo-se e multiplicando os equívocos.

A proposta educacional na Educação Infantil não abrange o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas. Na interação é que a criança se desenvolve, participa das relações, num processo social, cultural e histórico.

“A polarização entre assistencial e educacional opõe a função de guarda e proteção à função educativa” (p. 60). Quando o cuidar ou educar não se opõem, ao contrário do que se

propõe na visão do assistencialismo, focaliza-se a criança como ponto de partida para a formulação de propostas pedagógicas: os cuidados são fundamentais para a criança pequena e educar esta criança está integrado a cuidar dela. Quem procura uma instituição que eduque a criança traz implícita a preocupação com os cuidados e proteção.

Há que se ter cautela quanto a conceituar a “*instituição de educação-e-cuidados coletiva e não-escolar*”, de modo a não confundir com instituições educacionais de outra natureza, que se vinculam a entidades assistenciais ou a família. Trata-se de elaborar uma proposta pedagógica não compartimentalizada para a criança pequena, que precisa de educação integral. Elas são “uma instituição escolar que reúne um tipo de coletivo de determinada faixa etária, ou com interesse específico, para prestar um determinado tipo de educação”. (p. 61-62)

O adjetivo escolar não definiria um modelo de organização pedagógica. Por um lado, a Educação Infantil tem necessidades diferentes do Ensino Fundamental. Por outro, apresenta especificidades, seja dos bebês e dos menores até três anos, seja dos de quatro a seis anos.

É preciso, principalmente aos bebês e menores, garantir a relação estreita com a família, a guarda e os cuidados – já que são a minoria na instituição; com os maiores também é imprescindível a garantia de articulação com o Ensino Fundamental, sem a subordinação sugerida pelo RCN, mas com a devida aproximação com os conteúdos e adaptação à escola de ensino fundamental: tendo a *criança* “como partida e não um Ensino Fundamental pré-existente” (p. 64). Pois, “não há como pensar a educação infantil abstratamente, descolada da sociedade, da história, da cultura: é à realidade que faz sentido projetarmos nossos sonhos”. (p. 63)

Se nos preocupamos com o bem-estar da criança, teríamos que nos solidarizar com o Ensino Fundamental, que é para onde todas as crianças irão; assim, estaria explícita a coerência de nossos princípios educacionais.

Destaca-se, ainda, levando em consideração tomar a criança como ponto de partida, a importância da formação dos profissionais que irão educar estas crianças. Não são as crianças que precisam dominar as disciplinas, mas as pessoas que as educam. E ainda

tomar a criança como ponto de partida exigiria compreender que pra ela, conhecer o mundo envolve o afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática. Que para ela a brincadeira é uma forma de linguagem (v.2, p.27), assim como a linguagem é uma forma de brincadeira. (p. 65).

Faria (2005, p. 124-125) lembra que o adulto já sofreu a perda das 99 linguagens (Malaguzzi), precisa se alfabetizar nelas pra entender as crianças; no entanto, citando

Saramago (1999), afirma que estamos na vantagem porque já fomos crianças e já tivemos contato com estas 99 linguagens das quais fomos roubados, provavelmente. Ela cita também Kuhlmann Jr. que diz que “estudar a criança é uma brincadeira de adulto” (FARIA, 2005, p.125).

Para uma Pedagogia da Infância a formação dos educadores infantis estaria vinculada a uma cultura da infância, assegurada solidamente.

A formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Infantil [...] exige um profissional que respeite a criança. [...] com uma sólida formação cultural e científica. Um pedagogo da infância é um estudioso da cultura da infância e da cultura infantil, de suas manifestações, da música, das letras, da poesia, das imagens, da pintura, enfim das múltiplas linguagens. (COSTA, 2007, p. 47).

CAPÍTULO 3 – FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

O que acontece em outras áreas também acontece com a educação infantil?

A formação continuada é aquela que pretende que a pessoa aprenda no fazer, não como ato mecânico repetitivo, mas como ato reflexivo. Evidentemente, seria possível postular uma formação continuada simplesmente a partir da observação das práticas, mas as propostas mais consistentes são as que pensam ações reflexivas, constituidoras de novos conhecimentos. A formação continuada entendida estritamente não é a própria prática, mas o agir diretivo, formativo, vinculado às atividades do profissional.

Vamos ver a formação continuada como processo de formação institucional desencadeada pela instância administrativa, seja estadual, federal, municipal regional, local em que ocorrem atividades que não são o próprio que-fazer, mas que estão voltadas para pensar o fazer e incorporar novos conhecimentos. Isso inclui desde cursos até atividades do tipo reunião, grupos de estudo, relatórios. O profissional, desenvolvendo estas atividades, deve aumentar seu conhecimento do que seja educação infantil e, portanto, ter uma prática pedagógica mais consistente, fundamentada, produtiva, orgânica.

Entendemos formação continuada em serviço como uma modalidade da educação permanente. Trata-se de processos de educação que ocorrem ao longo da vida, projetando-se para além dos modelos escolares; processos de institucionalização com maior ou menor rigor nas relações de ensino e de aprendizagem, vinculados às formas de ser, atuar e estar das pessoas no trabalho, nas relações culturais, nos vínculos religiosos, nos vínculos sociais mais amplos.

Salles (2004), tratando da generalidade da formação continuada, busca delimitar a noção (como veremos mais adiante) apresentando a idéia de educação permanente como “a idéia generosa da educação permanente de todo ser humano inerente pela condição de ser inconcluso” (p.2)

Gadotti (1981, p. 107) destaca o objetivo da Educação Permanente como oferta dos saberes acumulados a todos que tiverem necessidade durante a vida inteira. Mas põe em questão se todos estão em condições de saber o que precisam saber e se aquilo que dizem ter necessidade corresponde ao que precisam realmente saber para sua promoção social e individual. O autor avança o raciocínio sustentando que haveria uma verdadeira dissimulação de um aparato de desintegração da força de trabalho. “A *desigualdade social* determina a desigualdade escolar e a desigualdade escolar reforça a desigualdade social”. (p. 108) As justificativas das rápidas mudanças criam um culto às mudanças, o que, de certa forma, limita

“as possibilidades da escola em dar uma instrução acabada” (p. 110). Citando Claude Pantillon, o autor enfatiza que “a idéia de mudança conduz a uma *imobilidade profunda e essencial*” (p. 111). E conclui:

Infelizmente esse culto é também sinônimo de *alienação*, de fuga do mundo, forma para a evasão, recusa de afrontamento da situação. A velocidade nos distancia da realidade. Tomado pela velocidade, o “homem da mudança”, não chega a ver as coisas e a si mesmo. Torna-se estrangeiro no seu próprio país que é ele mesmo. [...] tudo que ele pode ver, são apenas migalhas que se deslocam depressa diante dos seus olhos. Sua unidade, sua identidade, perde-se facilmente entre as numerosas especializações. Para esse homem não existem propriamente questões humanas. [...] Esse é um “esquecimento” grave da Educação Permanente. (p. 112-113).

Como Marx disse em relação à religião, Gadotti realça que a Educação Permanente que teria a finalidade de manipular os trabalhadores, como “um *ópio dos trabalhadores*” (p. 113). Afirma que igualdade de oportunidades tem implícita a idéia de concorrência, onde a oferta de pessoal qualificado maior que a demanda sujeita os desiludidos a aceitar empregos abaixo da remuneração adequada e status social. A aparente democratização de oportunidade, argumenta, não garantiria acesso e aprovação e, principalmente, não eliminaria a desigualdade que está em sua raiz. “A fé na educação, o seu culto, a sua sacralização, são mais fortes entre os *desfavorecidos* educacionalmente” (p. 114).

Ainda segundo Gadotti (p. 154-156), chegamos a um mundo já em andamento, com toda uma cultura, sua ciência, tecnologia e linguagens a aprender. E haveria até um certo distanciamento a fazer e refazer para conhecer. Para o autor, uma leitura do mundo num sentido existencial só seria possível com a transformação do mundo, numa perspectiva intimamente participante, conscientizadora do meio social, econômico e político – nisso consistiria o ato educativo –, ultrapassando as contradições e os elementos opressores. E isso requer uma ação que tente ultrapassar o inacabamento do homem, na reflexão.

Sob o domínio do *trabalho alienado* opera-se o esquecimento do homem, impossibilitando-o de realizar-se plenamente como homem, enfim, de fazer cultura, de fazer história. Sem um debate sobre a *condição humana* no trabalho de transformação do mundo, todo projeto educativo pode tornar-se um aparelho de opressão e de repressão. (p. 156).

A educação é um processo de conhecimento do mundo, uma maneira de compartilhar esse conhecimento do mundo, não para manipular, dominar, mas para participar, numa interação no conhecimento com todas coisas materiais e espirituais. (p. 157-158).

Gadotti (2005), tratando da questão da educação formal e não formal, procura conceituar a educação não-formal como algo que está além da negação da formalidade escolar ou em oposição a ela; para ele, deve-se considerar a possibilidade de a educação formal escolar também comportar a educação não-formal: “a **educação não-formal** é mais difusa,

menos hierárquica e menos burocrática” (p. 2). Com um cenário de espaço e tempo marcado pela descontinuidade, eventualidade, informalidade, também poderia ser organizada e sistemática, mas fora do sistema formal, o que leva a ser chamada impropriamente de educação informal.

Trata-se de um conceito amplo, muito associado ao conceito de **cultura**. Daí ela estar ligada fortemente a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos e à participação em atividades grupais, sejam esses adultos ou crianças. [...] Por isso ela também é muitas vezes associada à **educação popular** e à **educação comunitária**. [...] Não se trata, portanto, aqui, de opor a educação formal à educação não-formal. Trata-se de conhecer melhor suas potencialidades e harmonizá-las em benefício de todos e, particularmente, das crianças. (p. 3).

Guilherme Ary Plonski, numa exposição sobre a educação continuada e reciclagem de professores e engenheiros, conceitua a educação continuada como conjunto de “atividades de ensino-aprendizagem formais, oferecidas para pessoas portadoras de título de conclusão de um curso superior, com exceção de programas de mestrado e de doutorado” (PLONSKI, 2001, p. 1). O autor apresenta nove motivos para considerar a educação continuada na perspectiva dos engenheiros: 1. compensar a obsolescência do conhecimento adquirido; 2. adquirir ou aperfeiçoar habilidades intersubjetivas; 3. ascensão na carreira por aspectos técnicos ou gestão; 4. na terceirização de serviços adquirir outros conhecimentos, habilidades e atitudes administrativas e empreendedoras; 5. nova fonte de renda numa segunda carreira; 6. certificação de especialidade para se diferenciar no mercado; 7. a reinserção profissional especialmente pela profissional que por motivo da maternidade deixa a carreira por cerca de uma década; 8. para professores engenheiros a capacitação pedagógica mediante a própria expansão dos cursos de educação continuada; 9. e, principalmente, a empregabilidade, mediante os tópicos anteriores, havendo, ainda, a possibilidade de estabelecer uma rede de relacionamentos, planejamento estratégico da trajetória profissional, conhecer os temas declinantes e os emergentes, caracterizar as questões chaves da área, e identificar as oportunidades concretas para mudanças e de parcerias profissionais (p. 1-4). Defende também a educação continuada numa visão que iria além da capacitação individual: “a educação continuada é a espinha dorsal dos processos coletivos de readequação estratégica da empresa, capacitando-a a lidar com as novas condições do ambiente em que opera” (p. 4).

Bianconi e Caruso (2005), refletindo sobre as diferentes alternativas do ensino de ciências, afirmam, em artigo sobre a educação não-formal, que entre docentes este espaço fora do ambiente escolar é concebido como recurso pedagógico complementar às carências da escola como, por exemplo, a falta de laboratórios que é onde se aprende fazendo, vendo, tocando. Acreditam que no ensino não-formal há um grande potencial a ser explorado a

respeito da capacidade de motivar o aluno pra desenvolver sua criatividade e a aprender ciências. Preocupados com o ensino prazeroso de ciências, que proporcione o interesse dos alunos, surgem vários estudos sobre educação formal, informal e não-formal.

A educação formal pode ser resumida como aquela que está presente no ensino escolar institucionalizado, cronologicamente gradual e hierarquicamente estruturado, e a informal como aquela na qual qualquer pessoa adquire e acumula conhecimentos, através de experiência diária em casa, no trabalho e no lazer. A educação não-formal, porém, define-se como qualquer tentativa educacional organizada e sistemática que, normalmente, se realiza fora dos quadros do sistema formal de ensino. (p. 20)

Maria da Glória Gohn (2006), introduzindo o tema da educação não-formal, a participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas, faz uma diferenciação significativa entre educação formal, não-formal e informal.

	Educação formal	Educação informal	Educação não-formal
Quem é o educador [...] em cada campo, quem educa é o agente do processo de construção do saber? (p. 29)	Os professores	Os pais, a família em geral, os amigos, os vizinhos, colegas de escola, a igreja paroquial, os meios de comunicação de massa, etc.	O “outro”, aquele com quem interagimos ou nos integramos
Onde se educa? Qual é o espaço físico territorial onde transcorrem os atos e os processos educativos?	Os dos territórios das escolas, são instituições regulamentadas por lei, certificadoras, organizadas segundo diretrizes nacionais.	Demarcados por referências de nacionalidade, localidade, idade, sexo, religião, etnia etc. A casa onde se mora, a rua, o bairro, o condomínio, o clube que se frequenta, a igreja ou o local de culto a que se vincula a crença religiosa, o local onde se nasceu, etc.	Territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais.
Como se educa? Em que situação, em qual contexto?	Pressupõe ambientes normatizados, com regras e padrões comportamentais definidos previamente.	Em ambientes espontâneos, onde as relações sociais se desenvolvem segundo gostos, referências, ou pertencimentos herdados.	Em ambiente se situações interativos construídos coletivamente, segundo diretrizes de dados grupos, usualmente a participação dos indivíduos é optativa, mas ela também poderá ocorrer por forças de certas circunstâncias d vivência histórica de cada um. Há [...] uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes.
Qual a finalidade ou objetivos...?	Entre outros objetivos destacam-se os relativos ao ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, normatizados por leis, dentre os quais	Socializa os indivíduos, desenvolve hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar no uso da linguagem, segundo valores e crenças de grupos que se frequenta	Capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. Um modo de educar surge

	destacam-se o de formar o indivíduo como um cidadão ativo, desenvolver habilidades e competências várias, desenvolver a criatividade, percepção, motricidade etc.	ou que pertence por herança, desde o nascimento. Trata-se dos processo de socialização dos indivíduos.	como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades que dele participa. As construções de relações sociais baseadas em princípios d igualdade e justiça social, quando presentes num dado grupo social, fortalece o exercício da cidadania. A transmissão de informação e a formação política e sociocultural é uma meta na educação não-formal. Ela prepara os cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, individualismo etc. (p. 29-30)
“Quais são os principais atributos ...?”	Tempo, local específico, pessoal especializado, organização de vários tipos (inclusive a curricular), sistematização seqüencial das atividades, disciplinamento, regulamentos e leis, órgãos superiores etc. Ela tem caráter metódico e, usualmente, divide-se por idade/classe de conhecimento.	Não é organizada, os conhecimentos não são sistematizados e são repassados a partir das práticas e experiências anteriores, usualmente é o passado orientando o presente. Ela atua no campo das emoções e sentimentos. É um processo permanente e não organizado.	Ela não é, organizada por séries/idades/conteúdo; atua sobre aspectos subjetivos do grupo. Desenvolve laços de pertencimento. Ajuda na construção da identidade coletiva do grupo (este é um dos grandes destaques da educação não-formal na atualidade); ela pode colaborar para o desenvolvimento da auto-estima e do <i>empowerment</i> do grupo, criando o que alguns analistas denominam, o capital social de um grupo. Fundamenta-se no critério da solidariedade e identificação de interesses comuns e é parte do processo de construção da cidadania coletiva e pública do grupo.
“Quais são os resultados esperados em cada campo assinalado?”	Aprendizagem efetiva (que, infelizmente nem sempre ocorre), além da certificação e titulação que capacitam os indivíduos a seguir para graus mais avançados.	Os resultados não são esperados, eles simplesmente acontecem a partir do desenvolvimento do senso comum dos indivíduos, senso este que orienta suas formas de pensar e agir espontaneamente	Consciência e organização de como agir em grupos coletivos; A construção e reconstrução de concepção (ões) de mundo e sobre o mundo; Contribuição para um sentimento de identidade com uma dada comunidade; Forma o indivíduo para a vida e suas adversidades (e não apenas capacita-o para entrar no mercado de trabalho); Quando presente em programas com crianças ou jovens adolescentes a educação não-formal resgata o sentimento de valorização de si próprio [...]; ou seja dá condições aos indivíduos para desenvolverem sentimentos de autovalorização, de rejeição dos preconceitos que lhe são dirigidos, o desejo de lutarem para ser reconhecidos como iguais (enquanto seres humanos) dentro de suas diferenças (raciais, étnicas, religiosas, culturais, etc.); (p. 30-31) Os indivíduos adquirem conhecimento de sua própria prática, os indivíduos aprendem a ler e interpretar o mundo que os cerca. (p. 31)

Entre as conceituações apresentadas pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), a educação aparece primeiro como algo contínuo, permanente condicionamento do indivíduo à sociedade. “Processo contínuo de integração à sociedade e reconstrução de experiências, a que estão condicionados todos os indivíduos, por todo o decurso de suas vidas” (INEP - DBE - 1986).

Então, aparece para onde se dirige tal ação que é o desenvolvimento e cultivo de habilidades mentais, conhecimentos, perícias, atitudes e comportamentos, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais. Ainda supõem essa ação pelas gerações adultas sobre as que se encontram despreparadas visando que a personalidade desenvolvida o mais extensamente possível atenda as aspirações da sociedade em que ele vive. Seria tradicionalmente um conjunto de atividades que visam transmitir conhecimentos de forma sistemática.

A educação pode ter vários desdobramentos conceituais, entre eles a educação formal, a não-formal e a informal. A educação formal caracteriza-se principalmente “numa seqüência regular de períodos letivos, com progressão hierárquica estabelecida de um nível a outro” (INEP). A educação não-formal geralmente é oferecida por instituições governamentais ou não, esperando resultados em formação para valores, trabalho e cidadania. Atividade educacional organizada e estruturada, mas fora do sistema regular de ensino, podendo ser de forma complementar. E a educação informal se caracteriza como valores, conhecimentos e habilidades adquiridos da vida diária e das influências do meio que rodeia, inclusive da mídia. É um processo educativo assistemático, permanente e não organizado.

O INEP ainda apresenta ao lado dos três desdobramentos citados acima, a educação à distância e as modalidades de educação profissional. A educação a distância se caracteriza como a possibilidade de uma auto-aprendizagem e um “Processo educacional em que o ensino é conduzido por alguém que está separado do aluno em tempo e espaço” (INEP), mas que com as novas tecnologias da comunicação há possibilidade de interatividade e sincronia.

As modalidades de educação profissional apresentam integração entre estudo, trabalho, ciências e tecnologias, e formação técnico-prática; a flexibilidade da formação profissional pode apresentar, de um lado, uma formação chamada de tempo integral que compreenderia a proposição de “possibilidade de realização plena como indivíduo, mediante o desenvolvimento das capacidades de pensar, de sentir e de agir (cf. DUARTE, S. G. DBE, 1986)” e, de outro, uma formação acelerada que seria pra trabalhadores que precisam

capacitar-se a curto prazo, geralmente ocupações semiquualificadas, quando da necessidade de grande contingente de mão-de-obra.

Ainda dentro das modalidades de educação profissional, a formação no trabalho compreende, segundo o INEP, a formação em serviço, que seria a formação concomitante ao desenvolvimento de atividades profissionais, e a formação ou treinamento na empresa ou inter-empresas, para as quais treinamento se caracterizaria como capacitação para a supervisão, englobando o ensino correto de um trabalho, relações humanas no trabalho e métodos de trabalho. A formação profissional continuada é citada, porém não é conceituada especificamente, apenas com um subitem de suplência profissionalizante.

Maria Aparecida de Oliveira Silva (2001, p. 2), tratando do discurso dos professores sobre a formação continuada, destaca que, visando à melhoria da ação pedagógica, em função da necessidade imposta pela mudança de paradigmas, do avanço tecnológico e científico e a evolução dos meios de comunicação, a formação continuada tem, entre outros objetivos, a proposta de novas metodologias e as possibilidades de discussões teóricas atuais. Ramalho, Nuñez e Clemont (2000, p. 1-2), por sua vez, sustentam que os saberes dos professores se apresentam como amalgama da formação inicial ou continuada com a prática, que se traduzem na ação docente delineados ainda por um perfil, uma história de vida profissional e outras concepções variadas que marcarão a mobilização destes saberes. Fátima Rezende Naves Dias e Graça Aparecida Cicillini (2002) supõem a idéia de formação como percurso, “um processo *continuum*, que se dá ao longo da vida e que, por isso mesmo, é marcada por sobressaltos, pelo inesperado, pelo inusitado” (p. 1). Olhada assim pela paixão, pelo movimento da vida, pela descoberta, pelo encontro consigo mesmo e com os outros.

No site da PUC do Rio Grande do Sul, encontramos um programa de formação continuada em que a conceituação aparece como processo de qualificação profissional para atender as demandas do mercado e as necessidades que o profissional sente precisar conforme as mudanças vão acontecendo nos processos de trabalho, o que de certa forma resulta atender a demanda do mercado novamente, e que pode ser planejado a médio ou longo prazo.

Terciotti e Schnetzler (2002) discorreram sobre o percurso de ações e idéias sobre a formação continuada do educador infantil. Destacam Candau ao explorar duas vertentes fundamentais da formação continuada, quais sejam a clássica e a emergente. A primeira se caracteriza principalmente por pacotes de treinamento “organizados por pessoas externas à escola e embasados na lógica da racionalidade técnica que possuem objetivos pré-determinados de transmissão de um saber teórico para os docentes, geralmente deslocados de

seu cotidiano escolar” (p. 3). A outra, embasada pela racionalidade prática, toma a escola como lugar de formação docente, onde os problemas identificados se tornam foco de discussões e reflexões em que se associa teoria e prática. Desloca-se da Universidade a produção de conhecimento tornando o professor um produtor de conhecimento, onde as mudanças na prática de ensino vinculadas a resultados no rendimento dos alunos que irão sedimentar as transformações nas crenças e atitudes destes professores. (p. 5-6)

Concebem assim a formação continuada:

como um processo de reflexão permanente sobre a prática do trabalho docente, envolvendo aspectos individuais, sociais, científicos, culturais e políticos visando melhoria significativa dos profissionais e das instituições escolares. (p. 7).

Melo e Domingues (2004), estudando sobre para que e para quem formar professores, evidenciou que as competências focadas visam à demanda do mercado, ou seja, são impregnadas de uma visão mercadológica. Mas alertam que não se pode confundir a demanda de mercado com a demanda social, ou seja, com as necessidades reais de uma comunidade.

Valdete Côco, ao pesquisar a prática de escrita de professores relacionada com a formação continuada, levantou a questão de como os professores utilizam a escrita em seu contexto profissional. Chegou à conclusão de que a dimensão formadora está relacionada às possibilidades de diálogo, numa condição não desqualificada e que esteja em pauta a “possibilidade de pensar a vida humana e toda a complexidade de suas interações”. (CÔCO, 2006, p. 16)

Benedita de Almeida (2006, p. 1; 14) procurou analisar as relações entre práticas de escrita e o desenvolvimento profissional de professores em exercício, discorrendo sobre a escrita e formação de professores. Enfocando as possibilidades do diálogo para o desenvolvimento profissional, tratou dos registros da prática pedagógica como estratégia para deflagrar a reflexão. Para isso, haveria a necessidade de superar o discurso autoritário, construindo a autonomia dos professores e a produção cultural no interior da prática educativa. Silva e Batista (2006), verificando que haveria poucos estudos a respeito da prática de escrita de professores e que, entre estes poucos, apenas alguns apresentam uma visão de práticas distanciadas das práticas de leitura de prestígio, buscam respostas num trabalho de compreender as práticas sociais de escrita dos docentes em suas vidas cotidianas: o que escrevem e com que significado? Como os professores definem sua relação com a escrita e com o ato de escrever? Para estes autores, “a natureza das representações sobre a escrita e o ato de escrever é construída socialmente, deixam marcas e indícios que precisam ser questionados e modificados a partir das situações reais de escrita”. (p. 1-3)

Canário (1997) esclarece que a escola, como atuação profissional, não seria o único lugar onde o professor aprende sua profissão, mas sim num percurso pessoal e profissional de cada professor, supõe uma “combinação permanente de muitas e diversificadas formas de aprender” (p. 1) num processo interno ao sujeito, onde de forma harmoniosa, pode caber ao formador, nessa perspectiva, induzir ou facilitar a busca de um sentido. Essa visão de formação difere enormemente da visão de reciclagem que visa preencher lacunas da formação inicial ou atualizá-la. Em função da singularidade dos contextos e da dissociação entre ação coletiva e ação individual, os mesmos professores podem agir de formas diferenciadas em escolas diferentes. Assim, a formação dos professores alimenta-se de recursos internos individuais ou coletivos, articulados, onde a evolução de um ou de outro é concomitante: “os processos formativos passam, necessariamente, a instituir-se como processos de intervenção nas organizações de trabalho, ou seja, nas escolas” (p. 11)

A singularidade dos contextos preocupa a formação da identidade da educação infantil principalmente o sentido no atendimento em período integral, ou melhor, nas creches, onde os profissionais são mais diversificados, com a presença de Auxiliares de Educação, Regente Maternais, Agentes Infantis, entre outras denominações do educador infantil não docente, sem qualificação inicial, e sujeito a piores condições de trabalho (salário, carga horária, etc). Constrói-se uma história singular, obviamente, mas sujeita a uma fragilidade em sucumbir ao sentido pragmático do atendimento, num praticismo sem maiores reflexões, onde educar está presente no cuidar, não com sentido emancipatório consciente, mas camuflando um atendimento específico dirigido à população mais pobre.

Seguindo no pensamento de Canário (1997) na articulação e até na sobreposição das situações de trabalho e das situações de formação profissional, interação, com intenção educacional, alunos, profissionais da educação e formadores. A formação inicial no modelo da racionalidade técnica também não garante nada, se não tiver articulada com uma formação continua centrada na escola, que escute seus alunos, sua comunidade e tenha um plano consciente de educação emancipatória, como já se disse acima, onde se desenvolvam juntos o individual e o coletivo, e para que se possa pensar a formação de professores, assim como a autonomia da escola.

Rui Canário (2000), tratando da experiência portuguesa dos Centros de Formação das Associações de Escolas criados de forma vinculada a um processo global de reforma educativa e têm na formação contínua de professores uma preocupação central de política educativa, constata que, administrativamente, a educação permanente “constitui uma condição essencial para persuadir os professores a ‘aplicar’ bem a reforma” (p. 64). Na história recente

destes centros, constatou-se um fracasso decorrente da ausência da dinâmica associativa juntamente a subordinação da oferta de formação e a critérios de racionalidade econômica, sujeita a um mercado concorrencial. Isso posto, voltou-se o olhar para as escolas como lugar de aprender e fazer como uma organização autoformativa, de modo aberto e integrado ao trabalho (p. 76), uma formação que facilite a transformação das experiências vividas no cotidiano profissional, marcado pela reflexão e pela pesquisa individual e coletiva, em que a autonomia não é compatível com processos de controle remoto através de prescrições e controles. Em suas palavras:

A produção de mudanças, numa organização social como a escola, implica não apenas mudar a ação individual, mas também o modo de pensar essa ação e, sobretudo, o modo como essas ações individuais se articulam entre si, num quadro de interdependência dos atores. Trata-se, em suma, de mudar os processos de interação social dentro da escola – o que, no caso específico dos professores, significa substituir uma cultura fortemente individualista e “insular” por uma cultura baseada na “colaboração” e no trabalho de equipe. (p.77).

Garrido, Pimenta e Moura (2000) afirmam que o saber sobre o ensino se daria “pelo questionamento da prática, respaldado em conhecimentos teóricos; seria produto do entendimento dos problemas vivenciados e da criação de novas soluções visando a sua superação” (p. 91-92)

Parece que há uma falta de fundamento para o futuro professor poder aprender refletindo sobre sua prática, sobre sua ação; se ainda não é professor, então não está formado, pois contaria apenas com a maturidade, com a formação humana adquirida na educação básica. Algo que acontece também com o educador leigo, ou seja, com a Regente Maternal, com a Auxiliar de Educação, com a Agente Infantil.

A importância dada à atuação coletiva dos educadores no espaço escolar, além da superação de conflitos recorrentes pela rotatividade e diversidade cultural, para a formação dos futuros professores ou desses educadores leigos só pode contar com os mais experientes dando suporte aos novatos, o que não garante conservadorismo, mas pelo menos certo pragmatismo. Ou, ao contrário, com os novatos abrem-se às idéias novas ou acaba-se reinventando a roda a cada empreitada de buscar soluções para os problemas enfrentados. A construção de um projeto comum é a base para a participação, de maneira que as atividades reflexivas começam pela partilha para chegar a um projeto pedagógico emancipatório.

Enfim, Salles (2004) contribui ao debate apresentando a necessidade de definir claramente os limites, ou seja, as diferenças conceituais significativas “da formação inicial e do outro momento que o segue, que é o da formação continuada em seus dois sentidos: a) o da formação continuada; b) o da formação continuada em serviço” (p. 2) Erroneamente são

configurados como um momento único da formação do professor, enquanto na verdade assistem o professor em diferentes e específicos momentos de sua trajetória profissional.

o limite é dado no momento em que recebe um certificado de habilitação para o exercício da profissão docente. A formação inicial estaria, pois, diretamente relacionada, sobretudo, com a aquisição de determinadas habilidades, mínimas e indispensáveis, de acordo com as regras existentes. [...] Pensa-se exclusivamente de um ponto de vista acadêmico, de áreas, currículos, disciplinas, etc. (p. 3).

Sem “desmerecer a necessidade para o desenvolvimento profissional docente de uma sólida formação inicial e na continuidade de uma renovação, extensão e atualização permanente dessa formação” (p. 4) Senão estaria querendo continuar algo que nem começou.

O autor destaca que falar da formação continuada requer um caráter lógico-associativo frente aos problemas da teoria e da prática envolvidos no processo de formação do professor. Discutindo alguns autores, frente às tendências que valorizam a prática afirma sobre o cuidado que se deve ter “que a prática se mantenha apenas como critério e não se confunda com a própria verdade” (p. 4), o que seria apenas a substituição de uma racionalidade técnica por uma racionalidade prática. Trata ainda da dimensão cultural e política da formação do professor, a qual se dá em outros espaços além universidade, “nas lutas democráticas e sindicais, na vida familiar, nos momentos de lazer e de fruição estética e em tantos outros que, como se pode perceber, excedem a experiência profissional restrita ao ambiente escolar.” (p. 4)

A reflexão sobre a experiência seja de natureza teórica ou de natureza prática é o que leva a aprendizagem, pois só a prática ou só a teoria sem uma reflexão crítica, podemos dizer, seriam estéreis.

Aprende-se com a prática como se aprende com a teoria e da mesma maneira, isto é, se refletindo criticamente sobre a experiência quer seja ela de natureza teórica ou prática. Ninguém aprende com a teoria senão refletindo criticamente sobre ela, assim como ninguém aprende com a prática senão refletindo criticamente sobre ela. (p.5).

Como afirmamos no capítulo 2 quanto à crítica ao professor reflexivo que pensa que não precisa estudar, “não defendemos a participação e autonomia de profissionais que pensam que, sendo reflexivos, não precisam estudar, tal defesa se caracterizaria como populismo” (p.29), Salles nos dá essa sustentação quando ressalta

a importância da teoria não só para a reflexão sobre novas possibilidades do conhecimento como para a análise da própria prática. Sem uma formação teórica sólida fica difícil ao educador fazer qualquer análise histórica para entender a profissão docente no contexto das relações sociais vigentes, além de definir o seu papel no desenvolvimento social. Com o risco de sua prática reduzir-se a um simples praticismo, Frigotto chama a atenção para o significado epistemológico dessa tendência de atribuir a prática à essência lógica do processo formativo do professor. (p. 7).

Evandro Ghedin (2001), estudando o professor-reflexivo, contrapõe a alienação da técnica à autonomia da crítica. Para isso, traz à baila a questão de que o profissional não sabe como lidar com uma situação em que se esgota o repertório teórico. No caso dos professores, o problema está em restringir a reflexão à sala de aula como proposta alternativa para a formação. Para este autor:

O conhecimento é sempre uma relação que se estabelece entre a prática e as nossas interpretações da mesma; é a isso que chamamos de teoria, isto é, um modo de ver e interpretar nosso modo de agir no mundo. A reflexão sobre a prática constitui o questionamento da prática, e um questionamento efetivo inclui intervenções e mudanças. Para isto há de se ter, antes de tudo, de algum modo, algo que desperte a problematidade desta situação. A capacidade de questionamento e de autoquestionamento é pressuposto para a reflexão. Esta não existe isolada, mas é resultado de um amplo processo de procura que se dá no constante questionamento entre o que se pensa (enquanto teoria que orienta uma determinada prática) e o que se faz. (p. 2).

Sustenta este autor que os professores estão no meio das contradições sociais e que suas reflexões sobre sua prática pedagógica associada à participação social referente à sua atuação colaborariam para uma mudança social e ampliação da compreensão de sua atuação.

Esta tarefa requer a habilidade de problematizar as visões sobre a prática docente e suas circunstâncias, tanto sobre o papel dos professores como sobre a função que cumpre a educação escolar. Isto supõe: que cada professor analise o sentido político, cultural e econômico que cumpre à escola; como esse sentido condiciona a forma em que ocorrem as coisas no ensino; o modo em que se assimila a própria função; como se tem interiorizado os padrões ideológicos sobre os quais se sustenta a estrutura educativa. (p. 4)

Disto resultaria que a formação de um modelo intelectual crítico não seria espontânea nem produziria naturalmente a emancipação das formas de dominação que afetam o pensamento e a busca de compreender as causas sociais e institucionais que condicionam a prática educativa.

A atividade reflexiva na formação docente – teorias e práticas pedagógicas

A educação do trabalhador da educação infantil, sua conscientização, sua expressão, seu estar no mundo, seu ver o mundo, seu agir sobre o mundo.

Mészáros sustenta que a educação deve ser sempre continuada, permanente, ou não é educação. [...] Já a educação libertadora teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo. [...] Em Mészáros, educar não é a mera transferência de conhecimento, mas sim conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades. (JINKINGS, 2005, p.12-13)

O que é uma educação numa perspectiva emancipadora? Se a educação é em serviço como pode ser emancipadora? Pensando como Saviani (1991, p.21), podemos assumir que:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Um dos processos de apropriação da cultura pelos indivíduos, na linha de raciocínio de Leontiev apontada por Duarte (2003), é que tal processo é sempre mediatizado pelas relações entre os seres humanos, num processo de comunicação entre eles, portanto um processo de educação.

A formação do indivíduo é, portanto, sempre um processo educativo, mesmo quando essa educação se realiza de forma espontânea, isto é, quando não há a relação consciente com o processo educativo que está se efetivando no interior de uma determinada práxis social. (p. 33).

A equipe de educadores de uma escola, ao assumir a educação emancipadora, não apenas da necessidade profissional, passa a ter consciência da totalidade, passa a ter percepção do movimento do capitalismo, na qual está inserida sua história pessoal e de educadora.

O cotidiano e o não cotidiano, como elevação consciente ao humano-genérico, não tem uma linha divisória rígida. Os problemas da vida estão sempre presentes com a heterogeneidade que demanda nossas capacidades em várias direções, em vários papéis; suspende-se o cotidiano elevando-se ao humano-genérico, com a homogeneização de um tema, de uma questão sobre a qual empregamos nossa inteira individualidade humana na solução dessa tarefa. Os atos de decisão estão acima da cotidianidade, mas para ela voltam e tem seus efeitos sobre ela. (HELLLER, 1985, p. 26-27)

A espontaneidade é uma tendência da cotidianidade, pois refletir sobre tudo torna impossível a vida. Na vida cotidiana, a ação se dá na base da probabilidade, indicando o economicismo da vida cotidiana. O risco da ação é imprescindível e necessário para a vida, o que é diferente dos riscos da individualidade que são riscos morais (p. 30-31). A atividade cotidiana não é práxis, só o é “quando é *atividade humano-genérica consciente*” (p. 32). Na atividade cotidiana, absolutamente pragmática, o certo e o verdadeiro são iguais e como os homens não podem vislumbrar o todo num só olhar, o conhecimento se limita à atividade, e a fé e a confiança têm função mediadora. (p. 33). Em um dado momento da vida cotidiana, a reflexão sobre a fé ou a confiança pode elevar o pensamento, nem que seja somente por este momento (p. 34). A vida cotidiana não é necessariamente alienada, deixando “ao indivíduo uma margem de movimento e possibilidades de explicitação” (p. 38) Mas quanto mais

alienada for a produção econômica, mais ela se irradiará da cotidianidade para outras esferas. As atuais relações têm criado um abismo separando desenvolvimento e possibilidades, produção e participação, principalmente para as massas.

Heller cita Goethe dizendo que todo homem pode ser completo, inclusive na cotidianidade. Mas como? No cotidiano há uma hierarquia espontânea, onde um movimento possível é permitido na condução da vida na estrutura do cotidiano. A relação consciente de concepção de mundo, que aspira a auto-realização e a autofruição da personalidade, é possível mesmo que as condições econômico-sociais favoreçam a alienação. (p. 40-41)

A escrita como mediação de processo pedagógico/conhecimento

A obediência a “sugestões” de outras instâncias para executar é consequência de uma educação a serviço do capital, que forme trabalhadores que esperam e cumpram ordens e realizam um bom trabalho idealizado por outro.

Alves (2005) defende, quanto à educação dos trabalhadores, que, “enquanto lhes são negados os conhecimentos de que realmente carecem”, é proposta a construção de projetos pelos quais se resgata a intencionalidade, mas ainda assim num aproveitar-se do voluntarismo, dessa ânsia de sonhar e buscar, esforçar-se, superar-se, a despeito da circunstância. Cada Unidade Escolar luta no sentido de “apagar incêndio” sem tempo para conscientizar-se, teorizar sua prática política conseqüente.

O educador, entendido como o trabalhador especializado em atividades ligadas ao exercício do magistério, deverá ver revalorizados os fundamentos de educação em seu processo de formação. Eles serão colocados numa posição formativa central pois, afinal, são pontes que ligam a formação profissional à educação geral. [...] no caso da formação dos trabalhadores da educação, é muito pouco colocar em questão tão-somente os recursos técnico-pedagógicos que o especialista deveria dominar; há que se perseguir, sobretudo, a intenção de tornar o educador cidadão, sujeito das transformações da educação e da sociedade. (p. 238).

A crítica, ou o cuidado, que há de se ter é que o trabalho coletivo seja convidado a assumir, num âmbito maior, responsabilidades estabelecidas que são de outro, ou seja, diante das pressões suprir faltas das autoridades para com a escola ou da comunidade para com os alunos. É o trabalho coletivo que tem que ser o ponto de equilíbrio, o mediador, sendo ele que vai exercer pressão sobre os outros personagens políticos com quem se relaciona.

Por outro lado, o discurso do educador é carregado de induções a serviço de proposições gerais que nem tem consciência e da qual é objeto.

À burguesia convém fomentar nos professores a ilusão de que são apóstolos ou missionários, a quem entrega sem condições a educação dos seus filhos. [...] Tendo contato direto com as massas, correr-se-ia o perigo de que o professor tomasse consciência de que ele é um operário como os outros, explorado e humilhado. [...] Mas que não ocorra a esse instrumento venerável do Eterno pronunciar a menor

palavra que contrarie os interesses dos seus amos, porque a mais brutal reação cairá imediatamente sobre a sua cabeça, e, se o “candor” que é a sua virtude ainda não o transformou num pobre-diabo, ele compreenderá, então, tudo o que havia de falso e de canalha nas adulações de que havia sido objeto. (PONCE, 2005: p.182-184)

Vulnerabilidade aos interesses do capital e momento reflexivo

A escrita pode proporcionar reflexão a respeito da sua própria realidade e da realidade em que intervém. O trabalho do educador infantil, por acontecer diretamente com o grupo de crianças, ao lado dos colegas de trabalho, e indiretamente com as famílias, com as instâncias hierárquicas e organizacionais, sofre pressões práticas de diversas demandas. A busca de reconhecer e entender a vulnerabilidade aos interesses da lógica do sistema pode sofrer derrotas se não se preservar o momento reflexivo que dá autenticidade às ações. Mesmo a pseudo-autenticidade pode ser colocada em pauta para busca de suas verdadeiras raízes. Esta tarefa vai contra a corrente, no sentido da preservação da reflexão, individual ou em grupo. E a escrita pode ser este momento, ou melhor, pode contribuir para esta tomada de posição.

Mészáros (2005) coloca a necessidade da atuação “aqui e agora” e, não para um futuro distante, a realização de uma educação emancipadora que transcenda a auto-alienação do trabalho (p. 65). E cabe a *todos* mantê-la: “os educadores também têm de ser educados” (p. 76-77). Afirma que a estrutura estratégica é impensável sem a ação imediata, não a que deixa nebulosa a estrutura estratégica, e sim a que é iluminada por ela.

Mészáros trabalha com a categoria de ‘internalização’ – as formas pelas quais os indivíduos tomam como suas as metas do sistema capitalista. A este propósito, servindo-se da educação institucionalizada que fornece não só os conhecimentos como o pessoal necessário (educados e aceitos), e quando não, servindo-se de uma dominação estrutural e subordinação hierárquica imposta. Essas formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização são mistificadoras, com o objetivo de negar a atual organização da sociedade sua condição histórica pela qual qualquer sistema não é eterno e muito menos natural. Para romper com esta lógica é preciso “uma alternativa *concreta* abrangente” (p. 47).

O autor mostra ser necessário tornar consciente o processo de aprendizagem para maximizar o *melhor* e minimizar o *pior*: A aprendizagem está a serviço da ordem social alienante ou conduz a auto-realização dos indivíduos? O conhecimento e a adoção de modos de comportamento apenas favorecem os objetivos do capital ou são necessários para a realização da emancipação humana e da auto-emancipação da humanidade? (p. 47-48)

As formas de internalização, vindas de cima, que levam o sujeito a tomar como suas as metas do capital não dão conta de uma modelagem homogênea da visão geral a favor permanentemente do capital.

É possível que a prática efetiva da linguagem escrita possa ser intermediadora da ‘contra-internalização’ preconizada por Mészáros. A escrita pode ser um instrumento colaborador da reflexão e ação, pode ser um veículo que não interfere em nada do conteúdo ideário, o qual depende de outras variantes. Na presença de variantes favoráveis a uma educação emancipadora, a linguagem escrita pode contribuir para o processo de contra-internalização.

Vamos pensar a relação da linguagem escrita em serviço dos educadores infantis com a formação continuada em serviço. Todos somos alienados em nosso trabalho, uma auto-alienação escravizante (p. 60). Educar e trabalhar ao mesmo tempo, dentro de uma instituição que trabalha com educação traz a marca estampada da alienação. A aspiração emancipadora só pode se realizar com algumas condições que se relacionam dialeticamente, ou seja, dependência e interferência recíprocas: igualdade efetiva entre as pessoas envolvidas, busca da cultura (inseparável da libertação) e autogestão.

Se, a “nova tarefa histórica envolve [...] reconquistar o controle total do próprio capital [mudando as condições objetivas de reprodução] [...] e a *transformação progressiva da consciência* [pela *automudança* consciente] em resposta às condições necessariamente cambiantes”, então o papel da educação é fundamental para na concepção marxista da ‘*efetiva transcendência da auto-alienação do trabalho*’ (p. 65). Então, a atividade humana auto-realizadora só pode se dar pela universalização do trabalho e da educação.

A educação oferecida no trabalho pode ser vista com desconfiança por pessoas um pouco mais críticas, pois se a lógica é do capital como pode uma educação em serviço ser emancipadora? Mas uma alternativa concreta e sustentável é possível na escola pública se tivermos um grupo ativo, relativamente estável, que tenha clara as suas aspirações. Para isso, a educação continuada emancipadora vincula-se às redefinições constantes dos requisitos de mudança numa inter-relação dialética. A condição está ligada à clara busca de: autonomia dos envolvidos, ou auto-educação, como diz Mészáros; igualdades sem negar as diferenças da divisão de trabalho, ou o que se tem em comum, germinando a luta pela diminuição e dissolução das diferenças entre os envolvidos; autogestão.

O grupo de educadores, como sujeitos ativos que indagam sua realidade e dos educandos buscando respostas será instigado a intervir na realidade qualitativamente, “são pontes que ligam a formação profissional à educação geral” (ALVES, 2005, p. 238). Poderá,

então, revelar se a linguagem escrita neste trabalho intermedeia ou não a transformação da consciência das pessoas e, conseqüentemente, transformando a educação e a sociedade, para melhor.

CAPÍTULO 4 – UMA PROPOSTA DE PRÁTICA DE ESCRITA COMO FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES INFANTIS EM SERVIÇO

Relato do caso, geral – a escola e a aposta da diretora

Um grupo de educadoras infantis no contexto do seu trabalho é tomado por base para o eixo desta pesquisa, focando a produção escrita semanal sobre seu próprio trabalho educativo, na busca de espaço de reflexão sobre a atuação.

A prática se dá na Direção de um Centro de Educação Infantil que atende em período integral crianças de 0 a 6 anos, filhos de famílias trabalhadoras de um bairro periférico da cidade de Sorocaba/SP, com uma equipe de educadoras infantis formada por Professoras de Educação Infantil, Regentes Maternais, Agente Infantil, Auxiliares de Educação, além das Serventes e Merendeiras.

Entender a história da creche nesta cidade que se revela nos cargos que aparecem no quadro desta creche, dá um panorama da dinâmica das relações que se estabelecem, para entender o significado da formação/educação continuada em serviço e o possível sentido da relevância da linguagem escrita para a educação continuada em serviço, para a produção de uma escola melhor.

A situação dos educadores envolvidos:

QUADRO REFERENTE A 2005		Regente maternal	Agente infantil	Auxiliar de educação	Prof. de Ed. infantil
		Jornada: 8h	Jornada: 8h	Jornada: 8h	Jornada: 5h 36 min
Berçário - 15 bebês (3m à 1 e 6m)		01	01	01	
Maternal 1 - 25 crianças (1a e 7m à 2a e 6m)				03	
Maternal 2 - 25 crianças (2a e 7m à 3a e 6m)				02	01
1ª Fase - 25 crianças (3a e 7m à 4a e 6m)				01	01
2ª fase - 25 crianças (4a e 7m à 5a e 6m)				01	01
3ª fase - 20 crianças (6a e 7m à 7a e 6m)				01	01
TOTAIS	6 classes / 135 crianças	01	01	09	04

Com exceção das merendeiras e das professoras eventuais, todos têm cargo efetivo em caráter estatutário, no governo municipal. Três vagas de auxiliares de Educação em 2005 foram substituídas por seis Professores Eventuais; apoio administrativo exercido por uma Regente Maternal com restrições médicas que não atua diretamente com as crianças; três serventes; quatro merendeiras contratadas por empresa que terceiriza o serviço da merenda escolar; uma Diretora de Escola de Educação Infantil.

Fez parte desta pesquisa conforme quadro acima: uma Regente Maternal do Berçário; uma Agente Infantil do Berçário; 6 Auxiliares de Educação dos Maternais 1 e 2 e das 3 fases; 4 Professoras de Educação Infantil do Maternal 2 e das 3 fases.

Começando pelas Regentes Maternais, encontram-se atualmente como cargo extinto numa época em que a creche iniciou na Secretaria da Promoção Social, em Sorocaba, numa visão assistencialista, e passou para a Secretaria da Educação no início da década de 1990. Na época do grande crescimento do número de creches nesta cidade, a postura educacional foi garantida pela atuação de Professoras de Creche – chegando-se a trabalhar com 18 professoras no quadro completo da maioria das creches municipais da cidade, hoje enquadradas na carreira do Magistério como Professoras de Educação Infantil.

Por ser um quadro oneroso, segundo os dados financeiros da prefeitura, passaram a atuar neste quadro Agentes de Recreação e, depois, Agentes Infantis, cargo que também foi extinto, substituídos por Estagiários remunerados, inclusive menores de idade dos cursos de Magistério (nível médio), Normal (técnico ou superior) e Pedagogia (superior), ou seja, sem qualificação, sem direitos, praticamente sem nada a não ser força de trabalho por baixa remuneração. Atualmente, para estes postos de trabalho, expiado o tempo de recursos dos Agentes Infantis demitidos naquela manobra política, foram criados cargos efetivos de Auxiliares de Educação, cujo requisito foi apenas o Ensino Médio, com carga horária igual, mas vencimentos bem abaixo dos Agentes Infantis e Regentes Maternais.

O trabalhador historicamente reduzido à condição de força de trabalho, mesmo sendo um especialista, na medida em que realiza uma ou poucas operações especializadas do processo de trabalho, é um trabalhador cuja especialização dispensa qualquer formação prévia, já que o seu conteúdo se expressa como trabalho simples. (ALVES, 2005, p. 146).

Apesar da militância, tanto no que se refere à luta pela educação infantil em creches, quanto à valorização da trabalhadora deste seguimento da educação infantil, a opressão se instala sob os olhos marejados dos profissionais atuantes, onde resta um fio somente de “segurar as pontas” da prática, num pragmático atendimento de crianças pequenas em creche. Alves expressa muito bem essa opressão, na qual a Diretora enxerga história dos educadores envolvidos.

Os educadores... oprimidos por um cotidiano que não lhes permite pensar – já que avassalados por uma grande quantidade de aulas diárias...; por salários aviltados, que colocam a questão da subsistência num primeiro plano de suas cogitações; por péssima formação anterior, que os leva a reproduzi-la enquanto educadores; por uma clientela escolar marcada pelo clima geral de miséria cultural, daí sua falta de sensibilidade e de disciplina para o trabalho intelectual etc. [...] vêm comportando-se segundo uma rotina que os leva a repetir as mesmas práticas seculares, petrificadas pela força do hábito em rituais religiosamente cumpridos. (p. 247-248).

As Professoras, com os percalços da política econômica brasileira, nesta cidade ainda conseguiram manter um padrão razoável de salário se comparado com o de outras redes de Educação Infantil ou com os das colegas em outros cargos que trabalham diretamente com criança na creche. Dentro do contexto desta creche trabalham menos horas em sala de aula, têm direito às horas atividades e ganham praticamente o dobro, com plano de carreira, direito a recesso escolar e status da carreira do Magistério. São apenas quatro professoras na Unidade de CEI Integral (creche) num universo de 15 educadoras.

O próprio cargo desta Diretora traz em sua história a história da creche nesta cidade: ingressou como Administradora de Creche. No enquadramento da creche na Educação, sendo que os requisitos para os cargos eram os mesmos – Licenciatura em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar –, enquadrou-se no cargo como Diretora de Escola de Educação Infantil, com carga horária e salários equiparados.

Várias instâncias se dão de divisão do trabalho e de divisão entre os teóricos e os práticos, dentro desta unidade escolar. Há uma contraditória, necessária, verdadeira, enfim, paradoxal igualdade entre os educadores, dita do olhar da criança, dita do ser educador e do ser humano, mas contradita pela formação inicial exigida, pela carga horária, pelo salário, pelo status profissional e social. Nas falas, ou não falas, nas entrelinhas dos discursos há um não dito, ou dito de leve, baixinho, não esquecido: se todos fazem as mesmas coisas, por que não têm as mesmas condições de trabalho? O que é de Professora de Educação Infantil fazer? O que é o cuidar, o educar, o brincar, o lúdico, o pedagógico? Regente Maternal, Agente Infantil, Auxiliar de Educação planejam e fazem relatórios escritos? O que fazem ou não fazem com respeito ao cuidar, o educar, o brincar, o lúdico, o pedagógico?

É evidente a manipulação da boa vontade dos trabalhadores, em especial na educação infantil em creches, que

Ao supor *boa* e necessária a requalificação do trabalhador, alimenta a esperança de que uma *idéia bem intencionada* possa fazer retroagir uma tendência indissolivelmente ligada ao movimento da produção capitalista. Esse idealismo acaba resultando numa postura política reacionária (...), por exemplo, da circulação do operário por todos os postos das diversas oficinas... a propósito da necessidade de o trabalhador recuperar a intencionalidade do projeto de trabalho. Tais iniciativas são inócuas... pois se restringem ao pólo prático do trabalho, enquanto o pólo teórico se realiza fora da oficina. (...) essas iniciativas são, exclusivamente, respostas ideológicas do capital, formuladas no sentido de manipular a ânsia reformista dos trabalhadores. (ALVES, 2005, p. 146-147)

Há uma busca de adaptação, há um conformismo, há uma esperança no investimento em meios de progredir na carreira – estudar, prestar concursos para até mudar de carreira. É uma mescla de vários “estar educador” nesta creche. Alguns chegaram na “terra prometida”, outros estão de passagem explicitamente, outros conseguem revelar que gostariam de estar de

passagem não se vendo aposentando na educação infantil. Isso tanto entre Professoras de Educação Infantil quanto entre Auxiliares de Educação, Regente Maternal e Agente Infantil.

Sempre esteve presente a preocupação da Diretora com a intervenção pedagógica junto à equipe de educadores, tentando de alguma forma melhorar a atuação frente à comunidade escolar, às famílias, e especialmente no relacionamento com as crianças pequenas. Após refletir sobre a necessidade de investir na formação do educador infantil, o que se poderia enriquecer seria a formação continuada em serviço, numa história que se constrói dia-a-dia, na ação e na reflexão sobre a ação. A hipótese de que a postura pedagógica do Diretor tem efeito sobre o perfil profissional do educador e sobre a consciência da comunidade escolar a respeito das relações sociais das quais os processos pedagógicos fazem parte se vincula à perspectiva de que esteja mais próximo da prática, intervindo efetivamente na formação em serviço que consiste na construção de um pensamento reflexivo e produtivo de um discurso comprometido.

A proposta é de atuação do Diretor para formar os educadores autônomos, reflexivos, críticos, que vejam seus alunos e a si mesmos possíveis de transformação e emancipação, como produtos da sociedade, membros da comunidade, pessoas que têm uma história dentro da instituição escolar e da vida. Nessa interação social que acontece não estão isentos: pode-se modificar e sair modificados desse processo. Se um passo for dado fora da alienação, rumo à conscientização, atingido estará o objetivo.

Com foco na formação continuada e na intervenção e transformação da atuação, pela constante reflexão sobre a ação e sobre o mundo, a produção escrita é um instrumento de que dispõe o especialista para contribuir com o Educador Infantil em sua formação continuada, para perguntar e buscar respostas que expressem seus anseios de atuação junto ao aluno e à comunidade escolar.

Bodnar (2006) estudou a observação e o registro pedagógico na formação em serviço de professoras de educação infantil com foco nas relações teórico-práticas. Destacam-se, para este trabalho, entre suas questões iniciais: “Para que serve o registro? Como deve ser o registro escrito? Os registros podem contribuir para os planejamentos/projetos do cotidiano? O registro contribui para a formação das professoras?” (p. 16-17). Em sua pesquisa, os registros escritos destacaram-se entre outros registros tratados, fílmicos e fotográficos, na mediação da reflexão.

A linguagem escrita destacou-se como principal mediadora das reflexões dos professores. Sem dúvida, ainda que não tenha sido aprofundado neste estudo, é de fundamental importância analisar de forma mais detida o modo como os professores se relacionam com a linguagem escrita como constituidora de sentidos e significados da ação docente. (p. 126).

O estudo de Bodnar destaca-se pelo levantamento bibliográfico dentro da educação infantil no tema da observação e registro e da formação continuada em serviço. Deixa uma porta entreaberta, propondo como de fundamental importância analisar de forma mais detida o sentido e os significados da produção escrita na ação docente e como os professores se relacionam com a linguagem escrita.

De certa forma, é o que a Diretora tenta ao entrar por esta porta e a pesquisa tentará compreender melhor que significado tem a produção escrita docente.

Guarnieri e outros (2001), na 24ª reunião ANPED, apresentam o trabalho “Identificando mudanças na atuação docente a partir da elaboração de registros pelos professores”. Pela perspectiva do desenvolvimento profissional dos professores (citam Ângulo, 1988, Garcia, 1987, Shulman, 1987) que têm focalizado a prática de professores capazes de produzir conhecimentos sobre o ensino a partir de sua prática, tomaram para sua pesquisa as seguintes questões iniciais: “que tipo de mudança vão na direção do desenvolvimento profissional docente e da melhoria da qualidade de ensino? Que tipo de mudanças pouco interferem no trabalho do professor? Que tipo de mudanças interferem negativamente na qualidade do processo de ensino?” (p. 2). A princípio afirmam que só há avanços significativos se os professores estabelecem uma relação consciente com as mudanças. Nesse estudo tencionam “captar como o professor vai desenvolvendo sua reflexão sobre os processos que produzem a realidade de sala de aula na qual atua e o que pensa e faz” (p. 3). Utilizam mais outro enfoque metodológico, do estudo feito por Zabalza, que enfoca diários como instrumento privilegiado de análise do pensamento do professor sobre sua atuação em sala de aula. Tratam o registro como expressão pessoal do professor, que permite a partir do registro e da leitura provocar a reflexão, explorar a própria atuação e fazer uma auto-avaliação, socializar as práticas e aperfeiçoá-las.

Na verdade, o ato de escrever sobre o que faz, registrando impressões, interpretações pessoais, emoções, desconfortos, alegrias e, sobretudo, o ato de realizar a releitura desse registro, parecem desencadear nas professoras uma visão mais aguçada do seu universo de trabalho. [...] Nesse trabalho, a elaboração dos diários, como uma modalidade de registro dos professores sobre sua própria prática, representou a oportunidade de indagação e reflexão necessária para a aprendizagem da profissão pelos professores. [...] Zabalza (1994) denomina “potencialidade formativa dos diários” (p. 8-9).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional depende da intencionalidade e do significado dessas experiências para os profissionais envolvidos que, por sua vez, reagem diferentemente, tendo resultados formativos diferentes.

Essa ausência de registros de professores sobre o que pensam, fazem, planejam, avaliam no seu dia a dia, parece estar ligada a práticas e concepções consolidadas no nosso sistema escolar, que atribuem aos professores sempre e somente a tarefa de

executor, de tal forma que os próprios professores passam a não considerar relevante o que têm a dizer.

Na verdade, atuam como membros de um universo que dificilmente os coloca em situação de emitir opiniões ou avaliações. E quando isso acontece, é muito pouco provável que seus resultados se convertam em orientações para as instâncias de decisão. Além disso, as poucas práticas de registro existentes são sempre formais, burocráticas, descritivas ou de “prestação de contas” (atas, planos, fichas, provas). [...] No entanto, a prática continuada de realizar registros expressando o que pensam, sentem, percebem a respeito do próprio trabalho, realizando leituras personalizadas do mesmo, tem se revelado formativa para o grupo de professoras alvo deste estudo. Os diários parecem, realmente, solicitar das professoras as atitudes de reflexão e indagação indispensáveis para o seu desenvolvimento profissional. (p. 10).

O primeiro leitor é o próprio autor e o segundo é este interlocutor, intermediando ou personificando a instituição escolar. No compartilhamento destas produções escritas há grande possibilidade de enriquecimento entre pares.

Aquele que educa, ensina a escrever, ou que trabalha sobre um conhecimento escrito, muitas vezes não exercita a escrita como participação social autônoma, além de formulários e outros produtos que não exigem reflexão, talvez influenciados pelos condicionamentos históricos de sua formação e atuação profissional. Participando desse processo através da escrita organiza seu pensamento, no distanciamento do seu cotidiano proporcionado por essa reflexão pode ver-se, ver a realidade, indagar-se e agir sobre ela.

A Educadora Infantil é muito ligada à ação e a oralidade, no sentido de a palavra dita ter muito valor e facilidade em relatar oralmente sua atuação: a transformação dessa reflexão em autoria escrita construída para outros leitores – comunidade escolares, públicos em geral, acadêmicos talvez –, num registro mais elaborado, contribui para o desenvolvimento de uma ação educativa reflexiva e comprometida com a realidade dos educandos.

Uma avaliação subjetiva em que o profissional se revela enfrenta resistências nos estilos de vínculos estabelecidos entre estas condições hierárquicas ou de confiança através dos suportes e o formato do texto, respeito às normas convencionais, organização, organograma ou relatórios em prosa, que revele uma visão geral ou detalhada, numa narrativa e reflexão. Os textos escritos são investidos de subjetividade, revelam o que vai dentro do autor, e o vínculo estabelecido com o destinatário traz uma marca transferencial, em que repetem relações significativas anteriores.

Quando escreve, a educadora infantil destaca a palavra do ato em si, refletindo sobre o significado da palavra, tornando consciente o que motivou a ação, a decisão, a dúvida, o receio, a crença que lhe é mais valorizada, originados esses processos na mente como a idéia em si, o pensamento expresso e peculiar de cada sujeito – o que constitui sua subjetividade.

Inspirada nas reflexões de Olson (1997), a Diretora supõe educadores e diretora como

escritores e leitores experientes, que dominam a leitura e escrita, atendidos os níveis de escolaridade que foram medidos e comprovados no concurso público pelos quais ingressaram em seus cargos. Supõe também que sua proposta pedagógica depende basicamente de desenvolver uma habilidade em coordenar as idéias em transito, explicitas ou ocultas.

A compreensão dos textos, e sua produção, requerem o domínio tanto do conteúdo como da força ilocucionária – do que é dito e de como esse dito deve ser interpretado. Quem tem experiência de ler e escrever tem consciência de ambas as coisas. O leitor experiente pode reconhecer a mente por trás da escrita, bem como a mente do leitor presumido, imaginado por quem escreve. Essas duas mentes, o leitor precisa coordená-la com a sua própria. A subjetividade é o reconhecimento de que cada uma dessas mentes pode ver o mundo de uma perspectiva diferente. Coordenar essas perspectivas é o que dá início ao diálogo mental interior, que tanto para Platão como para Hobbes (1651, 1958) constitui o próprio pensamento. (p. 271).

A demanda de retorno escrito pela parceira ainda que hierárquica como apoio, incentivo e direcionamento do trabalho, se dá numa busca de sensação de segurança na voz do interlocutor. A construção de textos que sejam instigantes, provocativos, num clima de reflexão e estudo sobre a visão da realidade dá continuidade ao diálogo. O primeiro leitor é o próprio autor e o segundo é este interlocutor, intermediando ou personificando a instituição escolar.

A Diretora, ao ler a produção escrita semanal, reconhece a autora e sua perspectiva de mundo por trás do texto. Reconhece também o que imagina (esta autora) do interlocutor e o que espera dele. Essa leitora, com sua mente e perspectiva de mundo, coordenará essas perspectivas – da autora, do interlocutor imaginado, e a sua própria – no estabelecimento de um diálogo, que, no caso de haver intencionalidade, evoluirá com um sentido, um foco gerador de transformações nos sujeitos, nas relações, nas ações propriamente, ou seja, na intervenção e transformação da atuação, através da constante reflexão sobre a ação e o mundo que os cerca. Por haver indícios de revelações da mente, apesar de a educadora decidir sobre o que coloca ou oculta no texto, esta prática se estabelece num clima de confiança entre as parceiras, ainda que hierárquicas.

É preciso que a equipe esteja envolvida, integrada, disposta a melhorar sua atuação.

No dia-a-dia, como já comentado, percebe-se que o educador infantil tem facilidade para relatar e discutir seu trabalho oralmente. Segundo Auroux (1998) só o homem fala, em diversas línguas, o que o diferencia dos animais, o que diferencia a natureza da cultura. A linguagem não é simplesmente reconhecer um ruído, mas sua natureza é funcional e articulada, o que caracteriza a distinção da fala entre outros ruídos. (p. 29-30) Dentre os traços característicos da linguagem humana, o que distingue a verdadeira linguagem humana – signos manipulados ao agrado do sujeito e que lhe dão por esta via acesso a reflexividade (p.

46), destaca-se a marcação da subjetividade onde não somente se exprime um conteúdo representativo, mas se atribui um ponto de vista sobre este conteúdo; e a criatividade (p. 42-43).

Considerando que “o comportamento lingüístico dos humanos não é independente do conjunto de seu comportamento e das relações complexas que eles estabelecem entre si e com seu ambiente” (p. 54), é notório que na educação infantil o corpo e as mãos dos educadores estão em ação o tempo todo do trabalho, estando a face livre para linguagem oral. A fala acontece o tempo todo no relacionamento com as crianças, com os parceiros colegas de trabalho, com as famílias. Seja na fala trivial do cotidiano, seja na fala que quer ensinar algo intencional: a fala que dirige, compartilha, expressa emoções, sentimentos, reflexões, anseios, desejos, sonhos; a fala que interpreta e fantasia, simula, dissimula. Ela dialoga, ou concorre em monólogos, se posiciona ou se subverte. A fala expressa na voz que sai do corpo, da garganta de carne, tão usada na educação infantil, seja em intensidade, seja em quantidade.

O silêncio que demanda o “soninho” dos pequenos e da concentração em atividades específicas, articulado, como em qualquer outro contexto, também comunica recusas ou consentimentos, reticências.

O locutor, na linguagem oral, está presente de corpo face a face, identificado no espaço e no tempo para que sua mensagem seja compreendida e seus sentimentos se revelem. Portanto, é valorizado o conteúdo. O escrito deixa sem réplica imediata, porém o leitor tem o tempo que quiser pra retornar e reler, interromper a leitura, analisar melhor as estratégias dos argumentos: é valorizada a forma – “ao pé da letra”. Além disso, enquanto o oral tende a ser redundante a inscrição espacial estável do escrito permite uma complexidade e uma densidade bem maior da informação. (p. 70-71)

Pretende-se trazer para a discussão como se apresenta na vida do educador infantil o desenvolvimento de suas capacidades de uso da língua, em particular da escrita, na organização de seu pensamento, na realização de suas buscas, na sua formação, na sua educação, enfim, os usos que faz dessa linguagem e o que consegue com ela.

A linguagem escrita pelo educador como instrumento de pensamento além de comunicação e expressão, pode levá-lo a novas e mais significativas leituras de mundo, conforme Paulo Freire defende em sua concepção de educação. A significação é consequência daquilo que se faz com as palavras, onde o lugar da língua é a interação humana. Para Vigotsky (1987), o sentido de uma palavra dependerá necessariamente da forma como se dá a compreensão do mundo como um todo pelo indivíduo, bem como de estrutura interna da personalidade.

E que consequências esta concepção de linguagem tem para a formação continuada em serviço dos educadores infantis?

Os problemas políticos e sociais implicados nos modos de produção, circulação e apropriação de conhecimento se escamoteiam na manifestação do plano individual. O uso da escrita se concentra nas habilidades individuais, mas um sujeito sabe mais quando está em grupo, na interlocução produzindo conhecimento que permanece no coletivo e só aí faz sentido e sobrevive. Produzem-se mais problemas, soluções, alternativas em equipe que individualmente. Trata-se não de deixar de compreender a contribuição individual, mas de compreendê-la na prática social.

Trabalhar com a formação continuada em serviço requer um olhar sobre a origem, a formação inicial, o que motivou o indivíduo nesta sociedade a se dirigir, permanecer ou estar de passagem na área de Educação, o que valoriza ou o que o leva a valorizar determinada atuação como educador.

A Diretora institui um projeto pedagógico na escola que supõe a redação de relatórios por parte dos educadores porque crê que a produção de relatórios individuais, e o diálogo e o debate que se fazem através deles, seja dela com quem entregou o relatório, seja entre as pessoas que fazem os relatórios, seja da pessoa consigo mesmo, tem um efeito formativo. E ela vê a necessidade de postular um modelo de educação que rompa com essa forma repetitiva, mecanicista de educação.

O que propôs? A fazer uma análise da crença da Diretora e dos efeitos formativos dessa prática. Como fazer essa análise? Entrevistando as pessoas que estavam diretamente submetidas e essa situação e, portanto, viviam na condição não necessariamente de agentes do processo, mas como pessoas que estando trabalhando nessas escolas se encontravam na situação da proposta da Diretora. O eixo da análise foi captar como é que estas pessoas envolvidas compreendiam aquilo. Este será o teor do próximo capítulo.

CAPÍTULO 5 - ESCRITA REFLEXIVA?

O que pensam os educadores infantis sobre sua formação e a escrita no trabalho.

Considerando o estudo que fizemos sobre os usos e significados da escrita na sociedade atual e as possibilidades de conhecimentos, formação e intervenção, bem como a “proposta da diretora” de fazer uma formação continuada utilizando de práticas institucionalizadas de escrita em serviço, cabe perguntar em que condições esta proposta de formação pode cumprir papel formativo e transformador, quais são as exigências, as circunstâncias necessárias para que isso aconteça.

Temos a história desta pesquisadora que, sendo antes a diretora, fez um grande investimento nisso e vamos avaliar esse processo não para dizer se o trabalho é bom ou ruim, ou se a proposta é apropriada, mas para indagar sobre as condições de possibilidade desse tipo de formação.

Para desenvolver este trabalho, utilizamos fundamentalmente uma estratégia chamada de pesquisa qualitativa participante. A abordagem da realidade se preocupou menos em quantificar e mais em considerar a essência das relações sociais que se buscou colocar em foco na análise, a partir do ponto de vistas dos envolvidos.

Esta foi uma investigação sobre uma ação que já estava em desenvolvimento, na qual pesquisadora e participantes se envolveram de modo cooperativo na medida em que a primeira era parte integrante do grupo, com todas as conseqüências que isso tem, ou seja, sendo que a diretora que colocou em andamento a ação é agora a própria pesquisadora. E, além disso, porque o trabalho que vinha fazendo, que foi sendo desenvolvido, efetivamente teve efeito nas entrevistas. As educadoras se remetiam claramente a uma ação que vinha se realizando e, portanto, isso interferiu no próprio andamento e no resultado das entrevistas, afora o próprio conhecimento que tinham.

Uma das características deste trabalho é que não houve opção voluntária, pois fazer relatórios escritos faz parte do cotidiano das envolvidas na pesquisa, como tarefa inerente ao trabalho de educadoras na escola em questão. Como pesquisadora, o papel de observadora participante possibilitou o acesso a informações, até confidenciais, e o grupo conhece muito bem a diretora/pesquisadora e os objetivos do estudo. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 29) Assim como a diretora/pesquisadora é parte do contexto observado, ela modifica e vai sendo modificada por este contexto.

Para tanto, selecionamos um número significativo de educadoras que trabalham na escola e que experimentaram esta atividade como parte das suas obrigações profissionais.

O fato de a diretora/pesquisadora ser também a autoridade da escola – uma vez que as funcionárias submetiam-se a ela – poderia ter causado algum constrangimento. As entrevistas, no entanto, não apontam para isto; ao contrário, a proximidade de conhecimento permitiu entrevistas mais soltas, em que foi possível penetrar no íntimo do grupo e de seus significados. Em alguns momentos até – e isto sim pode ter sido um prejuízo –, faltou aprofundamento mais intelectual. Pois “na verdade, em relação aos grupos que elege, o pesquisador é menos olhado pela base lógica dos seus estudos, e mais pela sua personalidade e comportamento” (MINAYO, 2004, p. 144). O controle da objetividade se faz pela revisão crítica do trabalho, pela explicitação dos procedimentos adotados e principalmente dos diferentes papéis representados pelos sujeitos da pesquisa e pelo próprio pesquisador (p. 147).

Como na metáfora da pintura, o retrato apresentado pela diretora traz suas cores e matizes particulares cujos objetos e pessoas a pesquisadora tenta reinterpretar e recriar como num processo de produção artística. “É uma dentre as muitas possíveis imagens onde o autor introduz métodos e técnicas, mas onde predomina sua visão sobre o real e sobre o impacto que lhe causa” (p. 35).

Miguel (2007), discorrendo sobre uma das características da obra de Escher, comenta o auto-retrato contido em *Mão com esfera refletora* – Escher 1935. A imagem² da litografia ajuda a pensar nesse paradoxo que se apresenta também aqui nesta pesquisa participante.

a fantástica e aparentemente paradoxal idéia de que para observarmos o mundo em que vivemos em sua totalidade, seria preciso observar esse mundo de fora dele mesmo. Mas como observá-lo de fora se estamos dentro dele? Como é possível uma parte de um todo, isto é, a esfera que está dentro de uma sala, conter o próprio todo, isto é, a sala toda e a si própria? [...] É o olho esférico do artista que, embora situado em um mundo, fora da esfera espelhada, ocupa, ao mesmo tempo, o centro da esfera espelhada, de modo que, agora, o olho que observa, observa o próprio olho que observa. (p. 158-159).

O educador que reflete sobre sua realidade, precisa antes se encontrar nela. A própria pesquisadora participou deste movimento em que, através do trabalho da pesquisa pode colocar-se em outro lugar, para se olhar nos olhos e ver uma diretora que cria na utilidade da escrita, que cria com todas as possibilidades, com todos condicionantes que tinha para crer e apostou nisso. A pesquisadora pôde, então, desvelar, reafirmar o foco e ver que poderia estar enganada, e enxergar outra dimensão do seu trabalho, de fora, mas em suas mãos.

Ao observar uma realidade da qual se faz parte, sair dela é um exercício, uma experiência topológica que utilizamos, mas o observador participante não pode deixar de ser observado, quando observa olha-se nos próprios olhos. A auto-observação é o movimento

² http://bp0.blogger.com/_FEXWlq1i7gQ/Re8MOH1PCxI/AAAAAAAAACM/BbylOk83el0/s1600-h/escherauto-retrato.jpg em ago2007

crucial, central mesmo, não sendo o mais importante na pesquisa que visava outro tema, este não poderia ser abordado sem a postura de auto-reconhecimento e de avanço no conhecimento do local de partida, como na epígrafe do trabalho.



O fim de nossa viagem
É chegar ao ponto de partida
E, pela primeira vez,
Conhecer este lugar.
(T. S. Elliot)

A pesquisadora esteve dentro da realidade que estudou, literalmente, enquanto diretora do grupo de educadoras investigadas, mas mais ainda com o próprio trabalho da pesquisa “Não somente o objeto é por ele construído, mas ele próprio se constrói no labor da pesquisa” (MINAYO, 2004, p.250). O discurso teórico é uma realidade possível nas condições histórico-sociais dadas aos sujeitos, sejam os participantes, seja a pesquisadora ao qual estão expostos naquele momento. Minayo refere Lowy para sustentar que o olhar sobre o objeto está condicionado historicamente pela posição social e pelas correntes de pensamento em conflito na sociedade e ainda “o produto da pesquisa é um momento da práxis do pesquisador. Sua obra desvenda os segredos dos seus próprios condicionamentos”; portanto, o “investigador que se torna também produto de sua própria produção” (p. 237).

Minayo (p. 243) nos apresenta de Karl Marx a importância do dinamismo do conhecimento que só tem sentido se vislumbra possibilidade de transformação da realidade, numa união fecunda de ambas, da teoria e da prática.

Havia uma proposta política da diretora de inserir uma prática na escola. Essa prática estava em questão e significava fazer com que um grupo de educadoras, que na avaliação da diretora não escrevia e não refletia formalmente sobre suas práticas, tivesse um instrumento que o conduzisse a um processo constante de auto-avaliação e auto-reflexão. Não se tratava de propor registros escolares ou de cadernos de anotações. A estratégia buscada era a de instigar a uma escrita claramente meta-reflexiva que contribuísse para que o sujeito se afastasse do seu cotidiano. Nesse sentido, essa proposta de escrita não seria uma escrita de documentação, ou de registro, ou de dia-a-dia, mas sim uma escrita que se queria construtora, ou produtora de outro estágio de reflexão. A diretora fez todo projeto e apostou nisto. A proposta foi examinar em que medida isso acontece considerando a especificidade do local em que a atividade foi realizada, ou seja, uma Unidade Escolar de Educação Infantil.

O percurso de estudarmos sobre a linguagem escrita em nossa sociedade e sobre a formação continuada em serviço pôde situar essa prática, projetando uma luz no estudo sobre ela. A formação preconizada seria uma educação não formal, em serviço, de caráter permanente. Fazer relatórios escritos é um exercício que, por si só, tende a ser mais uma tarefa da cotidianidade, vindo colado ao cotidiano, ao pragmático. Oportunizar a produção escrita como suspensão do cotidiano requer outros exercícios formadores, seja de busca e confrontação de conhecimentos, seja tematizando esse olhar para além do cotidiano, situação em que a individualidade do educador seja vista de uma perspectiva genérica.

Tratamos, em primeiro lugar, de fazer uma discussão teórica sobre a relação entre escrita, metacognição e conhecimento. Estes estudos nos levaram a postular que, na história

humana e nas práticas sociais contemporâneas a escrita tem esse efeito. Deve-se observar, no entanto, que, dada à difusão dos usos da escrita na sociedade contemporânea, boa parte da escrita se caracteriza como escrita automática, colada no cotidiano, pouco refletida.

Outro elemento que nos pareceu fundamental do ponto de vista teórico foi localizar a Educação Infantil, mesmo considerando que o debate, a questão fundamental não lhe diz respeito exclusivamente, até porque na Educação Infantil em especial a escrita formalmente parece ter um peso menor do que em outros ambientes, ainda que também nesses ambientes a escrita automática possa ocorrer. Por isso pensamos em função do tipo de formação do profissional da Educação Infantil discutindo brevemente sobre o que é a Educação Infantil dos seus primórdios até os dias de hoje.

Os quatro primeiros capítulos localizam o objeto final, como uma moldura que nos apresenta alguns pontos de vista, ângulos de visão de um mesmo problema. A finalidade deste trabalho foi de perguntar se o uso sistemático da escrita em serviço, especialmente na Educação Infantil, mas de uma maneira geral em outras situações escolares, pode ser, e em que circunstâncias, um instrumento capaz de gerar novos conhecimentos, novas reflexões e novas percepções da pessoa e da realidade em que ela trabalha. O objetivo fundamental é na análise deste material verificar o quanto na fala destes profissionais se verifica a consciência e a percepção da escrita e em especial da escrita na atividade profissional como um elemento de conscientização.

Com esta base teórica, utilizando a metodologia qualitativa de entrevistas personalizadas em situações favoráveis, fizemos 12 entrevistas, do final do ano de 2005 até meados de 2006, com tempo de duração por volta de uma a 4 horas cada entrevista, algumas delas em duas etapas. Destas entrevistas, após análise preliminar, oito pareceu uma quantidade suficiente para que pudéssemos fazer a reflexão a que nos propúnhamos.

Tentamos estabelecer situações de entrevista em que as pessoas dispusessem de tempo e bom ambiente para responder sem dificuldades. Parte das entrevistas foi feita na casa das entrevistadas. Inicialmente, a proposta era que todas fossem assim, mas, em função de algumas das participantes não terem feito essa opção, algumas entrevistas foram realizadas na residência da diretora/pesquisadora, no bairro da escola, e outras na Biblioteca “Aluisio de Almeida”, na Universidade de Sorocaba – Cidade Universitária, em bairro próximo.

As entrevistas semi-estruturadas foram voluntárias, tanto que se deram fora do ambiente de trabalho. A pesquisa se configurou num momento de reflexão sobre a prática em foco – a produção de relatórios escritos pelos educadores infantis –, envolvendo o papel da

diretora nesta reflexão, sobre sua prática que visava formação continuada em serviço através da proposta de uma escrita reflexiva sobre o trabalho pedagógico.

Nas entrevistas, pouco se verifica reflexão específica sobre as atividades que desenvolvem na escola. Isso pode até ser considerado um equívoco, porém o alvo nas entrevistas é a reflexão sobre as formas de escrita na formação e na ação profissional e não a avaliação geral de como estes profissionais trabalhavam. Portanto, as entrevistas não estão julgando a qualidade dos profissionais, sua capacidade ou seu método de trabalho, mas sim dizem respeito a uma atividade específica, se tinha ou não efeito.

A proposta é limitada, mas serviu de instrumento de investigação para visualizar, explicar e compreender como as educadoras infantis constroem seus saberes profissionais, contribuindo então para uma prática educativa mais consciente.

Conforme Minayo (2004), “na pesquisa qualitativa, a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados é essencial” (p. 105), e foi isso o que tornou possível à diretora / pesquisadora se defrontar com o objeto da pesquisa. A entrevista semi-estruturada associada à observação participante apresentou, por um lado, o papel de diretora que traz uma relação hierarquizada intrínseca ao cargo, neste caso pautado pela facilidade e intimidade no relacionamento interpessoal com as entrevistadas; por outro lado, o papel de pesquisadora pôde servir-se dessas possibilidades e transitar com certa peculiaridade ao dialogar com as envolvidas.

No caso da pesquisa qualitativa, ao contrário, o envolvimento do entrevistado com o entrevistador, em lugar de ser tomado como uma falha ou um risco comprometedor da objetividade, é pensado como condição de aprofundamento de uma relação intersubjetiva. Assume-se que a inter-relação no ato da entrevista contempla o afetivo, o existencial, o contexto do dia-a-dia, as experiências, e a linguagem do senso comum, e é condição “sine qua non” do êxito da pesquisa qualitativa. (p. 124)

Por serem entrevistas semi-estruturadas, foi dada possibilidade às entrevistadas de discorrer sobre os temas propostos. Estes foram preestabelecidos, porém por estarem próximos da realidade dos educadores, como disse uma das entrevistadas, algumas se adiantavam nos temas, o que facilitava em muito a abertura para fornecer dados pra esta pesquisa.

Entendendo a pesquisa como lugar jamais neutro, as relações sociais inerentes à dupla (educadora/pesquisada/entrevistada e diretora/pesquisadora/entrevistadora) sempre estiveram em pauta, nunca esquecidas pelas envolvidas num jogo de papéis, inclusive configurando a própria entrevista numa interação social, num momento reflexivo para ambas as partes. Essa

interação pôde tender a apenas reproduzir as desigualdades, mas puderam também revelar os conflitos de cuja análise emergiu os caminhos desta pesquisa. Noronha (1999) nos diz que

É importante que o trabalhador compreenda que é somente através da tomada de consciência da exploração que se pode ultrapassar os limites do puro e simples conflito cotidiano contra a exploração. (p. 142).

A entrevista fez parte da observação participante, falando de fora, mas sobre o cotidiano, foi possível aprofundar as questões, as opiniões, as formas de saber e de buscar esse saber.

A inserção da pesquisa no contexto escolar se deu pelo conhecimento que as educadoras foram tendo do Projeto de Pesquisa através de falas da diretora/pesquisadora em diversas ocasiões, informais ou não, e, mais concretamente, em função do texto, distribuído a todos, em que relata uma experiência com o grupo e o projeto de pesquisa apresentado no Congresso da UNESP em 2005. Imediatamente, dentro da escola, procurou-se falar com cada educadora do grupo sobre a disponibilidade para conceder uma entrevista fora do ambiente de trabalho, em local de sua escolha, e da importância para a pesquisa. Todas se mostraram colaborativas.

A entrevista é uma situação delicada, que requer cuidado para conhecê-las melhor e ter uma análise clara das situações que se constituem, seja para a entrevistada, seja para o grupo em relação à diretora/pesquisadora. A análise pode se intimidar diante do conhecimento que cada uma tem sobre as outras, da dificuldade de isolar uma crítica publicada, sem interferir na dinâmica do grupo. Foi preciso ter em vista constantemente o foco de trabalho, o problema da pesquisa: a linguagem escrita intermedeia a formação continuada em serviço?

O fato de as entrevistadas terem remetido a conversa para sua vida pessoal demonstra que estas questões muitas vezes se impõem à prática profissional. Contudo, essas suas falas evidenciam a proximidade positiva da entrevistada com a pesquisadora, já que geralmente em situações de entrevistas formais haveria maior resguardo relativo a esses aspectos.

As entrevistas tal como foram formuladas, figuram nos anexos 1 (roteiro da entrevista piloto) e 2 (roteiro da entrevista definitivo), mas nos ateremos referenciando ao roteiro definitivo. Procurou-se com cada questão contribuir para o desenho, a construção do objeto pesquisado. O primeiro bloco, item 1 ao 16, preocupa-se em rememorar a formação inicial da pessoa entrevistada, o histórico geral de sua formação intelectual, cultural, profissional e o vínculo com a Educação em geral e com a escola em que trabalha. Evidenciou-se nesta abordagem que praticamente todas têm formações periféricas, características de segmentos sociais de baixa estratificação cultural e isso, de alguma maneira, tem efeito na própria

possibilidade de propor estudos formais que contribuíssem pra outro tipo de reflexão, pois é uma formação com pouca inserção nas reflexões maiores. São pessoas para quem a demanda do cotidiano se impõe, seja pela condição socioeconômica, seja pela configuração cultural, e suspender este cotidiano implica um esforço muito grande de diversas privações.

O segundo bloco do roteiro da entrevista é intitulado “Atividades que você realiza nos momentos em que não está trabalhando”; o item 17 localiza os dias de folga, férias e o que aprecia em viagens propondo evidenciar o gosto de liberdade, seus investimentos culturais mesmo que vinculado às condições impostas. Os itens 18 ao 26 colocaram em primeiro plano (no item 18) a questão da presença da televisão, para que dessem sua opinião sobre os programas para si mesmas e sua visão sobre o impacto sobre as crianças o que de certa forma foi o que trouxe implícita uma visão de Educação. Os outros itens se referiram aos outros canais de comunicação, arte e entretenimento.

O terceiro bloco da entrevista se refere especificamente “A escrita, a leitura”, para que possamos apreciar suas experiências de leitura e escrita, veiculando nestas atividades sua autonomia intelectual, seus investimentos pessoais em formação continuada. Os gostos culturais, assim como a maioria do apresentado no bloco anterior, evidenciam grande dependência da cultura de massa e pouca reflexão profissional que permita escapar disso.

Finalmente, no quarto bloco da entrevista, chega-se ao problema específico da pesquisa, ou seja, o uso da escrita no trabalho, sua importância, se contribui ou não com um momento reflexivo e com a formação continuada. Buscando a percepção da proposta da diretora, procurou-se entender como as entrevistadas compreendem as propostas de uso da escrita na escola, em que medida entendem que essas ações contribuem para sua prática e qual a relação com o conhecimento formal, com o conhecimento socialmente reconhecido.

Bernard Lahire (2004), discorrendo sobre autonomia e disciplina nos diz que

A escola não é um simples lugar de aprendizagem de saberes, mas sim, e ao mesmo tempo, um lugar de aprendizagem de formas de exercício do poder e de relações com o poder. (p. 59).

Tratando da escola primária francesa, mas que muito caracteriza nossa situação, o autor mostra o lado de dependência na autonomia em relação aos saberes, às instruções, às regras objetivadas para chegar-se sozinho a uma solução, a uma descoberta. A escola forma o cidadão que seja capaz de localizar-se num espaço escrito e gráfico onde o poder é despersonalizado, e ele se submete porque os regulamentos são impessoais, ou seja, as instruções burocráticas. E na escola os professores também são assim instruídos, a reprodução

é vertical. “Os professores são colocados exatamente na mesma relação de comunicação diante de seu ministério quanto os alunos diante da instituição escolar” (p. 63)

As entrevistas seguiram o roteiro estabelecido, buscando dirigir o debate para os tópicos em questão e, ainda que houvesse produções escritas dos participantes, optou-se desconsiderá-los, uma vez que a questão fundamental era verificar o quanto em suas falas numa situação formal de entrevistas demonstravam consciência e avaliação dessa prática.

Para fazer as análises das entrevistas organizamos, depois de definido o tema, um conjunto de perguntas de análise. Optou-se por apresentar as entrevistas na forma relato, organizado em tópicos, em que a exposição já supõe um nível de análise. Os tópicos que organizam a apresentação são: apresentação, descrição da pessoa, situação da formação intelectual, cultural, profissional; relação com o conhecimento formal, com o conhecimento socialmente reconhecido; concepção de educação; percepção da proposta da diretora.

No relato, a pesquisadora conta a situação que viveu entremeando com segmentos significativos das falas das entrevistadas, na forma de paráfrase, ou segmentos de discurso direto ou fragmentos maiores; limitamos ao trabalho de análise de conteúdo. Cada entrevista em si tem sua importância, sua história, porém é do conjunto delas que foi possível construir um quadro. As entrevistas na íntegra estão transcritas e oferecidas no CD em anexo.

Não se trata de uma tentativa de direcionamento para uma conclusão previamente estabelecida, mas uma forma de tornar mais compreensível, pois não havia esta conclusão no início, uma vez que a diretora, que também é a pesquisadora, cria contrariamente aos resultados finais, que a escrita sempre seria útil. O problema foi levantado da problemática da vida prática. A mudança do ponto de vista foi-se delineando na fase exploratória, num esforço crítico, quando se construía o quadro teórico sobre a linguagem escrita, a formação continuada em serviço e a especificidade da educação infantil. A entrada no campo da investigação acabou por confirmar a direção do novo ponto de vista, e permitiu a emergência de problemas não revelados até então.

O grupo pesquisado

Analizamos a população total das professoras da unidade escolar, e apenas metade das educadoras que não fazem parte do corpo docente. Começamos pelas docentes, intercaladas com Auxiliares de Educação, o que deu certo equilíbrio. A maioria absoluta é do sexo feminino, o que é muito comum na educação infantil. Na época das entrevistas, eram quatro solteiras, três casadas, uma divorciada com idades que variavam entre 25 e 49 anos.

O tempo na educação em geral varia de 2 a 15 anos, ainda que não seja exatamente proporcional o tempo de serviço na educação e as idades; no grupo analisado, não tem nenhuma educadora em vias de se aposentar. As áreas em que trabalharam dentro da educação, que é a maioria, foram estagiárias, professoras de ensino fundamental, professoras de educação infantil, contratadas ou eventuais, professora de química em escola técnica, secretária de escola, oficial de escola, em biblioteca de escola, educação de jovens e adultos, auxiliar de educação. E as áreas em que trabalharam fora da Educação foram: secretárias, operárias, escritório comercial, crediário, vendedoras, processamento de nutrição, garçom. Com exceção da ex-professora de química e processos de produção, não houve nenhuma profissão citada com status sócio-econômico mais elevado. A atuação nesta escola é de 1 a 6 anos, o que é não é pouco, mas também não configura um grupo atuante de décadas numa mesma unidade escolar; quatro delas moram no mesmo bairro da escola, enquanto as outras quatro moram em outros bairros, destas uma mora em outra cidade, o que é facilitado pelo bairro da escola que é de periferia também geográfica.

Dos pais das entrevistadas, apenas um tem nível superior, alcançado em fim de carreira, sendo aparentemente uma formação que não influenciou muito na vida profissional prática; outro cursou, mas não pôde concluir, a faculdade. Suas profissões são relativamente qualificadas, variando entre instrutor chefe, contador, operários, ascensoristas, caminhoneiros, profissional de transporte coletivo, motorista profissional, tratamento de água. As mães, quase todas são referidas como donas de casa; as profissões, quando aparecem, são de operária e costureira, sem qualificação específica. A geração a que pertencem as educadoras elevou o nível de escolaridade e profissionalização qualificada das mulheres, porém ainda traz em sua cultura a posição da mulher como garantidora dos afazeres domésticos e maternagem, o que demanda apego a cotidianidade demandados pelos vínculos afetivos e biológicos familiares.

Entre os maridos das três educadoras casadas, dois têm nível superior com pós-graduação e MBA, profissões bem estabelecidas; o terceiro tem nível técnico e emprego no serviço militar com estabilidade garantida. Todas têm filhos estudantes em escolas particulares, exceto uma das filhas oriunda de escola particular que estuda numa universidade pública. Uma das Professoras é divorciada sem filhos e as Auxiliares de Educação são solteiras sem filhos. Afora os pais de todas que já foi comentado, entre os nove irmãos destas não casadas, temos 3 com nível superior, 4 com ensino médio ou técnico sem concluir e um com nível técnico concluído e com profissão estável e 1 sem concluir o ensino fundamental.

As entrevistadas se formaram em escolas públicas no ensino fundamental e médio. Apenas uma cursou o ensino médio em escola particular com bolsa de estudo. As faculdades e

pós-graduações foram todas em faculdades particulares periféricas. As pós-graduações caracterizam-se basicamente por serem semipresenciais, de baixa qualidade. Apenas uma delas tem uma caracterização um pouco melhor, pois visava uma formação profissional. Não há uma cogitação de estudar em faculdades públicas, sendo a motivação principal a busca pelo título e pontuação na carreira pública.

Para sua atualização e formação profissional, os cursos de capacitação procurados, ou simplesmente cumpridos, são os que a prefeitura oferece. A busca é pelas questões práticas da profissão, ao cotidiano impulsionado pelo amor a profissão. Duas delas explicitam claramente a observação dos exemplos da escola particular dos filhos; as conversas com colegas sejam da mesma escola ou da rede de ensino também as colocam a par das novidades, ou que consultam numa dúvida, prestam atenção ao que as pessoas conversam sobre educação.

Um dado relevante que surgiu é que as bibliografias estudadas para concursos, assim como as anotações pessoais também são citadas por algumas entrevistadas – entre as professoras – como referências de atualização e formação.

Na autocaracterização sócio-econômica das professoras, há uma mescla de conforto e insegurança, apesar da estabilidade do emprego efetivo. Entre as Auxiliares de Educação, há evidente desconforto pela dependência familiar e independência forçada na opção pelo custeio dos estudos e conseqüente insegurança que a estabilidade no emprego não supre.

Nas atividades que realizam nos momentos em que não estão trabalhando, as apreciações em viagens são as praias; também aparece pescaria, o sul do Brasil, clube, convívio com outras pessoas. Há pouco investimento ou curiosidade por cultura ampla.

Foi dada na entrevista ênfase intencional à televisão, o que mostrou um grupo que assiste à televisão, mas de formas diferentes; são telespectadoras que variam da crítica à busca do entretenimento, da selecionadora de programas de boa qualidade à que escolhe em função do marido e dos filhos. Quanto à influência da televisão nos seus alunos da Educação Infantil são unânimes: a televisão é necessária por veicular informação, mas os pais deveriam ter maior controle sobre o que os filhos assistem.

Pouco faz parte da vida cultural destas pessoas o teatro e a visita a museus. Elas têm consciência disso, algumas mais explicitamente, outras de maneira mais sutil; todas dizem que precisariam investir mais neste aspecto. As incursões são em épocas de faculdade e quando solteiras. Com uma rara exceção, as oportunidades são quando leva seus alunos, o que é proporcionado pela escola em que trabalham.

Entre os parques, aparece em primeiro lugar o Zoológico Municipal Quinzinho de Barros, depois o Paço, o Clube do Sindicato dos Servidores Públicos de Sorocaba, e preferência de algumas por Shopping.

Quanto ao cinema, uma delas, apesar de afirmar que essa parte está deficitária, refere-se principalmente ao caráter coletivo da ida ao cinema. Quase todas apresentam uma função familiar de filme, assistindo em grupo ou refletindo sobre as relações interpessoais. O filme “Dança Comigo” é citado em várias entrevistas. O aspecto da produção artística do cinema não entra em pauta.

Três delas utilizam computador em casa, Internet; apenas uma cita ter arquivos pessoais. Outra, que há pouco deixou a faculdade, tem computador em casa e o utiliza bem, mas ainda não faz arquivos pessoais de uso prático; na verdade, está numa fase de transição e deslumbramento com a tecnologia. Outras têm computador em casa, mas não o utilizam, porque não sabe bem, tem medo de estragar, ou o utilizam em função do marido e dos filhos. Uma das que têm computador em casa, considera que fazer arquivos não tem sentido para ela, utiliza a máquina somente para e-mail-s; uma delas só tem acesso em casa de amigos, sabe, mas não gosta de usar. Nota-se que o uso do computador só tem mais sentido para quem tem demanda da faculdade, sendo que o trabalho na Educação Infantil não oferece nem tal demanda. Porém é uma ferramenta que está em pauta, tanto que todas têm acesso e pretendem algum dia utilizá-la, não se sabe como nem por quê.

A maioria demonstra interesse eclético por música, com raríssimas exceções. O estado de espírito é algo do qual depende a escolha de música, assim como seu poder de evocar lembranças. Destaca-se aqui uma delas que tem paixão declarada por música, tem coleção de disco de vinil e só não gosta de dois estilos específicos de música.

Quanto ao rádio, uma delas não ouve quase rádio, pois jornal prefere ver na televisão e músicas mais em CDs; três delas somente se interessam por rádio para ouvir músicas, outra delas para ouvir jornal, que é basicamente no carro. Uma das entrevistadas considera a questão da presença do rádio, acessível à classe trabalhadora que não pode ver televisão enquanto trabalham, mas muitos podem ouvir rádio, sendo um meio de se manter informado, pois na programação de rádio têm um pouco de tudo, horóscopo, música e jornalismo.

O gosto pela leitura pode ser caracterizado passando pelo natural, pelo costume, hábito, vício, entretenimento. Pouco se fala de busca do conhecimento ou sobre disciplina. Em alguns casos, interesses indiscriminados não têm relação com um diálogo com suas crenças ou busca de conhecimentos novos.

Neste grupo de educadoras, os jornais locais são os preferíveis, pois trazem notícias consideradas inclusive sagradas sobre o cotidiano, ou em um dos casos, oficiais. A leitura de revistas coladas ao cotidiano, ou à prática, pode em algumas das entrevistadas revelar interesse por informações de um nível mais elevado, ou de análise de situações nacionais ou internacionais. Não são citadas revistas científicas ou especializadas.

As leituras de livros de educação relacionam-se com as demandas da formação da faculdade ou dos concursos públicos. Verifica-se a leitura de entretenimento de baixa qualidade e de autores consagrados; apenas uma delas demonstra interesse estético na literatura. A quantidade de livros que possuem varia muito e está em relação com sua formação cultural e o acesso que puderam ter para adquiri-los – incluem aí o que chamam de apostilas ou xérox (por dificuldade em adquirir os livros correspondentes). As estimativas variam de quase nenhum a oitocentos, sendo que, para lembrar, se referem a onde estão guardados e por que os adquiriram, para si, familiares, filhos, faculdade, concursos, ou herdados.

É preciso uma motivação muito grande para ler livros de educação, e a grande motivação são os concursos públicos. A maioria destes educadores tem dificuldade de assumir com autonomia sua formação continuada. A maioria vincula ao empregador os interesses em enriquecer sua formação; podemos pensar que sendo subordinado já vendeu seu trabalho e não vislumbra outras possibilidades.

Para o concurso do cargo em que atuam ou outros que prestaram, as entrevistadas preferem estudar sozinhas; algumas citam que já o fizeram em grupo, e apenas uma delas preza muito pelos cursinhos e conversas com colegas, pois assimila mais ouvindo que lendo.

As falas sobre a escrita revelam uma visão obviamente presente no cotidiano destas pessoas que vivem num meio urbano e industrializado, em que a escrita aparece como forma de controlar e de ser controlada a organização da vida prática. Há uma referência à relação da escrita, do escrever, com algo pessoal, chamada de impressão digital, e outra referência, estereotipada, que relaciona leitura com conscientização e diminuição do sofrimento do brasileiro – pode-se indagar se estas são funções da linguagem escrita esperadas pela maioria das educadoras: o escrever como natural e a leitura como redentora sem maiores aprofundamentos.

No trabalho, a escrita continua seguindo estes raciocínios: se escrever é algo natural, a constância pode relacionar-se a vício. A contraposição da escrita com a conversa anula a necessidade da escrita, associada à preguiça, pois a demanda do imediato é saciada pelas conversas, quando se facilita a transparência da emoção. Extremos são constatados e podem

referir o que se passa com as educadoras de alguma forma: de um lado, está a função social da escrita como controle social e até mesmo repressão; de outro, a escrita surge como norte, como um caminho seguro, mas flexível, onde o repensar e replanejar são constantes.

A função reflexiva dos relatórios escritos se vincula fortemente aos retornos escritos dados pela diretora. Antes de ser colocada em pauta esta questão nas entrevistas já é introduzida individualmente pelas educadoras como primordial na constituição de um diálogo, muito mais que devolutiva, que leva a reflexão. Devolver os relatórios escritos pelas educadoras sem um retorno escrito da leitora/diretora – uma das entrevistadas explicita isso – revela a falta de reflexão da diretora na semana que pode ser reativa a superficialidade do relatório, mas a devolutiva contribui com a reflexão. Apenas uma delas coloca a questão das suas leituras, de seus estudos, refletindo em sua prática e em sua escrita. Os indícios são pequenos em números, mas fortes qualitativamente: propor a escrita no trabalho do educador para contribuir com sua formação continuada não é eficiente, não contribui em nada, pois não há reflexão sem estudos e os retornos escritos podem contribuir se vinculados a outras intervenções.

Há certa dificuldade em encontrar o ambiente favorável a produção escrita, que requer requisitos psicológicos de concentração e disciplina. Deixar os afazeres, a demanda doméstica e encontrar espaços inclusive físicos e de tempo pode ser considerado um privilégio. Em algumas entrevistas aparecem explicitações de que não gostam de escrever como documentação numa obrigação protocolar, que colocar no papel seria apenas consequência, um certificado para ser constatado que pensou mesmo naquilo tudo. O retorno escrito poderia ser a motivação para que a escrita no trabalho deixe de ser apenas obrigação. Uma delas chega a citar que o que é escrito será lembrado por muito tempo, porém não se refere à consulta, mas ao ato de escrever, o que considera importante, mas não gosta de fazer.

Outra que diz gostar de escrever, mas que se sente frustrada, pois não consegue registrar tudo que acontece, precisaria escrever um livro onde necessitaria de técnicas literárias. Como não as tem – seria um dom de escritor – descarta as emoções e desenvolve tópicos anotados durante as ações, que de certa forma caminha para uma reflexão. Podemos pensar que se trata de uma angústia da parte em relação ao todo, um olhar euclidiano onde a parte escrita não poderia nunca conter o todo da realidade em sua reflexão.

ENTREVISTA COM E1 – 12/09/2005 EM SUA CASA

Apresentação, descrição da pessoa, situação da formação intelectual, cultural, profissional

Para a primeira entrevista, para testar o instrumento, busquei uma educadora de minha confiança, que pudesse me dar um retorno avaliando a entrevista. O que me motivou a escolha, além da confiança, foi o caráter instigador de sua personalidade, que sempre me desafia e me apóia. Certa vez, respondendo um de seus questionamentos e querendo retorno escrito dos relatórios, afirmei que atenderia a todos, desde que os textos fossem provocativos para um diálogo reflexivo. Este questionamento me provocou a respeito do que esperava das produções escritas do Educador Infantil e me levou a iniciar uma reflexão sobre essa problemática que culminou no Projeto desta Pesquisa.

Ela tem 32 anos, é casada, não mora no bairro da escola, trabalha há 13 em Educação sendo quatro anos neste CEI. Fez Magistério, depois a Faculdade de Pedagogia na antiga Fafi, atual UNISO, e pós-graduação numa faculdade distante semipresencial, ambas particulares.

Muito ligada aos pais, mora a nove meses em sua casa recém construída, com o marido e um filhinho de quatro anos. Ao marcar o horário, comenta de seus afazeres e afirma que pensam que não tem trabalhos domésticos, como lavar roupas. Estranhei o comentário, porém encarei-o como demonstração de autonomia.

A primeira data foi cancelada por uma grande novidade. Com horário marcado na médica no mesmo horário da entrevista, confirma-se a tão esperada segunda gravidez. Na semana seguinte, me recebeu em sua casa, num pequeno condomínio fechado, muito aconchegante, de classe média alta. Na entrevista, a resposta “casadíssima” à confirmação de ser casada, expressa o valor que dá à sua condição de mulher, mãe, professora, e agora grávida pela segunda vez. Sua pretensão de formação continuada centra-se na sua família, citando a almejada recente gravidez. O lugar que a formação continuada tem em sua vida pessoal é secundária à vida familiar do momento, onde a manutenção do cotidiano tem lugar privilegiado.

Percebo em sua fala a importância da época de faculdade como época de oportunidades, seja pelo ambiente, amigos, seja pelo estado civil, solteira. Sempre se volta para mim supondo que conheço os cursos, os professores, o contexto. De certa forma, não está errada, pois vivi esse momento histórico em Sorocaba, minha formação foi um pouco antes da dela, inclusive o ingresso na Prefeitura e carreira no Magistério.

Ela, num lapso, confunde a habilitação “Administração Escolar”, de Pedagogia, com Administração de Empresas. Na oportunidade seguinte, eu a corrijo, mas ela segue sem perceber o lapso. Interpreto como profissão ligada a do marido e subentendo no seu discurso, mais para frente na entrevista, sobre a eficiência da escola particular de seu filho que não só compara, mas busca subsídios para sua atuação na escola pública onde trabalha.

Fez o curso de Administração Pública, oferecido pela Prefeitura, percebo sua motivação para procurar e suportar os dois anos do curso que traria pontos na sua carreira do magistério. Novamente aparece o lapso, quando ao invés do curso de Administração Pública, diz Administração de Empresas, porém, desta vez se corrige imediatamente. Diz que foi ruim, no sentido de que a prioridade era aproveitar uma oportunidade que a Prefeitura oferecia de um curso gratuito que traria benefício de pontos na carreira e ganho salarial; quanto ao conteúdo e formação pessoal parece que o primeiro ano foi bem aproveitado.

No que concerne à Pós-graduação, apesar de não ser gratuita nem perto de sua casa, a motivação pela opção por um curso de baixa qualidade de que nem lembra o nome, a não ser o diploma, foi que lhe trouxe pontos na carreira e benefício salarial. Percebo como comum essa motivação nos professores e a proliferação de cursos semipresenciais, quase um comércio de certificados, que infelizmente tem demanda por graduação com ganhos salariais, sem necessariamente trazer qualidade na formação.

Seus pais eram operários. A mãe cedo deixou de estudar e, casada, parou de trabalhar e, depois, de ler – o pai comentava que “antes” a mãe lia muito. O pai, de operário, passou a ensinar no Senai como “instrutor” e se aposentou como “Instrutor chefe”, porque fez Pedagogia. Essas evoluções contribuíram para sua remoção de local de trabalho, voltando para Sorocaba e se aposentando perto de casa.

O marido tem a formação inicial, segundo ela, “por excelência”, com pós-graduação na UNICAMP. Ela mostra cuidado para não exibir a formação contínua de cursos de línguas, inglês, alemão (“faz tudo, tem que falar, essa é a escolaridade dele.”) Quanto à situação econômica, considera que o marido ganha bem, e ela também. Acredita que tem como conseguir as coisas e só está com dívidas por causa da construção recente da casa onde mora.

Sua formação está mais ligada a atender a demanda de uma carreira com as certificações necessárias. Introduzir um nível de reflexão profissional mais aprofundado requer outros meios de estudos que os possibilite.

Perfil de autonomia intelectual investimento pessoal em formação continuada

Comenta antes da TV, teatro, filmes em DVD, igreja, Internet, muito em função do marido e do filho. Cita jornal e revista como os principais veículos de informação. Não assina nenhum, lê na casa da mãe, nos dias de semana, parece um vínculo importante com o pai e com a cidade. Assinou a Revista Nova Escola e comprou outra revista, Guia Prático do Professor. Procura sugestões práticas, para a Educação Infantil, esse comentário aparece também quando comenta os retornos escritos de uma diretora com quem trabalhou, que dava

muitas sugestões práticas de como trabalhar com o Maternal: ela espera isso de mim. Mas mesmo nas revistas, diz não encontrar o que quer.

O filme que mais mexeu com ela foi “Dança Comigo”, com Richard Gere, justamente por tratar de um casal se repensando, através da dança, numa busca de realização além de conquistas econômicas. A maioria dos filmes escolhe em função do marido e do filho, assim como idas a parques, vínculo religioso e uso da internet. Quanto a teatro, insisto em suas lembranças e comenta bastante. Fala da falta de oportunidade, principalmente em função do filho pequeno, compara-se com sua mãe, que gosta, tem oportunidade e não vai. Sobre ida a museus, surgem lembranças de visitas significativas.

Quer demonstrar curiosidade e capacidade de busca de conhecimento. Na Internet, com ajuda do marido, procurou o que diz que estava na moda sobre “Perrenoud” e “as competências” – tem a pesquisa impressa. Também diz pesquisar sobre educação em escolas, projetos, etc, principalmente da experiência como mãe na escola particular do filho.

Finalmente, comenta sobre a assistência à TV. Fala das novelas, assiste à das oito. Apesar de o filho monopolizar a TV, não permite que assista a novelas e tem horário para dormir, numa rotina em que acorda cedo para ir à escola. Comenta das crianças da creche, que assistem TV até de madrugada sem cuidado dos pais. Para ela, criança tem que assistir a programas adequados e ter hora para dormir. Comenta a TV Senado, que seu marido assiste, e que ela gosta de ver a senadora Luiza Helena falar, admira sua inteligência. Comenta também sobre o programa do Içami Tiba e novela América.

Experiências de leitura

Indagada sobre suas leituras de estudo e formação, cita basicamente livros para concurso público: Rubem Alves, Constance Kamii, Ana Teberoski. Fala do último livro que tem e leu – Paulo Coelho, e de outro – Múltiplas Inteligências –, que diz ser outra moda que passou que quase comprou e até o marido queria comprar, emprestou da escola, mas não conseguiu ler todo. “Agora já tem em apostilas”. Refere-se a resumos mais acessíveis. El avalia seus hábitos de leitura aproximando vício de costume (“Nem eu nem ele tem o vício de ter. Vício não, costume de ter livro em casa pra ler, nós não temos esse costume.”) Não tem mais dicionário, mas pensa em ter por causa do filho que está crescendo. O marido resiste, devido ao acesso a internet, que é tão fácil.

Sobre o trabalho

Começa falando sobre a problemática do Ensino Fundamental de nove anos e a possibilidade de seus alunos não fazer no ano seguinte a 3ª fase da Educação Infantil. É um problema para o qual a Secretaria da Educação de Sorocaba ainda não apresentou solução, criando muita ansiedade nos pais, nos alunos e nos educadores. Fala da influência em seu planejamento com a classe, suas preocupações de serem “jogados” no Ensino Fundamental. Crê que deveria dar uma base para eles, principalmente alfabetização e matemática. Na verdade, está bem ansiosa quanto a isso. Já vínhamos conversando, mas demonstra com mais detalhes na entrevista. Tento mostrar como já se trabalha adequadamente com essas crianças, não vamos resolver agora um problema que é do ano que vem, da instituição que irá recebê-los.

Especificamente sobre os relatórios escritos, diz que não tem o “vício” de escrever. (“Eu não tenho o vício de sentar todo dia, entendeu? [...] Não, eu sempre tenho uma outra coisa pra fazer. O relatório sempre segundo plano”). Pela segunda vez se refere a vício como algo que faria sem esforço, naturalmente, assim como disse que não tinha o vício de ter livros em casa pra ler, associado a costume.

Alude aos papéis de diretora e de pesquisadora na entrevista, mas fala à vontade sobre eles (“Sei que minha diretora tá aqui na minha frente [risos], não vá falar isso pra diretora [risos]”).

Deixa claro que vê a importância de escrever como documento, obrigação protocolar, para a qual não tem vontade (“Não tenho vontade de escrever... Relaxo meu mesmo. Eu sei que eu tenho que escrever, que é documento [...] Falha minha mesmo”). Inclusive cita seus cadernos que guarda ao longo dos anos de trabalho:

Eu sei que é importante. [...] Eu sei o valor do relatório. Eu sei disso. Eu tenho todos os meus cadernos de relatório guardados, até hoje. [...] Desde 93, eu tenho todos. Todos por todas escolas que eu passei. E às vezes eu quero lembrar de alguma coisinha, tal atividade.

Deixando de lado a questão de documentação, ressalta a avaliação dos alunos, retomando os escritos passados, para avaliação atual e confecção do portfólio. Afirma que escreve sem dificuldade, que é capaz de “desenrolar”, mas não garante um “português maravilhoso”.

eu vou assim, colocando, colocando. Às vezes não me preocupo muito nas vírgulas. [...] O que tá na minha cabeça, tem que sair. Porque, se eu parar, pra fazer onde que tou, já esqueço o final. [...] Deixa eu ir embora, não sou maravilhosa pra escrever, não tenho um português maravilhoso, mas eu escrevo, eu desenrolo, eu desenrolo. [...] Eu lembro até coisa que eu devia ter colocado antes. [...] Há esqueci de falar tal coisa. Faço. Faço no sulfite antes. [...] Antes de pôr lá. Mas às vezes estou passando, eu já reformulo diferente. [...] Por exemplo, às vezes estou escrevendo alguma coisa, lembro alguma coisa que aconteceu na atividade, na sala, que não escrevi ali, então

já faço uma seta, já indico. E na hora que vou copiar aquilo, eu já mudo de novo, também já vou reformulando, já vou reformulando.

Afirma que não pensa no interlocutor, em quem vai ler sua escrita, mas não deixa de fora a diretora para quem escreve o que chama de recadinho, na verdade a função protocolar que acredita ser dever da diretora saber.

Não penso em quem vai ler. [...] Eu penso que estou colocando pra mim. Às vezes, escrevo um recadinho pra diretora, mas escrevo pra mim. Registrar alguma coisa do momento ali, que aconteceu na sala e acho que você tem interesse em saber, ou melhor, deve saber do que aconteceu. [...] Eu escrevo o que eu acho ali importante, mas que eu quero também que você saiba.

Valoriza os retornos recebidos, tem um resquício da sua função protocolar, de garantia de que foi recebido com atenção, que a diretora tomou conhecimento do conteúdo, mas tem caráter instigador, de diálogo, de canal de crítica, de discussão, de reflexão até, sustentado por este retorno dado pela diretora que embasado de um aspecto afetivo.

Eu acho muito importante a colocação, porque a gente tá escrevendo ali, a gente também gosta de ouvir seja uma coisinha assim, seja uma crítica boa ou não. A gente tá ali pra aprender. Sabe, eu gosto quando vem alguma coisa escrita, me dá vontade de escrever mais, porque sei que vai vir. Eu sei que vai vir o retorno. E senti isso, não só de minha parte, mas dos outros também, a partir do momento que você começou a escrever.

Basicamente escrever é uma obrigação, que às vezes cumpre, às vezes não, sua função reflexiva está mais ligada a retornos da direção que propriamente ao escrever como um passo fora da experiência vivenciada; está mais como um retorno obrigado à experiência para devolvê-la ao chefe imediato, e receber desta as próximas orientações. Esse escrever é mecânico, suas idas e vindas na construção do texto dizem mais respeito à colocação das palavras, adequação gramática e acesso à memória que vai aos poucos vindo à tona. A possível reflexão sobre seu trabalho pedagógico, sobre sua ação educativa, não se passa necessariamente ao ato da escrita e nem ao de leituras específicas.

Avalia a entrevista dizendo que gostou, que não se constrangeu, apenas quando não lembrava dos nomes que queria lembrar. Sabia onde eu queria chegar, baseada em falas e em reuniões anteriores.

Falando sobre sua expectativa e o que pensa, mistura com os comentários da última reunião de Avaliação com Supervisora Regina. Disse que leu o texto que apresentei em um congresso da Unesp, mas não o citou nenhuma vez. Ele estava na mesa da sala de jantar junto com outras revistas que ela está lendo, ali, arrumadinhos, sobre a mesa.

Fala sobre querer que seu filho tenha vontade de ler, incentiva, dá valor. Reconhece a mim como uma leitora, com uma família que lê. E gostaria que seu filho gostasse de ler.

ENTREVISTA COM E2 – 27/10/2005 E 08/11/2005 EM SUA CASA

Apresentação, descrição da pessoa, situação da formação intelectual, cultural, profissional

O desafio de entrevistar a E2 estava no fato de que trabalho com ela há dez anos e sei o quanto resiste a apresentar um relatório escrito, apesar de ser muito crítica e falar muito. Acabo acompanhando seu trabalho mais por relatos orais e intervenções imediatas. O próprio ato da entrevista, por ser uma experiência oral, apesar de eu ter um roteiro, satisfaz em E2 sua imensa necessidade de ser ouvida e de poder falar bastante sobre si, mesmo considerando nossas relações de diretora / professora / pesquisadora / pesquisada / ouvinte / falante. Ponderadas sutilmente nossas diferenças, semelhanças em nossas histórias conhecidas de vida, os lugares que ocupamos na sociedade. Perspicaz, defende suas idéias com afinco.

E2 é professora de Educação Infantil, tem 36 anos, é casada e mora fora do bairro de B.; 6 anos neste CEI; 14 anos em Educação. Fez Magistério, depois História e complementação em Pedagogia. Agora faz Pós-graduação em Educação Infantil. O marido é formado em Administração, com MBA. Tem dois filhos: um menino de 11 anos na 5ª série e uma menina de 9 anos, cursando a 3ª série.

Sua vida foi muito sofrida, tudo muito difícil. Seu pai também achava que filha mulher não precisava ir trabalhar. E2 começou trabalhar com 15 para 16 anos, quando reprovou na escola. O pai ficou supertriste e até chorou, aquilo mexeu muito com ela. Ele mesmo foi quem arrumou emprego pra ela, de meio período, em consultório médico. No ano seguinte, passou a estudar a noite e trabalhar à tarde.

Surgiu a oportunidade de E2 trabalhar na Y, grande empresa multinacional. Pensava que ia ser em escritório, tinha ambição de querer o melhor, mas foi na produção. Queria estudar, porque tinha que fazer alguma coisa e seu sonho era seus pais terem casa própria.

E2 considera que hoje, tem uma vida confortável, mas “sempre com os pés no chão, porque nunca sabem o dia de amanhã”. O marido é muito organizado, pensa muito no futuro. Mas graças a isso que estão nessa situação confortável. Por ela, ser funcionária pública é uma estabilidade, segurança de uma aposentadoria.

Relata que gostava muito de redação, mas não se deu bem na 1ª série, porque tinha uma espécie de confusão de lateralidade, ou lateralidade dupla e percepção negativa, pecadora, sobre escrever com lado esquerdo. Parece uma desculpa de base neurológica acentuada por preconceitos mitificados do ser diferente, situação à qual ela se conformou, mas ainda sem esquecer o impulso reprimido no qual apenas dá uma espiadinha de vez em quando. Arremata assegurando que isso não a atrapalhou a aprender a escrever e ser boa aluna.

Sempre gostou dos professores, porque sempre teve carinho especial por eles. Do final da oitava série, um garoto que começou a gostar dela, que se considerava um patinho feio – aliás, um personagem simbólico de como vê sua vida, com auto-estima rebaixada pela condição social, que escondia sua verdadeira identidade e sentimento de superioridade em relação aos outros. Para E2, seu exemplo é a certeza de que os alunos da creche que têm essa mesma síndrome do patinho feio também têm a chance de superar-se, e vão conseguir.

Fala da sua percepção sobre os seus professores, principalmente as contradições evidentes. A escolha pela carreira no magistério ocorre por ser a alternativa que não exigia desenvoltura em matemática e que poderia usar sua desenvoltura em redação. Não sei se fala para valorizar-se para mim que pesquiso a linguagem escrita relacionada à formação em serviço do educador infantil ou para demonstrar como gosta de “dar idéias, de olhar as coisas”.

Extremamente passional, E2 relaciona seu sucesso escolar com “tirar notas” apenas com professores com os quais se identificava ou tinha dó deles. Gostava de trabalhos escolares, principalmente pela emergência de nota, mas com possibilidade de pesquisar e trabalhar sozinha sem pressão de grupo de trabalho.

Já começa a demonstrar sua tendência em aprender de forma auditiva. Uma tendência sua acentuada pelas circunstâncias de falta de tempo. Diz ela:

A faculdade... O E. [namorado na época, atual marido] me ajudava muito. Assim. Quando ele ia ensinar pra mim, se tinha uma prova, a gente sentava na escada e ele conversava comigo e explicava eu ia ótima na prova. Agora se eu tivesse que ler... ai, pronto, daí já embananava tudo. Então, alguém falando comigo, contando pra mim, eu amava, então eu ia bem.

Sobre a faculdade de Pedagogia, que fez recentemente, já professora efetiva, E2 conta que procurou um curso rápido, que considerasse bom e em que pudesse se distrair. Os motivos que a levaram a procurar Pedagogia foi a exigência para o cargo atual e a possibilidade de prestar concurso para Direção de Escola. Quanto ao conteúdo, valoriza muito mais a prática, que, supõe, é onde realmente se aprende e se forma.

Porque, inclusive aprendizagem, Rose, eu acredito que é a prática no dia a dia. A gente tem que ter a teoria, lógico. Por isso que corre atrás, até, do diploma, digamos assim. Mas a prática mesmo tá ali no dia a dia. É ali que a gente aprende com... Eu pelo menos estou percebendo isso. Que eu estou aprendendo coisas hoje no dia, na prática, que todos esses anos na faculdade, não deu isso pra nós. Não deu.

Porém, se contradiz quando presume que, se tivesse feito Pedagogia na época em que fez o curso de História, teria melhor aproveitamento. Titubeia, afirma que teria se especializado mais em Educação. Suponho que queria dizer e não disse que teria tido oportunidade na década passada de ter tido acesso à Direção. “Estava começando. Tanto que é

assim, se eu tivesse já feito Pedagogia naquela época talvez eu estivesse... me especializado mais na área... de Educação.”

Segue falando da falta que fez a Pedagogia e que agora esperava suprir esta falta e baixar sua ansiedade – que teria ido buscar contraditoriamente na faculdade de Pedagogia mais rápida, e provavelmente superficial, que encontrou. Fala da decepção sua e de colegas com cobranças sem significado e da distância entre a realidade e o conteúdo da faculdade.

Quanto à Pós-graduação em Educação Infantil, valoriza somente o material, considera curso de baixíssima qualidade, muito menos que o esperado.

O material é gostosinho, mas o curso deixa muito a desejar... Sem condições. [...] Eu falei assim “Porque eu nunca joguei dinheiro fora tão, tão assim como estou jogando agora.” Tá certo que eu reconheço que pra um curso de [dez meses] eu não podia esperar muita coisa. Eu não esperava muito, mas não tão pouco assim, né. Acho que tá pouco demais.

O motivo porque não buscou outras instituições foi a prioridade que dá à família, porém nem cita universidades maiores, mais conhecidas ou públicas. Novamente aparece entre as professoras a procura por uma pós-graduação em que o mais forte é o comércio de certificados que garante em primeiro lugar evolução na carreira e retorno financeiro.

Tinha, tinha um monte, né. Tinha aquela que a R. faz. Mas aí não dava, era final de semana, aí aqui em casa eles falaram “Ah! não vai...” [...] É uma Pós. Eu acho que eu só não desisti por que eu já tinha investido, sabe Rose, porque eu ia desistir. Também eu falei “Não adianta a gente dar o dinheiro lá e... é claro, a Prefeitura de Sorocaba é a única que não tá enquadrando muito com eles.”

Quanto aos conteúdos, são avaliados por ela como precários; percebe isso diferentemente de outras colegas do mesmo curso que, segundo ela, demonstram menos percepção da deficiência e, inclusive, de sua incapacidade para acompanhar. Os trabalhos da Pós-graduação para fazer em casa são aparentemente de seu domínio e, em sua avaliação, não acrescentam nada de novo.

E os trabalhos que agente faz em casa! São trabalhos bem assim, bem chulé mesmo. Chulezinho. É fita de vídeo que a gente assiste e que daí... e filme que se tem que assistir, aí... assistir filme! E por incrível que pareça todos filmes que eu já assisti. “Uma Mente Brilhante”, “Sob Suspeita”, “Sob Suspeita” foi o único que eu não consegui assistir, “Em Nome da Rosa”, esse daí tá mais do que passado. Né? Do que já assisti. E qual que é o outro? Há! “Sociedade dos Poetas Mortos”.

Mediante a maioria de suas colegas, E2 não se conforma com o curso ser tão ruim. Continua apenas porque tem os livros que acha que vai tirar proveito, porque são bons e tem alguns conteúdos importantes. Em 2006 levou pro CEI esse material para compartilhar com as colegas. Para ela, o conteúdo sobre Educação Infantil apresentado nestes textos é o que estamos fazendo, na prática. Ela quis dizer que a prática lhe ensina tudo.

E eu, particularmente acho que... não tem nada, não oferece nada! Só tou continuando realmente porque eu tenho os livros e esses eu sei que têm alguns

conteúdos que são importantes, que são bons, não é? E que eu vou tirar proveito. É isso que eu quero dizer pra você. É gostoso, é legal, mas... Educação infantil, o que está falando lá, o que está escrito lá, tudo o que a gente está fazendo.

A prática é por excelência o lugar em que se aprende; mas esta prática na verdade é balizada, orientada por uma postura teórica implícita, adotada quase inconscientemente. Não vê o acesso a um curso de nível superior como uma oportunidade de aprofundar os conhecimentos, o que ficou da faculdade e pós-graduação são os papéis escritos: as apostilas e os certificados.

Valoriza não só a prática, ou aprender fazendo, mas por estar engajada numa escola, acredita que tem mais acesso às inovações, ao avanço da educação que propriamente numa faculdade, num curso regulamentado – pelo menos nos que tem freqüentado, mas transparece a valorização excessiva da prática, sendo assim, as mudanças, orientações práticas só podem se dar na prática mesmo. Estudar para fundamentar a prática, para possibilitar a reflexão, fica em segundo plano.

Porque a prática da gente é uma coisa que está mais avançada. Aí você começa a olhar aquelas coisas lá, é de 2002, 2003. A Educação não pára, né Rose, ela vai mudando, ela... isso, isso e aquilo. Então, então hoje a gente tá aprendendo uma coisa, amanhã já é outra teoria é outra coisa que a gente já tem que por em prática.

Quanto a outras possibilidades, não consegue usufruí-las, devido à prioridade dada à família, mas revela o desejo de renovação que não encontra nos cursos oferecidos pela Prefeitura e afirma que ficar presa a uma coisa só sem buscar coisas diferentes traz a impressão de que está envelhecendo. Nessa fala, revela que aprender relaciona-se ao novo e não necessariamente ao aprofundar-se, conhecer e buscar os verdadeiros significados da ação.

E2 não usa computador, apesar de ter acesso em sua casa. Sua falta de interesse está relacionada ao meio de trabalho que não oferece e não exige esse conhecimento. Acredita que, quando precisar, vai aprender – é seu padrão de aprendizagem –, mas segue a regra da exclusão digital da maioria das mulheres brasileiras.

Relação com o conhecimento formal, o conhecimento socialmente reconhecido

Do que realmente gosta de ler é revista: jornalística, informativas, relacionadas à casa. Prefere as matérias de conversas com o leitor e entrevistas. Para leitura de livros, declara-se acomodada, lê trechos do começo, meio, fim, quando não pede para o marido ler e contar para ela. Mas adora dar livros de presente. Os livros que lhe chamam atenção, quando entra numa livraria, são os de auto-ajuda, os romances e os relacionados à psicologia. Quanto aos de educação de crianças, já se adianta que não liga muito, pois já vive nesse meio e acha-os muito repetitivo “quase todas chegam sempre na mesma, chega no finalzinho sempre a

mesma coisa”. Na verdade, quer fugir da rotina de trabalho, assumindo outros papéis, seja o de mãe, de religiosa, filha, nora.

Quanto à leitura de jornais, se refere mais ao rádio e aos comentários do marido, e não no jornal escrito propriamente. Outros jornais, seu marido tem acesso no trabalho e traz os principais comentários de política e do país. Indagada sobre quantos livros tem, cita Paulo Coelho, um livro do filho, livro de receita, livro de arte (não sei o que considera arte); refere-se à prateleira do quarto do filho, cheia de livros; no seu criadinho tem livros e na gaveta do marido tem um monte; diz que tem bastantes livros de história e de literatura. Gosta de guardar livros e apostilas para pesquisar, confirma que estão acessíveis e já pesquisou para o seu trabalho, “apesar de existir a internet”. Nas pesquisas que faz não utiliza anotações.

Livros específicos de educação têm poucos, adquiridos em época de concursos, emprestou para colegas e não foram devolvidos. Ao todo, entendi que foram três: Emília Ferreiro, Com a Pré-escola nas Mãos e um vermelho, de Planejamento. Cita apostilas de concurso, nas quais pesquisa quando precisa. Na época de faculdade (não especificou que época, se de História ou se de Pedagogia), não adquiria todos os livros indicados, porque eram caros, contava com as apostilas. Mas cita alguns que comprou e leu.

Não se preparou e não passou num primeiro concurso para Professora de Educação Infantil. Preparou-se e passou no segundo, fazendo cursinho e trocando idéias com colegas no trabalho, já na creche, que também estavam estudando para o mesmo concurso. Afirma que assimila mais falando e ouvindo que lendo. E que, quando precisa, quer, consegue o sucesso.

Para sua atualização profissional, segue a mesma lógica, conversando é o mais forte, ou aproveita as experiências da escola dos seus filhos. Só participa dos cursos oferecidos pela Prefeitura, mas os considera fraquinhos.

Percepção da proposta da diretora

Sobre a linguagem escrita no dia a dia, E2 diz de cara que tem preguiça de escrever. Pula de assunto em assunto, mas com certa relação (controle e eficácia) ou contradição significativa (uso da escrita que, mesmo considerada de utilidade secundária, é a confirmação de seu cálculo mental, seja nos extratos bancários ou nas compras de supermercado). Fala do uso quase compulsivo do caixa eletrônico para controle de sua conta. Explica o cálculo mental usado nas compras de supermercado e, em seguida, mostra seu estilo de consumo com a prioridade de compra de comida, culminando na compra de lápis, borracha, canetinhas, que não usa. Parece que quer me dizer que tem necessidade de escrever assim como de comer, ou

que deveria ser tão importante quanto. Penso: fala isso para impressionar? Ou para manifestar de algo que deseja e não consegue colocar em prática? Ela escreveria pra quê?

Acredito que falou tudo isso para preparar o terreno para me introduzir na sua tese de por que não escreve apesar de seu trabalho ter muito valor. Ela afirma que se escrevesse, seria considerada de muito mais valor, concluindo que deixar de escrever é uma falha sua para consigo mesma. Seu argumento é: se o importante é o resultado, porque teria que ficar mostrando, escrevendo?

Agora me pegou, né? Mas eu planejo sim, Rose. Eu já vou, eu sei o que eu vou fazer durante a semana. Isso eu sei. E sei que vou fazer assim ó, isso daqui eu tenho que fazer pra ver, eu tenho um objetivo a ser traçado, mas é que nem que eu falei pra você, se tudo que eu fizesse eu colocasse no papel, Rose, eu ia ser a [(?) (inaudível)] [rindo] sinceramente. Não é porque eu seja a mais esperta, não, mas é a verdade, Rose, porque tem muita coisa, Rose, que eu penso, que eu faço, que eu sei que tem valor, mas eu mesma não valorizo. Porque eu sei que eu falho comigo mesmo de não por no papel, de estar registrando aquilo que eu estou fazendo. Talvez eu pense assim “Porque eu tenho que ficar mostrando? O importante não é o resultado?”

Tento levar para uma demanda de reflexão sobre o próprio trabalho com o uso da escrita, mas continua afirmando que sabe quando faz um bom trabalho ou não, que tem consciência disso. Mas sua frustração é que gostaria de mostrar o resultado.

Eu sei quando eu consigo fazer um bom trabalho, e quando eu não tou fazendo, eu tenho consciência disso. [...] E eu fico frustrada nisso, porque quando eu consigo fazer que fica aquela coisa bacana, produtiva, aí eu fico naquela euforia, fico naquele “Eu quero mostrar, eu quero mostrar” Só que daí eu falo “Nossa, o que acontece que eu não consigo passar?”

Presa aos resultados, tem uma fixação de que os resultados positivos são méritos dos alunos e não dela; apenas o que resulta errado é culpa sua. Indago se essa a dificuldade seria de escrever ou de mostrar os resultados? Ela garante que tem responsabilidade e que faz o que gosta independente de pôr no papel ou não.

E2 considera que conversar comigo valoriza muito mais seu trabalho do que escrever, porque não há retorno imediato, e sem retorno imediato há frustração. Além disso, se escrever muito tempo depois do acontecido, já não é a mesma coisa. Cita que é como eu falei, mas justifico aqui neste texto e não na entrevista que essa minha fala é quando percebo que cumpriu uma obrigação de escrever e escreveu bem depois sem muita reflexão. Desculpa-se que há a preocupação da vírgula, de errar na escrita, porque conversando seria uma fala de dentro para fora, que revela a emoção pelo olhar, pela respiração, diferente da escrita, em que o autor, como em outros textos escritos, não está ali para sentir a emoção que a gente está sentindo do que ele escreveu.

Roseli – E esse escrever os relatórios, que você não faz, você acha que eles te ajudariam em alguma coisa? Ou não te faz falta? A reflexão que você faz sobre o seu trabalho não muda, independente de ser escrito ou só pensado?

E2 – Eu acho assim, de tá falando, tá conversando com você, tá contando tudo, eu acho que valoriza muito mais o meu trabalho do que se eu escrevesse. Porque é assim, eu escrevi, aí eu coloco lá, por exemplo, na mesa pra diretora. Não, vamos fazer de conta que você não é a diretora. É, sim. Aí, se leu no dia está bem fresquinho, ótimo. Mas não dá, a gente sabe que não dá devido à correria, tal. Eu não sou a única funcionária da escola, são várias. Então aquilo acaba passando, e isso dá uma frustração. [...] É igual quando meu aluno que chega e mostra o caderno lá e eu falo “Ah, tá depois eu vejo!” É a mesma coisa ele vai sair de lá frustrado. É assim que eu me sinto. Então eu acabo...

Roseli – Você tem uma escrita para uma leitura imediata?

E2 – É, que o negócio é fresco (ri) Então, é... Porque se eu começar a deixar pra depois, pra depois, pra depois, eu vou anotar. Mas é que nem você falou, não vai ser a mesma coisa, mesmo que eu escreva, depois não vai ser a mesma coisa.

Roseli – Ah, se você escrever bem depois do que acontecesse?

E2 – Sim. Sim, não é a mesma coisa. Então é assim, se eu pudesse todo dia sair da minha sala e sentar lá na sua sala e contar tudo o que aconteceu! Nossa, eu ia sair de lá feliz da vida! Talvez seja a minha necessidade de falar, não é? Porque escrever eu até escrevo, mas quando eu estou escrevendo daí eu fico preocupada se eu vou errar na vírgula, se eu vou errar ali na escrita, se... porque eu estou escrevendo de dentro pra fora... de fora pra... de dentro pra fora, então eu tou sentindo, então conforme eu estou escrevendo eu estou enxergando tudo que eu vivenciei. E no papel não vai parar o que eu vivenciei de verdade, igual quando a gente fala. Quando eu falo não, quando falo é pelo olhar, é pela respiração, é tudo.

Sobre a regra de escrever, E2 admite que escreveria somente se tivesse vontade de escrever e textos que fossem bons, de coisas que realmente aconteceram e que sentiu de verdade, sem se preocupar com erros de escrita. Insiste na questão do retorno rápido, de que quer ser cobrada, trazendo para mim a falha de não satisfazer esta demanda. Sente que se não escrever é como se seu trabalho não existisse e que tem obrigação de entregar o trabalho para a diretora. Argumenta com essa questão que tem outros registros escritos ou não que prova de que seu trabalho existiu.

Não cogita de escrever sobre seu trabalho em outro lugar. Associa escrever com uma quase psicografia, uma escrita autônoma, sem impedimentos, concentração apenas, algo que deve fluir livremente, (Penso: como sua fala? Sem pensar muito?), o que traz satisfação. E2 fala da sua imaginação, de visualizar o concreto como quando imagina um projeto tanto educativo quanto de decoração de ambiente. Só que muitas demandas simultâneas desconcentram-na. Colocar no papel não ajuda, é apenas uma consequência, é apenas um certificado para ser constatado que pensou mesmo naquilo tudo.

Voltando à questão dos retornos, espera do leitor de seus relatórios uma parceria em apontar os erros de sua atuação. Pelos contatos orais também busca interação com colegas e busca de soluções.

Quanto à avaliação do trabalho feito na escola, E2 entende que é sobre o seu trabalho. Considera a sua companheira, a Auxiliar de Educação E4, muito competente, (o que ela relaciona a confiança) que a completa nessas suas falhas (não define, mas subentende-se que

de escrever), porque é como se fosse sua mão direita mesmo, porque escreve, anota, organiza o dinheiro – coisa que ela, E2, seria mais relapsa, mas não irresponsável, pois não tão firme porque teria preguiça de escrever.

ENTREVISTA COM E3 – 22/10/2005 NA UNISO, BIBLIOTECA “ALUISIO DE ALMEIDA” CIDADE UNIVERSITÁRIA

Apresentação, descrição da pessoa, situação da formação intelectual, cultural, profissional

E3 aceitou prontamente conceder a entrevista. Diante da solicitação de ser fora da escola e do horário de trabalho, escolheu imediatamente como local a Biblioteca da UNISO na Cidade Universitária, num sábado, às 10h, após sua aula pela manhã. Marcamos duas semanas antes, e ele mesmo se preocupou em confirmar um dia antes, pensando se eu não voltasse pra escola no período da tarde.

Por ser usuário e conhecendo os locais da biblioteca, sugeriu o último andar num local mais calmo. Ficamos numa mesa. Não sei se evitou o ambiente doméstico, mas a biblioteca foi um ambiente interessante para uma entrevista com ele. Colocou-nos lá para falar de linguagem escrita, trabalho, pesquisa. Fez parte de sua preparação, a familiaridade com esse ambiente, e o que quis me dizer com ele.

E3 é Auxiliar de Educação, tem 25 anos, é solteiro e mora em outro bairro que não o da escola. Na época da entrevista, tinha três anos e três meses no CEI. Não trabalhou antes disso na área de Educação, somente no Shopping, como garçom. Estuda Direito na Universidade de Sorocaba.

Sua mãe veio da Paraná, onde estudou até quarta série, trabalhou em fábricas em Votorantim, agora está aposentada. Seu pai é de Sorocaba, fez curso no Senai e trabalhou com desenho industrial, mas não seguiu adiante, chegou a fazer a faculdade de Educação Física, mas não terminou, sempre trabalhou em escritório de contabilidade; encontra-se afastado do trabalho pelo INSS; defende a necessidade de educação superior para os filhos. Seu irmão mais novo, recém casado, deixou o ensino supletivo, tem o ensino médio incompleto, mas pretende retomar, trabalha num escritório de contabilidade da família da mulher.

E3 vê sua situação socioeconômica como muito apertada. Suas despesas são enormes e o pai não pôde bancar a faculdade. Teve de encontrar emprego para cursar uma faculdade. Apesar de afirmar que o curso tem falhas, está gostando e encontra-se no oitavo semestre.

Analisando o perfil de uma de suas professoras das primeiras séries do Ensino Fundamental, a considera competente, mas extremamente rígida e agressiva, vê hoje como radical o perfil desta professora, considera que há outros meios de transmitir conhecimentos.

Porém, não concorda com o que ocorre, apesar da sociedade e da família encontrar-se em evolução, considera que o profissional da educação está desvalorizado e sem respaldo. Pelo percurso de sua escolarização, percebeu a Educação decaindo, considerando péssimo o colegial. De quinta a oitava, foi muito bom, teve bons professores, lembra-se de apresentações artísticas de teatro, grupo unido de amigos na escola pequena, aprontavam e se divertiam.

Chamou a atenção sua fala sobre o Diretor de Escola, o que está no imaginário de todos que passaram por uma escola, a figura de um Diretor, que se faz paralelamente à figura da diretora no seu trabalho. Quando falo de transferência de outras relações hierárquicas, a do Diretor é uma delas, professores significativos também, além de outros, pai, mãe, irmãos, tios, patrões. Trata da dicotomia da rigidez e das condições de aprendizagem, na relação com uma das professoras mais significativa. E também de não se censurar diante desta diretora.

E3 sempre se interessou pelos trabalhos extraclasse, pelas pesquisas: corria atrás pelo prazer de se aprofundar, sente de naquela época não ter acesso à internet. Ia bastante à Biblioteca Municipal e na da escola mesmo. Isso o enriquecia no aprendizado. Percebe-se o incentivo do pai na origem em buscar conhecimento, e transmissão cultural, que encontrou na escola um meio para que isso acontecesse, foi uma confluência de buscas que se complementaram na formação de E3, mas não na de seu irmão – que, pelo que contou, tem outro perfil.

Considera que o colégio tem um grave erro de não oferecer prioridade no último ano a quem pretende prestar vestibular. A maioria dos alunos não tem interesse. Considera que sejam poucos os cursos superiores gratuitos, públicos da cidade. Trabalhar e estudar é um grande desafio, mesmo estudar numa escola pública longe de casa demanda gastos. Acredita que o Estado poderia valorizar os professores que trabalham, conhecem os alunos, oferecendo cursos pré-vestibulares, nem que fossem nos finais de semana pra quem tem interesse.

No seu colegial, raramente mencionavam sobre vestibular. Mesmo um cursinho particular após o colegial leva o aluno perder um ano, sendo que já poderia estar na faculdade. Refletindo sobre a contradição, se pergunta se todos tivessem interesse em frequentar uma faculdade será que teria conseguido passar no vestibular? Teria vagas para todos? Fala com discordância de um comentário de seu professor da faculdade de Direito sobre a necessidade das profissões menos qualificadas na sociedade. Tem consciência da sua condição e não se conforma. Destaca a contradição, mas considera que as oportunidades iguais devem ser dadas para todos: “nós vivemos numa sociedade capitalista, e... os desejos da gente, jovem, vai aumentando. Que tipo de desejo? Uma roupa de marca, um tênis de marca”

E3 trabalha para pagar a faculdade, tem de abrir mão de algumas coisas em busca de um resultado, de uma perspectiva no futuro, de crescer tanto profissional quanto pessoalmente. Prestou concursos de Inspetor, e de Atendente de PA na Saúde, nestes não passou com boa classificação. No concurso de Auxiliar de Educação, sabia que o cargo tinha alguma coisa a ver com crianças, mas não sabia bem o que. Estudou a bibliografia, passou e, na atribuição, veio saber por uma mocinha que era para trabalhar com crianças. A decisão pesou não tanto quanto ao salário, mas principalmente ao horário de trabalho com finais de semanas livres – já havia começado a faculdade de Direito. “Eu não tinha tempo pra estudar e isso era uma coisa que ficava já... martelando”.

Essas pessoas que vieram para ser educadores de creche sem formação específica, sem vantagens pecuniárias, sequer sem saber direito a que vieram, só se pode contar com sua formação pessoal de vida, uma aposta arriscada para a educação infantil. A vida é assim? Sem escolhas, onde só podemos descartar as aberrações que não passam nos estágios probatórios do serviço público? E os investimentos em formação continuada servem apenas a manutenção da prática, daqueles que estão de passagem, pois acabam não ficando, e “chove no molhado”, como diz uma veterana enjoada das formações continuadas ao longo dos anos que não valoriza seu saber. Mas é uma instituição de educação infantil, estamos descobrindo e construindo a roda sempre, caminhando e chegando ao mesmo lugar de partida como naquela figura de Escher da construção com os monges subindo e descendo os degraus e chegam ao mesmíssimo lugar, que sem reflexão, não se percebe a evolução ou involução – conforme o ponto de vista.

E3 tem pretensões de, após terminar a faculdade, especializar-se na área do Estatuto da Criança e do Adolescente, quer seguir como Promotor da Infância e Juventude. Influenciou nesse desejo tanto um professor, que pretende que seja orientador do TCC, quanto sua “prática com os problemas que a gente vivencia lá na comunidade que a gente trabalha, da situação da criança, enfim”.

Conta que já fez curso de datilografia e dois de turismo (cursos rápidos de janeiro) no Senac. Quando não está trabalhando, gosta de cinema no Shopping, de se reunir com os amigos para dançar pela madrugada. Gosta de reunião familiar, churrasco, em casa ou nas de oito tias que tem. Quanto a viagens, gosta de ir para o litoral. De sítio, no máximo três dias, adora pescaria. Em Sorocaba gosta de clube, vai ao do sindicato nas férias.

Vê pouco televisão. Já foi viciado, mas hoje seleciona o que assiste e cita programas de nível elevado. Seleciona para “não desperdiçar tempo com porcarias”. Gosta na Cultura, Roda Viva, Observatório da Imprensa. Pergunta se eu assisto e comenta alguns programas.

Relação com o conhecimento formal, com o conhecimento socialmente reconhecido

Quanto às leituras, também compara com vício o gosto por fazer leituras, como algo que não pode ficar sem, e que é uma necessidade com um toque de irracional, ou com motivação que não consegue explicar. Lê o jornal diariamente, nem que tenha chegado meia-noite da faculdade “Isso se tornou um vício, um vício pra mim. Se eu não ler o jornal não consigo dormir. (risos tímidos)” Lê o Jornal Cruzeiro do sul, e na Internet gosta de ler as revistas. Gosta muito de pesquisar na internet, lê bastantes livros também por conta da faculdade.

Tem acesso somente a canal aberto, também vê jornais pela televisão. Quanto a seus alunos lá no CEI, crê que os pais deveriam ter mais controle e a sociedade como um todo deveria pressionar mais para que alguma coisa mudasse na televisão, estão muito vulgares principalmente os comerciais. As crianças vêm na televisão e repetem na escola. Também considera a importância da televisão para veicular informação.

Tem computador em casa, acesa a Internet tanto em casa como na faculdade, onde são muitos alunos pro laboratório. Usa também pra fazer trabalhos da faculdade. Usa pra arquivos, tudo no computador mesmo ou em disquetes.

Sempre que pode vai a teatros e museus, com um grupo de amigos que gostam. Freqüenta muito o teatro do Sesi, em Sorocaba, porque é acessível. Faz comentários sobre museus que visitou e peças que assistiu. Quanto aos filmes prefere os de ação, drama. Em vídeo, frequenta a locadora com o pai e assiste em família. Gosta de ouvir e de dançar MPB, Dancing, Sertanejo, Pop, Rock também. No rádio também ouve mais músicas que jornais.

Frequenta o clube do sindicato e o Zoológico Municipal Quinzinho de Barros. Considera outros parques abandonados, assim como os centros esportivos, os quais observa que também não têm profissionais para diversas modalidades, só futebol.

Quanto às leituras, diz que não gostava muito de ler, e credita aos professores do Ensino Fundamental, principalmente da oitava série, “A buscar a leitura como uma ferramenta de complementação ao que era dado em classe e pra enriquecer mesmo a gente”, e também a sua vontade e incentivo do pai. Parece aqui o desejo do pai em transmitir um capital cultural, mas que só conseguiu com o trabalho oferecido pela escola, pois sua demanda do cotidiano também os limitava. Inclusive herda os livros da avó.

Meu pai também incentivou, ele comprou toda aquela coleção que saiu do Estado [...] da Literatura, né, Brasileira. Comprou também aquele negócio, o Manual de Redação. Meu pai sempre incentivou a leitura, sempre teve. Comprou aquela coleção Larousse Cultura, tenho em casa. Meu pai sempre foi um incentivador.

Lê sempre que pode, principalmente em final de semana, após o almoço, suas leituras ou algo para estudar especificamente. Gosta de livros de auto-ajuda; assina o jornal Cruzeiro do Sul; não assina revistas, mas as lê na Biblioteca ou pela internet: principalmente Veja, Caros Amigos, Carta Capital. Gosta de literatura, tem coleções em casa, gosta de livros específicos da área que está estudando. Por questão de tempo, tem mania de selecionar no índice, fazendo a avaliação do que pretende ler. Em suas palavras, sabe que é um risco que corre de acabar pulando uma parte muito boa do livro, e termina por sacrificar o livro.

Indagado, diz que tem muitos livros, não sabe quantos, aponta uma prateleira da biblioteca que aparenta ter uns quatrocentos. Destaca que entre os livros tem uma boa parte que eram de sua avó falecida e que seu pai os pegou.

Quanto aos livros de Educação, lê os da biblioteca da escola em que trabalha, onde procura dar uma folheada, e os textos que são passados pela Direção. Curso de atualização fez recentemente na Biblioteca Infantil com uma colega de trabalho sobre Brincadeiras Infantis, motivados pelo projeto da escola onde trabalha, comenta inclusive que a pessoa que deu o curso que era uma estudante de teatro da UNISO. Gostou muito do curso.

No seu cotidiano doméstico, usa a escrita para serviços de banco, declaração de imposto de renda, listas, recados, bilhetes, lembretes usa bem a linguagem escrita. Também utiliza anotações na agenda, que consulta antes de dormir e bolinhas no calendário.

Percepção da proposta da diretora

Indagado se planeja seu trabalho durante a semana, se planeja por escrito, diz que faz anotações aleatórias, que, se não estiver bem, joga fora. Às vezes, faz na segunda-feira, senão em casa no final de semana, do planejamento ou de algum projeto em especial, mas não os segue à risca, alterações ocorrem frequentemente. Mas as anotações ajudam-no a se preparar com antecedência, é um apoio para não ficar divagando no nada, oferecem segurança. Vai retomando as anotações e modificando se considerar necessário.

Indagado se seus relatórios escritos são reflexivos, se contribuem para o trabalho educativo, considera sua contribuição como meio de expressão do que ocorreu durante a semana, das dificuldades que enfrentou, os pontos positivos, como a classe se comportou, como foi o trabalho, se teve algum problema específico. Mas sustenta que vai funcionar se tiver uma devolutiva, um diálogo. Espera alguma coisa, quer ter uma resposta, nem que seja sobre algum assunto menos importante. Um retorno escrito no relatório é esperado, um diálogo de vital importância porque nem sempre se tem tempo pra estar conversando ou uma reunião rápida, pois nosso serviço é rápido, ágil. Aqui aparece a importância dos retornos

escritos para fundar um diálogo, com vislumbre reflexivo e afetivo, mas em primeira mão uma marca protocolar.

Quando eu estou escrevendo eu procuro estar divagando... é... algumas coisas dirigidas especificamente a você quando é algum tema importante, enfim. Agora quando é um assunto amplo, geral, aí eu mesmo... eu mesmo faço uma reflexão, uma dissertação. Aí até poderia dizer que está direcionando a qualquer pessoa. Qualquer pessoa poderia estar lendo o relatório, aquele relatório, aquele específico daquela semana. [...] Então alguns são específicos outros nem tanto. [...] Agora como que é relacionado... Dirigido pra você, aí eu tenho uma liberdade bem maior. Nunca me censurei pra escrever pra você. [...] nunca me senti censurado. E eu acho que eu nunca me daria também essa autocensura.

E3 diz que não teme que outras pessoas leiam o seu relatório, apenas pensa que pode ser mal interpretado, por outras pessoas a quem não se dirige o relatório. A prática de relatório semanal ajuda, deixa de ser apenas uma obrigação, é motivado quando há um retorno. Na falta dele, quando retorna só vistado, fica com a impressão de que

Acho que meu relatório não foi interessante pra ela [...] Sei lá, desinteressante o que eu escrevi, eu poderia ter escrito de uma outra forma, não sei. Porque pra mim não obter um retorno! [...] Cada semana é um... Cada pessoa também tem a sua forma de escrever, né. De colocar ali. Passar pro papel. Mas cada relatório é diferente. Enfim, tem um assunto novo, uma forma que você escreve... Enfim, uma palavra diferente. Acho que tudo isso. (risos tímidos)

E3 pergunta-se “Como esse relatório poderia estar contribuindo de uma forma mais ampla? Como ele poderia estar contribuindo? Com o grupo?” Imagina um diálogo escrito num caderno junto ao livro ponto onde as pessoas poderiam estar discutindo determinados assuntos, porém tem dúvidas se as pessoas estariam preparadas para isso, enfrentar os argumentos, as críticas. Poderia funcionar como uma troca de idéias entre pessoas envolvidas, engajadas e outros colegas acompanhariam os assuntos em pauta, discutidos.

ENTREVISTA COM E4 – 09/01/2006 NA CASA DELA

Apresentação, descrição da pessoa, situação da formação intelectual, cultural, profissional

E4 me recebeu em sua casa, nas férias, numa tarde quente de janeiro. Acomodamo-nos em sua sala de visitas, que se encontrava sem o jogo de sofá que estava no tapeceiro. Ofereceu-me um módulo para sentar, mas acabamos sentadas, à vontade, no chão apoiadas em almofadas, o que nos trouxe descontração e proximidade.

Fiquei cinco horas em sua casa, incluídas as interrupções para chá e conversa com seus pais – o pai conversou longamente comigo antes de eu ir embora – quase uma hora – sobre os livros de sua biblioteca pessoal. Durante a entrevista, estavam em sua casa, os pais com os quais ela mora; depois chegaram seu irmão casado e a sobrinha – esta por algum tempo ficou na sala com a gente.

E4 normalmente fala baixo, de modo que tinha de esforçar-me para escutá-la e a gravação ficou com muitos trechos inaudíveis. Tentando decifrar os sentidos de certas “falhas” na transcrição, pareceu-me que ela falava mais baixo quando mais me interessava por seu depoimento. Com o aprofundar das questões, percebi que falava mais baixo quando tocava em assuntos muito pessoais.

E4 é Auxiliar de Educação, tem 38 anos, é solteira e mora no bairro da escola. Trabalhava há 3 anos e meios neste CEI na época da entrevista. Já trabalhara antes em Educação, na escola técnica “Rubens de Farias”, por dois anos, 1998 e 1999, com contrato CLT, em Laboratório e aula teórica na área técnica de Alimentos e Química. Desistiu na última hora de fazer o concurso, porque considera muito difícil trabalhar com adolescente e, como era um curso técnico, tinha o pessoal (alunos) mais velho. A variação de idade era difícil para ela, que não tinha prática, e dar aula não era o seu ramo. Sua formação superior em Química está mais voltada para a área de processo de produção, controle de qualidade, não sendo Bacharel.

Sua condição feminina parece ter sido um diferencial pra mantê-la dependente dos pais. Apesar de ter formação superior, não obteve autonomia financeira nem afetiva. Somente um dos irmãos tem formação em nível técnico, os outros dois tem curso superior.

O início da escola e da aprendizagem de leitura e escrita de E4 fez-se com a mesma cartilha dos irmãos. Não sugere que isso tenha ocorrido por motivos financeiros, preferindo falar da busca de uniformidade de educação oferecida pelos pais e condições ao chegar na escola, amenizando as diferenças de morar numa área rural.

Não conseguia saber o que queria estudar, e não o fez logo após a oitava série. Neste momento, aparece o primeiro caso de falar mais baixo. Contou-me que num primeiro vestibulinho não passou porque, saindo direto da escola pública, não havia condições. Poucos meses depois, numa oportunidade mais concorrida, com 35 candidatos por cinco vagas em Alimentos, passou em primeiro lugar, mesmo sem saber por três anos do que se tratava exatamente o curso. Isso se repete em sua vida quando se efetiva no cargo de Auxiliar de Educação.

Também mantém um padrão, ao falar sobre planejamento escrito, situação em que repudia registrar o que deve fazer, mas assegura ter claro o que não quer fazer. Na escolha de sua carreira, esse padrão já se apresenta de certa forma.

Quase desistiu no terceiro ano, para cursar uma faculdade onde buscaria o que queria mesmo, mas não falou o que seria. Ficou pelo diploma: queria concluir o técnico no quarto ano para trabalhar e sustentar a faculdade. Ao final do terceiro ano, com matérias mais

técnicas e um bom relacionamento com “excelentes professores”, finalmente foi apresentada ao curso, na parte de processamento.

Formada, trabalhou seis anos na área de processamento e controle de qualidade, o que preferia a cuidar de pessoas – que é o que faz hoje: cuidar de crianças. Fez curso superior em Química na Fundação Oswaldo Cruz, morando e trabalhando em São Paulo. Não pôde fazer Farmácia, porque na empresa em que trabalhava não admitiam mulheres trabalhando à noite e o curso pretendido era em período integral. Demorou seis anos para concluir o curso de Química, que seria de quatro. No final do curso, precisou que o pai e irmãos a sustentassem em São Paulo, pois saiu do emprego.

Veio para Sorocaba, não conseguiu emprego – uma cilada de salários entre curso técnico e superior, falta de vaga, idade avançada, pouca experiência... o que lhe causou revolta, por causa da idéia que tinha que a faculdade garantiria o emprego. Isso a condiciona até hoje, quanto a investir em formação continuada. Esse entrave não tem explicação plausível, suspeito que há mais dados que não fornece, para que concorde com sua falta de sorte profissional.

Aconselhada pelo pai e a convite de uma colega, deu aulas por dois anos na mesma escola técnica em que se formou. Apesar de a opção de dar aula tenha sido sugerida pelo pai, como disse antes, narra-a como se fosse um chamado. Na verdade, foi de uma forma bem prática e desmistificada que recebeu a pasta com toda a matéria pra preparar as aulas e pegou pelos dois anos seguintes todas as aulas de Química daquela escola. Trabalhar nessa área envolvia muito mais que só dar aulas: preparar as aulas, fazer roteiros, xerocar roteiros, preparar e deixar organizados os ambientes (laboratórios), relatórios, notas, etc.

Não prestou o concurso, desistiu da área: decididamente dar aulas não era o que queria. Dar aulas vinha como uma vocação, comparando-se a religião mesmo nas aulas de catecismo e a vocação da família religiosa e profissional, porém consciente que não para ela. Vendeu chocolate caseiro por três anos, o que a mantinha e ajudava o pai, mas a instabilidade das vendas levou-a a prestar muitos concursos: “dava tiro pra todos os lados”.

“Auxiliar de Educação” foi mais um concurso que apareceu. Mesmo estudando a bibliografia, E4 não desconfiou que fosse para cuidar de criança, soube disso na atribuição. Mais uma vez encarou com o “vamos ver no que dá, né?”. Novamente, diz saber o que não quer: não quer aposentar na Prefeitura como Auxiliar de Educação, quer melhorar, continuar prestando concursos, mas não quer pagar o preço da instabilidade ou do desemprego. Resiste em investir novamente, mas sente que há dez anos fora da área de Alimentos e Química fica cada vez mais difícil passar por provas de conhecimentos nessa área.

Sua paixão declarada é pela música. Surpreende-se com essa pergunta que se interessa pelo seu não trabalho. Possui cerca de 150 discos de vinil, só não gosta de Rap e Funk. Quanto ao que aprecia em viagens, reporta-se ao Sul do Brasil, onde passou parte da infância. Credita a esse período seu gosto e disposição no clima frio. Um retorno imaginário, fantasioso ao paraíso infantil.

Seus passa-tempos são ícones de sua reclusão. Falar sobre eles (comentou bordado e crochê) é falar do quanto gosta de ficar sozinha. Gosta de televisão quando o programa é de música. Não tem paciência para ver televisão, pois é crítica e realista, principalmente quando comenta novelas em que há muita fantasia, “coisa difícil de acontecer em algum lugar”.

Quando pergunto sobre teatro, associa-o rapidamente ao cinema, à música, para introduzir o tema que queria tocar, dançar. Fisga-me direitinho com essa novidade. E vai se revelando: na aula de dança, teve a experiência do corpo a corpo, do social, queria que ficasse só ela e o professor. Acabou saindo, pois o encanto acabou quando entrou um “bando de gente nova que não sabia nada”.

Em Sorocaba, as oportunidades são diferentes da cidade de São Paulo, onde passou seis anos de sua vida de jovem trabalhadora e estudante universitária. Mas o principal é que lá não ficava sem companhia, motivo que dificulta suas saídas aqui, para frequentar a noite Shows, teatros, cinemas, etc. Considera-se sem grupo, se perdeu do grupo etário e de geração e não estabeleceu outros vínculos significativos. Sua fala muda ao descrever as oportunidades da época em que viveu na cidade de São Paulo. Nota-se um montante de palavras inaudíveis, confirmando os motivos. Fica a pergunta que não quer calar: O que a trouxe de volta a Sorocaba? Porque seu espírito autônomo permitiu voltar à dependência familiar?

Sobre museu, exposições de artes, frequentou-os, mas não aprecia. Parque de diversões, sim, mas não aprofundou o comentário. Citou alguns filmes, quando indagada, mas prevaleceram os românticos, principalmente “Dança Comigo”, muito significativo para ela. Ouve rádio com o interesse em música. Já quanto aos noticiários, prefere acompanhá-los pela televisão.

Tem computador, usa para iniciar-se na Internet, principalmente e-mails. Demonstra mais resistência e teimosia que propriamente impaciência com algo de que realmente não goste. Não utiliza o computador para escrever. Quando me reportei à música, que é seu maior interesse, e que a internet poderia ser de grande valia, mesmo assim se mostrou resistente a essa inovação tecnológica, preferindo deixar de molho essas possibilidades.

Sobre suas experiências de leitura, comenta com propriedade a obra de Érico Veríssimo. Confesso que me encantei com seu depoimento e percebo a falha na análise,

porque esse encantamento não permitiu que eu situasse suas leituras e interesse no tempo de sua evolução de formação, se recente ou remanescente, da vida que tinha no colégio e depois em São Paulo. O que é interessante é que ela leu, leu, leu e parou porque cansou. Que objetivo tinha sua leitura, ela não adentrou nessa fala. Talvez simplesmente não possa falar.

Relação com o conhecimento formal, com o conhecimento socialmente reconhecido

E4 demonstra interesse praticamente indiscriminado por leitura. Essas leituras todas parecem que não tem efeito de persuasão ou diálogo com sua verdade. Essas suas afirmações destoam da argumentação quanto às leituras formativas da área de educação que afirma só fazer se extremamente motivada. Repudia ficar presa à leitura no computador, que usa especial ou exclusivamente para e-mails. Associa leitura a entretenimento, e conforto do corpo em deitar-se ao chão, ou ler pedalando.

Na área de educação, as leituras somente se desencadeiam se há muito interesse de sua parte. Fica difícil estimular o interesse em educadores que não optaram pela educação infantil, mas estão de passagem, ou não tem perspectiva de onde podem chegar como educadores. Os saberes são superficiais, imediatos, ligados à prática cotidiana, o que facilita colocar em primeiro plano o cuidar. Não que na Educação Infantil eles possam vir separados, mas a demanda do cuidar pode ser grande, indicada para a classe pobre de forma isolada da intenção de educar, o que nas classes privilegiadas o cuidar está implícito no educar.

A leitura de jornais e de revistas está diretamente ligada à possibilidade de comprá-los e revela a pobreza da escola em que trabalha. Vejo aqui uma pontinha de inclusão de valorização de sua família como leitores: “o que passa pela mão a gente lê.” É uma casa que valoriza a leitura, têm muitos livros, coleções, didáticos, religiosos, enciclopédias. Tudo numa tendência de armazenamento e leitura cuidadosa, principalmente pelo pai, o que a filha valoriza, tenta cultivar. Na família não fica clara a interferência destas leituras para suas vidas. Algo entre afirmação de suas convicções religiosas e ostentação estereotipada de riqueza cultural.

Questiona o interesse ou a diferença entre saber o que leu e explicar o que leu, para se defender de um possível questionamento teórico que talvez temesse que poderia surgir durante a entrevista. Mesmo assim, ela lidava muito com isso quando deu aulas, o que admite ser sua maior dificuldade: explicar algo que sabe fazer. Interessante que isso é algo extremamente ligado à necessidade da escola técnica em que o saber fazer é a tônica do curso.

Critica os cursos que a Prefeitura oferece como distantes da realidade, não dizem a verdade para o educador que vive a experiência cotidiana, que está ali e mexe com a criança.

Continua a crítica aos cursos oferecidos pela prefeitura, vendo-os como utópicos diante da realidade da creche. Compara com o curso sobre Brincadeiras Infantis que fez na Biblioteca Infantil por iniciativa particular, fora do horário de trabalho, cuja praticidade evidente era através da perspectiva infantil do adulto tomado como aluno criança. Sua postura e êxito no curso foi a possibilidade de relação direta com a prática cotidiana, que é o que buscava.

Na experiência de E4, uma formação diretamente ligada à ação, não tem a reflexão como suporte, mas algo pouco sistematizado, pescado na experiência de colegas, na melhor das hipóteses com uma ressignificação, orientando uma busca. De todo modo, deve ser algo ligado ao prático, ao imediato.

Seu comentário é parecido com o de outras colegas entrevistadas: considera as crianças muito maduras para a idade, porém sem discernimento entre o que é bom e o que é ruim para sua formação e condena o abandono dos pais em relação à programação da televisão e à desvalorização da família. Isenta-se de responsabilidade, lembrando que não tem filhos, mas, de certa forma, valoriza a educação que conhece e o olhar crítico que pode ter sobre a educação das crianças com as quais tem contato.

Percepção da proposta da diretora

E4 afirma usar minimamente a linguagem escrita no seu cotidiano. Comentando o uso de relatórios na creche, diz não gostar de deixar escrito o que vai trabalhar para não se cobrar daquilo, pois não admite o não cumprido. O planejamento escrito das atividades é um desafio pra ela. Posso pensar que se ninguém sabe que ela mudou de idéia é mais fácil para não ficar se justificando, mesmo o motivo sendo plausível. A função social da escrita aparece como algo que tende mesmo para o lado do controle social, até mesmo da repressão.

Argumenta que não é ela quem não planeja o que trabalha e por isso não escreve sobre o que trabalha. Pergunta-me se entendi, exclama novamente e afirma ser diferente: “o planejamento feito, normalmente, por semana, por dia. Eu tenho isso, mas não é escrito; tenho aqui [aponta cabeça]. É um absurdo, não é capaz de sair daqui, mas tá aqui, ó. Então eu sei exatamente o que eu vou fazer.”. Pergunta novamente se eu entendi que “só que não é escrito”.

Começa a contradição dos argumentos: “É tudo improvisado, né? Se eu colocar pra você como coloco no planejamento que vou fazer isso, isso, isso, isso, eu não faço. Porque eu sou muito... no dia. Depois de argumentar novamente sobre não que não planeja, mas não escreve, afirma: “Eu sou muito do momento”. Não consigo planejar as coisas.” Contrariar

algo escrito é algo muito negativo para ela, o escrito é o dever positivado e contrariá-lo é o negativo, o retrocesso de não cumprir com obrigação por falta de vontade.

Suas condições de trabalho também dependem do ambiente como ele está, da análise implícita nesta decisão. Mas não admite escrever, registrar este processo de planejar, acontecer ou não conforme o planejado, e muito menos a expressão dessa reflexão que levou a tomada de decisão sobre as mudanças de planos. Fica em si mesma a ação, sem ecoar pra um conhecimento a ser compartilhado por outros educadores.

De certa forma, não se curva a colocar algo escrito só pra satisfazer uma convenção com a qual não concorda. Por falta de argumentos, volta àquele de que tem que ter certeza do que não vai fazer e não do que vai fazer. Interpelo se um cronograma não a ajudaria, como um apoio, ao que afirma não saber se é defeito ou qualidade ser “daqueles que o que está escrito é o que vale”. Ela se inclui possivelmente num grupo de pessoas, que diz privilegiadas, que tem esse carimbo – vale pelo que está escrito. Se não cumprir o que escreveu fica faltando alguma coisa. Quando tento entrar na importância do relatório relacionado com a possibilidade de reflexão sobre o acontecido, volta à questão do planejar por escrito e “ter que fazer aquilo!”

Fica claro que escreve por exigência, mas começa por se reportar a sua formação técnica pela qual aprendeu a importância dos relatórios com dados e que têm que ter começo, meio e fim. Importante neste depoimento é que ela segue fornecendo pistas generalizadas de reflexão: por que, onde, o que, como, de onde destaca o objeto principal do trabalho “como você está mexendo com crianças em desenvolvimento, com pessoas em desenvolvimento”.

Quanto à escrita – tanto se referindo a relatórios, quanto a recados, que são objetos bem diferentes de escrita – diz que o que escreve ela lembra, mesmo sem ler novamente o que escreveu. “Eu acho que quando você escreve você grava aquilo que você está escrevendo.” Gravar aqui significa preservar na própria memória, ligado ao cotidiano, sim, mas disponível para outras reflexões. “Então, as mudanças que ocorrem na... os problemas, é... as conquistas que você escreve no relatório, você vai lembrar muito tempo.” Mas esse muito tempo é vago, pois não especifica o que significa muito tempo nem que quantidade de informações não sistematizadas, mas disponíveis, para o acesso pessoal conforme significações pessoais dadas ao produto armazenado. “Acho que o relatório pra mim é bom por causa disso.” Ela não tem na escrita um instrumento de fato para registrar em documentos que podem ser consultados por ela ou por outros as possibilidades de interpretações da realidade e os conhecimentos construídos na ação educativa.

Questionada se o relatório ajuda na reflexão, dá uma explicação detalhada do que acontece quando está escrevendo, de parar para refletir.

O que está sendo aproveitado [...] Às vezes estou fazendo uma coisa e “Espera aí! Não foi assim!” Você para e pensa realmente no que aconteceu. ... Você vai escrevendo o que você acha que aconteceu, mas não é aquilo que aconteceu. Aí depois você para e você fica pensando “Espera aí! As crianças não aceitaram desse jeito! Não foi isso que aconteceu!” Aí você vai tentar descobrir quem foi que fez, quem que deu certo. Daí às vezes a gente coloca, eu coloco “Algumas crianças...”, eu não cito nome, eu falo “Algumas crianças” mas eu sei quem foi, porque eu lembro da cara que eles fizeram quando eu dei o xérox, o que não fez. [...] estão fazendo atividade e você acaba escrevendo. O que eles estão fazendo, o jeito que estão fazendo. [(inaudível)] Parece que fica muito melhor.

Aproveita a oportunidade e entra num assunto aparentemente engatilhado, esperando a oportunidade para ser falado, do qual sente-se segura que pode ter uma ouvinte atenta. No meio de muitas palavras inaudíveis, vai tentando emendar fios lá do passado numa fala entrecortada, que diz que sabe muito bem trabalhar com isso, com a escrita, mas que foi bloqueada por uma professora.

Mas uma cara, assim! Sabe? De debochada! [(inaudível)] peguei meu caderno, rasguei a folha, joguei fora e nunca mais eu escrevi. Eu senti tanta raiva dela depois disso que nunca mais eu escrevi. Eu escrevia poesia, escrevia contos. [...] Escrevia peça de teatro... [...] Foi encenada duas peças de teatro na escola. [...] Nunca mais. Eu tenho até hoje guardado. [riso] [(inaudível)] [...] Em qualquer lugar que eu vá... às vezes eu escrevia alguma coisinha assim. [...] Ela chegou olhou e “O que é isso?” “Nada. ... “Não sei, pra mim nunca mais.” [...] Tem um monte de coisas pra passar a limpo. [(inaudível)] Nem passar a limpo o que eu tinha que passar eu não passei. Ficou tudo parado. Oitenta e ... quatro. Vinte anos. [riso] [...] Hoje, fazer o relatório sim, né. Só o relatório. [...] Mas pra mim também é assim, pode ver, é bem sucinto o negócio, né. Não alongo muito. Eu falo mais do que escrevo. [riso]

Talvez essa seja apenas mais uma vez em que E4 encontrou alguém que a escute falar de seu corte interior, de seu íntimo bloqueio com a escrita. Talvez até para convencer de que não vai escrever mais do que escreve, não vai se mostrar mais. Ou está dando uma brecha, um fugaz e tênue vislumbre que tem muito valor, muitas possibilidades desperdiçadas.

Voltando aos relatórios, ela os vê como algo que a ajuda a corrigir erros, ver se fez alguma coisa errada que tem que melhorar, abandonar ou reafirmar. Vê-os como algo que tem importância, mas que não gosta de fazer. Ajuda corrigir erros, ver o que precisa ser melhorado, abandonado ou renovado. Apesar de ser exigência do trabalho, a produção escrita é encarada como algo muito pessoal, que não compartilha e não mostraria para mais ninguém a não ser para a diretora.

Se fosse para publicar ou para escrever com outra pessoa, diz que seria outra escrita, mais suave. Acredita que tem a ver com seu jeito de gostar de ficar no seu canto com coisas que lhe prendem a atenção, ainda não consegue compartilhar com ninguém. O relatório é sua visão sobre a atividade, se os objetivos foram atingidos e a impressão que tem das crianças. Então, é algo muito pessoal, dela, a sua visão.

Ela entra no assunto dos retornos sem eu introduzi-lo. Encadeia o cronograma semanal associando com relatório semanal superficial e a falta de retorno da diretora – leitura superficial, então. Conclui por superficial e falta de reflexão também da diretora na semana que não escreveu nada no seu relatório. Conforme pergunto, ela confirma que a devolutiva contribui com a reflexão, que recebe algumas devolutivas, mas não em algumas semanas. Dá importância pra trocas de idéias.

Quando não tem retorno, sabe o que acontece com a Diretora? Aconteceu com ela a mesma coisa que aconteceu comigo. Ela só leu, como eu faço, “Só planejei”, mas não estava pronto o planejamento, eu planejei, mas não acabei o planejamento. [...] o retorno vem daquilo que você fez.

E4 sente falta de um “porto seguro” – expressão de uma colega – quando a Diretora precisa sair. A diretora concorda no sentido que não tem como estar em todos lugares ao mesmo tempo, lugares ligados a papéis, de certa forma, mas condicionado à presença física também. Segue explicando que a Diretora seria o elo, puxando a mão para fazer a roda. Espera da Diretora este papel. Se tiver uma rotina para ser seguida, quebrar essa rotina de vez em quando começa pelos adultos em participar em grupo. Que todos os grupos têm a ver um com o outro, seja no hoje, seja ao longo dos anos. Vê a participação de cada um, de cada grupo, como relacionada à visão da creche como um todo e que participação é a palavra chave.

Quando as crianças do Berçário chegarem na terceira fase vou dizer que não tem nada a ver com eles? Se estou vendo as crianças dentro do Berçário desde pequenininhas? Onde eles aprenderam andar, estou vendo eles aprenderem andar! Muitas vezes estou ajudando eles levantarem do chão, e vou dizer que não tenho nada a ver com eles? [...] Os outros foram entrando ao longo dos anos, mas tem uma história de creche. [...] Não vou dizer que detesto o que eu faço, eu gosto do que eu faço. E faço o melhor que eu posso. Estou procurando os caminhos pra melhorar. Porque eu acho que não justifica não estar na minha área [(inaudível)] de eu trabalhar muito e ganhar pouco. As crianças não têm nada a ver. Mas eu estou fazendo o melhor que eu posso dentro daquilo. [...] É uma criança que depende de mim, tá ali dependendo de mim. Então tem tudo a ver comigo [...] Então participação é a palavra chave pra mim. E começar a ver a creche como um todo.

ENTREVISTA COM E5 – 10/01/06 NA MINHA CASA E 10/05/2006 NA UNISO, BIBLIOTECA “ALUISIO DE ALMEIDA” CIDADE UNIVERSITÁRIA

Apresentação, descrição da pessoa, situação da formação intelectual, cultural, profissional

A entrevista com E5 se deu em duas vezes, com quatro meses de intervalo, a primeira em janeiro de 2006, nas férias, quando os assuntos do trabalho escolar se referem principalmente ao ano de 2005, e a outra em maio de 2006, quando se referem ao ano corrente, além de diferenças nas situações de vida pessoal da entrevistada e de evolução da pesquisa. Como não sugeriu outro local, a primeira parte da entrevista foi na minha casa, e a

segunda parte na Biblioteca Aluísio de Almeida na UNISO, na Cidade Universitária, também sugestão minha, por já ter tido uma experiência de outra entrevista que deu certo naquele ambiente.

Durante toda entrevista, os papéis não são esquecidos, mas há um jogo entre estes papéis. O prazer, o gostoso, a descontração, a conversa, o falar a vontade, o ser transparente são palavras que marcam sua postura diante da entrevista.

E5 valoriza sua atuação na educação há 15 anos, por não ter tido somente experiência em educação dentro da sala de aula. Trabalhou em secretaria como Oficial de Escola, no Estado e em Biblioteca Escolar no município de São Roque durante seis anos, para formar-se no Magistério e vir a atuar, iniciando com Educação de Jovens e Adultos, depois como Professora de Ensino Fundamental, por seis anos, e finalmente a Educação Infantil, sua atual experiência, há três anos. Relaciona sua atuação ao que despertou a busca de se aprimorar, muita sede ainda de saber. Deixa escapar o quanto almeja a Direção de uma escola. “Acho que eu consigo ter uma visão maior um pouco... por não estar só dentro de sala mesmo”. Vai contando sua experiência no Ensino Fundamental e sua busca, relacionada à demanda dos alunos, experiências dolorosas, relações entre colegas, Direção, o quanto pesou em suas decisões e na busca por concursos pra melhorar salário e condições de trabalho.

Apesar de admitir querer continuar no Ensino Fundamental, valoriza o Infantil, onde atua, com o mesmo argumento usado quanto à sua formação, acrescentando que a experiência na secretaria de escola e na Biblioteca Escolar lhe trouxe o gosto pela leitura e por contar histórias. Reforça que esta atuação no infantil lhe deu bagagem e um olhar diferenciado sobre o todo, pois lhe trouxe a visão do antes e chega a afirmar que deveria ter um rodízio de profissionais em todos os níveis de educação para entender e não ficar culpando “essa fase que antecede, o restante. [...] Pra ver assim o que vem antes, o durante, e o depois” e, desta forma, não se acomodar, buscar, e se comprometer. Vejo que coloca sugestivamente o antes como a Educação Infantil, então o durante é a idealização do Ensino Fundamental.

Quanto à formação inicial na origem da família, foi a única entre os três irmãos que prosseguiu os estudos, e teve incentivo do pai. Procura enfocar na exposição de sua história os fundamentos de suas características atuais, valorizando-as perante a pesquisadora e reafirmando pra si mesma suas concepções. Segue nesta empreitada contando que os pais não eram de incentivar a leitura, gostar de livros, mas na sua casa tinha muitos jornais, da empresa, e familiaridade começou desde cedo por causa disso. Moravam num condomínio no G., que não era como hoje, com a empresa que tinha ao redor as casas, a irmã trabalhava no escritório.

Sua mãe faleceu há muito tempo e o pai sempre a incentivou e apoiou. Procura fazer o mesmo com as filhas, constituindo um desafio conciliar e levando a sério o trabalho, a família e os estudos. Quanto à situação econômica, considera que pela situação em que país se encontra, pela inconstância das coisas, hoje se sente totalmente segura. Numa retrospectiva, continua correndo atrás do prejuízo, não está satisfeita. Afirmo que todo mundo deveria ganhar mais, o salário mínimo deveria ser de cinco mil reais. Preocupa-se com as duas filhas para estarem em universidades públicas. Ainda não se sente à vontade para não pensar se no próximo mês vai ter dificuldade para comprar, por exemplo, o material da filha na Universidade.

O marido é militar. Tanto sua situação quanto a dele são cômodas, no sentido da estabilidade, mas é só essa segurança. As necessidades vão crescendo na medida em que os filhos crescem e se preocupa em querer deixá-los amparados, e consideram o estudo, que é o único bem que ninguém tira, custa e custa caro. Preferem investir nos estudos que em poupança ou bens materiais, para que depois as filhas possam caminhar com as próprias pernas. Mas não está tranqüila em conseguir chegar a essa meta.

Estudou em uma escola isolada e considera que sua entrada na primeira série foi maravilhosa. Sua professora viria ser, depois, sua madrinha de crisma, amava-a de paixão. Tem ótimas lembranças dessa época. A professora é viva até hoje (a filha também é Diretora) e ela lhe mostrou, na época, um mundo presente que no sítio não tinham muito contato. Não tinha horário fixo de merenda e professora indagava se já estavam com fome, parece que não tinha merendeira, era a própria professora que fazia ou alguém do lado, da comunidade. Não tinha dificuldade nem de relacionamento, nem de aprendizado. Aprendeu com facilidade a ler e escrever. Sempre foi caprichosa, a professora tem um caderno seu daquela época, simples, encapado com papel de pão, usava decalcomania para colocar no caderninho. Aprendia com muita facilidade, não teve dificuldade em matemática. Acha que queria muito ir para a escola porque estava aberta mesmo para aprender.

Fez o Técnico de Contabilidade, único curso disponível, com alguma coisa de bolsa, por três anos. Trabalhava numa fábrica de jeans, em Vargem Grande, durante o dia e estudava à noite (foram dois anos). Começava-se a trabalhar cedo, ela começou com 14 pra 15 anos. Com o salário que ganhava conseguia pagar a escola e ainda sobravam uns “troquinhos”. “Naquela época, era tão fácil arrumar emprego!” No terceiro ano, decidiu mudar de emprego, procurou, fez entrevista, foi aprovada e começou no departamento pessoal e escrituração, em São Roque. Ainda não contente, saiu e trabalhou na Rádio Universal – fazia parte de escritório e nas horas vagas gravação de comercial. Foi no último ano antes de casar.

Contabilidade não sabe por que fez, nunca exerceu. Era porque só tinha isso na cidade e estava noiva, mas querendo concluir aquela graduação. Brinca que é mesmo “contadora” de piada.

“Daí deu 5 minutos de bobeira” e casou. Parou de trabalhar, mas assim que casou quis voltar a estudar e foi fazer Magistério, em São Roque. Fez o primeiro ano, pretendia ter sua filha depois, mas nasceu no ano seguinte, quando mudaram pra São Paulo, onde morou quase cinco anos e nasceu a segunda filha. De volta para São Roque, com as filhas já maiorzinhas, terminou seu Magistério, trabalhando na Biblioteca escolar. Fazia Magistério de manhã e trabalhava na biblioteca à tarde e à noite.

A Pedagogia veio depois de algumas tentativas de escolha que suponho tenham sido paralelas às experiências profissionais relatadas. Pesou muito para sua permanência em Pedagogia a identificação com os professores, uma transferência mesmo, em que se maravilha, gosta de forma quase pessoal, pela qual confronta teoria e prática. Cita um professor em especial, que alimentava sua prática com sua teoria. São comuns em sua fala os chavões, como “e agora, José? Teoria é uma coisa e agora o que é que eu faço?” Mas, após a identificação inicial, veio a consolidação de sua formação, que aparece em seguida em sua fala “Eu me identifiquei, gostei, quis aprofundar”, e a realização “Então em Pedagogia foi aí a minha realização, [...] me encontrei bastante mesmo” e, por fim, a crítica ao próprio curso. “Faltou algumas coisas, que acho que sempre vai faltar, a gente sempre acha que o curso poderia ser melhor”.

Vai direto para a Pós-graduação, seguindo uma tendência de especialização e individualização, na educação, onde aprofundar-se é ver os motivos individuais das dificuldades. Entregou na semana anterior a monografia e já se sente órfã de fonte de informações, “paranóia” por se atualizar para os concursos e “pra aplicação prática também”. Revela uma acomodação ao sistema que determina quem é, quem foi, quem não é mais. “Eu tenho que estar sabendo qual a linha dos pensadores agora, que pode ser que tenha algum que eu... na época, eram, mas hoje já não são mais”. Portanto, na sua representação, tanto os autores quanto ela corre este risco de deixar de ser.

O que aprecia em dias de folga são viagens; se volta bastante para convívio com muita gente, sejam familiares ou amigos. Demanda pouco tempo sozinha, apesar de na segunda parte da entrevista, meses depois, sobre seu dia a dia citar a necessidade de momento diário de introspecção e solidão como um momento só dela.

Quando indago sobre TV, do que gosta de assistir, o que a TV traz de bom ou não, para criança, mostra suas fontes de informação e sua criticidade. Faz paralelos entre o que vê

na TV e o que lê sobre o assunto pertinente ao que questionei para emitir sua opinião. Na conclusão, destaca a contradição que é a própria televisão. Considera-se uma pessoa crítica e que a televisão não é de todo mal. Reafirma que na televisão têm muitos interesses por trás da programação, mas as pessoas precisam ter acesso pra poder discernir o que é bom ou não.

Sente falta de ir ao cinema, dizendo que esta parte está deficitária, que antes ia mais. O enfoque da qualidade que analisa como deficitária está mais ligada ao caráter coletivo de apreciação que ao produto consumido, aparentemente. Não teve uma cultura de frequentar teatro, tem consciência disso. Quanto a museu também não.

Sobre computador, inicia sua fala com piadas e o acesso que terá com banda larga, considerando fabuloso e que tem vontade de explorar tudo lá. A faculdade foi importante para o acesso e utilização da internet no laboratório de informática. Dá ênfase à facilidade que oferece e ao cuidado que se deve ter com os conteúdos, que deve ser utilizado com cautela, “como qualquer coisa”, e olhar crítico. Vê como algo maravilhoso e revolucionário. Considera a velocidade com que as coisas mudam na informática e que é difícil e, mesmo, dispendioso acompanhar. Corre o risco de a qualquer momento não saber do que se está falando. Considera que antigamente as coisas demoravam mais pra mudar e hoje é difícil acompanhar tudo.

Está num momento de transição no uso do computador pra escrever e pra arquivos desses registros. Armazena atividades para escola, principalmente para o Ensino Fundamental, e suas pesquisas. A transição começou com a demanda de trabalhos sobre a prática pedagógica na faculdade e muitos papéis em caixas e ainda tem muita coisa pra fazer. Transição parece que neste momento tem mais a ver com transcrição, mas quer deixar claro pra mim seu gosto por escrever.

Quando indago sobre música, que já havia citado que gosta de dançar, de musical, se diz eclética, sem algo exatamente focado, praticamente “dança conforme a música” no sentido simbólico deste, com exceção da música sertaneja que reconhece que não tem tendência. Repete aquele seu gosto pelo renovar-se, principalmente através das filhas. Gosta de tudo um pouco. Compara música com perfume no evocar lembranças. Sobre rádio, praticamente não ouve. Para música, prefere CDs e considera-se mais visual para notícias. Quanto à leitura de jornais prefere os locais, porque assina a revista Veja e tem notícias locais que são sagradas, quem morreu, etc. Quanto as suas assinaturas de revistas, fica louca pra ler quando chegam.

Relação com o conhecimento formal, com o conhecimento socialmente reconhecido

Para falar sobre suas experiências de leitura, o que gosta de ler, o que lê, quando e como lê, começa falando de sua experiência anterior que acredita que a influenciou que foi trabalhar em Biblioteca escolar onde os conhecimentos gerais eram importantes para montar a Biblioteca e a pesquisa para orientar os alunos e atender pedidos de sugestões de leitura. O que não dava pra terminar de ler ali nas horas vagas, levava para casa e queria ver o final, terminar logo, o que considera um grande defeito seu, por isso procurou fazer curso de leitura dinâmica. Compara essa volúpia, esse devorar os livros, querer ver o final como filmes, onde é comum acontecer o mesmo. Já introduz o tema de releitura e do que está lendo atualmente. Enfatiza a releitura após leitura por obrigação, a diferença, e todo discurso sobre ler pra fazer prova de vestibular ou nota na escola.

E5 vê a leitura como tendenciosa, dependendo de como o leitor está. Chega a achar perigoso e dependendo do estado de espírito pode piorar a situação. Mas tem na leitura um prazer, uma busca de completar alguma coisa que falta. Algo poderoso, no sentido de querer certa leitura no momento e ter medo apesar de dizer saber parar quando quer. Comenta “Vidas Secas”, sua leitura atual, da maneira espetacular que o autor tem de transportar o leitor para o lugar onde a história está acontecendo. Quanto as suas filhas, diz “Casa de ferreiro, espeto de pau”, se referindo ao fato de elas ainda não encontrarem prazer na leitura, morto por tudo que já leram para fazer provas.

Surpreende-se com a pergunta sobre a quantidade de livros que tem no geral. Faz uma estimativa, relembra onde estão guardados, e como os adquiriu, em relação às filhas também.

Mais que tanto, menos que tanto? Acho que... Nunca parei pra contar! Que coisa! [ri] [(inaudível)] vou fazer uma estimativa assim. Aaaí... Acho que uns trezentos mais ou menos. Acho que em média disso, Rose. Por aí. Acho mais ou menos imaginando onde eles estão guardados, porque quando a gente vai tendo os livros que são dos filhos também, né, que vão guardando... Ou mais será? Não, acho que uma média dá uns trezentos.

Na segunda parte da entrevista, quis comentar para registro sua ligação telefônica posterior à primeira entrevista, seu equívoco na estimativa da quantidade de livros que tem, por volta de oitocentos. Justificou o acúmulo de livros sem perspectiva de uso, que passaram da faixa etária das filhas e do curso de Magistério que de certa forma ficaram ultrapassados. Foram as duas fontes de demanda por aquisição de livros que citou e como confere sua perspectiva de estar em busca dos atuais, das novidades.

De livros da parte de educação cita três autores e começa a dizer sobre o que a estimula a estudar, a ler: cursos, no caso a Pós-graduação que acaba de terminar e basicamente os concursos públicos. Quer estar atualizada e as bibliografias de concursos são

sua fonte de atualização. Compara à tecnologia que muda rapidamente, vão surgindo novos autores.

Entende que os concursos não estão só expressando a moda do construtivismo, como antes, mas há algo mudando que não sabe bem o que, que pode ser que estejam percebendo, tendo a lucidez de que algo não está dando certo. Que os professores tanto com a formação inicial ou universitária quanto estudando para o concurso não estão preparados pra realidade da sala de aula. Sugere o que as pessoas podem estar falando e o que isso reflete nas expectativas e bibliografias dos novos concursos.

Sobre a formação na faculdade, afirma que não dá base pro concurso, pelo menos a que cursou. E dá uma visão bem clara do contexto em que se formou na faculdade. Percebe como uma luz no fim do túnel essa bibliografia diferenciada que vem se prenunciando nos concursos públicos, espera que seja mudança positiva, eliminando o que é ruim, mas não piorando a situação, “que não deixe o arroz empapar, passar do ponto”.

E5 acha mais forte a bibliografia de concurso na formação do professor que a que recebeu na Universidade, pois aprendeu muito mais com bibliografia de concurso que com a própria faculdade. O contexto de sua faculdade foi em que a maioria dos alunos vivenciava a exigência de normal superior para continuar fazendo o que já faziam, então não havia preocupação com conteúdo, se é bom ou ruim. Afirma que a Universidade transmite muito pouco, da visão do que o professor vai precisar posteriormente, na prática.

A bibliografia estudada serve de fonte pra resolver problemas da prática que serão enfrentados no futuro. Põem em prática, “aplica” o que viu, que consulta para saber, por exemplo, o básico da faixa etária de sua turma, em Piaget. Consulta colegas experientes e contribui com elas com sua experiência. Experiência aqui mais no sentido de conhecer aquelas crianças que de formação. Consideram de valor estas trocas para a prática de sala de aula mesmo.

Também deixa registros pessoais de estudo, como fichas que sabe onde encontrar os temas que precisar. Considera que se nunca tivesse lido nada a respeito, seria mais difícil, mas não impossível. Quando estuda anota em tópicos, forma pastas de arquivos que escreve a sua maneira, as quais consulta, recorre quando precisa na situação prática, tendo já ali um “norte”. Afirma que é assim que ela trabalha, seus arquivos são manuscritos em cadernos, pastas, “guardados”, que são o seu tesouro.

Sobre sua pós-graduação, conta como foi importante para sua formação, descrevendo o curso e a clientela, a seriedade, e como aprendeu muito, como foram verdadeiros os estágios, institucional e clínico, as monografias, os professores. Idealiza um pouco a

procedência do curso cuja sede é em Curitiba, relacionando a qualidade mais com a instituição que com os próprios alunos, porém comentado do perfil diferente dos alunos da pós em relação aos da faculdade. Materiais riquíssimos e conteúdos muito bons mesmo, segundo ela. Por ser a pós-graduação uma especialização em psicopedagogia, havia a preocupação com a parte prática, de estar realmente preparado para diagnosticar e aplicar algo depois, demonstrando uma linha de psicopedagogia não necessariamente analítica.

O curso de pós-graduação tinha 35 alunos, menos de um terço da faculdade, o que se torna fator de qualidade, porém não garantia. O que considerou outro fator de qualidade foi a presença de alunos de cidades diferentes, pelas trocas que tiveram oportunidade de realizar em aula. O comprometimento dos alunos foi a condição para o sucesso do curso.

Começou a pós-graduação no ano seguinte à graduação, por medo de parar e não querer mais ir atrás. A escolha foi em grupo, primeiro tinham medo de ter problemas de a pós-graduação não ser reconhecida, depois procuravam saber com ex-alunos se eram boas. Do curso que escolheram fazer só tiveram boas referências, de ex-alunos da primeira turma, a dela seria a segunda turma. Também pesou a psicopedagogia ser clínica e institucional.

Pretende fazer o Congresso de Pedagogia Social da USP, cuja nota viu num jornal. Sente falta dos cursos de 30h como dos PCNs, que poderia ter os de Referenciais da Educação Infantil. Os que acontecem no NUCEF (Núcleo de Capacitação do Ensino Fundamental) para Educação Infantil são muito rápidos. Considera que até dá um gás, mas não têm continuidade, o retorno para experimentar. No momento também procura algo de educação especial. Percebo que gostaria de uma formação mais dirigida na Educação Infantil como vivenciou no Fundamental. Ela está sempre em busca de um eixo por onde se segurar talvez ou não perder o norte. E como a experiência na Universidade é fraca, e a boa experiência que teve na pós-graduação esteve relacionada principalmente a uma possibilidade de trabalho particular, pois a profissão de psicopedagogo não é regulamentada no Brasil, fica difuso seu referencial teórico, por isso a certeza encontrada pelo menos nas bibliografias de concurso.

Afirma que usa a linguagem escrita em tudo desde que acorda, não consegue imaginar a vida sem a linguagem escrita. A dificuldade que tinha era com a área de informática, mas que agora já está dominando bem. Acrescenta o uso das mensagens de celular, com seus códigos que aprendeu e usa muito. Vê a escrita em tudo e afirma que escrita pra ela é como impressão digital, que cada um tem sua maneira de estar escrevendo, é muito particular mesmo. Cita a grande amiga com a qual se correspondia quando morou em São Paulo: parecia que ela entrava em pessoa com suas crianças pela porta quando chegavam suas cartas. Então, lembra de uma cartinha levada com sua bolsa quando foi assaltada faz alguns anos, de sua

falecida mãe, cujo conteúdo era corriqueiro, mas a forma de escrever e até a caligrafia trazia presente aquela mãe que morrera tão cedo. Emociona-se e chora com essa lembrança.

Concepção de educação

Na segunda parte da entrevista, E5 volta ao assunto das mudanças que percebeu nas bibliografias de concurso, atentando para o fato de que o percebe como um termômetro das mudanças, que nada pode ser estático, que principalmente o Estado tem de mudar de acordo com as circunstâncias. Depois, explicitou o que acredita que pode determinar as mudanças da educação: cobranças da sociedade quanto ao mercado de trabalho, vestibular para ingresso na faculdade, as necessidades que vão aumentando. Que o final do processo educacional deixa a desejar, é preciso estar revendo, como no planejamento que fazemos na escola, avaliação pra repensar, pois trabalhamos com seres humanos. E que acompanha para saber que profissionais estão querendo que atuem, com que bagagem de conhecimento. Deixa claro que as atividades educativas devem ser próximas da realidade do educando, significativas, prazerosas.

Percepção da proposta da diretora

Sobre o planejamento por escrito, E5 se refere a gostar de escrever diariamente por tópicos numa pasta já preparada para isso com folhas sulfite sem pauta, em sua casa. E que esses tópicos que vão orientar seu relatório e replanejamento. Quanto ao planejamento propriamente, entende o anual como um norte ao seu trabalho e os relatórios escritos que é dirigido à direção, ser impossível expressar toda complexidade do que acontece no trabalho pedagógico. Além das áreas específicas de conhecimento, compreende que a Educação Infantil demanda a todo o momento a própria convivência, suas regras. A memória não comporta tudo para transcrever. Afirma que se fossem filmadas seria mais eficiente, que uma transcrição.

Flexibilidade para ela é a reflexão do que está acontecendo ali mesmo na ação.

Da ação, parte da ação, com certeza. [...] os filósofos um dia pararam e pensaram assim “Olha, então, porque a maçã cai? A lei da gravidade, tal” [...] Então seria uma coisa meio constante. Parece que a gente se repete no dia a dia mesmo. [...] Eu faço tópicos. [...] Aí faço o relatório pra você. Mais ou menos assim que eu faço, daí... mas não essencialmente aquilo que eu planejei. Eu acho que é humanamente impossível [(inaudível)] como que aconteceu. O planejamento tem que ser um replanejamento, replanejamento, né. [...] Então acho que é muito disso, tem que ter essa flexibilidade mesmo. Senão não chega a lugar nenhum mesmo.

Sobre cumprir o planejamento escrito burocraticamente, entende que é necessário, mas de forma mais aberta, para poder ser ousado, sem ordem hierárquica. A maturidade dos alunos não pode ser empecilho para ousar. Se a maturidade for favorável, vai aprofundar o que já

teve oportunidade de ver, caso contrário corre-se o risco de ficar sem contato com conhecimentos específicos que demandam tradicionalmente hierarquia de maturidade, determinada por alguém de fora do trabalho pedagógico.

Para falar sobre a oportunidade de reflexão no relatório, começa por explicar como é construído. “Desmembra” o que colocou em tópicos na semana: “no relatório é o momento de eu desmembrar aquilo que eu só coloquei em tópicos”. Sou levada a pensar em como se os tópicos estivessem encolhidos, precisando criar pernas e braços para andarem, ou asas para voarem, e então serem desmembrados, arrancados, separados mesmo, para apreciação de quem o pediu (compromisso protocolar). Talvez o meu objetivo nesta pesquisa se revele aqui na empreitada de dar membros móveis para autonomia, para que os educadores possam assumir seus movimentos, sua direção. Ajudá-lo, não a desmembrar, mas a desenvolver sua autonomia, para deixar de ser objeto, pra deixar de ser presa fácil no sistema educacional.

Sua crítica ao relatório vem ao encontro de sua técnica pra cumprir o relatório, recorrendo a tópicos para a memória, e descartando as emoções, que, segundo ela, é relevante, mas só se expressariam por técnicas dos autores literários ou cartas entre pessoas muito íntimas, não em relatórios tão ligados ao cotidiano. Posso pensar na ambientação que favorece vínculos, cumplicidade, propícias ao relatório reflexivo, que ele, somente contando com as possibilidades da escrita não comporta, ficando preso ao cotidiano e conseqüentemente ao protocolo.

Apesar de colocar o que considera relevante, e não o que é da rotina, afirma que fica pobre, por mais que tente, e causa frustração, pois nas 4 ou 5 horas diárias que fica com as crianças acontecem muitas coisas e que, para registrar tudo, seria preciso um livro. Comenta que os relatórios não são obras literárias, pois se citar autores como Graciliano Ramos, Machado de Assis, estes sim têm toda a técnica de que quando você está lendo consegue imaginar a peculiaridade do lugar.

Considera que a leitura de mundo é muito rica, mas não consegue expressar, principalmente as emoções e que os dois recursos – escrever e filmar – se complementariam, pois escrever passando as emoções poderia ser um dom que a pessoa tem. Afirma que serve de reflexão, mas não sei se diz isso para satisfazer o que venho perguntando. Refere ao estilo próprio de cada um e volta ao começo em que “tento assim mais passar pra você as coisas mais relevantes assim na semana, significativas mesmo”, mas antes o que seja relevante pra ela. Expressa uma falta no final, da já comentada incapacidade de transmitir em um relatório escrito toda realidade vivida.

Considera que a diretora pode até achar monótono, porque a visão, no caso, da diretora/leitora é sempre diferente porque é de fora da sala de aula. Os retornos escritos da direção são vistos por ela como importantes pela bagagem, e pela percepção externa. Ela afirma que mesmo tendo acesso à biblioteca da CEI que é rica, considera importantes os retornos escritos

Por você ter voltado a estudar assim, você tenha até uma imagem diferente do que a gente tem, não digo que é errada ou certa, mas de maneira diferente que aquilo pode vir a acrescentar.

Considera que também são importantes pela auto-estima do educador: “A gente gostaria de andar com uma plaquinha ‘Eu sou importante’ [...] É assim na vida.”. O educador seria aquele que deseja ser tratado como aluno, no sentido de a diretora suprir as faltas “Então o retorno, ele é edificante pra gente, é a mesma coisa que uma professora que a gente teve ela sempre mandava bilhetinhos. [...] Era pra você, era único, exclusivo”.

E principalmente porque o associa a reflexão e ao ser bom num sentido muito próximo de prazer. “Que é muito bom! Sabe assim? E principalmente reflexivo”. Ela entende que o educador vai escrever a partir do retorno escrito, e isso pode condicionar inclusive a sua maneira de escrever. “a gente vai fazer, você sabe, escrever dali. Por isso talvez você escreva de uma determinada maneira ou não”. Porque quando escreve para alguém, quer receber retorno escrito também: a recíproca. Mesmo considerando a possibilidade da crítica negativa.

E5 confirma e comenta como que as leituras interferem no seu dia a dia, na sua reflexão e na sua escrita. Dá pistas claras de que a escrita por si não é eficiente para a reflexão do educador, assim como a leitura precisa ter uma relação com a prática, com o aplicar, segundo suas palavras. Mesmo a releitura pode contribuir para estar se questionando.

As mudanças ocorridas em sua vida nestes meses entre uma entrevista e outra trouxeram certa relação entre o reservar um momento pra si, e neste o lugar de escrever. Deixa transparecer que esses momentos são essenciais, que é quando estuda pra ser feliz, pra objetivos mais distantes, e também os imediatos, que são aqueles que a satisfaz, como rejuvenescer, atualizar-se, afirmar-se. Esses objetivos se entrelaçam com os de sua vida particular, para que tenha claros seus objetivos para persegui-los.

Numa avaliação do trabalho feito na escola, E5 fala da valorização educacional do atendimento na creche, do perfil da escola, começando pela postura dos profissionais interferindo na visão dos pais. Postura cuja causa pode estar atrelada a vários fatores, inclusive conscientização profissional, visto que a maioria está relativamente há pouco tempo lá. Considera que esse perfil veio ao encontro da expectativa dos pais quanto à entrada

antecipada das crianças no Ensino Fundamental. Fala da diversidade, no caso da creche entre cargos e formação inicial, que considera favorável para estimular a busca de conhecimento e a enfrentar desafios.

Numa avaliação dela sobre como se deu a entrevista demonstra que a oportunidade de conversarmos, revelando não só dados para uma pesquisa, foi um momento de reflexão, principalmente por não serem as perguntas estanques, apesar do roteiro, que foi confundido com um questionário pela disposição impressa em papel. Efeito esse oportunizado, facilitado, pela nossa proximidade profissional.

Gostei, amei. [...] Muito gostoso. [...] Eu gostei da forma que você fez, assim, que a gente fica tão à vontade, [...] “Um questionário. Ai meu Deus, e agora?” [...] Mas você deixou a gente tão à vontade [...] assim, no global, você não fez perguntas assim estanques, né, e tudo no que é a realidade da gente, né. E a gente gosta de poder falar do trabalho que a gente faz. É gostoso, e serve pra refletir também, quem sabe pra melhorar e eu acho que... Nossa! Foi... Só tenho elogios, Rose, foi muito bom mesmo. Tanto aquele dia na sua casa quanto hoje aqui também. Ai que bom essa oportunidade.

ENTREVISTA COM E6 – 30/01/2006 E 30/05/2006 EM MINHA CASA

Apresentação, descrição da pessoa, situação da formação intelectual, cultural, profissional

Como a entrevistada não sugeriu outro local para a entrevista, foi, a meu convite, à minha casa, onde a recebi num misto de papéis de anfitriã, pesquisadora e diretora. E6 se mostrou um pouco ansiosa, principalmente na primeira entrevista.

E6 é Professora de Educação Infantil efetiva há um ano no CEI, na época da entrevista, mas com breves interrupções, quando trabalhou em escritório de empresa comercial. Há 11 anos na Educação Infantil, exerceu várias funções, como Agente Infantil, Estagiária remunerada, Auxiliar de Educação no CEI, em sua atual escola e em outras no mesmo bairro de B. onde mora, pela Prefeitura de Sorocaba.

E6 tem 49 anos, é divorciada. A família tem laços históricos estreitos com o bairro de B. A origem social dos avós está na produção agrícola. Ela destaca o papel das mulheres – avós e mãe –, de não trabalharem fora de casa, como costume da época. O avô paterno foi proprietário da primeira linha de ônibus do bairro de B. ao centro da cidade de Sorocaba. Seu pai, com 8 anos de idade, já era cobrador do ônibus, depois motorista profissional; mais tarde, foi trabalhar na CBA, em Alumínio, para onde levou a família.

Com 6 anos, E6 foi para Alumínio, onde melhorou bastante as condições de vida. Relata o encanto com a casa nova, com ficar experimentando o interruptor de luz, as torneiras, a descarga do banheiro. Descreve diferenças culturais e das moradias dos engenheiros,

caracterizando sua classe social proletária. Seu primeiro emprego só foi possível aos 19 anos, na cidade de São Roque, como Auxiliar Administrativo.

Sua formação se deu na educação infantil, escola primária, ginásio e colégio. Não agüentou cursar ao mesmo tempo a Faculdade de Educação Física em Sorocaba e morar em Alumínio, largando tudo em poucos meses. A mãe incentivou-a bastante para trabalhar e estudar. “Conquistou” o uso da primeira calça comprida e foi das primeiras mulheres a trabalhar na CBA, na área de escritório, apesar de sofrer represálias de salário em relação aos homens e demissão compulsória ao se casar.

Sua novela familiar inclui tragédias de mortes precoces da mãe, seguida de um dos irmãos, casamento mal sucedido associado à perda do emprego na CBA e desistência de terminar a faculdade de Letras em Sorocaba, que segundo ela, ficou faltando somente concluir os estágios. Reiniciou a vida em B. através de emprego arrumado pelo pai em cartório, por poucos meses, mas não recebia bem. Conseguiu entrar no comércio no centro de Sorocaba, apesar de indignada com as exigências de carta de recomendação, para dobrar roupas em loja. Sofreu com as condições físicas do trabalho: no início, tinha de trabalhar em pé e no setor de vendas. Conquistou a confiança e as habilidades necessárias, teve cargos de confiança no comércio. Saiu do comércio para ingressar, através de Concurso Público, na Prefeitura de Sorocaba como Agente Infantil, seguindo então quanto a contratos de trabalho um percurso tortuoso.

Quanto à situação econômica atual, não se sente segura. Em sua avaliação, se não tivesse saído da CBA, já estaria aposentada. Considera que não ganha mal, agradece a Deus pelo salário, pelas coisas que conseguiu, mas tem que “ajuntar o dela e do pai pra poder sobreviver”. Se algo acontecer com o pai, já não pode contar com o salário dele, que é aposentado e não vai deixá-lo para ninguém. Sente-se segura para manter a si, mas não se sente segura para sustentar uma casa. Comprou um apartamento, que está pagando a duras penas, considera que tem uma vidinha razoável, mas não tem muita coisa. Sentir-se-ia mais segura “se o salário fosse só dela, sem juntar pra sustentar uma casa”. É uma vida em família, “são três pessoas e só dois pra ganhar”. Tem segurança porque está trabalhando, sem olhar o salário, sobrevive do seu dinheiro, porque não tem pra quem pedir.

Credita o gosto pela leitura à sua formação na infância em casa e na escola, quando aprendeu a ler. Sugere um conceito naturalizado de gosto pela leitura, ingênuo no sentido de idealizado, visto os esforços que fez para que irmã gostasse de ler e não conseguiu. Procura valorizar a presença da leitura em sua formação. Conta que em sua casa todos sempre foram assim, que quando começou a ler freqüentava a Biblioteca de Alumínio, que era de bom

tamanho. E que desde que aprendeu a ler, sempre gostou. Em casa, os outros até pra ir ao banheiro levam alguma coisa pra ler.

Questionada sobre o que entende por qualidade, diz que é ter facilidade de ler um livrinho, um gibi, ou facilidade para ler um livro de educação. Afirma que lê de tudo, gosta de ler de Sabrina ao jornal Estadão, se bem que admite que este último a irrita. Atende as demandas de seu “astral”, o que sugere seu estado de espírito, de seu interesse no momento e de suas condições financeiras de aquisição do produto – livro, jornal, revista. Interesse, humor e condições financeiras são fatores que se entrecruzam, justificando um ao outro para não ler ou ler sem comprometimento, sem desenvolvimento intelectual ou fruição artística. Sem busca do autoconhecimento, a leitura torna-se uma forma de alienação, no sentido de se retirar do mundo real. A demanda dos interesses aliena em questões econômicas e os entraves financeiros pouco levam ao uso de bibliotecas ou seleção mais refinada dos investimentos em leituras.

De certa forma, me idealiza como leitora. Confessa que não leu os textos que ofereci no final do ano anterior e que leu um monte de Sabrina, estando de férias. Consciente de que lê por diversão, explica que pode adquirir conhecimentos através do passatempo da Sabrina e de palavras cruzadas de categoria “difícil”, de que também gosta muito. Identifica na leitura o acesso à informação, muito mais que ao conhecimento.

O único defeito que eu tenho na minha leitura é isso, eu tenho muita preguiça de ler uma coisa mais complexa. É preguiça! Não é que eu não sei... eu acho assim, que a partir do momento que você aprendeu a ler, você vai pegar qualquer coisa e vai gostar. Eu acho que leitura de qualidade seria isso. Porque uma Sabrina não é uma leitura de qualidade, é uma leitura de diversão.[...] Uma leitura mesmo pra mim é você pegar um livro bom, ter o prazer de entrar numa livraria comprar um livro lá que custa 70, 80, mas uma leitura boa. [...] Eu espero os livros numa banca, sair um livro mais barato [...] porque se for pra comprar um livro de 80 reais, pra mim, vai me fazer falta.

As oportunidades de assistir a uma peça de teatro são reduzidas, por não ter como voltar para casa de madrugada e de se acomodar, não tendo um grupo que se organize para sair. As oportunidades acabam sendo as que são oferecidas aos seus alunos do CEI. O mesmo vale para a frequência a museus. Quanto a parques, se reporta a passeios e visitas que fez em seu tempo de estudante, cita Unicamp, Campinas, Paraná, Vila Velha, Curitiba, praia, Bahia.

De filmes no cinema, se lembra de “Sexto Sentido” e de fazer um trabalho pra escola: “fomos lá naquele com a Montenegro, nem lembro o nome mais” Não gosta de filmes de artes marciais, nem de guerra. Prefere ficção, comédia. Oportunidades acabam sendo também os infantis, com os alunos da escola.

Ainda não usa computador, dando prioridade a outros investimentos. Tem medo de mexer no de seus irmãos e estragar pra aprender. Quer ter o prazer de descobrir no seu equipamento. Afirmo que não dá pra ficar sem um computador e que vai ter que fazer um curso.

Quanto às predições musicais, afirma que depende de como se levanta, da variação de humor e de efeitos do tipo de música (infantil, sertaneja, instrumental, etc.). Vê como necessidade conhecer o que as crianças estão ouvindo, para ficar por dentro da realidade delas (que afinal, percebo, também é a sua).

Dá ênfase ao rádio, que tem um pouco de tudo, de horóscopo a utilidades, música e jornalismo. Seria o meio mais acessível ao trabalhador, pois as pessoas não podem assistir televisão enquanto trabalham, mas podem ouvir rádio, sendo o meio mais fácil de se manter informado. Na televisão, passa de um jornal a outro, variando os canais conforme lhe interessa e avalia os estilos diferentes de dar as notícias. Só dispõe de canal aberto, ficando principalmente entre Globo e SBT.

Às vezes, tem de ler com um dicionário, “senão o cérebro vai ficando estagnado”, e compara essa ação com resolver palavra cruzada, das bem difíceis, que pesquisa para responder sem olhar na resposta, e sobre Sabrina, onde aprende coisas, por exemplo, do século XVIII. Fala de sua irmã, que não tem gosto pela leitura, que na sua casa passam o dia lendo, principalmente o jornal da cidade, que o pai sabe até quem morreu. É leitora assídua do Jornal do Município, oficial da Prefeitura de Sorocaba, os colegas pedem pra ela contar o que leu.

Tratando a leitura como passatempo, afirma que tem pessoas que preferem ir ao computador, entrar na Internet, que pegar um livro para ler porque é um ato solitário, individual e, portanto, não é todo mundo que gosta, tem gente que não se sente bem sozinha.

Segue comparando a leitura com a solidão de passar roupa. Acha monótono, às vezes chora passando roupa, pois passa em sua cabeça um filme de sua vida. E que o livro é assim, tem gente que não se sente bem. Dependendo do seu momento, de como está se sentindo – chata, sozinha – não conclui a leitura. Confirma que lê todos os dias alguma coisa, principalmente pra dormir, livro, enciclopédia que seu pai comprou, sempre foi assim, e quando estudava também, com o pai reclamando da luz acesa, mas sempre tem que ler antes de dormir.

Avalia o gosto das pessoas pela leitura que tem gente que passa perto de uma livraria e não faz diferença nenhuma, comparando a si mesma e se alinhando comigo, pelo que me

conhece. Reafirma que é o costume e que tem pessoas que não têm interesse, independente da profissão.

Sobre quantos livros tem, diz que têm “um monte”, duas estantes no quarto, com cerca de quarenta ou cinquenta livros. Conta como os adquiriu e que já fez doação para uma biblioteca no bairro, os empresta para colegas, como também toma emprestado. Considera também as cópias xerográficas de livros. É interessante que, nesse momento, se reporta a como guarda e seleciona o que tem, arquivando em fichário os textos que recebeu nos lugares em que trabalhou, e, durante Magistério, os trabalhos escolares e as anotações das disciplinas que cursou.

Questionada como estudou para concursos, cita que trabalhava o dia todo e, como não tinha condições de fazer cursinho ou de comprar os livros, tirava xérox dos livros indicados na bibliografia. Estudava em grupo, mas nas ocasiões mais recentes prefere estudar sozinha. Trocava idéias com colegas que estavam fazendo cursinho, tirando dúvidas. Depois da janta, depois de todo mundo dormir, ia estudar.

Gosta de silêncio, não gosta de ler em voz alta, entra na leitura pra entender. Vai estudando, vai escrevendo, vai resumindo, depois volta revendo. Cada um tem que fazer sua parte, seu investimento, e conclui que se não tem jeito de fazer cursinho, tem que estudar.

Para sua atualização, relata que presta atenção ao que as pessoas conversam. Quando não está trabalhando, limpa a casa, assiste à televisão, lê e joga vídeo game ao mesmo tempo, gosta do barulho da TV mais que de música para dormir, pois tem dificuldade pra dormir.

Seu investimento em formação continuada se reduz ao que a Prefeitura ofereceu nos últimos anos, sendo que se lembra principalmente de um curso oferecido para Auxiliares de Educação, aberto ao público. O conhecimento está mais ligado à prática, ao cotidiano, impulsionado pelo “amor que tem na educação infantil integral”, ou seja, a creche.

E6 considera que para tudo que faz tem que ler cita inclusive atividade de tirar moldes de revistas de Educação Infantil. Afirma que quem trabalha em Educação tem que saber ler tem que saber interpretar. Cita o exemplo de assistir a uma palestra: não adianta ouvir, tem que saber interpretar pra entender. Conclui que se o brasileiro lesse mais, sofreria menos. Contraditoriamente, conta o exemplo do pai (que já disse ser um leitor assíduo) ter problemas com filas no INSS, por falta de informação, talvez devido à leitura sem interpretação. Coroa sua reflexão dizendo que:

Se a gente lesse mais, se informasse mais, sofreria menos, porque as pessoas fariam a gente menos de bobo. Se você leu, você sai de sua casa pra fazer uma coisa e leu e soube interpretar, sabe o que está falando, pode discutir. [...] Se você não pode discutir, não está informado, então vai brigar pelos seus direitos como? A leitura é a informação. [...] Se você não tiver uma leitura, não tiver uma informação, não vai a

lugar nenhum. Como é que vai fazer um concurso? E não é só num concurso. Pra discutir de igual pra igual com uma pessoa você não sabe. Você tem que ler, se informar pra poder brigar pelos seus direitos. Não posso brigar por uma coisa que eu não sei do que se trata.

Ao refletir sobre uma palestra realizada na escola (logo após uma reunião com a supervisora quando se discutiram alguns assuntos e leu-se um texto de três páginas com pouca atenção do grupo), tece os seguintes comentários sobre o palestrante:

Imagine ele... Como ele deve ser. Não, num outro lugar assim, numa aula, uma coisa assim, fico imaginando. Eu fui embora pra casa e ficava só pensando. Eu lembrava da cara dele, da cara de cada um, sabe. Tinha gente que não se manifestou, mas ao mesmo tempo também não concordava. [...] eu fiquei com medo, assim, de eu fazer minhas perguntas, falei “Não, eu tenho que ter um parâmetro pra mim fazer uma pergunta pra ele”, [...] Então tem que ter o argumento bem forte, mas a gente sabia que a última palavra era dele. Ah, mas eu também tenho opinião, então você tinha que pensar no que você ia falar, mas não dava, nem que seja pra falar besteira. A R. chegou umas horas que ia falar, você viu? As mãos macias, o cabelo, porque você fica perdida com ele. Nossa, fiquei pasma, com aquela tranqüilidade, fiquei boba! [...] Eu acho assim, ele mexeu com a nossa rotina, ele mexeu com a cabeça, ele mexeu com tudo. Eu acho que a gente tem hora que está precisando disso. [...] Ele falou assim pra você “Acorda!” Que até aquele momento, pode ver, a reunião estava assim, tranqüila. Tinha gente lá, “Ai”, cara de sono, a gente percebia. A hora que o cara começou...

Achei legal porque foi assim, todo mundo foi embora pra casa com a fala dele na cabeça. Entendeu? Porque pra chegar hoje todo mundo ao mesmo tempo “E aí?” E falar dele é que todo mundo foi pensando nele, o que falou, na fala dele. E nele também. [...] Porque, sei lá, o cara dá umas respostas naquela tranqüilidade. Num desce do salto, sempre assim. [...] aquela tranqüilidade, começou “Eu sou tímido”. Ai, eu lembrava depois, ele falava “sou tímido” e depois, a hora que ele começa a falar tudo aquilo e fazer o que ele fez, eu não esperava, a gente não esperava aquilo. A hora que começou ferver...! [...] Falar “Não, eu estou aqui pra ouvir, o cara não mexeu comigo.” Mas não tinha como ele não mexer. Tinha “o Tico e o Teco” estavam funcionando lá. “Não concordo...” [...] Sabe o que eu achei legal também? [...] Ele não tratou professor bonitinho, que tem que falar bonitinho. Igual “Nenê, papa”, né? Ele não tratou a gente assim. [...] “Crianças com três anos, vocês não podem ensinar assim. A letra ‘a’ não é assim.” Tratou num nível bem profissional de um educador, indiferente do nível, de ser educação infantil, viu o que era fundamental. Achei legal que tratou a gente por igual. [...] Todo mundo igual, ali não perguntou quem é auxiliar, tratou como profissional.

[...] Pra ele não teve hierarquia não. Ele queria pensadores, não importa quem era, se era auxiliar... o que veio fazer ali foi isso. [...] Ele só mexeu com quem é acomodado, então tá bom. Ele queria pensadores, foi isso que fez. Não viu o nível de ninguém. Não tinha como não pensar. A não ser quem não prestou atenção na fala dele.

Em sua fala, é evidente o cuidado de não falar mal do palestrante e de trazer o efeito da palestra, que foi o de refletir, fazer pensar. As questões de hierarquia se confundem com a autoridade. O palestrante teria ignorado completamente, nas palavras da E6, a presença da Supervisora, trazendo uma discussão de igual pra igual entre todos, tornando possível o pensar livre das amarras do cotidiano. O impacto teria sido um remelexo, uma sacudida.

Seguimos discutindo sobre a questão de forma e conteúdo. E6 referiu, sem citar títulos, livros supercomentados, que deixam a desejar em conteúdo, sobre filmes com críticas

maravilhosas que após o maior sacrifício para assistir, a pessoa constata que é só forma, efeitos especiais. Por minha vez, comento a visita que fizemos no dia anterior à Biblioteca Municipal, que ela diz que não tinha conteúdo e eu que esperava muito mais sobre o que a Biblioteca ofereceria. Disse que todo mundo lá na CEI estava falando disso. Compara com a Biblioteca Infantil também visitada, observou o acolhimento e a valorização do acervo “você vê aquele livro tão cuidadinho!”.

Concepção de educação

E6 considera que as crianças não deveriam assistir à maioria dos programas de televisão, mas as famílias permitem e assistem juntas. Como não é mãe, nem a mãe dos seus alunos, se preocupa se deve orientar que não assistam ou que desliguem a televisão. “Criar uma criança, um filho, alienado, fora do mundo? Sem saber nada? Será que também é justo? [...] Sem ver nada, sem saber nada. Sem informação nenhuma.”

Percebendo a televisão como fonte de informação, tirar essa fonte e não colocar algo no lugar seria reduzir a nada a formação dessa criança. Não cogita da possibilidade da educação oferecida na escola. Penso nisso pelo gancho que faz ao citar sua antiga amizade com a família do Prefeito de Sorocaba, quando eles eram colegas, moradores de Alumínio.

Eu tive a família do Lippi, eles eram assim, a casa deles era livro. [...] O pai médico, a mãe professora, uma dentista. Só cultura. Televisão? Deus o livre, nunca tinham assistido nada que a gente assistia. Falar que assistiu uma novela? A casa deles se chamava “Cultura”. Era livros, era ler, era estudar, estudar, estudar. [...] Eles foram criados num outro ritmo. Se iam assistir uma coisa, era uma coisa educativa. Era ultra-educada, conversava com você assim, que você ficava com o queixo caído. Falava o Português fluentemente, estudava, viajava, era uma criança diferente. Você podia entrar na casa deles: Isso aqui é a casa da cultura. Tudo que você precisasse de livro. [...] Por exemplo, se você precisasse emprestar um livro, aquelas coleções que na época você não tinha dinheiro, naquela época tinha a Barsa, que falavam. Nossa! Era caríssimo! Então, eles tinham. Você entrava assim, aquela estante assim. Eu achava a coisa mais linda, de ponta a ponta. E do lado que eles moravam, era lado dos engenheiros. Os engenheiros, todos, era a biblioteca, eu nem sei se liam, aquela biblioteca maravilhosa cheia de livro. Aquela época a gente ia comprar um livro? Comprar material de escola, cartilha, era duro! Eles foram criados assim. Mas hoje em dia a gente consegue fazer isso? Talvez, não sei se ele conseguiu com os filhos dele.

Sua concepção de educação se associa mais com o que a pessoa vive fora da escola, às circunstâncias, que com possibilidades reais de transformações oferecidas intencionalmente.

Percepção da proposta da diretora

Quanto à escrita, E6 fala de uma escrita ligada ao cotidiano, considera que usa bastante. No trabalho, chama de insigths quando faz uma adaptação de seu planejamento, seja por idéia nova, seja por cansaço ou outro fator que percebe no desempenho dos colegas

Auxiliares. Só os projetos não os modifica, faz o planejado. As atividades surgem nas conversas, nos bate papos com colegas, nas revistas de educação infantil. Anota o que fez por dia, principalmente se retomou e modificou o plano que está lá escrito, e faz o relatório semanal. O portfólio ajuda a memória, é fácil esquecer o que não foi escrito. Considera que se não escrever não fica registro de seu trabalho.

Quando pergunto sobre se considera seus relatórios reflexivos, primeiro dá uma explicação para diretora sobre estarem atrasados. Considera que os relatórios não têm como não ser reflexivos, pois é ela falando e não se prende à rotina. Pode ser longo ou ser curto, depende da sua reflexão, de como ela estava no momento da redação.

E6 considera que o relatório não é legal de fazer porque tem que parar e fazer, desligar a televisão, se concentrar. E ninguém gosta de relatar aquilo que faz, porque a pessoa acaba se mostrando, no seu dia, que ela própria que está ali. O relatório é também um importante registro pessoal do trabalho, que sem a escrita pode desaparecer. Serve ainda de desabafo, onde se pode contar o que está sentindo, além do portfólio que mostra tudo o que se fez. “Não é que tem que ser obrigatório, mas é uma coisa que é sua, é o seu trabalho, é uma maneira de você relatar aquilo que você fez.”

Sobre mudar a ação, repensar, ela concorda, mas com um tom de reflexão tipo “exame de consciência”, uma contensão que eu não havia colocado em pauta até aqui, na pesquisa, mas que não posso ignorar esta sua fala de não agir por impulsividade, que teve que aprender com a vida a se conter pra não jogar muitas coisas pro alto.

Interessante que para E6 o relatório nunca tem rascunho. Diz que se for passar a limpo acaba saindo outro relatório com outra reflexão. Ela dá importância ao ato mesmo da escrita, nem relê o texto, porque sabe o que pensou quando escreveu. Diz que começa pensando sobre as coisas que fez, se não deu certo quais poderiam ter sido os motivos e assim por diante. Considerei relevante que ela fala “às vezes no dia a dia você não faz reflexão. Como você vai refletir, com 25 crianças, às vezes?! Tem hora que você não consegue” diferenciando de uma reflexão imediata na ação, a maneira que vai falar, o que vai fazer, a atitude que vai tomar naquele momento em que as coisas estão acontecendo, mas que a reflexão mesmo acontece depois. Então diferencia esta reflexão imediata de uma reflexão mediada, que coloca em xeque sua postura “Eu já cheguei a colocar coisa no meu relatório, que depois que passou me deu aquele vazio, assim. [...] ‘Porque eu não vi desse lado?’”.

Mas eu acho que me ajuda sim. E conforme você vai abrindo, você já vê de outra maneira, no escrever já estou enxergando. [...] Na hora que você está escrevendo você já acha uma mudança, eu acho, pra mim, o relatório é assim, a reflexão é isso. Às vezes a atitude que eu tomei. Ah, não devia ter feito, podia ter feito diferente... É uma reflexão!

Sobre os retornos, dá muita importância a eles. O relatório não é imposto, mas tem que ser feito, portanto espera uma crítica ou um elogio. Considera que eu coloco marcas no texto que li, sugere que já teve diretora que não lia os relatórios. Reafirma a importância de falar sobre seu trabalho pra alguém, mas ter importância pra esse alguém. Os retornos às vezes nem precisam ser nos relatórios, como considera a diretora acessível, pode chegar e falar também. Trabalha à tarde e com uma equipe que já está lá, então dá muita importância à conversa com os colegas de trabalho, às críticas, ao respaldo que eles dão.

Neste segundo ano como professora efetiva, E6 se sente mais segura no trabalho. Tem a equipe de trabalho como muito animada, dividem quase tudo, o humano muito forte, mais importante que o prédio que está precisando de reforma urgente. Não consegue explicar o atendimento em período integral, sente que os membros da equipe funcionam integrados, sem ninguém falar nada, todo mundo faz. Diz que a rotina é dura, mas “é uma adrenalina pura”.

Conta do amor que tem ao trabalho na creche, que em primeiro lugar é isso que deu certo: “acho que ali é muito amor e muita dedicação o trabalho da gente, principalmente quem trabalha oito horas”. Considera que é muito fácil montar uma apostila sobre o trabalho na creche, baseando-se na rotina, mas que o conhecimento mesmo é lá na prática, só quem está lá trabalhando sabe e pode explicar o que é um atendimento integral.

Sobre a entrevista, se sente realizada. Não ficou constrangida. Considera importante fazer um trabalho e poder mostrar, que uma entrevista assim mostra também o pessoal.

ENTREVISTA COM E7 EM 27JAN2006 EM MINHA CASA

Apresentação, descrição da pessoa, situação da formação intelectual, cultural, profissional

A entrevista ocorreu em minha casa numa manhã no final das férias de janeiro de 2006. E7 tem 40 anos, é solteira e mora com os pais no mesmo bairro da escola. Nesse ano completará 4 anos nesta escola. É a primeira vez que trabalha em Educação, sempre trabalhou na área administrativa, em cobrança, crediário, parte fiscal.

Sua família morava em São Paulo, os pais fizeram apenas a escola primária. O pai trabalhava de ascensorista e a mãe como costureira. Depois de uma desapropriação vieram pro interior, morou em um sítio, pai trabalhando de pedreiro. Atualmente os dois são aposentados. E7 veio com 10 anos pra Sorocaba. Hoje vê sua situação sócio-econômica muito instável porque não se sente segura pra projeto de longo prazo.

Que nem, a gente fala em estudar, mesmo uma faculdade, mas pra mim é muito difícil porque quer queira quer não em casa eles dependem de mim, né. Então de repente se eu tiver que faltar com dinheiro em casa vai fazer falta. Então pra mim é inseguro isso.

Já casados, seu irmão e sua irmã, também cursaram até o colegial, hoje ele é mecânico e ela dona de casa. E7 mudou de escola várias vezes nas primeiras séries, primeiro por motivo de agressão da professora, depois por mudanças de bairros e de cidade. Ela sempre gostou de estudar, considera a faculdade muito importante, gostaria de dar continuidade, mas não pode.

Logo após a oitava série já foi trabalhar, afirma que isso prejudicou seu desempenho na escola, pois faltava muito às aulas, acabou se afastando, tentou voltar fazer o segundo grau no Estadão – escola Estadual no centro da cidade de Sorocaba, mas não conseguiu acompanhar, foi reprovada. Quatro anos depois veio a concluir o segundo grau aqui neste bairro de B. onde mora. Afirma que as aulas à noite não eram tão severas, segundo ela era mais fraco e como tinha que terminar, obtinha boas notas, exceto em matemática, que era matéria que tinha mais dificuldade.

Diz que não fez curso profissionalizante nem técnico, somente o que chama de “curso pra trabalhar” quando ficou desempregada. No curso de instrumentação cirúrgica, que durou dois anos, fez os estágios, mas não conseguiu uma colocação por não ter experiência, os médicos não querem se arriscar e as profissionais que já estão trabalhando não querem ceder espaço. Considerou que o curso não foi válido, mesmo com a certificação, pois o próprio médico que deu o curso não ajudou na indicação das participantes, então desistiu. Ela gostou muito, diz que foi muito bem no curso, só não teve chance de começar trabalhar.

Também fez curso de manicure quando esteve desempregada. Dentro da experiência que tinha em escrituração fiscal a legislação muda constantemente e estava há muito tempo fora do mercado, portanto não conseguia trabalho. Quando fez o curso de manicure viu que não tinha nada a ver com ela. Até tentou trabalhar num salão de beleza, mas não deu certo e também acabou desistindo.

Passaram mais ou menos quatro anos de desemprego e cursos, aí foi procurar os concursos públicos: saúde, polícia, etc. Para o concurso de Auxiliar de Educação afirma que estudava sozinha 24h por dia as apostilas que adquiria, com a bibliografia do concurso e resumos.

É um exemplo clássico de pessoa formada e sem posto de trabalho, um exército de reserva, cuja mão de obra vai barateando conforme a oferta vai aumentando. A educação infantil não poderia deixar de usufruir desta massa, onde sua cada vez maior clientela considerada pobre vai se contentar.

Sobre o que faz quando não está trabalhando, nas férias ou dias de folga, quando tem oportunidade programa até ir para outros lugares, mas por enquanto vai mesmo às praias. Em final de semana, faz quase nada, somente internet, sai muito pouco. Cinema, ela adora, mas

não vai, e gosta de filmes de suspense, drama, ação, comédia, diz que adora desenho. Não se lembra de algum filme em especial, pois faz tempo que não assiste. E apesar de ter em casa televisão por assinatura a mãe monopoliza, então quando pode, na ausência da mãe, assiste Discovery, variedades, tecnologia. Há dois anos que tem Sky, não assiste às novelas. Da televisão, considera os canais para criança bem interessantes, os programas educativos, com moral no final dirigido para criança mesmo. Jornais, informação é mais por Internet, mesmo assim só lê as manchetes que chamam sua atenção na abertura do provedor, pois só visita algumas revistas, não se interessa por nenhum jornal ou revista específica. Gosta de coisas relacionadas à saúde alternativa.

Acha a cidade de São Paulo fantástica, tem uma infinidade de coisas para fazer, museu de artes plásticas, etc. Diz que gosta muito de teatro, cinema, museu, mas falta oportunidade não tem companhia, não gosta de ir sozinha, acaba não indo. Nos parques gostaria muito de ir, mas só conhece o “Quinzinho” (Zoológico Municipal) em Sorocaba.

Usa mais a internet, escrever no computador só quando quer fazer algo pra creche. Tem bastantes arquivos pessoais, usa com bastante facilidade o computador, o qual tem acesso em sua casa.

Gosta de quase tudo de música: MPB, pagode, em certos momentos gosta inclusive de música instrumental e clássica. Só forró e sertaneja que não aprecia muito. Ouve mais CDs, pois seu rádio não está muito bom.

Conclui comentando que é bem simples o que faz quando não está trabalhando, não tem muita coisa. Podemos perceber que tem certos acessos à cultura, porém limitados, mas poderiam ser um pouco mais explorados, mas ela não vê um significado pra isso.

Relação com o conhecimento formal, com o conhecimento socialmente reconhecido

Sobre leitura e escrita afirma que “Geralmente a gente lê pra se informar, pra poder ter mais informação. Mas também não estou lendo muito não” O que lia eram livros que ganhava de sua prima de São Paulo, procurar livros mesmo nunca foi atrás. Romances, auto-ajuda, a prima de São Paulo começou fazer Psicologia depois parou, então os livros são relacionados a esses assuntos, que são bem interessantes, mas é só. Estima que tem em sua casa uns cinquenta livros. Quanto a jornais ou revistas impressos não tem acesso, quando lê alguma coisa é na internet. Se sujeita ao que se apresenta pra ela, mas as suas buscas são limitadas, pode ser apenas um perfil de personalidade, mas acompanhado de um modo de ver o mundo a sua volta sem grandes expectativas.

Livros de educação não têm nada, não lê nenhum livro. Só tem acesso às informações passadas na escola em que trabalha pra elas em textos, mas livros não. Curso de atualização não tem feito nenhum, apenas os que a prefeitura oferece, e estes considera que por ela ser de fora da educação e sua formação não ter nada a ver com educação, pelo seu trabalho acha muito vago os cursos oferecidos, que precisariam ser mais direcionados.

Eu não tenho formação, não fiz Pedagogia, não fiz nada, mas eu acho que não acrescenta em nada o curso. E outras pessoas que tem informação dizem a mesma coisa, pelo jeito não estou tão fora, assim [...] Então não faz sentido o curso, né.

Quando pergunto se então aprende na creche se reporta a livros da área de educação lá da creche, indicados por alguma colega que então os pega na biblioteca da creche e tenta ler, mas tem dificuldade.

pra mim como eu não tenho noção nenhuma das palavras que vocês usam dos termos que vocês usam, então eu fico perdida. Então eu leio e não estou entendendo nada, então pra mim é um pouco difícil entender [...] Às vezes até nos cursos mesmo, eles falam alguma coisa lá e eu não sei o que elas estão falando [...] Mas eu não sei o que é aquilo lá na prática mesmo. Porque tudo que eu aprendi é tudo na prática, os nomes dos termos certos mesmos eu não sei o que é. Então minha dificuldade é nessa parte, entendeu? Eu vou ler lá, mas eu não sei o que é. [...] Tenho vontade de aprender, de entender, de saber o que está se passando. Lembra aquelas dificuldades de saber o que trabalhar juntamente com as crianças, o que vai beneficiar ou não? Se eu estou fazendo alguma coisa que não vai resultar em nada. Minha preocupação era neste sentido, né. Pra saber como que funciona, mas aí os termos eu fico boiando porque eu não entendo nada. A pessoa está falando **[inaudível]**, e eu estou lá, uma expectadora, então não estou entendendo nada. Então minha dificuldade é nesta parte.

Ela se autocaracteriza como alguém que usa muito a linguagem escrita no seu dia a dia porque é bem perfeccionista, organizada, exigente demais – acha que porque trabalhou na parte fiscal que é um setor bem organizado também, então é bem organizada e controlada e a linguagem escrita é uma referência pra essa organização.

Percepção da proposta da diretora.

Em seu trabalho, retoma o planejamento escrito para poder dar continuidade, ver o que já foi feito, o que pode ser feito em cima daquilo de novo. Tem tudo escrito e vai guardando, vê se precisa acrescentar alguma coisa, melhorar. Sobre os relatórios escritos afirma que escreve sobre

No caso as crianças, o que aconteceu, o que não aconteceu, como reagiram, não reagiram, como estava naquele dia. Acho que o relatório é mais como uma reflexão porque eu escrevo o que eu senti naquele dia, o que eu vivenciei como foi a experiência. [...] Então de repente estou lendo aquilo lá, estou lembrando o que eu passei.

O escrever e ler sua própria escrita lembrando o que se passou, pode ser uma forma de estar se olhando numa situação, mas pode conter uma censura, um olhar que aprova ou

desaprova sua ação. Sou levada a pensar o que poderia colaborar para que esse olhar fosse para o contexto, para entendê-lo melhor.

porque é assim, eu nunca faço o relatório no dia, eu faço no dia seguinte. Eu vou lembrar o que eu fiz, no dia seguinte. Então tem esse lado assim que “Bom, podia ter feito isso, ter melhorado isso, quem sabe numa próxima posso estar fazendo tal coisa”

Tudo isso, ela chama de reflexão; reflexão que não é possível fazer na hora, porque a correria e as demandas das crianças não deixam tempo para parar e refletir, fazer relatório. Isso exige silêncio, calma.

Então é uma reflexão. [...] no dia mesmo não tem como fazer, né. Aquela correria toda, então no dia seguinte você pára pra fazer o relatório. [...] Faço em casa, geralmente à noite ou de manhã, antes de ir trabalhar que eu faço. [...] Eu não gosto de barulho, não gosto de nada pra fazer as coisas. Gosto de tudo muito tranqüilo pra estar pensando só naquilo, né. Durante a noite é mais difícil, né. A televisão ligada, as pessoas conversando, me incomoda, né. De manhã o ambiente é mais sossegado.

Vai descrevendo a importância que dá à feitura dos relatórios. Primeiro como desabafo, conversa, porque não passa a limpo, pois considera que no passar a limpo já mudaria e seria outra reflexão.

Eu acho, não sei se está certo ou não, mas fazer direto no caderno o que você sentia naquela hora. A impressão, assim, que eu tenho e se for fazer um rascunho, quando você for passar no caderno, você vai retocar algumas coisas “Não, isso não está certo, não devia ter colocado”. [...] Que às vezes eu faço muito o que eu estou pensando, o que estou vivenciando. Acho como se fosse um desabafo. [...] É, estou falando o que está acontecendo, as dificuldades que estou tendo. Os progressos que eu acho que estou tendo, entendeu? Então, é um pouco uma conversa. [...] Conforme estou escrevendo ali é como eu estivesse falando com a pessoa. “Aconteceu isso, isso e isso. Fiz isso, isso, isso. Está acontecendo isso, isso, isso” entendeu? Pra mim é mais uma conversa.

Então se reporta ao que lembra que eu falei sobre base pra outros trabalhos, futuros projetos, onde ela mesma ou outras pessoas podem ler.

Eu acho importante sim, porque, como você falou, é uma base pra futuros trabalhos, futuros projetos que vai fazer, ou outra pessoa que vai fazer vai ler de novo “Ah, fiz isso, tal, vamos fazer melhor, vamos fazer diferente”. Ou de repente o que você fez naquele dia não deu certo, não atingiu aquilo que você queria fazer, então vamos fazer de outra forma. Eu acho legal, é uma reflexão, não deixa de ser uma reflexão. Ele está ali pra você rever o que você fez.

Fala dos relatórios escritos como o que dá sentido a seu trabalho, continuidade, senão fica algo automático; penso que queira dizer o fazer por fazer, a ação pela ação simplesmente. O que deixa implícito a busca de sentido não só para ela, mas também para os alunos.

Senão não tem sentido, uma coisa automática. [...] Tipo fiz, pronto acabou, tchau. Vou fazer amanhã outra coisa. Então aquilo que eu fiz acabou ali. Tem gente que consegue conciliar, pra mim não, se não tiver uma base ali. [...] É, a continuidade do trabalho. Melhorar e tentar alguma coisa. Se você não faz chegou ali e acabou.

Sobre os retornos escritos que recebe considera um incentivo, uma crítica construtiva e que é importante a pessoa que lê também dizer o que está achando daquilo que escreveu, inclusive da forma como escreveu, que se estiver errada pode ser sinalizado. Aqui deixa clara sua preocupação protocolar, em outras entrevistas o retorno tem essa mescla, mas aqui fica bem evidente que se preocupa com uma orientação superior ao que ela faz que chama de instinto, possivelmente ligado ao que já afirmou de não ter formação em educação.

Mas se a pessoa puder me dar um toque, entendeu, 'Se você fizesse assim era melhor' ou 'De tal forma vai render mais' ou 'Vai desenvolver mais' Que às vezes eu escrevo o que eu estou fazendo. E muita coisa eu percebo que eu faço por instinto, vou fazer acho que é certo que tem que ser assim ou vou meio nas cegas.

Quanto ao trabalho geral da creche, numa avaliação final, diz que o trabalho neste ano (2005) foi bem organizado porque foram distribuídos os assuntos a serem abordados, todo mundo se juntou, parou para fazer isso, e atingiu bastante o público, foi bem coordenado.

ENTREVISTA COM E8 - 30 DE JANEIRO DE 2006 NA CASA DELA

Apresentação, descrição da pessoa, situação da formação intelectual, cultural, profissional

E8 me recebeu numa tarde de janeiro em sua casa em B., quase uma chacinha que fica nos arredores do bairro, mas bem próximo à mata com rua de terra. Estavam em sua casa sua mãe e seu sobrinho de 10 anos, que é quase um irmão que mora em sua casa, não participaram da entrevista, mas estavam em outros cômodos próximos. Ela tem 31 anos, é solteira, mora no bairro da escola e em março fará dois anos que trabalha nesta escola.

Seus pais são do interior de São Paulo, a escolaridade deles é o antigo primário e nem terminaram, pois tinham que trabalhar. Seu pai trabalhou em tratamento de água na CBA e depois na Drury's/Heublein, sua mãe quando era solteira era empregada doméstica, depois que se casou deixou de trabalhar. Hoje, quanto a sua situação socioeconômica, se sente segura em vista de quando era criança, pois considera que a situação melhorou. O irmão não quis estudar, só estudou enquanto ela estudava na mesma escola, fez até 6ª série. Ela fez o segundo grau, parou, depois voltou fazer o Magistério e em seguida o Técnico em Informática.

Sente falta de substituir como professora eventual, depois que começou a trabalhar na creche, pois podia ir à escola onde fez a Educação Infantil, se sentia em casa, pouca coisa mudou, considera que foi muito boa sua infância. Na primeira série teve uma professora muito boa, mas muito severa e agressiva, como ela se comportava bem não teve problemas, sempre gostou de ir à escola e estudar. Do ensino fundamental se lembra que gostava muito de brincar, no intervalo corria muito de pega-pega, cantava, brincava de showzinho, faz-de-conta, representar teatro, etc. Na época, tinham aula de música, de teatro. No colégio ganhou

uma bolsa pra fazer cursinho no Universitário, que foi oferecida aos melhores alunos da classe, receberam ela e outro menino que não sabiam de nada, pensaram até que seria pra bronca na diretoria. Na época, diz, que deveria ter feito faculdade, mas seu pai falou que não dava pra pagar, então nem tentou.

Terminou o colégio, a princípio ficou sem trabalhar. Seu primeiro emprego de um mês como secretária e nem recebeu, depois trabalhou em outros lugares como temporária substituindo um primo balconista nas férias dele, depois no departamento pessoal numa metalúrgica em B. onde mora, não conseguiu se efetivar. Não deu certo, saiu, foi viajar com uma amiga pra Camboriú.

Sem trabalhar, através de uma prima conheceu o curso de Magistério, mas não começou naquela época porque teria que fazer novamente o segundo grau desde o primeiro ano e não quis. Nesta época uma tia ficou doente e ela precisou cuidar dessa tia na cama, diz que vendo a situação da tia percebeu

como ela se arrependeu de ela não ter feito muita coisa – ela trabalhou sempre a vida inteira dela [...] Acho que daí que eu acordei pra voltar estudar [...] no fim ela não ficou boa, acabou morrendo. Aí que eu peguei e pensei “Eu estou perdendo tempo”

Começou o Magistério na cidade de Alumínio, foram dois anos, depois que terminou foi com uma amiga fazer o curso de Técnico em Informática que não gostou muito, terminou por terminar, foi um ano e meio, inclusive conta que nessa época ficou meio depressiva. Paralelo trabalhava como professora eventual e depois numa creche na região de B. que é mantida por uma Ong. No ano seguinte, começou a trabalhar na creche em que está até hoje, fez esta opção, pois na prefeitura havia estabilidade e a outra creche corria o risco de fechar.

Quanto ao curso superior na época da entrevista estava em vias de iniciar com uma colega professora eventual um curso de Pedagogia à distância, com presença mensal em São Paulo, para o qual fizeram uma prova vestibular. Havia a opção dos cursos em Sorocaba, mas segundo E8, não abrangiam a Educação Infantil e o Fundamental como queriam. Aqui em Sorocaba teria que ir todos os dias e considera que cansa muito por trabalhar o dia todo, e naquele em São Paulo o ensino é semi-presencial e terão apostilas, mas está preocupada se apenas uma vez no mês não é muito pouco,.

Considera que se vai cursar quer aprender, não é só o diploma. É na contradição que pode estar o conhecimento: semelhante a E2, investe pouco – principalmente tempo – e espera bom retorno de aprendizagem. Elas querem uma certificação, elas querem ter tempo disponível, uma delas é solteira e trabalha o dia todo e a outra é casada com filhos e trabalha meio período, considero que elas não estão erradas quantos ao desgaste, cansaço, ausência do

meio familiar, mas querem uma certificação e reclamam que quem ofereceu tudo isso pode estar só vendendo um papel, um diploma, um documento, e que o conhecimento elas terão que buscar por si, ou, provavelmente, ficar com a lacuna. Até se destacam em ter essa preocupação, mas será verdadeira? Ou é apenas uma desculpa? Então, a prática que terá que ensinar mesmo, aprender na prática, a serviço do empregador.

Cursos de atualização, fez há pouco tempo um curso de Braile, e tem muita vontade de fazer Libras. Valorizou muito como uma pessoa deficiente enfrenta as barreiras sem reclamar, que isso pra ela também foi um aprendizado.

Quando não está trabalhando gosta de viajar, assistir filmes, ir ao cinema, aprecia comédias e também romances. Gosta de televisão, novelas, filmes. Assiste junto com o sobrinho, mas tem alguns que não dá para ele assistir. Também assiste jornal na televisão. Teatro nem se lembra o que assistiu, faz muito tempo. Vai mais ao Shopping, não a parques. Quanto à música não tem um tipo preferido, em rádio aprecia mais ouvir músicas. Também gosta de visitar parentes e amigos.

Tem acesso a computador na casa de amigos, não em sua casa. Não tem acesso à internet e não tem muita paciência de ficar parada no computador, se não dá para resolver, fica irritada.

Relação com o conhecimento formal, com o conhecimento socialmente reconhecido

Sobre leitura e escrita diz que gosta de livros, que às vezes lê romances pra se distrair, ou se tem coisas pra estudar, como está pensando em estudar lê mais pra aprender, não por obrigação de fazer uma prova. Lê geralmente à noite, quando fica sozinha lê na sala. Indagada, diz que às vezes lê jornais e quanto às revistas assina e lê “Nova Escola”, compra de vez em quando ‘Educação infantil”, “Professor”, “Projetos”, “Projeto Escolar” “É, pra ajudar nas atividades, pra gente ter idéia melhor... Às vezes eu compro por isso”.

Quanto a livros diz que está meio difícil, não os lê, antes lia mais, agora está meio preguiçosa. Considera que tem bastantes livros, uns 15 mais ou menos. Tem e leu alguns deles específicos de educação, específicos de bibliografia de concurso público, não se lembra dos nomes, considera as cópias também. Esta também é uma característica bem forte entre os educadores: ler bibliografia de concurso, essa é sua fonte de conhecimento, se falarmos em conhecimento socialmente reconhecido ele se expressa nas bibliografias de concursos que não podem ser contestadas. Poderiam citar outras fontes, como plano de aulas dos cursos que frequentou, ou graduação, bibliografias publicadas em revistas especializadas, resenhas, pesquisa própria em bibliotecas ou na internet mesmo. Mas não, o que é citado, acessa, é lido,

aceito e devolvido nos concursos são as bibliografias de concurso. Contribuem mesmo com sua formação, não que sejam ruins ao todo, mas a aceitação é praticamente a-crítica.

Dos concursos para professor que prestou quando terminou o Magistério pra testar seus conhecimentos, nem se preparou especificamente, passou, mas não pode assumir porque a formatura seria depois do dia previsto pra levar o certificado de conclusão. Ficou frustrada, pois pensava que não ia passar. Posteriormente em outro concurso para professor classificou, mas numa classificação muito alta.

Para os concursos, sempre na área de Educação, tirava cópias de apostilas de amigas e as lia, livros só emprestados. Não podia fazer cursinhos, estudava sozinha. Sua metodologia era deixar as leis por último.

a última coisa que eu estudo é as leis. Que daí fica mais fresco na gente [...] Porque eu gosto de estudar essa parte de leis, eu gosto de estudar. Não sei por que eu gosto de leis. Eu tenho facilidade de guardar as leis. Então eu deixo mais por último.

Sobre os cursos que a prefeitura oferece, ela diz que gosta. Considera que muitos não gostam e que vão lá perder tempo, mas ela acha que sempre aprende coisa nova. “Nunca você pode ir num lugar e sair de lá falando que você não aprendeu. [...] Sempre vai aprender” Ela está certa, se a educadora fosse uma esponja sairia carregada com tudo. Agora a questão é o que realmente é importante aprender para a educadora, para a sociedade e comunidade onde está inserida.

Percepção da proposta da diretora

Sobre o uso da linguagem escrita em seu dia-a-dia considera que se vira bem. No seu trabalho gosta de planejar por escrito pra não ficar perdida. Retoma o planejamento pra ver o que não deu certo, o que tem que melhorar – o mesmo olhar protocolar.

Sobre os relatórios escritos, se são reflexivos, acha que escreve demais. Escreve em sua casa diariamente no final da tarde quando chega ou à noite num rascunho, porque na escola não dá tempo, como se fosse um diário, pra não se confundir, prefere escrever pra não se perder, depois faz um resumo. Como fica muito longo, ao passar a limpo uma vez por semana no sábado ou domingo, faz um resumo direto no caderno. Diz que isso tudo contribui para ver o que fez o que deu certo, o que precisa melhorar, então considera que contribui com seu trabalho sim, ela dá importância ao escrevê-lo. Quando não escreve fica só na observação, atenta ao que está acontecendo.

Os retornos escritos são bons porque a pessoa leu, gostou. “É bom, é bom saber a opinião de outra pessoa, porque sempre acaba ‘crescendo e aprendendo’”. As colegas não lêem seus relatórios, diz que poderia ser interessante pra dar opinião.

Numa avaliação geral do trabalho que tem sido feito na escola “acho que melhorou bastante, tanto é que eu gostei do primeiro semestre que teve aquele processo que foi feito junto, bem interessante, no primeiro semestre”.

SINTESE DAS ANÁLISES DAS ENTREVISTAS

Nestas entrevistas, pudemos observar o letramento ou o alfabetismo ligado a um tipo de envolvimento com a cultura escrita que está fundamentalmente ligado ao contexto, de forma que pouco se vê de ruptura com a cotidianidade, no sentido de transcender a prática imediata e sua demanda. Para a maioria delas o conhecimento, principalmente sobre educação infantil está na prática, portanto consideram que é lá que se aprende.

A linguagem escrita é vista como algo natural, sua prática oscila entre hábito e vício, a linguagem escrita entre o bem e mal, incontrolláveis – que levam a sair do cotidiano, o que pode ser visto como imediatamente redentor ou perigoso. Nestas entrevistas pouco se vê a prática de leitura e escrita que se relacione a um diálogo com as próprias crenças ou busca de novos conhecimentos, ou de valor estético. Observam-se como as bibliografias de concursos são lidas e devolvidas, que até contribuem com sua formação, mas para a maioria são aceitas praticamente de forma pouco crítica. Este aspecto facilita que o objeto desta pesquisa, a proposta de escrita sobre o próprio trabalho, seja compreendido de forma protocolar.

A contraposição com uma escrita reflexiva não é a oralidade, mas uma escrita que transcenda o próprio contexto, que não esteja somente a serviço da organização deste cotidiano, da produção, reprodução ou consumo – seja de ordens, informações ou produtos. Na cotidianidade a linguagem, mesmo que escrita, está ligada ao senso comum de cultura de massa, numa incorporação automática onde a escrita, apesar da sua característica metacognitiva, tende a perder flexibilidade. Esta escrita proposta tanto está ligada à cotidianidade e a oralidade, que várias vezes são descritas como a própria fala da protagonista, como desabafo, exame de consciência, extremamente pessoal, onde a simples revisão mudaria o conteúdo. Contudo há uma busca de sentido para o trabalho, de continuidade, sem ficar no automático.

O objetivo da empreitada esteve em desenvolver a autonomia dos educadores, na criação do ambiente físico e psicológico favorável para deixarem de ser objeto, presa fácil ao

sistema educacional. Talvez os limites do projeto tenham apenas possibilitado um vislumbre da realidade – ela em ação, mas não uma intervenção efetiva vinculada aos objetivos.

Este aspecto pode ser observado em duas situações. Primeiro onde a diretora em alguns momentos, talvez até por dificuldades diversas de coordenar seu tempo com as demandas administrativas, burocráticas e de gestão, acaba aderindo, respondendo também protocolarmente aos relatórios escritos somente com sua leitura, sem discussão, sem circulação, e algumas vezes sem retornos, o que é reclamando em todas as entrevistas. Esta é a segunda situação observada: a potencialidade de diálogo e de reflexão através da demanda de retornos da diretora, que tem uma mescla – consciente ou não – de aspecto protocolar e de circulação de conhecimentos, que tem muito a ser explorado no sentido de desenvolvimento e formação dos educadores. Além da intenção de suspensão do cotidiano, e de usufruir o aspecto metacognitivo, outras intervenções seriam necessárias, como confrontação de conhecimentos, tematização desse olhar para além do cotidiano para que o educador vislumbre sua individualidade numa perspectiva genérica. Os acessos à cultura são limitados, quando não inexistentes, mas estes poderiam ter sido mais explorados no projeto construindo significados para isso.

É possível dizer, pelo resultado das análises aqui desenvolvidas, que a preocupação com formação continuada com autonomia não está presente em algumas das entrevistadas, mas apenas a busca do requisito prático, imperando a preocupação com um processo formativo ligado ao comércio de títulos e promoção na carreira docente. A especificidade da educação infantil liga-se principalmente ao amor a profissão, a uma responsabilidade com crianças pequenas, inerente ao ser humano; reflete também a pouca definição teórica da educação infantil e a indefinição do perfil deste profissional, vagando entre profissionais leigos, e professoras formadas academicamente, um papel cobrando do outro o cuidar, o educar.

A mercantilização da formação dos educadores, e da própria Educação, tem nos educadores um mercado potencial. Explorados que são, trabalham muito, recebem pouco, sua formação é deficitária, os leva a investir pouco tempo, muito dinheiro relativo ao seu orçamento doméstico, em cursos que não garantem formação, mas diplomas. As contradições se evidenciam nos questionamentos que surgem a respeito da qualidade de formação, a que tem direito, seja como educador, seja como consumidor, seja como cidadão.

CONCLUSÃO

O resultado das análises demonstra que as práticas de escrita desenvolvidas neste trabalho não contribuíram para o desenvolvimento intelectual, para o aumento da consciência do trabalho e para melhora da atividade destes profissionais. Fundamentalmente porque a lógica que se instituiu foi uma lógica protocolar.

Tomando como exemplo uma fala de uma das entrevistadas “Registrar alguma coisa do momento ali, que aconteceu na sala, e que eu acho que você, acho que você tem interesse em saber, ou melhor, deve saber do que aconteceu.”

Podemos perceber o exercício de uma escrita que quer demonstrar o trabalho realizado, talvez até numa visão clara do processo, mas demandando um programa imposto, para o qual vai responder, no sentido protocolar.

Encontramos no Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001) no verbete “Protocolo” referência a registro escrito pelo termo ‘livro de registro’ de atos oficiais, correspondências institucionais, além de cerimonial.

Pro-to-co-lo *s.m.* [...] **2** ata, registro de atos oficiais [...] **6** *p.ext.* característica do que segue normas rígidas de procedimento; formalidade, etiqueta [...]

E no Novo Aurélio Século XXI (1999)

Protocolo. [Do gr. *Protókollon*, ‘primeira folha colada aos rolos de papiro, e na qual se escrevia um resumo do conteúdo do manuscrito’ [...]] **S. m. 1.** Registro dos atos públicos [...] **4.** Formulário regulador de atos públicos [...] **8.** *Fig.* Formalidade, etiqueta, cerimonial [...]

Já o Vocabulário Jurídico aprofunda-se mais apresentando além do registro de ações e decisões, o aspecto do formulário pré-estabelecido, seja para as anotações seja para o ritual, cerimonial, etiqueta – relativo a comportamento esperado.

PROTOCOLO. [...] é, verdadeiramente, um *livro dos registros* ou um *livro de atas*, em que se *anotam* ou *apontam*, pela ordem cronológica em que se apresentam, os requerimentos, as escrituras, os títulos e documentos, ou em que se escrevem os fatos ocorridos ou as deliberações tomadas em reuniões, congressos, assembléias. [...] Designa ainda, o *formulário*, em que se estabelecem modelos e fórmulas para escrituras ou outros atos públicos. Distensão deste sentido, entende-se também, a *etiqueta*, ou o *conjunto de formalidades* (ritual) a ser observado em certas cerimônias. (SILVA, 1999).

A escrita estaria então a serviço do convencional, do tratado ‘a priori’ por outras instâncias hierárquicas: a quem coube entender, planejar, e distribuir as ações especializadas para fim estabelecido de um plano maior que nem é preciso entender, ou é muito complexo que basta o educador dar conta de seu pequeno papel. Aquela instância superior é que vai

responsabilizar-se pelo resultado alcançado ou não, ou ainda pela elaboração deste resultado, como se ela se legitimasse pelo consenso social, sem reservas.

Na situação de trabalho educativo institucional os relatórios escritos, mesmo que tratados como momentos reflexivos reproduz, em sua maioria ou na maior parte das produções, o caráter protocolar institucional. O paradoxo aparente é que, mesmo assim, distinguem-se e se apresentam produções que são resultado de uma verdadeira elaboração consciente, reflexiva.

O não apresentar uma produção escrita ou apresentá-la, mas não revelar reflexões, ser apenas descritiva, protocolar, não quer dizer que este ou aquele educador não a faça, não elabore com ele mesmo tais reflexões. O convite à produção escrita é um convite à reflexão, mas antes de tudo a expressão da sua própria reflexão, particular no sentido de única, pois atrelada à história daquele indivíduo. É, pois um convite a compartilhar, certo que nesta situação deste contexto desta pesquisa, ainda que atravessada pela ora interlocutora, parceira ainda que hierárquica – a diretora, supõe um futuro desafio a construções coletivas ou individuais, filosóficas, artísticas, científicas, políticas.

Auroux (1998, p. 67), citando Lévi-Strauss, mostra que novas formas de poder identificam as necessidades e circunstâncias de nascimento da escrita, na constituição de sociedades fortemente hierarquizadas onde uma parte trabalha em proveito de outra. Então uma relação estreita entre escrita e poder.

Ribeiro (1999) cita Street para o qual tomar a escrita como aspecto definidor de diferenças essenciais entre pessoas ou grupos é uma decisão arbitrária, pois se ignoram ou “se ocultam” as relações sociais concretas, conflitos de ordem política de uso da escrita por diferentes sociedades ou grupos dentro da mesma sociedade. Ele propõe um modelo interpretativo alternativo que denomina “modelo ideológico”. (p. 31-32)

Então o educador vai escrever pra quê se tudo já vem pronto? Para confirmar o instaurado, aceitar, se conformar, se ajustar, se igualar, se valorizar perante o Outro?

Mas para intervir, atuar na vida pública, profissional, política como condição de participação social. Escrever não é só falar, codificar essa fala como num gravador. É reinterpretar a realidade a partir de seu referencial, se colocar no mundo e interagir com outros referenciais, influenciar e ser influenciado, comprometer-se a vincular uma ação, uma postura, uma visão.

Não é o acesso à leitura, e também da escrita, que garante a democracia social, mas a possibilidade da participação social que permite o acesso à leitura e escrita autêntica.

As práticas formativas no âmbito da instituição escolar possibilitam a apropriação da ciência, da arte, da filosofia, da moral e da política, na perspectiva de remover, radicalmente, os processos de alienação e exploração do indivíduo, constitutivos da razão-de-ser histórica, da formação capitalista? (BRITTO, 2005a)

Quando a diretora supôs tanto educadores quanto diretora como escritores e leitores experientes, isolou a proposta numa habilidade de coordenar as idéias veiculadas, seja explícitas ou ocultas, subestimando outros aspectos da leitura e escrita nas relações sociais, seu significado quanto a sua aquisição e uso na vida e no trabalho.

É possível supor que isso não seria diferente com professores de Ensino Fundamental. O uso da escrita aqui está bem dentro do que tanto Batista (1997) como Britto (1997), tratando da leitura do professor do ensino fundamental, vão chamar de “leitor interdito” (p. 161), no caso de Britto, e de “*exclusão tardia* ou *inclusão relativa*” (p. 56), no caso de Batista.

Britto (2003), revisitando seu estudo e respondendo a algumas críticas que lhe foram feitas quanto à assunção de que o professor é um não-leitor (algo que este autor não afirma), assume que:

Profissionalmente, o professor e a professora da educação regular não têm obrigação ou necessidade de ler além dos produtos que informam a prática escolar, sejam textos literários sejam de outros gêneros. Por outro lado, enquanto cidadão, tem pouco acesso a estes textos, tanto pelos vínculos culturais estabelecidos, quanto por sua condição sócio-econômica. (p. 161).

E conclui que essa precariedade “não resulta de sua falta de vontade ou de inconsciência definitiva. O que ocorre é que suas condições objetivas de vida e de trabalho são parte do processo de massificação do ensino e depreciação da função docente.” (p. 164).

Batista (1997) nos apresenta em sua pesquisa que

Os professores, primeira geração de seu grupo familiar a realizar uma escolarização do tipo longo, estariam vencendo as desigualdades sociais e culturais e seriam um bom exemplo dos primeiros resultados positivos da democratização do sistema escolar brasileiro.[...] Assim, os professores não seriam excluídos, mas *incluídos*. (p. 55).

Apesar da longa escolarização do professor, não se eliminou a distância entre grupos sociais, de forma que a exclusão cultural é adiada ou diluída ao longo da escolarização configura “um processo de *exclusão tardia* ou de *inclusão relativa*” (p. 56). Batista chega a uma conclusão cruel quanto à formação do professor:

Essa formação [...] não foi suficiente para promover o domínio das formas prestigiadas de apropriação da cultura legítima. Mas [...] foi, por fim, capaz de criar a aparência de que os professores tiveram todas as suas “chances” de adquiri-los. (p. 57).

Desde que inerente aos afazeres profissionais, escrever sobre o trabalho educativo envolveu cumprir uma obrigação de ação profissional, comprovar o trabalho realizado, ato que está aquém de uma reflexão sobre este trabalho. Isto é, tratava-se de numa situação social

em que o uso da escrita cotidiana automatizada se transforma numa prática não reflexiva, pouco metacognitiva, dado o caráter empírico da idéia de protocolo como podemos refletir a partir da definição no Dicionário de Filosofia Nicola Abbagnano, 4ª ed, 2003

PROTOCOLO [...] Termo introduzido pelo Círculo de Viena para indicar o registro do dado imediato ou experiência direta (sensação, percepção, emoção, pensamento, etc.). As “proposições protocolares” são as que contêm unicamente P. e por isso fazem referência direta aos dados imediatos; por serem instrumentos da verificação empírica, não precisam de verificação porque sua verdade é garantida pelo P. que contêm, graças ao qual correspondem imediatamente ao dado empírico.(p. 804).

E é justamente a descontextualização que possibilita a consciência metacognitiva a partir do pensamento e da objetivação da experiência pessoal, mas este se liga diretamente ao modo como a pessoa está inserida no mundo social. Há dimensões da escrita em uso nas organizações sociais, na organização do cotidiano, que sendo essencialmente pragmática não possibilitam essa descontextualização, acesso a conhecimento ou nova produção deste que possa fundar uma identidade, um lugar na sociedade, ou que possibilite questionar as tensões, mas sim é da ordem da repetição e cumprimento do comando instaurado, e não da liberdade de pensamento. O envolvimento em atividades político-sociais com certa perspectiva utópica poderia favorecer uma descontextualização do imediato, tomando a realidade como objeto de reflexão, passível de transcendência e superação – numa experiência de distanciamento da rotina automatizada, parando, olhando, refletindo, produzindo conhecimento.

Isso não quer dizer que não seja possível haver situações de uso da escrita que efetivamente tenha papel formativo que contribui pra ampliação da consciência do trabalho. Isso dependerá de um lado do tipo de proposta, da integração da proposta com a atividade, do grau de consciência e de investimento dos participantes na atividade e das reverberações que esta atividade tenha na própria prática. Estes aspectos não foram verificados nesta experiência.

A diretora agora consciente deste limite poderá rever a sua proposta original que era uma proposta idealista, mitificadora da leitura e pensar uma possibilidade de formação utilizando a escrita em outras condições. Osakabe (1982), comentando Laing, esclarece esta justificação nos remetendo a idéia de que

Aprender a ler é, também, ter acesso a um mundo distinto daquele em que a oralidade se instala e organiza (...) a cujo acesso a alfabetização pode se constituir numa espécie de iniciação. (...) Essa valorização da alfabetização tem sua justificativa pelo fato de que ela pode instrumentar o sujeito para a própria vida, franquear-lhe possibilidades de sobrevivência, que de outro modo, lhe serão vedadas. (p. 149-150).

Osakabe nos alerta que nas sociedades antigas a escrita esteve a serviço do conhecimento, e sendo dominada pelas castas estava a serviço da manutenção daquele tipo de

sociedade. O que, na contemporaneidade, a burguesia não se desfez em suas bases ideológicas para manter-se no poder como classe dominante.

O que podemos concluir, portanto, é que não é possível nenhuma relação direta entre escrever e aprender, ou escrever e formar.

sua imposição como qualificação necessária ao próprio mecanismo produtivo das sociedade contemporâneas, a escrita persiste de algum modo nesse papel discriminativo. É possível dizer neste ponto que a ela se vincula uma necessidade pragmática. [...] Alfabetiza-se o indivíduo para que ele seja mais produtivo ao sistema: por exemplo, para que leia e compreenda instruções escritas no trabalho, para que leia e compreenda ordens e mandamentos que zelam a todo canto para a manutenção da ordem. Para além disso, a alfabetização não parece tão necessária: a manipulação ativa da escrita (o ato de escrever, por exemplo) se faz dispensável pela imposição de fórmulas já prontas, por modelos estabelecidos e já consagrados em manuais de ampla difusão. (p. 150).

Osakabe ainda comentando Laing, indica que ler e escrever relaciona-se a um valor social “de produtividade e não um valor que afirma o sujeito e lhe franqueia a diversidade de conhecimento” (p. 150), mas sim um escrever e ler que tranqüiliza o educando, “neutralizando as contradições”, com discursos edificantes.

Crê-se que a escrita é formadora em qualquer profissão e a maioria dos estudos tem afirmado isso, mas dizemos que não, que escrever pode ser em qualquer âmbito na Educação Infantil ou na Educação de Adultos ou em outras situações de Educação em geral, pode ser sim uma atividade estritamente da ordem da repetição onde “o convite à reprodução das atitudes pode ser o único apelo de ‘ação’” (p. 151). Escrever não é necessariamente formativo. Pode ser desde que haja outras variantes, as quais aqui não foram investigadas, as condições que nós investigamos mostram que não.

A linguagem escrita não se antagoniza com as outras linguagens. Os temas poderiam ter sido propostos, poderiam ter sido mais explorados pela diretora, solicitando eventualmente até textos poéticos sobre situações específicas, ou outras manifestações sejam gráficas, musicais, visuais, plásticas, corporais, dramáticas, cômicas, narrativas, etc. A tematização do objeto ou do conteúdo poderia ter ajudado a fugir do estatuto protocolar implícito de certa forma na proposta e na ação correspondente.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 4. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ABDALLA Maria de. A Pesquisa-ação como Instrumento de Análise e Avaliação da Prática Docente. **Pesquisa em Síntese**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 383-400, jul./set. 2005.
- ALMEIDA, Benedita de. Escrita e formação de professores: possibilidades do diálogo para o desenvolvimento profissional. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu, MG. **Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos**, Rio de Janeiro: ANPED, 2006. 1 CD-ROM.
- ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano XXII, n. 74, abr. 2001.
- _____. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.
- AUROUX, S. **A filosofia da linguagem**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998a.
- BARRETO, Ângela M. Rabelo F. Educação Infantil no Brasil: desafios colocados. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, n. 37, p. 7-21, 1995. Grandes políticas para os pequenos.
- BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Os(as) professores(as) são “não-leitores”? In: MARINHO; SILVA (Orgs.). **Leituras do professor**. Campinas, Mercado de Letras, 1997.
- BIANCONI, M. Lucia; CARUSO, Francisco. Educação não-formal. **Ciência e Cultura**, Campinas/SP, v. 57, n. 4, p. 20-20, Out./Dez. 2005. Disponível em: www.cienciaecultura.bvs.br/scielo.php. Acesso em 31 maio. 2007.
- BRITTO, L. P. L. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. **Calidoscópico**. São Leopoldo, v. 5, n. 2. p. 24-30, jan/abr 2007.
- _____. **Letramento no Brasil**. Curitiba: IESDE, 2005a.
- _____. Educação Infantil e cultura escrita. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suelly Amaral (Orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leituras**. Campinas: Autores Associados, 2005b.
- _____. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- _____. Leitor Interditado. In: MARINHO; SILVA (Orgs.). **Leituras do professor**. Campinas, SP, Mercado de Letras, 1997. Republicado, em versão revista, em BRITTO, 2003.
- BODNAR, Rejane Teresa Marcus. **A observação e o registro pedagógico na formação em serviço: um estudo sobre as relações teórico-práticas com professoras da educação infantil**. Florianópolis, 2006. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-graduação em Educação
- CANÁRIO, Rui. **A escola: o lugar onde os professores aprendem**. Universidade de Aveire. I Congresso Nacional de supervisão na Formação. 18-20 de setembro de 1997. mimeo
- _____. A experiência portuguesa dos Centros de Formação das Associações de Escolas. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Educação continuada: reflexões e alternativas**. Campinas /SP: Papyrus, 2000.
- CERISARA, Ana Beatriz. A educação infantil e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, n. 35, p. 65-78, 1995.

CÔCO, Valdete. Práticas de escrita de professores e formação continuada. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu, MG. **Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos**. Rio de Janeiro: ANPED, 2006. 1 CD-ROM.

COSTA, Eliana Aparecida Pires da. O primeiro leitor e a formação das profissionais da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. Araraquara, SP: Junqueira&M, 2007.

DIAS, Fátima Rezende Naves; CICILLINI, Graça Aparecida. Pela narrativa dialógica... os movimentos de constituição de formação de professores a partir do interior da escola. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25, 2002, Caxambu, MG. **Educação: manifestos, lutas e utopias**. Rio de Janeiro: ANPED, 2002. 1 CD-ROM.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Da escola materna à escola da infância: a pré-escola na Itália hoje. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, n. 37, p. 63-100, 1995. Grandes políticas para os pequenos.

_____. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação e sociedade**, v. 20, n. 69, p. 60-91, dez, 1999.

_____. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: _____. PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumores e desafios**. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos/SP: Editora da UFSCar; Florianópolis/SC: Editora da UFSC, 2000.

_____. Sons sem palavras e grafismo sem letras. In: _____. MELLO Suely Amaral (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler** – em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação**: o esquecimento da educação e a educação permanente. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

_____. **A questão da educação formal e não formal**. 2005. Disponível em: <www.paulofreire.org> Acesso em 25 abr. 2007.

GARRIDO, Elsa; PIMENTA, Selma Garrido; MOURA, Manoel Oriosvaldo. A pesquisa colaborativa na escola com abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão d professor. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Educação continuada: reflexões e alternativas**. Campinas /SP: Papirus, 2000.

GHEDIN, Evandro Luiz. Professor-reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24., 2001, Caxambu, MG. **Anais da 24ª Reunião ANPED**, 2001, Caxambu/MG. Disponível em <<http://www.anped.org.br>> Acesso em 30 maio. 2007.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GUARNIERI et al. Identificando mudanças na atuação docente a partir da elaboração de registros pelos professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24., 2001, Caxambu, MG. **Anais da 24ª Reunião ANPED**, 2001, Caxambu/MG. Disponível em <<http://www.anped.org.br>> Acesso em 30 maio. 2007.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INEP, **Instituto Nacional de Estudos e pesquisas educacionais** Anísio Teixeira. Brasília/DF. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 30 maio. 2007.

JINKINGS, Ivana. Apresentação. In: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

KUHLMANN JR. Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de, PALHARES; Marina Silveira (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumores e desafios**. 2. ed., Campinas/SP: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos/SP: Editora da UFSCar; Florianópolis/SC: Editora da UFSC, 2000.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2004.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.

MELO, Geovana Ferreira; DOMINGUES, Maria Hermínia M. S. Formar professores: Para quê? Para quem? In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27., 2004, Caxambu, MG. **Anais da 27ª Reunião ANPED**, 2004, Caxambu/MG. Disponível em <<http://www.anped.org.br>> Acesso em 31 maio. 2007.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIGUEL, Antonio. Escher, espaços curvos e corvos: sobrepondo jogos de linguagem visual e verbal. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELO, Suely Amaral (Orgs.). **Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

MYNAIO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed, São Paulo: Hucitec, 2004.

NASCIMENTO, Maria Evelyn Pompeu do. Os profissionais da Educação Infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de, PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumores e desafios**. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos/SP: Editora da UFSCar; Florianópolis/SC: Editora da UFSC, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

NORONHA, O. M. Pesquisa participante: repondo questões teórico-metodológicas. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Letramento, cultura e modalidade de pensamento. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

OLSON, D. R. **O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita**. Tradução Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1997.

OSAKABE, Haquira. Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita. In: ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola – as perspectivas do professor**. Porto Alegre/RS: Mercado Aberto, 1982.

PLONSKI, Guilherme Ary. **Educação continuada e reciclagem de professores e engenheiros**. 2001. Disponível em: <<http://www.engenheiro2001.org.br>> Acesso em 23 abr. 2007.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Trad. José Sefero de Camargo Pereira. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PUC-RS. **Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul**. Porto Alegre/RS. Disponível em <<http://www.pucrs.br/adm/proex/>> Acesso em 30 maio. 2007.

RAMALHO; NUÑEZ; CLEMONT. Quando o desafio é mobilizar o pensamento pedagógico do professor/a: uma experiência centrada na formação continuada. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu, MG. **Anais da 23ª Reunião ANPED**, 2000, Caxambu/MG. Disponível em <<http://www.anped.org.br>> Acesso em 31 maio. 2007.

REDIN, Euclides. Atendimento à criança pequena no Brasil. **Idéias**. São Paulo, SP, n. 2, p. 27-30, 1994.

RIBEIRO, V. M. **Alfabetismo e atitudes**. Campinas: Papirus, 1999.

_____. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

SALLES, Fernando Casadei. A formação continuada em serviço. **Revista Iberoamericana de Educación**. Madrid, Espanha, n. 33/10, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SCARPA, Regina. **Era assim, agora não... Uma proposta de formação de professores leigos**. São Paulo: casa do Psicólogo, 1998.

SIGNORINI, Inês. (Org.). **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SILVA, Maria Aparecida de Oliveira. O discurso dos professores sobre a formação continuada. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24., 2001, Caxambu, MG. **Anais da 24ª Reunião ANPED**, 2001, Caxambu/MG. Disponível em <<http://www.anped.org.br>> Acesso em 31 maio. 2007.

SILVA, Maria Emília Lins; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Escritas para si, escritas para o outro nas memórias de um grupo de docentes. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu, MG. **Anais da 28ª Reunião ANPED**, 2005, Caxambu/MG. Disponível em <<http://www.anped.org.br>> Acesso em 31 maio. 2007.

TERCIOTTI; SCHNETZLER. Da orientação oficial à prática efetiva: o percurso de ações e idéias sobre a formação continuada do educador infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25., 2002, Caxambu, MG. **Educação: manifestos, lutas e utopias**. Rio de Janeiro: ANPED, 2002. 1 CD-ROM.

VIGOTSKY, Leon. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

SILVA, De Plácido e. **Vocabulário Jurídico**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1999.

WEISZ, Telma. Revendo a função pedagógica da pré-escola. **Idéias**. São Paulo, SP, n.2, p. 33-36, 1994.

ANEXO 1 - ENTREVISTA PILOTO

ROTEIRO PARA ENTREVISTA – *Fora do ambiente e do horário de trabalho*

- 1- Nome do Educador: *Nome fantasia*
 - 2- Função:
 - 3- Idade:
 - 4- Sexo:
 - 5- Estado Civil:
 - 6- Há quantos anos trabalha na Educação?
 - 7- Tempo nesta Escola:
 - 8- Cargos que ocupou: *pequena história*
 - 9- Escolaridade: *detalhar em pequena história a formação escolar*
 - 10- Residência & Escola:
 - 11- 1º grau, quando e onde se formou: *e lembranças dessa época...*
 - 12- 2º grau, quando e onde se formou: *e lembranças dessa época...*
 - 13- Curso técnico, quando e onde se formou: *e lembranças dessa época...*
 - 14- Superior, quando e onde se formou: *e lembranças dessa época...*
 - 15- Especialização, quando e onde se formou: *e lembranças dessa época...*
 - 16- Outros cursos: *Capacitação, extensão, etc.*
 - 17- Escolaridade e profissão: *constelação familiar*
 - a. De seu pai:
 - b. De sua mãe:
 - c. De seus irmãos:
 - i. 1:
 - ii. 2:
 - iii. 3:
 - iv. 4:
 - d. Cônjuge:
 - e. Filhos:
 - i. 1:
 - ii. 2:
 - iii. 3:
 - iv. 4:
 - 18- Qual a origem de sua família? *Quem são seus pais?*
 - 19- Autocaracterização sócio-econômica: *grau de segurança*
 - 20- O que você faz nas férias?
 - 21- Fale sobre o que aprecia em viagens.
- (perfil de autonomia intelectual – letramento – investimento pessoal em formação continuada)*
- 22- Numere em ordem de maior frequência as atividades que você realiza nos momentos em que não está trabalhando
- () TV – quais programas de preferência: *comente:*
- *O que acha da TV?*
 - *Programas instrutivos? Programas bons para crianças?*
 - *Opinião sobre novelas: o que mais gosta, o que menos gosta*

canal aberto ()

TV por assinatura ()

- () novelas – quais:
- () programas de auditório – quais:
- () programa de variedades – quais:
- () programa de debates – quais:
- () tele-jornais – quais:
- () Teatro – com a escola. **Falar sobre**
- () Teatro – com a família. **Falar sobre**
- () Museus. **Falar sobre**
- () Parques. **Falar sobre**
- () Filmes no Cinema, Vídeo ou DVD. **Falar sobre**
- () Arte. **Falar sobre**
- () Artesanatos. **Falar sobre**
- () Cultos religioso – quais? **Falar sobre**
- () internet – quais locais mais visitados? **Falar sobre**
- () jornais – quais: **Falar sobre**
- () revistas – quais: **Falar sobre**

23. Experiências de leitura: **Lê para quê? O que gosta de ler? Quando lê? Onde lê?**

(a escrita e a leitura no trabalho)

24. Que livros específicos de educação?

25. Tem acesso e consulta freqüentemente enciclopédias e dicionários? – quais

26. Qual o tema do último curso de atualização?

27. Que meios você usa para sua atualização e formação profissional?

28. Você planeja seu trabalho?

29. Por escrito?

30. Você retoma o planejamento?

31. Você faz relatórios reflexivos sobre seu trabalho educativo? Por quê?

Onde?

Em que horário?

Como?

Em que suporte físico? Cadernos, folhas, computador?

32. Qual importância que você atribui a sua produção escrita sobre seu trabalho educativo?

33. Como você descreve o momento em que você pára pra escrever? Sente dificuldade? Necessidade? Pensa em quem o lerá, para quem escreve?

34. Quais retornos você recebe? Eles contribuem com sua atuação?

35. Avaliação final sobre o trabalho que está sendo feito na escola.

Como foi a entrevista, sugestões.

ANEXO 2 – ROTEIRO DA ENTREVISTA DEFINITIVO

ROTEIRO PARA ENTREVISTA – *Fora do ambiente e do horário de trabalho*

- 1- Nome do Educador: Não será publicado. *Nome fantasia*
- 2- Função:..... Idade:..... Sexo:.....
- 3- Estado Civil:
- 4- Residência & Escola:
- 5- Tempo nesta Escola:
- 6- Há quantos anos trabalha na Educação?
- 7- Qual a origem de sua família? *Quem são seus pais?*
- 8- Auto-caracterização sócio-econômica: *grau de segurança*
- 9- Escolaridade e profissão: *constelação familiar*
- 10- 1º grau, quando e onde se formou: *e lembranças dessa época...*
- 11- 2º grau, quando e onde se formou: *e lembranças dessa época...*
- 12- Curso técnico, quando e onde se formou: *e lembranças dessa época...*
- 13- Superior, quando e onde se formou: *e lembranças dessa época...*
- 14- Especialização, quando e onde se formou: *e lembranças dessa época...*
- 15- Outros cursos: *Capacitação, extensão, etc.*
- 16- Cargos que ocupou: *pequena história*

ATIVIDADES QUE VOCÊ REALIZA NOS MOMENTOS EM QUE NÃO ESTÁ TRABALHANDO

- 17- que você faz nos dias de folga e nas férias? Fale sobre o que aprecia em viagens.
- 18- TV – quais programas de preferência: *comente:*
 - O que acha da TV?
 - Programas instrutivos? Programas bons para crianças?
 - Opinião sobre novelas: o que mais gosta, o que menos gosta
 - canal aberto; TV por assinatura; tele-jornais – quais
 - novelas – quais; programas de auditório – quais
 - programa de variedades – quais; programa de debates – quais:
- 19- Teatro – *Falar sobre*
- 20- Museus - *Falar sobre*
- 21- Parques. *Falar sobre*
- 22- Filmes no Cinema, Vídeo ou DVD. *Falar sobre*
- 23- Computador e internet. *Falar sobre como usa computador e internet*
- 24- Música - *falar sobre*
- 25- Rádio – *falar sobre*
- 26- Outros - *falar sobre*

A ESCRITA, A LEITURA

23. Experiências de leitura: *Lê para quê? O que gosta de ler? Quando lê? Onde lê?*
 - Jornais – quais: *Falar sobre*
 - Revistas – quais: *Falar sobre*
 - Livros – quais: *falar sobre*
24. Quantos livros você tem?

25. Que livros específicos de educação você lê?
26. Como você se preparou para o concurso deste cargo e para outros?
27. Qual o tema do último curso de atualização?
28. Que meios você usa para sua atualização e formação profissional?
29. Como você utiliza a linguagem escrita no seu dia-a-dia? Banco, Controles, Declaração de Imposto de Renda, listas, recados, cartas, outros?

O TRABALHO

30. Você planeja seu trabalho? Por escrito?
31. Você retoma o planejamento?
32. Os relatórios que você faz são reflexivos sobre seu trabalho educativo?
33. Onde? Em que horário? Como? Em que suporte? Cadernos, folhas, computador?
34. Qual importância que você atribui a sua produção escrita sobre seu trabalho educativo?
35. Quais retornos você recebe? Eles contribuem com sua atuação?
36. Avaliação final sobre o trabalho que está sendo feito na escola.

Como foi a entrevista? Algo a acrescentar?