

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PRÓ – REITORIA DE PESQUISA E PÓS – GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CLAUDIANE PINTO DIAS DE JESUS

**PROFESSORAS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DAS ESCOLAS COMUNITÁRIAS:**
A trajetória pessoal e a construção da identidade profissional.

**SÃO LUÍS
2021**

CLAUDIANE PINTO DIAS DE JESUS

**PROFESSORAS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DAS ESCOLAS COMUNITÁRIAS:**

A trajetória pessoal e a construção da identidade profissional.

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em Educação
no Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal do Maranhão.

Linha de Pesquisa: Instituições Educativas,
Currículo, Formação e Trabalho Docente
Grupo de Pesquisa: Escola, Currículo e
Formação Docente

Orientadora: Profa. Dra. Maria Alice Melo

SÃO LUÍS
2021

Pinto Dias de Jesus, Claudiane.
PROFESSORAS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL DAS
ESCOLAS COMUNITÁRIAS: : a trajetória pessoal e a construção da
identidade profissional / Claudiane Pinto Dias de Jesus. 2021.
199 f.

Orientador(a): Maria Alice Melo.
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2021.

1. Formação Docente. 2. Identidade Profissional. 3. Educação
Infantil. 4. Escolas Comunitárias. I. Melo, Maria Alice. II. Título

CLAUDIANE PINTO DIAS DE JESUS

**PROFESSORAS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DAS ESCOLAS COMUNITÁRIAS:**

A trajetória pessoal e a construção da identidade profissional.

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em Educação
no Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal do Maranhão.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Maria Alice Melo (Orientadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof^a. Dra. Ilma Vieira do Nascimento
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof^a. Dra. Alda Margarete Silva Farias Santiago
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

AGRADECIMENTOS

Desde pequena sempre soube que a nossa jornada neste mundo é cercada de anjos da guarda que existem para tornar a nossa caminhada mais fácil, durante diversos momentos da minha vida tive verdadeiros anjos, se hoje estou aqui é porque tenho a certeza de que eles existem e não canso de agradecer por tudo o que eles têm feito todos os dias.

Agradeço em primeiro lugar a Deus, por tudo o que me proporcionou até aqui, por todas as bênçãos e graças alcançadas, quando penso que vou fraquejar sei que uma força superior e inexplicável me conduz;

Ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Maranhão, pelo compromisso com os seus alunos;

Aos meus anjos...

Maria Alice Melo minha orientadora, por sua dedicação, humildade, humanidade e respeito, por todas as sábias palavras ditas em nossos encontros, todas elas serviram para o meu crescimento pessoal e profissional, sua serenidade sempre será uma inspiração.

Queridos professores, poderia citar o nome de muitos, no entanto, correria o risco de ser injusta por não me lembrar de citar algum, a todos os mestres que contribuíram para a minha formação eu devo a minha eterna gratidão;

Damiana minha mãe, o anjo mais paciente que eu encontrei desde o início da minha caminhada, sem ela eu jamais teria conseguido escrever uma linha sequer, tudo o que faço em minha vida tem a sua participação direta, palavras não seriam suficientes para externar a minha eterna gratidão;

Idalgino (*In memoriam*) meu querido pai, anjo que foi chamado muito cedo e que infelizmente não pôde comemorar comigo as pequenas alegrias e conquistas, a vida as vezes pode ser um pouco injusta, ainda assim sei que anjos não morrem eles apenas retornam aos seus verdadeiros lares, a casa do pai;

Aos meus queridos filhos Arthur, Maitê, por terem “doado” a mamãe durante essa caminhada;

Vagner meu esposo, companheiro de longa jornada, amigo e o irmão que eu não tive, por toda a paciência, cumplicidade e cuidado ao longo dos anos;

A minha afilhada Klícia, pelo cuidado e carinho que tem demonstrado, uma filha do coração que eu ganhei de presente ainda na adolescência;

A equipe pedagógica da Unidade de Educação Básica Padre Maurício, pela receptividade e carinho com que me receberam em especial a Dona Flor e a Dona Ana, pelas longas horas de conversas que me fizeram “mergulhar” na história da escola;

As professoras da educação infantil da Creche Pingo de Gente que participaram da pesquisa, serei para sempre grata pela paciência, pela disponibilidade e pelo empenho que empregaram na realização deste trabalho.

Aos amigos de longas datas Jerry e Nelcir, obrigada pela amizade, pelo incentivo, pelos anos de companheirismo e por todas as palavras durante a caminhada no mestrado.

José Augusto meu irmão do coração e Júlia amada e sincera amiga, padrinhos da minha Maitê e tios do meu Arthur, obrigada por todo incentivo que me deram desde sempre;

Ana Carla, Adriana, Regiane, Keila, Claudinho, Elaine e Simone, vocês foram os responsáveis por um dos melhores anos da minha vida, obrigada pela amizade, pelas risadas, pelos “seminários” de vida, pela construção de uma página muito importante da minha história;

Pessoas para jamais esquecer....

“A “identidade” só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, “um objetivo”; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais – mesmo que, para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusa da identidade deva ser, e tenda a ser, suprimida e laboriosamente oculta”.

(BAUMAN, 2005)

“Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia”.

(HALL, 2006)

RESUMO

A pesquisa intitulada: Professoras que atuam na educação infantil das escolas comunitárias: a trajetória pessoal e a constituição da identidade profissional, objetiva analisar a relação entre trajetória pessoal e o processo de formação inicial das professoras das escolas comunitárias e em que medida essa relação contribuiu para a construção da identidade profissional. A pesquisa teve como cenário a Creche Escola Pingo de Gente, localizada no Maiobão/Paço do Lumia-MA, envolvendo dez professoras da referida escola. Esta pesquisa de natureza qualitativa desenvolveu de forma articulada a pesquisa bibliográfica, documental e de campo por meio do método história de vida e de questionário para delinear o perfil das professoras. Para análise dos depoimentos tomamos como referência a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011-2016). A revisão bibliográfica foi realizada em Cardoso (2014), Félix (2015), Marquezan (2015), T.C (2015), Bolzan (2016), Demori (2016), Pereira (2017), Stool (2017) e Melo (2018). Para compreender os conceitos relacionados à identidade pessoal, social e profissional buscamos fundamentação em Ciampa (1987-1989), Bauman (2005), Dubar (2006), Hall (2000-2006), Silva (2000) entre outros. Para entender a infância a partir de diferentes espaços e momentos históricos buscamos Áries (2006), Lajolo (2011), Kohan (2015), Kramer (2007). Os resultados da análise revelaram que o processo de formação tanto da identidade pessoal quanto da identidade profissional é constante e incompleto, sendo influenciados por fatores sociais, políticos econômicos e familiares. A história de vidas das professoras tem uma forte relação com a formação profissional, há entrelaçamento das experiências pessoais com as situações de trabalho.

Palavras-chave: Formação de professores. Identidade. Infância. Escola comunitária.

ABSTRACT

The research entitled: Teachers who work in early childhood education in community schools: the personal trajectory and the constitution of professional identity, aims to analyze the relationship between personal trajectory and the process of initial training of teachers in community schools and to what extent this relationship contributed to the construction of professional identity. The research took place at the Pingo de Gente Nursery School, located in Maiobão/Paço do Lumia-MA, involving ten teachers from that school. This qualitative research developed in an articulated way the bibliographic, documentary and field research through the life history method and a questionnaire to outline the teachers' profile. To analyze the testimonies, we took as a reference the content analysis proposed by Bardin (2011-2016). The literature review was carried out in Cardoso (2014), Félix (2015), Marquezan (2015), T.C (2015), Bolzan (2016), Demori (2016), Pereira (2017), Stool (2017) and Melo (2018). To understand the concepts related to personal, social and professional identity, we sought foundations in Ciampa (1987-1989), Bauman (2005), Dubar (2006), Hall (2000-2006), Silva (2000) among others. To understand childhood from different spaces and historical moments, we looked for Aries (1987-2006), Lajolo (2011), Kohan (2015), Kramer (2007). The results of the analysis revealed that the process of formation of both personal and professional identity is constant and incomplete, being influenced by social, political, economic and family factors. The teachers' life history has a strong relationship with professional training, there is an intertwining of personal experiences with work situations.

Keywords: Teacher training. Identity. Childhood. Community school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO

Quadro 1 – Trecho das considerações das professoras sobre família e infância	60
Quadro 2 – Cronologia de ações desenvolvidas no Brasil: assistencialismo à educação formal 1825-1996.....	85
Quadro 3 – Trecho do diálogo com as professoras a respeito da sua opção pela docência e a relação entre a escolha profissional e sua trajetória pessoal	113
Quadro 4 – Trecho do diálogo com as professoras a respeito de suas motivações para a permanência na escola comunitária.....	117
Quadro 5 – Trecho do diálogo com os professores sobre como conheceram e iniciaram suas atividades na escola comunitária	133

FIGURAS

Figura 1– Localização do município Paço do Lumiar.....	46
Figura 2– Localização por satélite do Conjunto Maiobão	50
Figura 3 – Localização da Unidade de Educação Básica Padre Maurício	52
Figura 4 – Escolaridade dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental – Brasil – 2019.....	143
Figura 5 – Escolaridade dos docentes da Educação Infantil – Pré-escola em Paço do Lumiar.....	144

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Educadores
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNH	Banco Nacional de Habitação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CODEPRE	Coordenação de Educação Pré-Escolar
COHAB	Companhia Habitacional do Estado do Maranhão
CP	Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DNCr	Departamento Nacional da Criança
EAD	Educação a Distância
FLBA	Fundação Legião Brasileira de Assistência
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
HEM	Habilitação Específica para o Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituto de Ensino Superior
IMESC	Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPAI-RJ	Instituto de Proteção e Assistência à Infância- Rio de Janeiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OMEP	Organização Mundial de Educação Pré-Escolar
ONGs	Organização Não Governamentais
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDDI	Plano Diretor de Desenvolvimento Integrado
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PROINFO Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional

RCNEI- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

REUNI Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RMGSL Região Metropolitana da Grande São Luís

UAB Universidade Aberta do Brasil

UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....	24
1 1.1 Recorte da produção bibliográfica no brasil entre os anos de 2014 à 2018	24
1.2 AS TÉCNICAS E OS PROCEDIMENTOS UTILIZADOS.....	34
2 ESCOLA COMUNITÁRIA: o contexto e os sujeitos da pesquisa	46
2.1 PAÇO DO LUMIAR: CONJUNTO MAIOBÃO	46
2.2 A UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA PADRE MAURICIO/CRECHE ESCOLA PINGO DE GENTE.	51
2.3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA E BREVES NOTAS SOBRE O CONTEXTO MUNDIAL ATUAL.....	52
3 A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA pequena E A (DES) VALORIZAÇÃO DA INFÂNCIA: as marcas históricas da construção das identidades.....	59
3.1 INFÂNCIA: A MESMA FASE E AS MÚLTIPLAS FACES	60
3.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA INFÂNCIA: O ENCONTRO COM A INFÂNCIA ESQUECIDA.....	65
3.3 ATENDIMENTO À CRIANÇA NO BRASIL: DO CARÁTER FILANTRÓPICO AO GOVERNAMENTAL	69
3.4 O QUE NÃO ERA FILANTRÓPICO E NEM GOVERNAMENTAL: A ESCOLA COMUNITÁRIA IDEALIZADA PELA E PARA A COMUNIDADE.....	87
4 A INCOMPLETUDE DA (s) IDENTIDADE (s)	99
4.1 IDENTIDADES: REVENDO ALGUNS CONCEITOS	99
4.2 A IDENTIDADE SOCIAL X A IDENTIDADE PESSOAL: UM “QUEBRA-CABEÇA” INCOMPLETO.	107
4.3 UMA PESSOA E DUAS IDENTIDADES? ENTRELAÇAMENTOS ENTRE O PESSOAL E O PROFISSIONAL.....	113

4.4 A IDENTIDADE DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS MARCOS LEGAIS DA PROFISSÃO.....	122
4.4.1 A presença feminina no magistério.....	122
4.5 A LEGALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA.....	133
4.6 DIMENSIONANDO A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DADOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E NO MUNICÍPIO PAÇO DO LUMIAR.....	141
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS	152
APÊNDICES.....	166
APÊNDICE I – Esquema Demonstrativo da Estrutura da Pesquisa	167
APÊNDICE II – Termo de Consentimento Livre E Esclarecido	168
APÊNDICE III – Questionário de Caracterização dos Sujeitos.....	169
APÊNDICE IV – Roteiro “História De Vida”	170
APÊNDICE V – Tabela 1: Primeiro Bloco de Entrevistas	171
APÊNDICE VI – Tabela 2: Segundo Bloco de Entrevistas	172
APÊNDICE VII – Tabela 3: Terceiro Bloco de Entrevistas.....	173
APÊNDICE VIII – Fotos.....	174
APÊNDICE IX – Transcrição das Entrevistas	177

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo¹ insere-se na linha de pesquisa Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente intitulada: **PROFESSORAS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL DAS ESCOLAS COMUNITÁRIAS**: a trajetória pessoal e a construção da identidade profissional. Neste trabalho foram considerados os seguintes eixos temáticos: a trajetória pessoal, a formação inicial, e a identidade profissional do professor. Entendemos que a formação do professor não se detém apenas a esferas acadêmicas, como qualquer outro profissional os elementos da trajetória pessoal são fatores que colaboram para esta formação.

Acreditamos que investigar a temática “identidade do professor” nos auxiliou na compreensão da trama dos elementos constitutivos da profissão bem como as motivações por vezes até pessoais que levaram um indivíduo a enveredar pelo caminho da docência. O professor deve ser lembrado não só como o profissional revestido de técnica que é “detentor” do conhecimento, “o professor é uma pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor” como bem lembrou Antônio Nóvoa (1992, p. 15). Como qualquer outro profissional, o professor é em primeiro lugar um ser humano dotado de erros e acertos e que está suscetível a falhas. Intuímos que a opção pela docência está permeada de razões pessoais, por consequência, esta “opção” é fruto das experiências individuais de cada sujeito.

A “opção” por uma determinada temática não decorre de um processo espontâneo e sim de interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. Essa escolha é de certo modo, o resultado das experiências vivenciadas pelo pesquisador na sociedade (SPINDOLA; SANTOS, 2003). O interesse pela temática provém das experiências enquanto aluna, mãe de aluno e professora da escola comunitária, os lugares aos quais pertenci em diferentes momentos me proporcionaram a oportunidade de observar a escola comunitária por diferentes ângulos, hora estive posicionada sob o ângulo daquele que anseia em aprender, em outro momento estive no lugar de quem deseja que o filho aprenda e por fim observei com os olhos da professora que espera que seus alunos tenham um bom aprendizado, ou seja, vivenciei diferentes papéis que me propiciaram visões bastante peculiares de uma mesma realidade.

¹ APÊNDICE I: demonstra o esquema da pesquisa.

Ao pensar na escola comunitária velhas lembranças retornam facilmente, para mim ela tem o cheiro, a cor, o sabor da minha infância e tem também uma longa história de lutas e conquistas. Exatamente por me sentir parte desse contexto que de algum modo eu percebi a necessidade de resgatar um pouco de tudo isso, embora sem saber ao certo de que forma eu tornaria esse desejo algo concreto. Quem conhece essa realidade sabe o quanto é difícil desvencilhar-se dela, o retorno a um espaço tão familiar revela o profundo interesse em investigar as relações existentes entre os (as) professores (as) e a comunidade, uma relação que aparentemente transcende os limites apenas profissionais, uma vez que, desenvolver atividades dentro de uma comunidade é um verdadeiro desafio, em muitos casos o (a) professor (a) que ali está é porque se identifica com aquele contexto.

Tratar sobre a identidade do professor, é um modo encontrado para refletir sobre a minha própria história, os motivos que me levaram a docência e os caminhos formativos e profissionais que trilhei até o presente momento, é refletir sobre a minha própria postura enquanto professora, é pensar sobre as relações existentes entre a minha trajetória pessoal e profissional, afinal, acredito que sou o resultado de uma série de eventos ocorridos ao longo do meu percurso. Ter “optado” pela escola comunitária como *lócus* de pesquisa se deve também em razão das minhas experiências, costumo afirmar que ela está presente em minha vida desde sempre. A vivência com essas instituições de ensino fizeram com que eu percebesse que existe uma relação próxima entre a escola e a comunidade que a circunda, muitos dos profissionais que atuavam nas escolas com as quais tive contato eram moradores da própria comunidade, eram pais de alunos, haviam sido alunos, eram meus vizinhos e essa íntima relação é o que mais me encanta nesses espaços educacionais carregados de história.

O contato profissional com organizações não governamentais aconteceu muito cedo em minha vida, tive contato com diversas famílias, com diferentes histórias de vida, porém, algumas famílias possuíam alguns pontos em comum que requeriam maior atenção e cuidado, dentre eles é possível citar: o envolvimento com o tráfico e uso de substâncias entorpecentes, violência doméstica, abusos contra crianças e adolescentes, etc. Tive a oportunidade de trabalhar como coordenadora e educadora social voluntária de uma Associação de Moradores localizada na Área Itaquí Bacanga que desenvolvia atividades com as famílias da comunidade do bairro Alto da Esperança, local onde resido em São Luís-MA. Em outro momento, desempenhei a

função de educadora social em uma entidade filantrópica que está presente em várias capitais do país que atua em comunidades classificadas como áreas de risco e vulnerabilidade social². Como professora contratada em uma instituição escolar comunitária conveniada com a Secretaria Municipal de Educação de Paço do Lumiar-MA, mais uma vez vi meus caminhos sendo traçados em torno de uma realidade bastante conhecida e com um público familiar, senti que nada é por acaso, mais uma vez me deparei com desafios e características que me rodeiam desde o início da minha formação acadêmica e da minha trajetória profissional. A escola comunitária pode constituir-se como um espaço de construção do conhecimento, da cidadania, de diálogo e de busca constante por reconhecimento da sua importância para a sociedade.

Nas instituições em que trabalhei deparei-me com diversas situações, percebi que a função de educar os filhos para o enfrentamento da sociedade que a priori deveria ser de responsabilidade dos pais, está sendo delegada, principalmente, às instituições de ensino formais e informais. As organizações que fazem parte do terceiro setor³ nascem em muitos casos a partir das lacunas deixadas pelo poder público em diversas áreas, surgem na tentativa de auxiliar questões relacionadas à assistência, desenvolvimento físico, psicológico, cognitivo e moral do público ao qual se destina.

Não é de hoje que o Maranhão é um “campo fértil” para o nascimento das Organizações Não Governamentais - ONGs, em virtude de algumas particularidades negativas que o tornam um Estado propício para o surgimento das mesmas. Segundo dados disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE

² “os grupos sociais vulneráveis poderiam ser definidos como aqueles conjuntos ou subconjuntos da população brasileira situados na linha de pobreza” (Oliveira 1995, p. 9) / vulnerabilidades e riscos remetem às noções de carências e de exclusão. Pessoas, famílias e comunidades são vulneráveis quando não dispõem de recursos materiais e imateriais para enfrentar com sucesso os riscos a que são ou estão submetidas, nem de capacidades para adotar cursos de ações/estratégias que lhes possibilitem alcançar patamares razoáveis de segurança pessoal/coletiva (JANCZURA, 2012, p. 304).

³ Para Manãs e Medeiros (2012, p. 20) A expressão Terceiro Setor abriga uma variedade de organizações da sociedade civil, sem fins lucrativos, tais como entidades filantrópicas, igrejas, associações, fundações, etc. [...] essas organizações surgiram em resposta a uma ineficiência do Estado em relação à sociedade, com o papel de reduzir a pobreza e promover o desenvolvimento. Para Rothgiesser (2004, p. 2), “o terceiro setor consiste em cidadãos que participam de modo espontâneo e voluntário de ações que visam o interesse social. Isto vem mostrar algo em comum com o Estado que é o fato de ambos cumprirem com uma função eminentemente coletiva”.

(2017), a população estimada do Estado é de 6.574.789 pessoas, sendo 27º estado com menor rendimento nominal mensal domiciliar per capita do Brasil, “ganhando” assim o título de Estado mais pobre do país, ou seja, com o maior percentual de pessoas abaixo da linha de pobreza, no quesito educação o Maranhão ocupa a 23ª posição. Em um estado como o Maranhão, que é marcado pela pobreza e desigualdades em diversos setores, as demandas sociais são inúmeras e atingem principalmente a parcela mais desfavorecida da sociedade, ou seja, as camadas populares que estão presentes, principalmente, nos bairros periféricos das grandes cidades, tais demandas perpassam por diversos setores como: educação, saúde, segurança, saneamento básico, etc. Muitas vezes o poder público se mostra “ineficiente”, o que acaba de certo modo promovendo a parceria⁴ entre poder público e organizações não governamentais - ONGs.

Considerando o cenário marcado pelas necessidades básicas da população x inoperância e incapacidade do poder público, nascem instituições de ensino por vezes precárias, com profissionais que possuem boa vontade, no entanto, em alguns casos falta-lhes a qualificação profissional e condições de trabalho adequadas para a resolução de problemas corriqueiros do universo escolar. Considerando todo esse contexto de descaso por parte do poder público, a união da sociedade civil em prol de conquistas de benefícios coletivos e identificando que a educação é de certo modo considerada “mola propulsora” para que haja transformação social que esta pesquisa encontra seus “pilares de sustentação”, são eles: a educação, a formação do professor e a sua identidade. Os pilares desta pesquisa possuem um ponto em comum, a incompletude, são processos que não podem ser finalizados, todos estão em constante construção, não são o que são estão sendo, nesse sentido, Freire (2000) pontua:

A educação tem sentido porque não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo. A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar

⁴ Vide Adelaide Ferreira Coutinho “As organizações não governamentais e a educação básica oferecida aos pobres: do consenso da oferta à ação privatizante” (COUTINHO,2005).

sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria porque falar em educação (FREIRE, 2000, p. 20).

O ser humano passa por diversas mudanças desde o seu nascimento, quando pensamos em futuro é difícil não fazermos relação com a palavra educação, o próprio processo educativo promove a transformação de um indivíduo. Uma pessoa com acesso à educação crítica e de qualidade não tenta simplesmente adaptar-se ao mundo e as suas condições, tenta a todo momento transformá-lo, o indivíduo “educado” é consciente do seu papel, dos seus direitos, dos seus deveres, de suas decisões, dificilmente adotará uma postura neutra pois a educação não é e nem poderia ser neutra, no entanto, uma pessoa que não teve os mesmos “privilégios” tende a se submeter a situações de certo modo abusivas justamente pela falta de conhecimento, logo, não será capaz de transformar a sua realidade pois não passou por um processo de transformação pessoal promovido pela educação, nesse ponto concordamos com Freire quando afirma em sua célebre frase “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 31).

Essa pesquisa foi desenvolvida na Creche Escola Pingo de Gente, localizada no Conjunto Maiobão na cidade de Paço do Lumiar, município que junto a outros formam a Grande São Luís-MA, é inegável que na localidade mencionada essas instituições possuem certa relevância no que se refere principalmente à oferta de vagas em uma união do poder público com essas instituições. A escola comunitária não é um evento recente, sendo possível identificá-la no Brasil desde meados de 1824 quando os imigrantes alemães já organizavam suas escolas objetivando preservar suas tradições culturais. Estudos apontam ainda que em virtude da omissão do Estado, a partir da década de 70 as escolas comunitárias surgiam nos centros urbanos de Belém, Fortaleza, Recife, Salvador e Rio de Janeiro, segundo Melo (1999) esse evento é observado a partir da década de 50 em São Luís-MA, em Paço do Lumiar, segundo relatos dos entrevistados as escolas comunitárias surgiram-no Maiobão na década de 80.

É importante ressaltar que a escola comunitária a que fazemos referência é aquela que se origina a partir da iniciativa coletiva de membros de uma comunidade que se reúnem com o objetivo de solucionar problemas relacionados à falta de escolas, essas instituições não possuem fins lucrativos e embora possuam algum

vínculo com o governo, o fazem para continuarem com suas atividades sem necessariamente perderem sua autonomia e ainda que seja cobrado um valor simbólico para custear algumas despesas essa “mensalidade” não é um fator determinante para a continuidade do aluno na escola, as pessoas que a “constroem” na maioria das vezes pensam nas necessidades alheias como suas, por serem conhecedoras das dificuldades que fazem parte do cotidiano de cada comunidade, nesse sentido Klein e Pátaro (2008) afirmam que:

[...] cada aluno e aluna, cada pai ou mãe, cada professor, professora, funcionário; enfim, todos os agentes que compõem o cotidiano escolar são membros da comunidade e trazem consigo suas experiências, conflitos, valores, saberes. O entorno não apenas circunda a escola, ele está presente dentro [...]. Neste sentido, a escola é um espaço de encontro da comunidade, com potencial para se transformar também em um espaço de diálogo, de reflexão crítica acerca de temas que afetam a vida e as relações interpessoais ou institucionais de seus agentes. (KLEIN; PÁTARO, 2008, p. 9).

Os professores e demais funcionários que atuam nessas escolas, geralmente são pessoas da comunidade, que a priori desenvolvem trabalho voluntário, em alguns casos eles recebem apenas uma bolsa, uma espécie de “ajuda de custo” que não se iguala ao valor real do salário da categoria profissional a qual pertencem. Acredita-se que essas pessoas são motivadas por razões diversas e suas motivações acabam sendo mais significativas que, por exemplo, as condições de trabalho, os salários insuficientes e atrasados e a inexistência em muitos casos de vínculo empregatício. No que concerne aos sujeitos informantes desta pesquisa, as professoras, acreditamos que a permanência dessas profissionais se deve a algumas questões como:

- a) Identificação com a escola e com as atividades inerentes à profissão;
- b) Fazem ou fizeram parte da comunidade;
- c) Escassez de emprego na área;
- d) Relação pessoal e manutenção de laços afetivos com a comunidade;
- e) Sentimento de pertencimento à comunidade local;

Diante do exposto, a pesquisa elegeu como objeto de investigação a identidade do professor da escola comunitária, considerando a trajetória pessoal como elemento primordial para a construção da identidade profissional. A proposta da temática discutida levanta alguns questionamentos que consideramos relevantes para o seu desenvolvimento são eles:

- Como as professoras da Escola Comunitária Pingo de Gente constroem os seus percursos formativos e profissionais?
- A história pessoal das professoras relaciona-se de alguma forma à formação da identidade profissional delas e a opção pela atuação na escola comunitária?
- Quais os sentidos atribuídos pelas professoras no que diz respeito a sua formação?

A partir das questões norteadoras acima apresentadas, focamos em uma questão para o direcionamento desta pesquisa: **qual a relação entre a trajetória pessoal e a formação acadêmica, de que maneira essa relação contribui para a construção da identidade profissional das professoras das escolas comunitárias?** Para responder a esta questão traçamos como objetivo geral: “Analisar a relação entre trajetória pessoal e o processo de formação inicial das professoras das escolas comunitárias e em que medida essa relação contribuiu para a construção da identidade profissional”. O objetivo geral desta pesquisa teve como desdobramento os seguintes objetivos específicos:

- a) Compreender como as professoras das escolas comunitárias constroem os seus percursos formativos e quais os sentidos que elas atribuem a sua formação inicial;
- b) Identificar elementos da trajetória pessoal das professoras das escolas comunitárias que possam ter contribuído para a opção e permanência na docência;
- c) Investigar como os elementos da identidade pessoal influenciam na construção da identidade profissional das professoras das escolas comunitárias.

Organizamos este estudo em quatro seções, em sua primeira seção apresentamos a introdução que apresenta um panorama geral da pesquisa, as motivações pessoais que nos levaram a investigar o tema bem como as questões que nortearam esta investigação, objetivo geral e os objetivos específicos. Em seguida apresentamos de forma resumida o cenário da formação dos professores no Brasil, com base no levantamento bibliográfico que objetivou verificar as produções dos últimos cinco anos que estão relacionadas com a temática abordada neste trabalho.

Para nos auxiliar na compreensão do objeto de estudo desta pesquisa, buscamos compreender a partir dos estudos desenvolvidos o posicionamento dos seguintes autores: Romanowski e Ens (2006), Granúzzo e Ceribeli (2010), André (2010), Cardoso (2014), Félix (2015), Marquezan (2015), Mendes (2015), Bolzan (2016), Pereira (2017), Silva (2017), Stoll (2017), Melo (2018). Embora tenhamos definido um recorte temporal que inicialmente contemplaria os últimos cinco anos, optamos em virtude da relevância das pesquisas que tiveram como *locus* as escolas comunitárias, buscar aporte nos trabalhos desenvolvidos por Melo (1999), Santos (2007).

Descrevemos em seguida as técnicas e os procedimentos que foram utilizados neste estudo, enfatizamos que essa pesquisa é de natureza qualitativa, tendo em vista que consideramos que as histórias precisam ser contadas pelos sujeitos que a construíram e alguns detalhes são impossíveis de serem tratados como dados numéricos, por esta razão, acreditou-se que somente a escuta cuidadosa seria capaz de revelá-los, logo, optamos pelo uso da técnica história de vida, porém, no intuito de enriquecermos este estudo utilizamos outros procedimentos de coleta de dados são eles: a pesquisa de campo, bibliográfica e documental, para análise de perfil utilizamos o questionário com perguntas abertas e fechadas. Como técnica de análise das histórias de vida nos inspiramos na proposta de Bardin (2011-2016) a análise dos conteúdos.

A segunda seção buscou a contextualização histórica do município em que a escola pesquisada está situada, é nesta seção que a instituição é apresentada, bem como os sujeitos desta pesquisa e os percalços provocados em virtude da atual situação do mundo no que se refere a crise na saúde pública e suas consequências.

Na terceira seção, buscou-se compreender enquanto categoria social a criança e a infância, para em seguida situar historicamente a criança, enfatizando suas diferentes posições ao longo do tempo bem como a importância e a concepção de

infância atribuída em cada período. Posteriormente, recorreremos as primeiras iniciativas de atendimento à criança pobre no Brasil – a roda dos expostos- para percorrermos por outras instituições que vieram depois com o objetivo de prestar assistência às crianças das classes menos abastadas. Visitamos o período colonial, a década de 20, 30, 40, 50, 60, 70, 80 até chegarmos à década de 90 que representou um marco para a educação brasileira com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96. Ainda na terceira seção apresentamos a escola comunitária como tentativa de atendimento as crianças pequenas fruto da iniciativa popular oriunda da ausência do Estado.

A quarta seção está subdivida em tópicos, onde foi apresentado um conceito mais amplo da palavra identidade, em seguida nos apoiamos no sociólogo francês Claude Dubar (2006) que aborda conceitos relacionados à identidade atrelados a duas correntes filosóficas, são elas: a essencialista e a nominalista. Partilhamos dos pressupostos filosóficos que defendem que a identidade não é algo estático, pronto e imutável, ao contrário, que o processo de formação da identidade está em constante construção e é passível de mudanças a qualquer momento, dependendo de fatores internos e externos para a sua constituição, tendo em vista que a sua formação não depende unicamente do sujeito, uma vez que, é influenciando pelo outro e pelos diversos fatores que o circundam, para sustentar nosso discurso, nos apoiamos em Ciampa (1987-1989), Pimenta (1999), Silva (2000), Hall (2000-2006) e outros. Finalizando o primeiro tópico da quarta seção apresentamos os argumentos elaborados por Stuart Hall que tratam da crise das identidades, para tanto, o autor apresenta três sujeitos historicamente situados, o sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno, atribuindo-lhes características próprias do tempo histórico ao qual pertencem.

Ainda na quarta seção no campo intitulado “Identidade”, tratamos do processo de construção da identidade pessoal como algo inacabado, por esta razão tomamos emprestada a expressão “quebra-cabeças incompleto”, utilizada por Benedetto Vecchi em entrevista a Bauman (2005) para referir-se à formação da identidade pessoal. A alusão ao tradicional jogo que requer raciocínio lógico, na visão do sociólogo e filósofo polonês não pode ser totalmente adotada, pois, no jogo convencional as peças se encaixam perfeitamente e só existe uma forma de encaixá-las, após a união de todas as peças haverá a formação de uma imagem que poderá ser comparada a um modelo pré-existente normalmente na embalagem do produto,

no “quebra cabeça da identidade pessoal”, não se pode aplicar as mesmas regras, não existem modelos e as partes do todo podem ser encaixadas de diversas formas, sem jamais conseguir formar imagens, tendo em vista a incompletude do ser humano. O foco do terceiro tópico da quarta seção é a identidade profissional, sendo esta parte da identidade de uma pessoa pois não é possível separar um sujeito dele mesmo, logo, pressupõe-se que a identidade pessoal influencia na identidade profissional, que por sua vez é definida a partir das experiências de uma pessoa.

Na referida seção considerou-se todo processo histórico que evidencia a presença maciça das mulheres na educação das crianças pequenas, a presença das mulheres na educação básica, o reconhecimento e a formalização da profissão são os principais temas abordados nesta seção, a legalização da profissão e a legislação que trata mais especificamente da educação básica também serão contempladas com espaço específico neste trabalho.

Finalizando esta pesquisa sem ter a pretensão de dar por encerrada as discussões e sim em contribuir com estudos futuros que tiverem objeto e contexto similar, apresento algumas considerações acerca deste trabalho referentes a um contexto político, histórico, econômico e social específico.

1.1 TRAJETÓRIA DA PESQUISA

1.1.1 Recorte da produção bibliográfica no Brasil entre os anos de 2014 à 2018

Definidas as questões norteadoras deste estudo e os objetivos com a sua realização, iniciamos as leituras que foram essenciais para a compreensão do objeto. Inicialmente, buscamos verificar as produções acadêmicas que tem como foco a formação inicial e a constituição da identidade profissional do professor, nesse aspecto é válido ressaltar que existe uma vasta produção bibliográfica que discute a temática identidade, porém, não encontramos muitos trabalhos voltados especificamente para as escolas comunitárias com objetivo similar.

Nos estudos realizados por André (2001, 2006, 2010), Romanowski e Ens (2006), Granúzzio e Ceribelli (2010) e Romanowski (2002, 2012) demonstram o crescente interesse dos pesquisadores em investigar a formação de professores essa motivação tem contribuído significativamente para a consolidação desta área enquanto campo de estudos, os temas abordados nas pesquisas são diversos. André (2010) aponta que nos anos 2000 priorizou-se a temática “identidade e profissionalização docente”, segundo a autora o foco no referido momento é o professor, suas opiniões, representações, saberes e práticas, chegando a 53% do total dos estudos sobre formação docente (ANDRÉ, 2010, p. 176).

Segundo as pesquisas realizadas pelas autoras Granúzzio e Ceribelli (2010, p. 109), os trabalhos realizados são dispostos em sete categorias, são elas: concepções de docência e de formação de professores; políticas e propostas de formação de professores; formação inicial; formação continuada; trabalho docente; identidade e profissionalização docente e revisão de literatura. No que se refere à identidade e profissionalização docente Granúzzio e Ceribeli (2010, p. 111), apontam que essa categoria se constitui por:

- Estudos que focalizam histórias de vida, memórias de professores (valores, crenças).
- Trabalhos que tratam do papel do professor na sociedade e como ele é visto pelos outros atores sociais:
 - Representações sociais sobre professores (fontes: obras literárias, mídia, outros);
 - Perfil e papel do professor: construção da identidade profissional.
- Saberes e competências (para a inclusão do educador ambiental, do professor indígena, outros). (GRANÚZZIO; CERIBELI 2010, p. 111).

Recorremos também ao banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, onde realizamos um levantamento bibliográfico⁵ no intuito de verificarmos quais pesquisas foram realizadas entre os anos de 2014 a 2018, com objetivos similares aos deste estudo.

Conhecer outras pesquisas que tratam sobre determinado objeto configura-se como uma das principais finalidades das pesquisas denominadas “Estados da arte ou do conhecimento”, na pesquisa que fizemos tivemos como principais objetivos: analisar trabalhos análogos para obter subsídios no intuito de construir argumentos plausíveis favorecendo um processo de reflexão sobre o tema para que se possa discuti-lo com outros membros da comunidade científica e compreender qual o aporte teórico que embasa a pesquisa dos últimos cinco anos, além de poder verificar de que forma é possível contribuir com algo novo ou explorar aspectos pouco evidenciados sobre a temática em questão. No que se refere aos levantamentos das produções bibliográficas de temáticas relacionadas a determinado objeto de estudo, Romanowski e Ens (2006) disseram o seguinte:

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI; ENS 2006, p. 39).

Tendo em vista a expressiva produção bibliográfica dos últimos cinco anos, seria impossível analisar profundamente cada estudo, portanto, houve a necessidade de estabelecermos alguns critérios para a seleção dos trabalhos, nesse sentido, foram consideradas as orientações propostas por Romanowski e Ens (2006, p.43):

- definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas;
- localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos;

⁵ Atividade proposta na disciplina Metodologia da Pesquisa Educacional oferecida pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão.

- estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o corpus do estado da arte;
- levantamento de teses e dissertações catalogadas; - coleta do material de pesquisa, selecionado junto às bibliotecas de sistema COMUT ou disponibilizados eletronicamente;
- leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões, e a relação entre o pesquisador e a área; - organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações;
- análise e elaboração das conclusões preliminares.

Para facilitar a pesquisa consideramos os estudos realizados especificamente na área de formação de professores que se preocuparam justamente com a formação e o processo de constituição da identidade docente, para tanto, utilizamos os seguintes descritores: identidade pessoal; identidade profissional e formação de professores.

Após a leitura dos títulos das pesquisas selecionamos sessenta e dois trabalhos que foram considerados pertinentes para este estudo, em seguida foi realizada a leitura dos resumos para filtrar a busca, onde identificamos os objetivos gerais e específicos, os problemas de pesquisa, a metodologia aplicada e seus resultados. Após a leitura dos resumos, identificamos dez estudos que foram lidos na íntegra no momento seguinte, são eles: um estudo de 2014, três de 2015, dois de 2016, três de 2017 e apenas um trabalho de 2018, sendo oito dissertações de mestrado e duas teses de doutorado. Os títulos selecionados foram os seguintes:

- Subjetividade docente: identidade e trajetória do ser professor (CARDOSO, 2014);
- Identidade profissional docente: tecendo histórias (FÉLIX, 2015);
- Trajetória e processos formativos na/da docência: memórias e [re] significações (MARQUEZAN, 2015);
- Profissional docente: o ser e o manter-se na docência (MENDES, T.C., 2015);
- Entrelaçamento da história de vida com os processos formativos de uma professora de escola no campo do município e Restinga Sêca/ RS (BOLZAN, 2016);

- História de vida e profissão docente: experiências formadoras e constituição da identidade em contexto de reforma educacional (DEMORI, 2016);
- Por que os professores permanecem na profissão? Trajetórias de docentes do Ensino Fundamental da Rede municipal de São Paulo (PEREIRA, 2017);
- Dilemas e desafios para a construção da identidade profissional de professoras iniciantes. (SILVA, 2017);
- A constituição das identidades das educadoras que trabalham na educação infantil e sua relação com os saberes docentes (STOLL, 2017);
- Construção identitária profissional docente na educação do campo: produção de narrativas no ensino superior (MELO, 2018).

Ao analisarmos os resumos dos trabalhos anteriormente colocados, percebemos que as palavras chave que mais se repetiram foram: formação de professores, história de vida, trajetória pessoal, trajetória docente, identidade docente, identidade profissional, educação básica e professor. Embora os trabalhos de alguma forma tratem sobre a identidade pessoal não a encontramos entre o grupo de palavras chaves que constituem a temática.

Quanto ao contexto (campo) de realização das pesquisas e os sujeitos pesquisados é possível afirmar que a maioria teve a escola pública como *lócus* e os professores da educação básica como sujeitos informantes, somente um estudo focou no professor do ensino superior e como campo de pesquisa apenas um realizou seu estudo na escola do setor privado, considerando o recorte temporal dentre as pesquisas selecionadas não identificamos estudos realizados no contexto das escolas comunitárias ou outras instituições de natureza filantrópica sem fins lucrativos, porém, dois estudos que embora tenham sido realizador em diferentes períodos serão citados em virtude da relevância da pesquisa.

Quanto à abordagem das pesquisas constatamos que a maioria é de natureza qualitativa sendo que uma pesquisa possui abordagem quanti-qualitativa. Quanto à metodologia e instrumentos utilizados verificamos que predomina entre os autores a utilização da metodologia história de vida com foco nas narrativas dos

sujeitos pesquisados, como técnicas mais utilizadas para a análise dos dados coletados identificamos a análise textual discursiva e a análise de conteúdo e os principais instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram as entrevistas semiestruturadas, as entrevistas abertas e fechadas e questionários para a caracterização dos sujeitos.

Vários autores foram citados nas pesquisas, alguns pouco conhecidos, entretanto, destacamos alguns nomes que são comuns entre elas: Gil (2010), Bardin (2011;2016), Bogdan e Biklen (1994), Triviños (1987), Arroyo (1991), Garcia (1998,1999), Saviani (2009), Tardif (2010,2014), Huberman (1995), Gauthier (2013), Mizukami (2010), Nóvoa (1992;1995), Josso (2004), Bauman (2005), Caldart (2009), Dubar (2006), Hall (2006), Kaufmann (2004), Silva (2000), Woodward (2014).

Após a leitura dos trabalhos selecionados buscamos identificar o/os trabalho/os que mais se aproximaram do nosso objeto de estudo, identificamos os trabalhos de Cardoso (2014), T.C. Mendes (2015), Demori (2016) e Pereira (2017).

O estudo realizado por Cardoso (2014) teve como objetivo identificar, na trajetória de vida pessoal e profissional dos professores, através dos seus relatos, os elementos constituintes da docência e como consideram que os mesmos interferem nas suas escolhas profissionais, a autora constatou que:

Há um estreitamento entre as dimensões pessoal e profissional desses sujeitos de modo que se identificam com a sua atuação, fazendo da docência um caminho também de crescimento enquanto pessoa, assumindo na tarefa de ensinar muito mais do que transmissão de saber, mas um compromisso com discentes em desenvolvimento (CARDOSO, 2014, p. 88).

No que se refere aos elementos constitutivos da subjetividade docente a autora concluiu que:

- sentir-se reconhecido pela instituição oportuniza o seu crescimento enquanto profissional da Educação, ajudando-o a construir o profissional que ele é e que deseja ser e que sentir-se pertencente a esse lugar cria identidade e alteridade a esse profissional;
- ser reconhecido na profissão pelo aluno e família é fator determinante para o professor sentir-se apto para o desempenho da sua função;
- sentir-se inserido, comprometido e respaldado por seu grupo de trabalho fortalece seu potencial pois se constrói no coletivo,

descrevendo como uma necessidade social e por que não dizer, ontológica da docência;

- há uma indissociabilidade entre vida e profissão docente, de modo que essa identificação com a profissão, torna-se elemento de qualidade na sua prática;
- a opção pela docência como projeto profissional faz desse profissional um apaixonado pelo que faz, mesmo sendo um trabalho de muito desgaste relacional e muitas vezes, sem prestígio (CARDOSO, 2014, p. 90).

Este trabalho aproxima-se, pois a autora buscou na trajetória pessoal elementos constituintes da identidade profissional, no entanto, a autora não foca na formação inicial do professor e sim na subjetividade docente.

Desvelar o que é ser professor e o que os mantém na profissão, foi a proposta de T. C. Mendes (2015), a autora buscou identificar os motivos pelos quais um professor permanece exercendo a docência, suas conclusões nos levam a compreender que “ser professor passa também pelo processo transferencial e as relações interpessoais, as quais são importantes que o docente saiba manejar e sustentar como um ponto favorável à sua função de ensinar” (MENDES, T. C., 2015, p. 94) e segundo a autora permanecer na profissão ainda perpassa pelo desejo de transformação social. Assim como T. C. Mendes (2015), também desejamos saber as motivações dos nossos sujeitos para permanecerem exercendo a profissão e compreender o que é ser professor na visão do sujeito pesquisado.

O autor Demori (2016) teve como objetivo “entender como professores que atuam no segundo segmento do ensino fundamental e em nível médio, pertencentes a uma escola pública estadual na cidade de Campinas, São Paulo, apreendem e significam seus saberes cotidianos, suas trajetórias de vida, suas experiências de formação acadêmica e suas relações sociais na construção de suas identidades” em suas conclusões o autor identificou as motivações dos professores para a escolha da profissão, aspectos importantes para a formação e as principais dificuldades para a permanência na profissão. Trabalhamos também na perspectiva de conhecer a trajetória de vida para compreendermos as condições nas quais o sujeito optou pela docência, no entanto, não focaremos nas dificuldades dos sujeitos em permanecer na profissão e sim nas motivações que os levam a continuar exercendo a docência, principalmente em contextos sociais pouco favorecidos.

O objetivo do estudo realizado por Pereira (2017) é “compreender os elementos constitutivos no ingresso e na permanência na carreira, ainda que com

todas as adversidades da “crise educacional” enfrentada”, a autora focou na história de vida de duas professoras em faixas etárias similares, porém em momentos diferentes da carreira, uma professora aposentada e uma em exercício, buscou compreender os motivos que levaram uma a se aposentar e a outra a permanecer exercendo a profissão, a autora não trouxe uma análise conclusiva, mas sim elementos para a finalização temporária do seu estudo destacando que:

Há paixão e prazer em estar com os estudantes, contudo, como muitos professores no Brasil, sofrem pelas condições concretas da profissão: baixo salário, desprestígio social, políticas públicas autoritárias e excludentes, relações conflitantes com seus pares e estudantes, etc. São percursos singulares, esses dos sujeitos entrevistados, mas que se cruzam, se aproximam e se distanciam de inúmeras outras histórias dos milhões de professores que vivencia(ra)m a profissão (PEREIRA, 2017, p. 151).

Dois trabalhos não estão inseridos no recorte temporal do qual o enunciado deste tópico se refere, no entanto, são trabalhos de grande relevância quando o tema abordado é escola comunitária. Uma das pesquisas é do ano de 1999, desenvolvida por Maria Alice Melo em São Luís-MA, estudo intitulado “Escola Comunitária em São Luís (MA) do surgimento às tentativas de inclusão no sistema oficial de ensino”, esta pesquisa objetivou “compreender como a Escola Comunitária em São Luís tem-se organizado para enfrentar as questões marcadas no embate com o Estado de modo a garantir a oferta de educação formal aos segmentos populares” (1999, p. 8). A autora enfatiza em seu trabalho a luta das comunidades em prol do acesso à educação popular de qualidade, movimento que se origina segundo a autora em virtude da inexistência de escolas na periferia da capital o que acarreta despesas como material escolar, uniforme e transporte tornando o acesso à escola pública convencional inviável para as classes mais pobres contribuindo assim para alta taxa de evasão e reprovação, o que acaba por fazer com que surjam nas comunidades escolas com funcionamento precário.

No contexto do desenvolvimento da pesquisa de Melo (1999), a autora cita a criação da Federação da União de Moradores de bairros de São Luís e similares cujo objetivo era facilitar a resolução de questões emergenciais cotidianas que seriam difíceis de serem tratadas de modo isolado, no entanto, os efeitos esperados com a criação do órgão não foram atingidos, pois, alguns presidentes de uniões tratavam

suas questões de modo isolado enfraquecendo a união entre os bairros e fortalecendo relações clientelistas.

A autora destaca que embora seja polêmica a existência das escolas comunitárias em São Luís e a qualidade do ensino seja algo questionável, essas instituições representam alto índice de escolarização nas estatísticas oficiais principalmente na faixa etária que abrange dos 7 aos 14 anos. Com o surgimento “improvisado” da escola comunitária e a impossibilidade de custear os gastos provenientes de seu funcionamento, faz-se necessário o estabelecimento de vínculo com o poder público, naquela época, em virtude da inexistência de políticas educacionais que definissem esse vínculo, essas formas de relação ficavam a cargo da postura pessoal do dirigente, isto é, “as relações não eram tecidas no plano institucional” (MELO, 1999, p. 195). Por fim a autora destaca:

-As escolas comunitárias, apesar de atenderem – mesmo limitadamente, aos requisitos de uma educação formal, quase sempre estão vinculadas a órgãos governamentais de natureza assistencial. Desse modo, a relação estabelecida é de apoio, em caráter eventual e assistemático, reforçando a existência de uma rede de “escolas pobres” que desprovida de condições mínimas - físicas e materiais, qualificação do professor, diretrizes curriculares, contribuem para a desqualificação de parcelas significativas dos segmentos populares e, conseqüentemente, ratificam e aprofundam as desigualdades sociais, -As escolas comunitárias, ao serem absorvidas pelo sistema oficial de ensino levam consigo a luta dos segmentos populares, ao longo de décadas, rica em experiências de sucessos e de insucessos. Entretanto, sobretudo, têm enraizados os valores culturais desses segmentos. É de fundamental importância, então, que os governos reconheçam a natureza eminentemente comunitária dessas experiências, cujo cerne é envolver a comunidade no processo político e pedagógico. (MELO, 1999, p. 197-197).

O segundo trabalho de grande relevância foi desenvolvido em 2007 na Bahia, pela professora doutora Marlene Oliveira dos Santos, intitulado “Formação continuada e professores de escolas comunitárias: sentidos do percurso formativo”, a pesquisa teve como objetivos:

- Compreender como os professores de escolas comunitárias constroem os seus percursos formativos numa relação dialógica e interpretativa entre as raízes ancestrais, resistência e afirmação.
- Identificar os sentidos atribuídos pelos professores de escolas comunitárias a seu percurso formativo, apontando indicativos político-pedagógicos para uma (re) leitura dos projetos de formação

continuada propostos, principalmente, por organizações não governamentais.

- Refletir sobre as práticas de formação continuada para professores de escolas comunitárias narradas pelos participantes da pesquisa, como uma possibilidade de anúncio e denúncia dos consensos, críticas e contradições (SANTOS, 2007, p. 19).

Sem finalizar as discussões e apresentando algumas denúncias a autora apresenta diversas considerações, dentre elas destacamos:

- Os percursos formativos das professoras colaboradoras da pesquisa foram sendo construídos após o ingresso na escola comunitária e é nesse espaço que as professoras passaram a se reconhecer como profissionais;
- A escola não é comunitária apenas por se auto intitular como tal e sim por desenvolver atividades que coadunam com os interesses da sua comunidade bem como promover de fato uma gestão democrática;
- Desenvolver atividades em uma escola comunitária não é tarefa simples dada todas as faltas de condições impostas aos profissionais;
- As condições socioeconômicas são empecilhos para que o professor busque qualificação, no entanto, a medida que tais dificuldades vão sendo superadas, o professor pode almejar melhores oportunidades inclusive salariais;
- Os professores das escolas comunitárias não têm as mesmas oportunidades de formação que os professores do setor público ou privado e só recebem formação promovida por esses setores caso tenham relações com alguém que possa indicá-los, esse processo excludente acaba por baixar a autoestima do profissional;
- Considerando toda a capacidade de superação a autora afirma que os percursos, formativo e profissional, das professoras é marcado pela resiliência, reconhecimento e valorização das suas raízes ancestrais pela afirmação da sua identidade étnica e de gênero e pela conquista e realização pessoal e profissional.

Nos trabalhos mais recentes, percebemos ao longo das leituras que os autores preocuparam-se em conhecer e descrever a trajetória de vida dos professores, investigar as motivações para a opção pela carreira e permanência na docência, alguns trabalhos inclinaram-se para a análise da prática docente outros discutiam a formação inicial, a formação continuada, o desenvolvimento profissional e a relação entre o pessoal e o profissional. Destacou-se a figura do professor e suas opiniões como elementos centrais das investigações, ouvir o professor e enxergá-lo como pessoa humana e não só como o técnico executor de propostas educativas inflexíveis redimensiona as pesquisas na área de formação que geralmente tendem a investigar os programas formativos e as políticas públicas educacionais, nessa perspectiva, a formação é resinificada a partir da visão do professor. Conhecer outras pesquisas que tiveram como foco a identidade docente foi importante para definir os próximos passos deste estudo.

Ser professor é muito mais que repassar conhecimento historicamente construído, Acreditamos que a formação de professores é um dos elementos que contribuem para uma educação de qualidade, por esta razão é importante compreender os diversos contextos nos quais se deram essa formação, consideramos que no contexto das escolas comunitárias, dadas as suas características de fundação e desenvolvimento das atividades, a formação inicial de professores ainda é um ponto que precisa ser discutido.

O professor é um indivíduo marcado por suas histórias, ele possui uma trajetória de vida, uma identidade, ele é um dos principais responsáveis pela formação dos sujeitos, espera-se que os discentes sejam conduzidos de modo a tornarem-se conscientes dos seus papéis como agentes transformadores da sociedade, para torná-la mais justa e igualitária, conforme afirma Paulo Freire (1993, p. 13), “[...] ensinar é profissão que envolve certa tarefa, militância, especificidade no seu cumprimento”.

Indiscutivelmente, o tema Formação Docente é amplo e abundantes são as suas possibilidades de análises. Pretende-se, portanto, colaborar com a construção de leituras referentes às escolas comunitárias tendo em vista a representatividade social desses espaços e com material que enriqueça a discussão sobre a “formação e identidade docente”. Não temos a pretensão de esgotar as discussões relacionadas à temática aqui abordada, ao contrário, quanto mais escrevemos e pesquisamos sobre o assunto, é reforçada em nós a certeza que ainda existe um volumoso material

a ser estudado e inúmeras questões impossíveis de serem tratadas em um único trabalho, com esta pesquisa em particular temos a intenção de contribuir com os estudos já existentes e amplamente divulgados através da produção de material de pesquisa que seja útil na construção de novos estudos e alertar para a necessidade de mais pesquisas que abordem temática similar.

1.2 AS TÉCNICAS E OS PROCEDIMENTOS UTILIZADOS

Todo estudo tem um percurso, um trajeto para que os objetivos sejam alcançados e todas as perguntas que deram origem a qualquer investigação sejam respondidas, após se descobrir aonde se deseja chegar é necessário escolher o caminho (GOLDENBERG, 2004), ou seja, toda pesquisa demanda um método, um modo de fazer, uma forma de construir o objeto.

Para Minayo (2001) “a metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade [...] inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador” (p. 16). Considera-se a metodologia um dos elementos mais importantes do trabalho científico, pois é ela quem vai sistematizar detalhadamente todos os passos que o pesquisador deverá seguir para que seu objeto de estudo seja analisado e para a credibilidade da pesquisa a ser desenvolvida. Nesse sentido, Severino (2007) conclui:

A ciência utiliza-se de um método que lhe é próprio, o método científico, elemento fundamental do processo do conhecimento realizado pela ciência para diferenciá-lo não só do senso comum, mas também das demais modalidades de expressão da subjetividade humana, como a filosofia, a arte, a religião. Trata-se de um conjunto de procedimentos lógicos e de técnicas operacionais que permitem o acesso às relações causais constantes entre os fenômenos (SEVERINO, 2007, p. 102).

Para responder momentaneamente aos questionamentos desta pesquisa, tendo em vista que não tivemos a pretensão e nem seria possível esgotar e sim contribuir para o enriquecimento das discussões sobre a temática aqui abordada, optou-se por utilizar uma “metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais a abordagem denominada Investigação Qualitativa” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 11). Neste tipo de

abordagem o pesquisador não se preocupa necessariamente com a representatividade numérica do grupo pesquisado “mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória” (GOLDENBERG, 2004, p. 14).

A pesquisa dentre outras coisas objetivou compreender aspectos históricos da realidade dos sujeitos, os fatores que contribuíram para a sua formação pessoal e profissional, para tanto, ouvi-los é fundamental para o sucesso da investigação, por esta razão, acredita-se que embora seja importante seria inviável trabalhar apenas com dados matemáticos e estatísticos. As análises quantitativas não contemplariam a proposta inicial deste trabalho, tendo em vista a impossibilidade de quantificar diálogos, histórias e “confissões”. A vida de uma pessoa não pode (em nosso entendimento) ser resumida em incógnitas “x ou y”, muito menos disposta apenas em gráficos e tabelas, pois, cada história possui um significado próprio que as diferencia de outras, embora possam existir pontos similares. É imprescindível que cada caso seja compreendido em sua singularidade, portanto, faz-se necessário enveredar por uma abordagem que permitia o aprofundamento na interpretação dos fatos, nesse sentido, Minayo (2001) afirma:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis [...] aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 2001, p. 21-22).

No primeiro momento, considera-se de fundamental importância compreender o contexto histórico no qual o objeto de estudo está inserido, pois ele é fruto de uma construção histórica, compreender o contexto econômico, político, social é condição necessária para que seja possível discorrer acerca dos fenômenos da atualidade. Acredita-se que o presente é resultado dos fatos ocorridos no passado, sendo a história um processo em constante construção ela não é estática, a história é movimento é processo contínuo. Não partimos do vazio, as configurações sociais atuais, as instituições e os costumes dos diversos grupos que constituem uma sociedade se originam no passado, é fundamental buscar compreender suas raízes,

para que só então se possa entender o seu significado, deste modo, percorremos pela trajetória histórica sobre a formação dos professores no Brasil, pelo surgimento das escolas comunitárias e outros aspectos que consideramos importantes serem evidenciados na pesquisa. Para Minayo (2001) o objeto das Ciências Sociais é histórico, a autora faz a seguinte consideração:

Isto significa que as sociedades humanas existem num determinado espaço cuja formação social e configuração são específicas. Vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído. Portanto, a provisoriidade, o dinamismo e a especificidade são características fundamentais de qualquer questão social (MINAYO, 2001, p. 13).

Não se pode tecer comentários sobre um livro apenas analisando a sua capa, essa prática seria no mínimo injusta com o autor e não respeitaria todo o percurso até a conclusão de uma obra, sendo assim, uma prática que considerasse o esforço empregado na autoria de uma obra se preocuparia em realizar uma leitura cautelosa de uma história para então comentá-la. Sem esquecer que o foco deste estudo é a formação de professores, tomaremos a vida como um grande livro onde infinitos exemplares são escritos página a página todos os dias por diferentes autores em contextos distintos, cada um com uma história diferente, mas não menos importante para o seu autor, ler o que uma pessoa escreveu talvez não seja tão produtivo e prazeroso quanto ouvi-la contar o que e de que modo escreveu, e as razões pelas quais decidiu incluir ou descartar algum trecho da versão final do seu livro.

Creemos que a opção em investigarmos a trajetória de uma pessoa de certo modo nos levou a tratar da formação, afinal, a construção de um indivíduo é um processo formativo, pois, “formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações” (MOITA, 1995, p. 115), para esta autora é um privilégio ingressar na história de um indivíduo, pois, “ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos” (MOITA, 1995, p. 15).

A pesquisa demandou investigação histórica para que só assim fosse possível compreender os fenômenos atuais e, considerando que este estudo objetivou

“Investigar as relações entre a trajetória pessoal e o processo de formação das professoras das escolas comunitárias e em que medida essa relação contribuiu para a construção da identidade profissional”, concluiu-se que seria fundamental ouvir os sujeitos informantes desta pesquisa, compreender as suas trajetórias com base em suas memórias, em seus discursos, portanto, como técnica viável para o desenvolvimento da pesquisa optou-se pela história de vida. Segundo Goodson (1995):

Os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo. “Histórias de vida” das escolas, das disciplinas e da profissão docente proporcionariam um contexto fundamental. A incidência inicial sobre as vidas dos professores reconceptualizaria, por assim dizer, os nossos estudos sobre escolaridade e currículo (GOODSON, 1995, p. 75).

No que se refere ao método história de vida, Severino (2007) afirma que se trata de uma técnica que visa coletar informações da vida pessoal de um ou vários informantes, podendo assumir formas variadas como: autobiografia, memorial, crônicas, entre outras que possam expressar as trajetórias pessoais dos sujeitos; a pesquisa em desenvolvimento não se preocupará em descrever apenas as motivações do professor para a escolha da sua profissão e sim os determinantes que envolveram suas escolhas e auxiliaram na formação da identidade profissional, mais que questioná-los sobre suas razões e fazer a análise a partir dos dados obtidos, a história de vida possibilita a compreensão de fenômenos a partir da visão do próprio sujeito. Acredita-se, que conhecer as sensibilidades, as trajetórias e seus percalços, valores éticos e morais dos professores nos possibilita também compreender as suas razões para estarem inseridos em determinados contextos bem como posturas pessoais e profissionais.

Em seu livro “Método de pesquisas em ciência sociais”, Becker (1993), dentre outros assuntos, dedica-se também a discorrer sobre o método, o autor afirma que:

A história de vida não é um "dado" para a ciência social convencional, embora tenha algumas de suas características por se constituir numa tentativa de reunir material útil para a formulação de teoria sociológica

geral. Tampouco é ela uma autobiografia convencional, ainda que compartilhe com a autobiografia sua forma narrativa, seu ponto de vista na primeira pessoa e sua postura abertamente subjetiva. Certamente não é ficção, embora os documentos de história de vida mais interessantes tenham uma sensibilidade, um ritmo e uma urgência dramática que qualquer romancista adoraria conseguir (BECKER, 1993, p. 102).

Nos parágrafos seguintes o autor apresenta as diferenças entre a história de vida, a autobiografia e a ficção. No que se refere à ficção Becker (1993) afirma que o autor não está preocupado em relatar os fatos de maneira fidedigna e sim “com o impacto emocional e dramático, com forma e fantasia, com a criação de um mundo simbólico e artisticamente unificado” (p.102). Quanto à autobiografia, Becker (1993) alega que o “autor autobiográfico se propõe a explicar sua vida para nós, se comprometendo, assim, com a manutenção de uma estreita conexão entre a história que conta e aquilo que uma investigação objetiva poderia descobrir” (p.102), ele chama atenção para as autobiografias no que se refere ao conjunto dos fatos que são expostos, afirmando que quando fazemos a leitura de uma autobiografia, devemos estar conscientes de que o autor conta apenas uma parte da história, que selecionou seu material de modo a apresentá-lo com o retrato de si que preferiria que tivéssemos o que poderia ocasionar na omissão daquilo que poderia ser trivial ou desagradável para ele, embora de grande interesse para nós. Quanto à história de vida Becker (2003) pondera:

Comparada a estas formas mais imaginativas e humanísticas, a história de vida se aproxima mais do terra-a-terra, se dedica mais às nossas propostas do que às do autor, e se interessa menos por valores artísticos do que por um relato fiel da experiência e interpretação por parte do sujeito do mundo no qual vive. O sociólogo que coleta uma história de vida cumpre etapas para garantir que ela abranja tudo o que quer conhecer, que nenhum fato ou acontecimento importante seja desconsiderado, que o que parece real se ajuste a outras evidências disponíveis e que a interpretação do sujeito seja apresentada honestamente. O sociólogo mantém o sujeito orientado para os temas nos quais a sociologia está interessada, questiona-o sobre acontecimentos que exigem aprofundamento, tenta fazer com que a história contada acompanhe os assuntos dos registros oficiais e os materiais fornecidos por outras pessoas familiarizadas com os indivíduos, acontecimentos ou lugares descritos. Ele garante para nós o cumprimento das regras do jogo. (BECKER, 1993, p. 102).

A história oral é uma rica fonte de dados, ao pesquisador é delegada a tarefa de transcrever o que ouve para tornar a história acessível a outras pessoas em

sua forma escrita, o termo história oral remete a um conjunto de relatos que não foram registrados. A história oral pode revelar experiências, tradições, mitos, ficção, enfim, tudo o que é narrado oralmente é história, seja de uma pessoa, de um determinado grupo, seja história real ou fruto da imaginação. A reconhecida socióloga brasileira Maria Isaura Pereira de Queiroz (1918-2018) em seu artigo “Relatos orais: do “indizível” ao dizível” de 1988 apresenta a história de vida como uma espécie de história oral ao lado de outras formas de coleta de informações também captadas oralmente, a autora afirma ainda que a história de vida assemelha-se à história às entrevistas, segundo esta autora a entrevista ocorre em uma conversação continuada entre entrevistado e entrevistador, pode ou não seguir um roteiro previamente elaborado, ou acontecer aparentemente “sem um roteiro”, tendo em vista que o pesquisador irá conduzir a conversa conforme os seus interesses (PEREIRA DE QUEIROZ, 1988), quanto à história de vida a autora mostra que:

A história de vida, por sua vez, se define como o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstruir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu. Narrativa linear e individual dos acontecimentos que ele considera significativos. Através dela se delineiam as relações com os membros de seu grupo, de sua profissão, de sua camada social, de sua sociedade global, que cabe ao pesquisador desvendar. Desta forma, o interesse deste último está em captar algo que ultrapassa o caráter individual do que é transmitido e que se insere nas coletividades a que o narrador pertence (PEREIRA DE QUEIROZ, 1988, p.20).

A história de vida permite que conheçamos os processos como ocorreram determinados fenômenos através dos relatos dos próprios sujeitos, o objetivo é “dar voz” ao professor, valorizando suas experiências pessoais reconstruídas a partir de suas memórias, obviamente cada memória é construída de acordo com o contexto de cada indivíduo que embora seja similar irá se diferenciar, pois cada pessoa é única, possui a sua identidade, e a sua maneira peculiar de relatar. A história de vida permite ao pesquisador analisar o que é dito e compreender o que não foi dito no que se refere ao uso desta metodologia Bolívar (2014) infere:

El foco de las historias de vida es la realidad personal y el proceso biográfico. Su interés responde, como hemos puesto de manifiesto (Bolívar et al., 2001), tanto a razones sustantivas (el conocimiento profesional se expresa en narrativas biográficas) como epistemológico-políticas (dar la voz al profesorado es reconocer el derecho a estar representado por sí mismo). La enunciación reflexiva

puede ser, debidamente situada, un poderoso dispositivo para producir la vida y configurar la identidad. Las narrativas biográficas, frente a la imagen burocrática e impersonal del oficio docente, se quieren inscribir en un nuevo profesionalismo, donde se recupera la “autor-idad” sobre su propia práctica, y el sujeto se expresa como “autor” de los relatos de prácticas. Al tiempo se pretende sacar al profesorado del lugar despersonalizado en que lo ha situado la investigación educativa (a veces, incluso, mediante el anonimato), configurándose como un dispositivo para el desarrollo profesional y personal. Por eso, las historias de vida pueden ser una estrategia para que el profesorado se haga visible y muestre la generación de su saber profesional (BOLÍVAR, 2014, p. 713-714).

Ao trabalhar com a técnica que prioriza as memórias dos sujeitos não se restringe a pesquisa apenas em seus relatos, ao contrário, os relatos são o início da interpretação de um contexto ainda maior, não se reduz os relatos de vida a uma conversa, afinal, eles se construíram como resultados das tramas sociais, econômicas e políticas, ficando a cargo do pesquisador a interpretação dos fatos a partir da história de vida dos sujeitos. Cabe ao pesquisador fazer a leitura contextualizada dos relatos para apresentá-los, pois a história de vida dos sujeitos é um dos aspectos a serem considerados, não representa, portanto a totalidade da pesquisa, Bolívar (2014) acrescenta:

Si bien en las historias de vida aparece todo un conjunto de datos personales, no pueden permanecer como personal y privado, exigiendo inscribirlas en la “construcción social del proceso de enseñanza”. El respeto por el carácter idiosincrático y singular (autobiográfico y personal) es una cara del asunto que debe ser considerada; pero esto no debe impedir análisis más contextuales (BOLÍVAR, 2014, p. 714).

Segundo Moreira (2002) o método história de vida pode ser dividido em três tipos, são eles:

- História de vida abrangente;
- História de vida tópica;
- História de vida editada DENZIN (1989, *apud* MOREIRA, 2002, p. 56).

Na história de vida abrangente o pesquisador tem interesse por todas as experiências do sujeito informante, a descrição mais completa possível é que se

busca, combinado a este tipo de história estão outras fontes de dados (públicas ou privadas), incluindo os documentos pessoais do entrevistado. Na história de vida tópica tem-se um quadro mais segmentado da vida de uma pessoa, ou seja, é relatada apenas uma parte das experiências, tendo o material autobiográfico como principal fonte de dados. Na história de vida editada⁶ o foco pode ser a história de vida abrangente ou tópica, é realizada também, a combinação da fonte de coleta de dados, neste tipo de história de vida “é o pesquisador que, ao questionar os dados, tenta fornecer explicações sociológicas, comentários e questões sobre o material colhido” (MOREIRA, 2002, p. 56).

Ao roteiro⁷ elaborado no intuito de coletar os dados considerando a história de vida foi associada a outros procedimentos de coleta de dados, que ocorreram simultaneamente desde a construção do projeto de pesquisa, destacamos os seguintes:

- Pesquisa de Campo;
- Pesquisa Bibliográfica e documental;
- Questionário⁸.

As pesquisas qualitativas “privilegiam, essencialmente a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BIKLEN; BOGDAN 1994, p.16). A pesquisa de campo possibilita o acesso aos documentos da escola, a aplicação das entrevistas com as professoras, alguns encontros para as sessões dos relatos autobiográficos, a disponibilização dos questionários, além de possibilitar maior interação do pesquisador com o local onde a pesquisa foi desenvolvida.

A compreensão do objeto requer a busca por partes para que se possa montar uma espécie de quebra cabeças, a tentativa é de compreendê-lo em sua totalidade, por esta razão, em todo o processo foi realizado o levantamento, a seleção, a leitura e resumos dos trabalhos científicos que se propuseram a analisar a temática

⁶ Utilizamos a história de vida editada com foco em partes das experiências dos sujeitos desta pesquisa.

⁷ Apêndice IV: roteiro da história de vida.

⁸ Apêndice III: questionário de caracterização dos sujeitos.

“formação e identidade docente”. Selecionamos obras de referência para a construção do aporte teórico deste estudo, publicações em diversos meios impressos e disponibilizados em ambientes virtuais como artigos de revistas, artigos apresentados em eventos de educação (Congressos, Simpósios, Encontros, Seminários, etc), trabalhos acadêmicos como monografias, dissertações e teses sobre a formação de professores no Brasil, com ênfase na formação inicial de professores; identidade pessoal, docente e profissional. A pesquisa bibliográfica é fase indispensável na realização de estudos, pois a partir dela é possível conhecer o pensamento de outros pesquisadores e as principais discussões sobre o tema.

Recorremos ainda aos principais documentos que versam sobre a formação de professores no país produzidos no contexto das reformas educacionais (Leis, Resoluções, Pareceres, Decretos, etc.), considerando o recorte histórico das décadas de 70, 80,90 e anos 2000. No que se refere ao campo de estudo onde a pesquisa se desenvolveu o principal documento acessado foi o Projeto Político Pedagógico.

Foi elaborado questionário com perguntas fechadas e abertas e aplicado às professoras selecionadas para a amostra da pesquisa. Após a organização dos procedimentos de coleta de dados, foi necessário optar por formas de tratamento do material. Optou-se por utilizar elementos da técnica proposta por Bardin (2016) a análise de conteúdo. Segundo a autora, atualmente, a análise de conteúdo trata-se de “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 2016, p.15), ela chama atenção para o ponto em comum entre essas múltiplas formas de aplicação da técnica, que é a hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Sobre a técnica de análise em outra passagem do seu livro a autora acrescenta:

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN,2016, p. 37).

Por se tratar de um conjunto de técnicas de análises das comunicações, a análise de conteúdo, visa obter através de procedimentos sistemáticos e objetivos de

descrição de conteúdos das mensagens, os indicadores que podem ser ou não qualitativos que permitam a inferência de conhecimentos referentes às condições de produção/recepção dessas mensagens (BARDIN, 2016). No que se refere às entrevistas tanto as abertas quanto as semiestruturadas, a autora sugere que elas devem ser integralmente transcritas incluindo hesitações, risos, silêncios, bem como estímulos do entrevistador, a autora acrescenta ainda:

Lidamos então com uma fala espontânea, com um discurso falado, que uma pessoa -o entrevistado- orchestra mais ou menos à sua vontade. Encenação livre daquilo que esta pessoa viveu, sentiu e pensou a propósito de alguma coisa. A subjetividade está muito presente: uma pessoa fala. Diz “Eu” com o seu propósito de sistema de pensamento, os seus processos cognitivos, os seus sistemas de valores e de representações, as suas emoções, a sua afetividade e a afloração do seu inconsciente. E ao dizer “Eu”, mesmo que esteja falando de outra pessoa ou de outra coisa, explora, por vezes as apalpadelas, certa realidade que se insinua por meio do “estrito desfiladeiro da linguagem”, da sua linguagem, porque cada pessoa serve-se dos seus próprios meios de expressão para descrever acontecimentos, práticas, crenças, episódios passados, juízos (BARDIN, 2011, p.93-94).

Para análise do material que será coletado, seguiremos alguns passos que foram organizados por Triviños (1987) segundo a proposta de Bardin(2016):

- **Pré- análise:** esta etapa nada mais é que a organização do material que será utilizado na pesquisa, ou seja, todo o material que serviu de apoio para o desenvolvimento da mesma, é o que Bardin (2016) denomina por leitura flutuante, que segundo Triviños (1987) permite aos pesquisadores: formular os objetivos gerais, as hipóteses e determinar o corpus da investigação que não é outra coisa que a especificação do campo no qual os investigadores deviam despender maior atenção.
- **Descrição Analítica:** esta etapa consiste na análise aprofundada do material documental que compõe o corpus da pesquisa, Bardin (2016) aponta que nesta etapa acontece a codificação, a classificação e a categorização.
- **Interpretação referencial:** é a fase de interpretação propriamente dita do material, é nesta fase que se procura estabelecer relação

entre o material empírico e a realidade mais ampla da qual esses materiais fazem parte.

A análise de conteúdo proposta por Bardin (2016) sugere a seguinte sequência para o tratamento dos dados: Leitura Flutuante, Redução das entrevistas, processamento e codificação do material, seleção dos núcleos de sentido, escolha das categorias de respostas e revisão das categorias. Ao organizar os dados, a autora sugere que seja realizada a categorização, descrição, inferência e interpretação.

Para o desenvolvimento satisfatório da fase desta investigação e melhor administração do tempo, os encontros com os sujeitos foram feitos em três blocos de entrevistas, totalizando 15 encontros com dois professores por grupo o que gerou cinco grupos, resultando em três encontros por grupo de entrevistados, é importante ressaltar que foi realizado o agendamento prévio das entrevistas. Para melhorar organização dos dados, organizamos tabelas (Apêndice V e VI) com as datas, os horários e o tempo de duração das entrevistas, com o objetivo de preservar o nome das professoras, utilizaremos a letra “P” e a ordem numérica de 1 a 10.

Para a realização desta pesquisa, foi imprescindível seguir uma determinada sequência que possibilitou a organização do estudo, Minayo (2001) afirma que a pesquisa passa por três fases, são elas:

- a) Fase exploratória;
- b) Trabalho de campo;
- c) Tratamento do material.

É importante ressaltar que todas as fases da pesquisa foram permeadas por estudos bibliográficos e documentais. A **fase exploratória** segundo Minayo (2001) é o “tempo dedicado a interrogarmos preliminarmente sobre o objeto, os pressupostos, as teorias pertinentes, a metodologia apropriada e as questões operacionais para levar a cabo o trabalho de campo” (p. 26). Na primeira fase deste estudo, foi elaborado o projeto de pesquisa onde se buscou delimitar o objeto, o tema, o campo de estudo, os sujeitos, questões norteadoras, problema de pesquisa, objetivo geral, objetivos específicos, procedimentos metodológicos, referencial teórico e a justificativa da realização do estudo. Nesta fase realizamos o levantamento no banco de teses e dissertações da CAPES, no intuito de verificarmos como a formação de

professores, a identidade pessoal e profissional estavam sendo tratadas por outros pesquisadores. Para Severino (2007) esse primeiro contato com o objeto de estudo que também é denominado pesquisa exploratória “busca apenas levantar informações sobre um determinado campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto. Na verdade, ela é uma preparação para a pesquisa explicativa” (p. 123).

No **trabalho de campo** tivemos os primeiros contatos com as professoras, a diretora, umas das fundadoras, a coordenadora e os demais funcionários, nosso objetivo era a “familiarização” com o campo de estudos, a finalidade desta etapa foi conhecer as pessoas que trabalham na escola, a sua história e compreender um pouco mais sobre o seu funcionamento. Em seguida foram aplicados os instrumentos para a coleta de dados junto aos sujeitos informantes da pesquisa. Para Minayo (2001) “Essa etapa combina entrevistas, observações, levantamentos de material documental, bibliográfico e instrucional. Ela realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação ou refutação de hipóteses e construção de teorias” (p.26).

A última fase foi dedicada ao **tratamento do material**, nesta fase buscamos organizar e analisar os dados coletados segundo Minayo (2001), esta fase “nos conduz à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aporta de singular como contribuição” (p. 26).

2 ESCOLA COMUNITÁRIA: o contexto e os sujeitos da pesquisa

2.1 PAÇO DO LUMIAR: CONJUNTO MAIOBÃO

Conheceremos nesta seção o contexto no qual essa pesquisa foi desenvolvida, bem como os sujeitos que dela fazem parte.

Esta pesquisa tem como cenário o município de Paço do Lumiar que está localizado na Mesorregião Norte Maranhense (Figura I), microrregião da aglomeração urbana de São Luís, limita-se com os seguintes municípios: ao Norte com Raposa, ao Oeste, Sul e Leste com São José de Ribamar (PDDI, 2018). Atualmente, O município conta com uma população aproximada de 123.747 habitantes (IBGE, 2017).

Figura 1– Localização do município Paço do Lumiar



Fonte: elaborado pela autora com base no *Google Maps*.

Segundo dados fornecidos pelo Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos – IMESC, o território atual correspondente ao município é menor que as suas dimensões originais, inicialmente Paço do Lumiar tinha 196,6 KM², no entanto, com a emancipação do município de Raposa no ano de 1994, foram perdidos 64,2 KM² de seu território, resultando na sua atual extensão territorial, o município tem 132,4 KM², sendo o 216º do Estado em extensão, representando 0,04% do território maranhense, na Mesorregião Norte Maranhense ele ocupa o 59º

lugar com 0,25% da extensão e na Microrregião da Aglomeração Urbana de São Luís está em 3º lugar, o que corresponde a 9,39% (PDDI, 2018).

Compreende-se a importância de situar historicamente o município onde está localizado o campo desta pesquisa, no entanto, é válido ressaltar a escassez de estudos que relatem a sua origem e a divergência de informações entre os dados existentes, os principais levantamentos foram realizados no site do IBGE, do IMESC, da prefeitura de Paço do Lumiar e da prefeitura de São José de Ribamar, também recorremos ao dicionário histórico-geográfico da Província do Maranhão do ano de 1870 elaborado por César Augusto Marques e ao artigo da professora Maria da Dores Cardoso Frazão, intitulado “A Constituição de Instituições Escolares na Ilha do Maranhão” de 2011.

No princípio, o município era composto das freguesias da Vila do Paço e da de São José dos Índios. Nos levantamentos realizados, identificamos que a história revela que os primeiros registros de ocupação do município aconteceram em meados de 1625 a 1628, quando o governador Francisco Coelho de Carvalho chegou à capital maranhense, no local em que atualmente está situada a sede do município, o jesuíta Luíz Figueira o famoso escritor da gramática da língua tupi já possuía uma expressiva porção de terra no sítio Anindiba que havia sido doada a ele através de escritura pública pelo ex-artilheiro da armada de Alexandre de Moura, Pedro Dias e sua esposa Apolônia Bustamante. Naquele local foi fundada a primeira fazenda dos jesuítas onde construíram uma casa e uma pequena capela de pau a pique.

Através da Carta Régia de 11 de junho de 1761, foram deslocados para o Maranhão o governador Joaquim de Melo e Póvoas acompanhado pelo ouvidor provedor da fazenda real e os oficiais maiores do regimento. Uma das providências adotadas pelo governador Melo e Póvoas enquanto esteve em solo maranhense, foi elevar no ano seguinte aquela porção de terra que mais parecia um sítio à categoria de Vila, que passou a chamar-se Paço do Lumiar que significa “palácio iluminado”, sendo assim batizada em virtude de sua semelhança com outra cidade que ficava nos arredores de Portugal.

Nas adjacências da Fazenda Anindiba existia uma quantidade razoável de homens brancos, Joaquim de Melo e Póvoas convidou-os para assistirem a solenidade de criação da Vila, na oportunidade dentre os homens convidados elegeu os mais capazes a nova câmara, como demonstração de agradecimento pelo feito, os homens prometeram erguer ali as suas residências, ao que parece a promessa foi

cumprida. A igreja que havia sido construída pelos jesuítas ameaçava ruir, para que não se perdessem as telhas, o governador ordenou que fossem retiradas e o teto da igreja foi coberto de palha (MARQUES, 1870).

No intuito de promover o desenvolvimento daquela Vila, o governador Joaquim de Melo e Povoas, deslocou para aquela região algumas famílias indígenas remanescentes das antigas missões que segundo o relato feito pelo senhor Cruz Machado em 1856, por não quererem servir aos seus antigos senhores viviam entregues a ociosidade depois da promulgação da lei de 06 de junho de 1755, publicada na Capitania do Maranhão em 30 de junho de 1757.

Em virtude do grande número de fiéis que a Vila abrigava, em 09 de junho de 1764 tornou-se também Freguesia de Nossa Senhora da Luz (Figura 2 e 3) (santa que na atualidade permanece como padroeira da cidade), nesse período também foram demarcados os seus limites bem como o patrimônio da câmara.

Em 1911, o Estado passou por uma divisão administrativa e, Paço do Lumiar composto por quatro distritos, passou a ser município, permanecendo nesta condição até 27 de fevereiro de 1931, quando seu território foi incorporado ao de São Luís (PDDI, 2018). Através do Decreto – Lei nº 159, do dia 6 de dezembro de 1938, Paço do Lumiar voltou à categoria de povoado, sendo anexado ao distrito de São José de Ribamar que em determinado período perdeu sua autonomia e voltou a ser jurisdição de São Luís. Através da Lei nº 758, de 24 de dezembro de 1952, o município de São José de Ribamar foi reestabelecido, Paço do Lumiar ficou então, subordinado a ele, reconquistando a sua condição de município somente em 7 de dezembro de 1959, através da lei nº 1890 no governo de José de Matos Carvalho do Partido Social Democrático, sendo finalmente desmembrado de Ribamar. Sede no atual distrito de Paço de Lumiar (ex-povoado). Constituído do distrito sede. Instalado em 14 de janeiro de 1961. Em divisão territorial datada de 01 de julho de 1960, o município é constituído do distrito sede. Assim permanecendo em divisão territorial datada de 2007 (IBGE, 2019).

Segundo dados do Plano Diretor de Desenvolvimento Integrado – PDDI da Região Metropolitana da Grande São Luís - RMGSL (PDDI, 2018), em um passado não muito distante, a sede municipal de Paço do Lumiar apresentava características tipicamente rurais, um pequeno espaço constituído por uma praça, igreja matriz, delegacia, prefeitura, câmara municipal e pequenos estabelecimentos comerciais. A

população também desenvolvia atividades caracteristicamente rurais, como o cultivo de hortaliças e a pesca artesanal.

Segundo os estudos realizados pelo PDDI (2018), atualmente, Paço do Lumiar possui um comércio local bastante movimentado em virtude da existência de estabelecimentos de grande porte, agências bancárias, clínicas, colégios e faculdades particulares. Além de estabelecimentos comerciais variados, a produção de hortaliças também gera renda para alguns habitantes do local, normalmente o que é produzido é comercializado na feira do bairro João Paulo que fica localizado na capital maranhense e embora não tenha condições de manter certa regularidade em virtude da baixa produção, o fornecimento dos produtos cultivados é feito através de uma empresa intermediária, a um renomado estabelecimento comercial do gênero alimentício pertencente a uma grande rede de supermercados, presente em inúmeras cidades brasileiras, destaca-se ainda a produção de coco-da-baía, normalmente comercializado nas praias de São Luís.

Embora não sejam tão representativas, a pesca e a aquicultura também são atividades econômicas observadas na região. As atividades que mais se destacam no setor da Indústria neste município são a Construção Civil e a atividade de Produção e distribuição de eletricidade, gás, água, esgoto e limpeza urbana, o setor imobiliário também apresenta crescimento significativo, gerando emprego e renda para a população. Embora apresente certo movimento econômico, Paço do Lumiar é conhecida como uma cidade dormitório pois grande parte da população trabalha em São Luís-MA.

Paço do Lumiar vem passando por diversas transformações ao longo do tempo, a partir da década de 80, São Luís sofreu um processo acelerado de crescimento urbano, em virtude da instalação de grandes empresas na região, esse crescimento acabou refletindo nos demais municípios da Ilha do Maranhão. Paço do Lumiar não imune aos reflexos deste crescimento começou a experimentar um período de elevado incremento demográfico, esse crescimento pôde ser observado com a construção de novos conjuntos habitacionais como o Maiobão, assim denominado por estar localizado próximo à Maioba, atualmente, o referido conjunto é o maior aglomerado urbano do município como é demonstrado na Figura 1.

Figura 2– Localização por satélite do Conjunto Maiobão



Fonte: Google Maps (2021)

O Conjunto Habitacional Maiobão foi construído entre os anos de 1980 e 1982, pela Companhia Habitacional do Estado do Maranhão – COHAB, as obras foram financiadas pelo Banco Nacional da Habitação (BNH), contava com 4.666 unidades habitacionais. A área em volta do Conjunto Maiobão é bastante extensa, com o passar dos anos, mais precisamente na década de 1990 outros complexos habitacionais foram construídos como o Tambaú, Paranã I, II, III e IV e Conjunto Upaon- Açú.

Com o crescimento da população foram se formando em volta do conjunto Maiobão, outros bairros como por exemplo, o Lima Verde, La Belle, Vila Nazaré, Vila Cafeteira, Marly Abdalla, Vila São José e outros. Em alguns casos, algumas comunidades, antes situadas na zona rural, foram incorporadas ao espaço urbano como é o caso de Sítio Grande e Maioba (PDDI, 2018).

Todo crescimento acelerado e por vezes sem planejamento acaba acarretando muitos transtornos, com a população do Conjunto Maiobão e adjacências não foi diferente. Esse “desenvolvimento repentino” trouxe efeitos negativos, dentre eles destacam-se: a falta de saneamento básico, transporte público, hospitais, e escolas suficientes para atender a população. Os habitantes daquela localidade possuem um histórico marcado por lutas em prol de conquistas de direitos básicos.

2.2 A UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA PADRE MAURICIO/CRECHE ESCOLA PINGO DE GENTE.

Nesse contexto de reorganização de espaços urbanos sem infraestrutura adequada, nasceu o *lôcus* desta pesquisa a Escola Comunitária Pingo de Gente fundada em 1986 por famílias que se sentiram pressionadas pelos problemas que a comunidade do recém-inaugurado Conjunto Maiobão localizado no município de Paço do Lumiar – MA vinham enfrentando naquele ano. Em virtude da inauguração recente do conjunto, faltavam serviços públicos essenciais como: saúde, transporte, segurança, abastecimento de água, saneamento básico e educação. Tendo em vista a necessidade latente da população e a ausência do poder público, a comunidade organizou-se na tentativa de sanar tais problemas.

Surge a Associação de Moradores, sob o comando do então presidente, o senhor José Raimundo Privado, no ano seguinte à sua fundação, os associados organizaram um espaço escolar com o propósito de oferecer educação para as crianças daquela localidade, as atividades letivas iniciaram-se em fevereiro de 1986, a princípio a escola contava apenas com a educação infantil, os alunos que iam finalizando o ciclo, formavam as novas turmas do ensino fundamental I, essa nova necessidade “obrigou” uma reorganização daquele espaço, a escola passou a atender também os alunos do 1º ao 8º ano. A mudança de nome da instituição para Escola Comunitária Padre Maurício se deu em homenagem ao 1º pároco da comunidade, Padre Maurício de Lacroux, que realizou relevantes trabalhos na comunidade. Em 1989, a escola ganhou um espaço físico próprio, localizado na Rua 61, Quadra 123, S/Nº no Conjunto Maiobão como é demonstrado na figura 3.

Com a reconfiguração do espaço (vide apêndice VIII) passam a existir duas escolas que atendem a públicos diferentes, a educação infantil era de responsabilidade da Escola Comunitária Pingo de Gente e a Unidade de Educação Básica Padre Maurício atendia do primeiro ao quinto ano no turno matutino e do sexto ao nono ano no turno vespertino, embora houvesse a existência de duas instituições autônomas elas dividiam o mesmo espaço, somente em 2006, a partir de um acordo firmado entre o então candidato a prefeito e a comunidade, a educação infantil ganhou seu espaço físico próprio, que foi construído no terreno ao lado da Unidade de Educação Básica Padre Maurício. Atualmente, embora as instituições estejam situadas praticamente no mesmo local e compartilhem de alguns ambientes como

quadra de esportes, cantina, biblioteca, sala de exercícios e sala de ballet, ambas são juridicamente independentes, porém, vinculadas à Associação de Moradores do Conjunto Maiobão.

Figura 3 – Localização da Unidade de Educação Básica Padre Maurício



Fonte: Elaborado pela autora com base no Google maps.(2021)

Essa pesquisa tem como *lôcus* a Escola Comunitária Pingo de Gente, fez-se necessário esse breve resgate para situar o local onde este estudo se desenvolveu, tendo em vista que os históricos das duas escolas se cruzam, seria impossível falar de uma sem mencionar a outra. A Escola trabalha com crianças de cinco a seis anos, as turmas são divididas da seguinte forma: duas turmas de maternal, uma turma do infantil I e três turmas do infantil II. A estrutura física da escola conta com 9 salas de aula que comportam entre vinte e vinte e cinco alunos por turma, dois banheiros sendo um feminino e um masculino e uma secretaria própria. Atualmente funcionam sete salas com cento e sessenta e um alunos no total, sete professoras e uma auxiliar de ensino, quanto ao corpo administrativo a escola conta com uma secretaria, uma gestora e uma coordenadora pedagógica.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA E BREVES NOTAS SOBRE O CONTEXTO MUNDIAL ATUAL.

Conforme exposto anteriormente, esta pesquisa foi desenvolvida no município Paço do Lumiar-Ma, no bairro Maiobão na Escola Comunitária Pingo de

Gente (que divide espaço com a Unidade de Educação Básica Padre Maurício), quanto aos critérios de seleção dos sujeitos informantes desta pesquisa apontamos:

- O período de atividades desenvolvidas na escola deveria ser mais de cinco anos;
- O vínculo “empregatício” deveria ser com a Associação de Moradores que é a entidade mantenedora da escola;
- Os (as) professoras (es) deveriam ser moradoras (es) ou ex-moradoras (es) do bairro ou adjacências.

Dentro dos critérios pré-estabelecidos, realizamos pesquisa exploratória com o objetivo de levantarmos maiores informações sobre os sujeitos e assim possibilitar-nos selecioná-los dentro dos critérios pré-estabelecidos para fazerem parte do estudo, deste modo, foi possível eleger dez professoras da Educação Infantil.

O primeiro contato formal que tivemos com a escola foi no dia 12/09/2019 por telefone com a atual gestora da escola, foi marcado um encontro pessoalmente para que a escola fosse informada da pesquisa e seus objetivos, este encontro aconteceu no dia 13/09/2019, na oportunidade entregamos para a direção da escola a carta de apresentação para podermos apresentar os objetivos da pesquisa que seria desenvolvida. Após a autorização para a realização do estudo, no mesmo dia realizamos uma reunião com as professoras ainda no turno matutino para que estas também tomassem ciência da necessidade da autorização para a realização da pesquisa e da importância da colaboração de todas, neste momento foi assinado pelas professoras o termo de consentimento livre esclarecido⁹.

O primeiro encontro, com objetivo de coletar dados aconteceu no dia 18/09/2019 onde foram entregues os questionários que foram devolvidos no dia 20/09/2019 com o objetivo de conhecer melhor as professoras. Com o intuito de resguardar as identidades dos sujeitos informantes deste estudo adotamos apenas a inicial da função exercida por elas: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10.

Na fase inicial desta pesquisa, identificamos que as professoras colaboradoras trabalhavam na Creche Pingo de Gente a mais de 10 anos e existia um rodízio de classes, ou seja, em um ano elas trabalhavam com uma série e no ano seguinte a série em que desenvolveriam suas atividades seria diferente a do ano

⁹ APÊNDICE II

anterior, naquele período nove professoras são graduadas em pedagogia, quando começaram a trabalhar na escola algumas possuíam o magistério, porém, as parcerias estabelecidas entre as escolas comunitárias e as Universidades Federal e Estadual do Maranhão, possibilitaram a complementação da formação, somente uma professora não concluiu a licenciatura em pedagogia, no entanto, possui magistério. Duas professoras entrevistadas possuem outra graduação além da pedagogia, e oito entrevistadas possuem pós-graduação na educação infantil, psicopedagogia e gestão escolar Lato Sensu, não foram identificados professores com pós-graduação *Scripto Sensu*.

OS últimos anos 2020 e 2021, o mundo passou por transformações em virtude da crise provocada na saúde, a COVID-19, trouxe consequências jamais vistas pela humanidade, provocando efeitos em todos os setores da sociedade, inclusive a educação, algumas mudanças ocorreram ao longo deste estudo, em 2020 três professoras foram desligadas do quadro de funcionários, de modo que esta pesquisa também foi afetada, no final deste estudo apenas sete professoras permaneceram como colaboradoras, não sendo possível continuar com as demais.

Uma longa trajetória foi percorrida para que pudéssemos finalmente encontrar os responsáveis pela escola comunitária, ou seja, os sujeitos desta pesquisa. Ao ler o início deste trabalho e fazer comparativos, será possível perceber que tínhamos um planejamento e que começamos a executá-lo, porém, a história é movimento e esse processo acarreta mudanças e consequências irreversíveis. A vida é mudança, então antes de prosseguirmos com os resultados deste estudo, faremos uma rápida retrospectiva dos últimos acontecimentos que ocasionaram transformações e consequentemente alteraram os rumos desta pesquisa.

No final de 2019, o mundo ouvia falar de uma misteriosa doença que acometia os chineses, a epidemia começou na cidade de Wuhan, na China, em dezembro de 2019, mas rapidamente se espalhou primeiro pelo continente asiático, posteriormente a Europa e depois o mundo inteiro vivenciava a pandemia. No Brasil os primeiros casos foram registrados em março de 2020 e demorou muito para que medidas eficazes fossem tomadas, fruto da falta de consenso entre as esferas pública municipal, estadual e federal. O atual presidente, Jair Messias Bolsonaro, promoveu durante um longo período, o que pareceu ser uma campanha de minimização dos efeitos da doença e posteriormente de negação de fatos relacionados a crise sanitária,

o que acabou contribuindo para um alto número de mortos em um curto espaço de tempo. A Covid-19 foi responsável por milhares de óbitos no mundo inteiro.

A pandemia parou o mundo, uma verdadeira guerra, todos os setores foram de algum modo afetados. Devido à alta taxa de mortalidade e ao grande poder de transmissão, os governantes em várias partes do mundo sugeriram o isolamento social com medidas ainda mais restritivas conhecidas como o *lockdown*, foram tempos bastante difíceis. O isolamento social e o bombardeamento de informações negativas que a mídia promoveu, fez com que as pessoas fossem afetadas de modo ainda mais profundo, abaladas psicologicamente, muitas pessoas tiveram dificuldades de se reencontrar em meio à crise.

Dentre os vários setores obrigados a interromperem suas atividades, as escolas e as universidades foram as primeiras a acatarem as decisões no intuito de diminuir as aglomerações cujo objetivo principal era barrar a contaminação pelo vírus e impedir a superlotação de hospitais e o aumento de óbitos.

Passados praticamente dois anos, ao que parece o segundo semestre de 2021 apresenta o início da superação dos efeitos da pandemia que ainda não acabou, no entanto, com estudos que desenvolveram as vacinas a esperança ressurgiu, porém, quando algo do tipo acontece o caminho de destruição vai sendo deixado, a humanidade vive um “novo normal” e muita coisa mudou. Obviamente, o cenário deste estudo também foi modificado, o que acabou influenciando nos caminhos desta pesquisa.

Pois bem, o retorno à escola demorou a acontecer, pois as portas se fecharam e só foram reabertas parcialmente após a segunda dose da vacina que ofereceu certa segurança, não abandonando os protocolos de higiene, como o uso que se tornou obrigatório de máscaras, álcool em gel, limpeza constante das mãos e obedecendo a distância mínima entre as pessoas, finalmente retomamos a pesquisa no segundo ano de pandemia.

O cenário encontrado na escola era outro, totalmente diferente daquele que encontramos durante os primeiros contatos. Nem vestígios de alunos reunidos em uma turma com seus professores desenvolvendo atividades, nada de corredores cheios, risos e barulhos característicos de uma escola cheia de vida e de crianças, o que encontramos foi uma escola com grupos divididos de professoras, um silêncio, um vazio que em absolutamente nada lembrava a escola do final do ano de 2019.

Encontramos algumas professoras reunidas para o planejamento mensal enquanto outras preocupavam-se em produzir conteúdo digital para os alunos que dentro de uma nova realidade estavam assistindo as aulas em suas residências com o auxílio de material impresso disponibilizado mensalmente pela escola. Aquelas professoras que não conseguiram assimilar a nova realidade e as novas formas de trabalho haviam sido dispensadas, outras pessoas ocuparam o lugar.

A pandemia obrigou não só os professores, mas diferentes profissionais nas mais diversas áreas a se readequarem ao novo, espaços de trabalho resumidos a pequenos espaços em suas próprias residências, sozinhos em frente a tela de alguma mídia digital, profissionais que tiveram que reajustar seu tempo e renovar seu conhecimento, a pandemia trouxe a necessidade de discussões acerca das novas identidades profissionais.

É válido destacar que existem diferenças entre o ensino remoto e a educação distância, em recente artigo publicado, Charczuk (2020) afirma que educação a distância e ensino remoto não podem ser trabalhados como equivalentes, embora, ambos sejam desenvolvidos através das mídias, enquanto a EAD possui diretrizes e aporte teórico que sustentam a sua eficácia, o ensino remoto ainda está sendo trabalhado sem esse suporte, sem grandes planejamentos e sem estudos que comprovem os seus efeitos quase um experimento. Segundo a autora o que existe é “apenas a transposição do trabalho presencial para um espaço digital ou impresso (CHARCZUK,2020, p. 5). A autora acrescenta ainda:

Usam-se recursos digitais ou materiais entregues aos alunos para viabilizar o que foi planejado pedagogicamente para ser realizado presencialmente, sem a enunciação explícita de um plano didático pedagógico articulado com as ferramentas. (CHARCZUK,2020, p.5)

As aulas a distância (onde professores e alunos não estão fisicamente presentes) são uma realidade conhecida de diversos estudantes, não foi a pandemia que apresentou essa modalidade de ensino, ela já existia, porém, durante esse período, as aulas remotas de modo emergencial e em larga escala são inéditas, no entanto, inicialmente foi a única alternativa para tentar minimizar os efeitos negativos. E mesmo com a pandemia “controlada”, as aulas em muitas escolas ainda não retornaram devido à falta de estrutura das mesmas, ou seja, pela impossibilidade de oferecer um ambiente seguro principalmente para as crianças pequenas que ainda

não tem consciência da seriedade do momento em que estamos vivendo e não são capazes de adotar os cuidados necessários sozinhas. Deste modo, no Maranhão, cada município ficou responsável por viabilizar o retorno presencial, conforme a sua própria realidade, não é o objetivo deste estudo discorrer sobre esse fato, no entanto, sabe-se que esse atraso trará sérios prejuízos para a educação.

Os encontros com as professoras ocorreram presencialmente, utilizamos o roteiro previamente elaborado para nos auxiliar no desenvolvimento do trabalho com as professoras, foi utilizado ainda um gravador para o registro de tudo o que foi dito e a transcrição do material foi feita manualmente, de modo a possibilitar a escuta cautelosa de todo o registro. Os encontros embora presenciais, só foram possíveis devido a vacinação contra a COVID com duas doses dos sujeitos envolvidos, o uso de máscaras, a não aglomeração de pessoas e o distanciamento entre entrevistado e entrevistador, nenhum material de uso pessoal foi compartilhado e não houve contato físico entre os participantes deste estudo.

Após a escuta cuidadosa de todo material coletado, fizemos a transcrição de todo material, respeitando tudo o que foi dito por cada pessoa ouvida, nossas anotações também nos auxiliaram nesse processo, pois foi a partir dela que foi possível acrescentar além do que foi verbalizado os sinais não verbalizados ou corporais, as interrupções constantes em virtude da própria rotina da escola que embora esteja com fluxo reduzido, ainda é uma escola e possui grandes demandas.

A primeira parte dos encontros objetivou conhecer as pessoas que faziam parte daquele contexto, estabelecer algum tipo de vínculo ainda que fosse de confiança, para somente então aprofundar naquilo que queríamos extrair, suas histórias, suas vivências, suas memórias. Fizemos um quadro para que tivéssemos a noção exata da durabilidade de cada conversa, embora tenhamos ouvido tudo, transcrevemos apenas os trechos que poderiam responder aos questionamentos deste estudo e cumprir com os objetivos propostos.

Ao aplicarmos o questionário com o objetivo de identificarmos os sujeitos deste estudo selecionamos sete professoras que se encaixavam totalmente ou parcialmente nos critérios estabelecidos para que pudessem participar da pesquisa, todas elas exercem suas atividades na educação infantil da Escola Comunitária Pingo de Gente, dentre as professoras entrevistadas identificamos que elas trabalham entre quatro e trinta e cinco anos na referida escola e tem entre 35 e 65 anos de idade e antes da pandemia exerciam em média 20 horas de atividades semanais e

eventualmente trabalhavam aos sábados, com as mudanças a partir de 2020, elas frequentam a escola de duas a três vezes por semana, para o recebimento e correção das atividades e quando necessário atendem aos pais, principalmente para o esclarecimento de dúvidas e possíveis orientações acerca das atividades.

Quanto a formação, identificamos que todas concluíram o ensino médio, concluíram também o curso normal (magistério), todas possuem graduação em pedagogia, identificamos apenas uma professora com segunda graduação em contabilidade e outra com formação em técnico em enfermagem, apenas uma professora que não possui pós-graduação, porém, expressou o desejo de cursar algo na área de educação. Todas possuem cursos de formação continuada na área de educação e apenas uma professora buscou aperfeiçoamento visando a nova realidade educacional, a maioria trabalha apenas na escola Pingo de Gente, apenas duas professoras trabalham com aulas de reforço por conta própria no contra turno em suas residências.

As escolas comunitárias, tem como principal característica o atendimento as crianças pequenas, a escola onde o estudo foi desenvolvido, surgiu justamente nesse contexto de carência de locais que oferecessem apoio as mães das crianças que não tinham com quem deixar seus filhos, a próxima seção vem justamente situar essas instituições em um contexto histórico que mostra a ineficácia do estado, a atuação de grupos particulares da sociedade, o atendimento precário e as primeiras iniciativas governamentais até os dias atuais.

3 A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA PEQUENA E A (DES) VALORIZAÇÃO DA

INFÂNCIA: as marcas históricas da construção das identidades

O ser humano não nasce adulto, a infância é uma das fases fundamentais para o seu desenvolvimento, por esta razão essa pesquisa considera esta fase como sendo uma das mais importantes no desenvolvimento dos sujeitos. Deste modo, a partir de trecho das falas dos sujeitos desta pesquisa, apresentamos a infância sob uma perspectiva histórica, traçaremos algumas considerações acerca desta fase.

Outro ponto que nos motiva é a própria área de atuação dos sujeitos desta pesquisa e o local onde a mesma se desenvolve, a escola e a formação do professor deste nível de ensino é pensada justamente para atender da melhor forma possível esses indivíduos, que desde muito pequenos estão inseridos em uma realidade, possuem uma história e estão em processo de formação da sua própria identidade, não existiria escola ou professor da educação infantil se não houvesse de algum modo a preocupação com a infância. Compreendemos a educação infantil como uma teia cheia de emaranhados tecidos historicamente, onde existe influência mútua entre a infância, o professor e a escola, essa influência provocou diversas transformações e como resultado temos o modelo de educação atual.

Sabe-se que nem sempre a educação da criança foi prioridade ou seguiu os modelos atuais, o próprio espaço historicamente ocupado pela criança foi sendo alterado conforme a sociedade tomava consciência através de um novo discurso que nascia com importantes nomes da educação da importância da infância enquanto fase de desenvolvimento humano. Logo, compreende-se que a identidade do professor era “moldada” considerando as particularidades de cada momento histórico, ora o professor como centro do processo educativo, ora a criança como sendo o centro deste processo. Com o passar dos anos a educação informal ou com caráter meramente assistencialista foi dando lugar a educação compensatória e posteriormente à sistematização e a obrigatoriedade do ensino, tudo é relativamente novo, é esse processo de construção de uma percepção relacionada à infância, formalização do ensino e as exigências no que se refere à formação do professor frente a novas realidades que serão tratadas nesta seção.

3.1 INFÂNCIA: A MESMA FASE E AS MÚLTIPLAS FACES

Elaboramos um roteiro no intuito de captarmos trechos da história de vida dos professores, de resgatarmos de algum modo suas memórias objetivando responder aos questionamentos iniciais desta pesquisa, para melhor compreensão dos dados coletados, construímos quadros com partes do roteiro, seus objetivos e trechos (unidades temáticas) do diálogo com os sujeitos, esses quadros serão utilizados ao longo de todo o texto e servirão como base da nossa análise.

Quadro 1 – Trecho das considerações das professoras sobre família e infância

	QUESTIONAMENTOS (Q)	Objetivos
Q1	Conte-me sobre sua família.	Conhecer o percurso pessoal de cada sujeito no intuito de fazer posterior cruzamento dos dados com a sua vida profissional
Q2	Me fale um pouco sobre a sua infância.	
Trecho dos diálogos com os professores (entrevistas reduzidas bloco 1)		
Professores	Respostas	
P1	<i>[...] nós todos assim lutamos muito para chegar onde chegamos né, trabalho, buscamos muitos conhecimentos né, tivemos uma vida assim um pouco difícil né, porque meu pai saiu de casa eu tinha três anos de idade né, e tudo ficou por conta da minha mãe, tudo foi minha mãe para chegar onde chegou né, mas por mais que tenha essa dificuldade, não seguimos nenhum caminho diferente, assim, caminhos assim, que trouxessem, como é que eu posso dizer [...]caminhos onde não trouxessem o bem</i> (sobre a infância) <i>uma parte assim da minha infância, da minha vida que eu não gosto muito de falar entendeu? Uma parte assim muito sofrida por que a minha mãe trabalhou como empregada doméstica, né? E eu tive que ficar com a minha avó né, com minha tia, um tio e essa parte foi uma parte assim eu tenho um bloqueio nessa minha infância</i>	
P2	<i>Bom, eu sou casada, tenho dois filhos, um menino de oito anos e uma menina de nove anos, assim, a minha família é, eu me considero, como posso falar [...] a minha família ela é maravilhosa, eu tenho um esposo que me apoia principalmente com relação ao meu trabalho e as crianças, com isso, eu não tenho problema, eu não tenho nada a reclama sobre a minha família, é maravilhosa posso concluir assim.</i>	

	(sobre a infância) Tá, a minha infância foi boa, morava com meu pai e com minha mãe, mas com relação ao brincar né, que hoje em dia agente valoriza muita o brincar, na minha época eu não tive essa história de estar brincando, o momento de brincar era quando eu ia para escola, quando eu voltava eu tinha era que ajudar minha mãe nos afazeres de casa, minhas lembranças mais relevantes não era eu brincando com um coleguinha ou depois da escola ir fazer tarefinha de casa, as minhas lembranças são recheadas de tarefas domésticas mesmo, limpar casa, fazer comida, essas coisas.
P3	A minha família, é bem estruturada, graças a Deus temos uma convivência boa, minha mãe e meu pai sempre nos deram uma boa educação, temos nossos momentos de lazer, tiramos sempre o fim de semana para estarmos junto, até porque durante a semana é sempre muito corrido, todos trabalham e é no fim de semana que nos reunimos para aqueles almoços em família e jogar conversa fora. (sobre a infância) Foi ótima! Brinquei bastante, corri muito, subi em árvores, brinquei com animais, foi uma infância bem vivida, boa infância eu tive.
P4	Me dou muito bem com minha família, é muito grande e espalhada e por ser casada, no momento, sou mais presente na família do meu esposo, me considero da família dele e trato todos muito bem como se fossem meus próprios parentes né, a gente tem uma relação muito próxima. (sobre a infância) sempre fui pobre, mas nunca fui necessitada, tipo, eu vivi muito a minha infância, aproveitei muito a vida, aproveito até hoje, nunca passei por necessidade nem as minhas irmãs
P5	Não venho de família humilde, sou filha de comerciante forte que teve dificuldades, mas sempre se levantou, estudei em escola particular, nunca precisei trabalhar, nunca precisei abandonar a escola, nem serviços de casa eu fazia. (sobre a infância) Eu tive uma infância maravilhosa, bons pais, família muito boa graças a Deus, eu tive oportunidade de atravessar bem a minha infância, estudei direitinho, não tive aquele negócio de precisar trabalhar ao invés de estudar, não, pra mim foi tudo normal.
P6	Minha família é humilde, viemos do interior para a capital, minha irmã veio primeiro e depois ela trouxe o restante da família, e estamos até hoje aqui, e assim estamos levando a vida. (sobre a infância) Minha infância foi feliz, no interior do interior de Chapadinha, até onde lembro fui feliz, trabalhei em roça, trabalhei muito,

	<i>mas mesmo assim foi uma infância boa. Aprendi, me formei através do trabalho.</i>
P7	<i>Minha família é formada de dois filhos, quatro netos, minha mãe ainda é viva eu tenho também um irmão, eu moro aqui no Conjunto Maiobão desde 1982 e sou uma pessoa feliz com minha família e que quero sempre o bem da coletividade, eu sempre falo que o mais importante pra mim não é a planta é a floresta, porque se eu vejo todo mundo feliz eu também me sinto feliz. (sobre a infância) Minha infância foi feliz, brincava como toda criança, depois fui me envolvendo com a cultura...</i>

Fonte: elaborado pela autora com base nas respostas fornecidas pelas professoras.

A partir dos trechos das falas das professoras percebemos que existe basicamente a divisão em dois grupos, o primeiro grupo é aquele que vivenciou uma infância considerada como ideal e sem grandes dificuldades, já o segundo grupo vivenciou o oposto, onde as dificuldades financeiras e a própria desestrutura familiar eram uma realidade.

Antes de prosseguir, é necessário buscar algumas concepções de criança e de infância. Lajolo (2011) afirma que enquanto objeto de estudo a infância é sempre um outro em relação àquele que a nomeia e a estuda (p. 229), a palavra infância segundo esta autora se situa em um campo semântico estreitamente ligado à ideia de ausência de fala, em virtude de sua própria composição *in=* prefixo de negação; *fante=* particípio do verbo latino *fari*, que significa falar, dizer (p. 229). A autora acrescenta:

Assim, por não falar, a infância não se fala e, não se falando, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam. E, por não ocupar esta primeira pessoa nos discursos, isto é, por não dizer eu, por jamais assumir o lugar de sujeito do discurso, e, conseqüentemente, por consistir sempre um ele/ela nos discursos alheios, a infância é sempre definida de fora (LAJOLO, 2011, p. 230).

As ideias colocadas por esta autora servem para ressaltar o silêncio dos pequenos, seletivo grupo composto não somente pelas crianças, mas também pelas mulheres, pelos negros, pelos pobres, pelos índios, enfim pelos historicamente silenciados, a quem coube a difícil missão de permanecerem calados e se permitirem falar através da voz de outros. Para Redin e Redin (2008) “a criança deve ser considerada não apenas como um ser biológico, cronológico. A infância constitui-se

na condição de sermos humanos, como possibilidade de inovação, de novidade, de criação, de experiência e historicidade que pervade todas as idades da vida (p. 11).

É na infância que acontecem as primeiras descobertas, há quem prefira dizer que guarda uma criança dentro de si por preservar características talvez mais presentes na infância, estar disposto a sempre tentar, se reinventar, redescobrir, explorar, neste caso, a infância não seria apenas uma etapa cronológica e sim uma condição humana, que teria importante papel na construção da identidade “essa condição que, também devemos dizê-lo desde o começo, não nos abandona, mesmo na forma do silêncio ou de uma presença imperceptível, até que abandonamos o mundo”. (KOHAN, 2015, p. 217).

A Criança que existe em nós de certo modo não nos abandona, o indivíduo adulto passou por transformações mas não deixou de ser a criança que outrora foi, crescendo ele abandonará a imagem infantil, porém sempre recorrerá à criança que um dia existiu. Kramer (2011) afirma que “entende-se por criança por oposição ao adulto: oposição estabelecida pela falta de idade ou de “maturidade” e de “adequada integração social, a referida autora completa seu entendimento sobre a criança em outro trabalho:

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância (KRAMER, 2007, p.15).

A criança segundo a autora é um ser que vivencia e constrói a história, possui direitos que devem ser assegurados pela sociedade, cuidando da infância se preserva a próxima geração adulta. Quando pensamos em infância considerando a atualidade, é inevitável não imaginarmos um indivíduo frágil, pequeno, inexperiente, atento, curioso, cheio de vitalidade e pronto para explorar caminhos desconhecidos. Tais características são facilmente encontradas em qualquer criança, quando pensamos na posição social dessa criança, idealizamos, um lar, uma família, a igreja, a escola, enfim todos os espaços e grupos sociais aos quais deva fazer parte.

Quando refletimos sobre os direitos atribuídos a infância automaticamente recordamos de duas atividades essenciais para o desenvolvimento nesta fase: brincar e estudar. No entanto uma outra realidade também permeia o universo infantil, toda moeda possui dois lados, nem todas as crianças gozam dos seus direitos, questões sociais, culturais e principalmente econômicas, interrompem a imagem romantizada da infância, logo, é necessário “pluralizar” o termo, se a infância não é igual para todos é possível então falar em “infâncias” (REDIN; REDIN, 2008) uma vez que, não existe apenas uma face desta fase e nem poderia existir, considerando a heterogeneidade humana.

As crianças são o reflexo do contexto no qual estão inseridas, são também influenciadas por ele, a sua identidade terá as marcas das suas experiências (ainda que sejam poucas), “podemos inferir que a variedade de vivências e contextos socioculturais das crianças permitem-nos falar não numa infância, mas em infâncias, que são múltiplas e plurais nas suas mais diversas formas de manifestações e produções culturais” (MARTINS FILHO, 2005, p. 13). Neste sentido Kramer (2007) complementa:

Ao fator idade estão associados determinados papéis e desempenhos específicos. E esses papéis desempenhados (esperados e reais) dependem estreitamente da classe social em que está inserida a criança. Sua participação no processo produtivo, o tempo de escolarização, o processo de socialização no interior da família e da comunidade, as atividades cotidianas (das brincadeiras às tarefas assumidas) se diferenciam segundo a posição da criança e da sua família na estrutura sócio-econômica. Sendo essa inserção social diversa é impróprio ou inadequado supor a existência de uma população infantil homogênea, ao invés de perceber diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização (KRAMER, 2007, p. 15).

Ao falar em infância e mostrar duas faces totalmente diferentes de uma mesma fase de desenvolvimento, identificamos duas identidades diferentes, a primeira é a identidade de uma criança que vivencia a infância tal como descrevemos logo no início deste texto, a outra identidade é a que é moldada pelas marcas das desigualdades e das injustiças sociais fazendo com que as crianças sejam inseridas prematuramente no mundo dos adultos. Mais à frente veremos que será possível identificar outros aspectos que comporão outras identidades, algumas até fictícias que talvez não saiam das linhas bem escritas de uma redação cuidadosamente elaborada.

3.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA INFÂNCIA: O ENCONTRO COM A INFÂNCIA ESQUECIDA.

Voltando para o ponto que deveria ser o começo, as diferentes faces da infância foram construídas a partir de um longo e doloroso processo histórico, relatado por diversos autores, com ênfase para os estudos realizados por Ariès (1978). A criança nem sempre foi percebida como um ser dotado de características e carente de cuidados específicos decorrentes da pouca idade, ao longo da história é possível perceber que existe uma distorção idade x identidade.

Ariès (2006) toma como ponto de partida a sociedade medieval retratando bem a realidade da criança por um longo período, desde cedo, os pequenos eram inseridos no “mundo adulto”, desde as suas vestimentas eram apenas a reprodução em miniatura do que era usado pelos mais velhos, desconsiderando qualquer limitação física ou psicológica, desconhecendo o sentimento de infância, ou seja, não reconhecendo as distinções naturais entre um adulto e uma criança; “a criança é considerada como o não-adulto e este olhar adultocêntrico sobre a infância registra especialmente a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano “completo” (SARMENTO, 2005, p. 23). Essa “adultização” pode ser comprovada no modo como a criança era retratada nas obras de arte pelos artistas daquela época, a ausência dos traços infantis em sua representação, demonstra não a falta de capacidade técnica e sim a visão que se tinha da criança (adulto pequeno), essa realidade só mudou anos mais tarde.

Infância perdida? Ariès (2006) prefere chamar de anonimato da infância (**e nós de infância esquecida**¹⁰), o fato é que as crianças não tinham a atenção necessária decorrente da falta de maturidade biológica, física, psicológica, etc, o “fabuloso mundo adulto” era acessível desde muito cedo, sendo dissipada qualquer possibilidade de alusão à ideia de infância que temos hoje. No entanto, o autor revela que nos primeiros anos de vida da criança ela recebia certa atenção, o autor chega a compará-las a animaizinhos de estimação, que poderiam ser facilmente substituídos por outra criança caso viessem a faltar, a esta fase o autor denominou de “paparicação”, ou seja, como a criança bem pequena de certo modo divertia os adultos, elas recebiam por parte deles algum afeto.

¹⁰ Grifos nossos.

Essa fase concebida como “primeira infância” era um período bastante curto, era muito comum a morte das crianças pequenas, logo, chegar a fase seguinte – a juventude – não era algo tão natural, então, uma vez superada a fase da paparicação, a criança não necessariamente permaneceria no seio familiar, uma vez que, este grupo social, não era concebido como ambiente de afeto e proteção, era comum que a criança passasse a viver em outra casa que não a sua. A transmissão de valores e conhecimentos segundo Ariès (2006) não era assegurada e nem controlada pela família, durante séculos, a aprendizagem acontecia através da observação de um adulto mais experiente, normalmente voltado para atividades cotidianas, aprendia-se praticando.

O Autor aponta uma mudança a partir do final do século XVII que de certo modo influenciou o século XX, conferindo nova posição à infância, a escola rompe com o modelo anterior de ensino e aprendizagem, separando de algum modo as crianças dos adultos e não tolerando que comportamentos tido como próprio dos adultos fossem imitados pelas crianças, uma vez que tais comportamentos eram considerados impuros e violariam a inocência dos pequeninos. A Este período de reclusão, Ariès (2006) denomina de quarentena, vivenciado nas escolas até que as crianças pudessem novamente ser “soltas” na sociedade. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias e ao qual se dá o nome de escolarização (ARIÈS, 2006, p. 11). O autor chama atenção para o papel dos reformadores católicos ou protestantes ligados à igreja, as leis ou ao Estado nesse processo de moralização dos homens. Nesse período a família também sofre modificações, as crianças passam a ter o afeto da família, este por sua vez era exprimido principalmente pela preocupação com a educação dos filhos, esse interesse pela educação marcam o século XVIII.

A família começou então a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância, que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela (ARIÈS, 2006, p. 11).

Essa nova preocupação com a escolarização da infância, com a separação para a preservação da inocência da criança, acaba por revelar uma nova conduta

praticada nas escolas pelos mestres (indivíduos com autoridade superior), a infância humilhada por castigos corporais severos era concebida como uma forma de disciplinamento, situação que seria atenuada em meados do século XVIII em virtude da manifestação da repugnância pelos atos por parte da opinião pública, o que fez com que os pequenos sofressem longos anos de abusos dentro do local onde receberiam os principais ensinamentos, na verdade não só as crianças menores, os jovens também eram submetidos as mesmas condições de “disciplina”.

A preocupação em não agredir a criança como forma de discipliná-la, desperta outra visão da infância, não mais como indivíduos inferiores considerando a pouca idade e sim como seres pequenos em treinamento para a vida adulta, logo, a infância deveria ser tratada com muito cuidado, por ser uma fase fundamental para as outras que viriam. Essa nova percepção com relação a infância, predominou durante o século XIX.

É possível observar ainda que através de um brevíssimo percurso histórico uma mudança significativa no que se refere à infância, de sujeitos anônimos para indivíduos com direitos que deveriam ser garantidos por lei marcam os séculos XX e XXI, os movimentos de reforma da educação, a nova posição da mulher no mercado de trabalho e na família, a intolerância contra as mais diversas formas de abuso infantil começam a ser pontos em comum nos discursos daqueles que se dizem defensores da infância, muitas conquistas aconteceram no século XX e estão em processo no século atual. Uma nova identidade infantil sendo construída (nem sempre real) pelos discursos governamentais e não governamentais, pela igreja, pelas escolas, pelos meios de comunicação, entre outros. Obviamente, O Brasil não ficou imune aos avanços, porém com um certo atraso, por aqui, até o fim do século XIX a educação era privilégio de poucos, a grande maioria ficava reservada a obrigação com os afazeres domésticos e o serviço pesado das lavouras, o trabalho era a escola dos filhos dos pobres.

Passado o longo período de provações, não de modo tão simplificado, chegamos aos dias atuais, uma infância que necessita de muitos especialistas e estudiosos que se dedicam à temática. O desenvolvimento infantil é pauta de interesse de inúmeros estudos no meio acadêmico, cada autor com seu ponto de vista e com um ponto a acrescentar na tentativa de explicar o que é a infância e a sua importância em todo o processo de desenvolvimento, tendo em vista que é nessa fase que tudo se inicia. Estudiosos como Piaget, Freud, Skinner, Rogers, Vygotsky, entre

outros, contribuem para a compreensão desta fase que é sem dúvida uma das mais importantes para o desenvolvimento humano. Esses estudos representam verdadeiros marcos educacionais, pois, permitiram um novo olhar para a infância e auxiliaram na formulação de estratégias de ensino específicas voltadas para essa fase além de se tornarem indispensáveis e fundamentais para a formação de professores das mais diversas áreas.

Nestas poucas linhas se fez referência ao real vivenciado pelos pequenos e ao ideal descrito em redações bem elaboradas que atendem infelizmente apenas a uma pequena parcela da população infantil no Brasil tendo em vista as desigualdades sociais, culturais, educacionais e principalmente econômicas, estávamos nos referindo aos documentos oficiais que tratam dos direitos das crianças e dos principais responsáveis pelo cumprimento destas leis. A redação dada pela Lei nº 8069 de 13 de Julho de 1990, Art. 2º dispõe “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”(BRASIL,1990,sp). O Referencial Nacional Curricular para a educação infantil se refere a criança como sendo:

[...] um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais (BRASIL, 1998, p. 21).

Não mais vistas como pequenos adultos, a criança é concebida como um sujeito único, com um histórico próprio, com uma visão de mundo bastante peculiar carecendo de atendimento individual e especializado. Não mais a figura do adulto experiente que ensinava funções do cotidiano que garantiria a sobrevivência no mundo dos adultos, não mais o mestre que disciplinava os pequenos através dos castigos corporais, o especialista da infância tem agora o dever de compreender o universo infantil bem como a relação que a criança pequena estabelece com o mundo que a cerca e auxiliá-la para o seu desenvolvimento.

3.3 ATENDIMENTO À CRIANÇA NO BRASIL: DO CARÁTER FILANTRÓPICO AO GOVERNAMENTAL

Nesta subseção discorreremos sobre as primeiras iniciativas de atendimento à criança no Brasil que são resultados de um longo processo de mudanças nas estruturas do sistema econômico, político e social de cada período. No início uma política assistencialista de iniciativa privada, posteriormente uma parceria entre o público e o privado até ganhar o *status* de obrigação legal do poder público, fortemente influenciada por um movimento que forçava a mulher a adentrar no mercado de trabalho, até finalmente chegarmos a escola de hoje.

Do descobrimento do Brasil até 1874 pouco se fazia pela infância, Kramer (2011), a presença da mulher do lar que educava e cuidava dos filhos ainda era muito forte, em virtude do modelo familiar patriarcal. A infância silenciada era educada conforme o sexo, etnia e classe social a qual pertencesse a criança, para alguns (principalmente os homens) a educação era oferecida como meio de superação da ignorância, para outros (mulheres e crianças pobres) a educação era ofertada como meio de sobrevivência no lar ou nas plantações. O ponto em comum é que tanto a criança pobre quanto a criança das famílias mais abastadas independente do sexo biológico ou da sua classe social é que a infância seria um curto período, logo abandonada pelas exigências da realidade na qual estavam inseridas.

Ainda existia um outro fator muito comum no Brasil que era o abandono das criancinhas pequenas. No meio rural, quando abandonadas por suas mães de origem indígena ou africana, normalmente frutos da violência sexual cometida por algum senhor branco, ou filhos da desonra de alguma jovem da elite da época, essas crianças, ficavam sob a responsabilidade dos donos das fazendas, tornando-se futuramente trabalhadoras do local ou com muita sorte uma pessoa “querida” da casa. No meio urbano, a realidade era outra, surgindo assim, um capítulo importante da nossa história, a roda dos expostos¹¹.

¹¹ O nome da roda provém do dispositivo onde se colocavam os bebês que não eram desejados os “expostos”, recebeu tal função em meados do século XII, a princípio era designado como depósito de alimentos, objetos e mensagens aos residentes dos mosteiros com o intuito que os religiosos que se encontravam enclausurados não tivessem contato com o mundo exterior, possuía um formato cilíndrico, dividido ao meio por uma divisória, normalmente fixada em um muro ou uma janela de uma instituição religiosa. O que ocorre é que os mosteiros recebiam crianças que eram doadas para o serviço de Deus – os oblatos –

O modelo de proteção à criança era bastante conhecido em Portugal e ficou conhecido como a primeira iniciativa de assistência à criança pobre e abandonada do Brasil. A tradição europeia acabou sendo trazida para o Brasil no século XVIII e instalada pela primeira vez na Santa Casa de Misericórdia da Bahia em virtude do alto índice de abandono das crianças em condições precárias e até mesmo desumanas, essas rodas foram instaladas anos mais tarde no Rio de Janeiro e em Recife, ambas administradas pela Santa Casa de misericórdia local.

A assistência às crianças abandonadas sempre foi motivo de relutância por parte das câmaras, com a lei dos municípios em 1828, algumas brechas permitiam que as câmaras se eximissem de sua obrigação. Em toda a cidade onde houvesse uma Misericórdia, a Câmara poderia usar de seus serviços para a instalação da roda e assistência aos rejeitados que recebesse (MARCÍLIO, 2011, p. 62). Estava assim, oficializada a roda dos expostos, desta forma o caráter caritativo ganhava outras proporções, as Misericórdias ficariam a serviço do Estado e a Assembleia Legislativa Provincial e não mais a Câmara subsidiaria com auxílio o trabalho das Misericórdias, essa parceria público e particular fazia com que se inaugurasse a fase da filantropia.

Essa mesma Lei foi feita também para incentivar a iniciativa particular a assumir a tarefa de criar as crianças abandonadas, liberando as municipalidades deste serviço. Com base nela surgiram, dentro de novo espírito filantrópico e utilitarista, algumas rodas de expostos. Quase todas essas foram de diminutas dimensões e de precárias condições para assistir os pobres pequenos enjeitados (MARCÍLIO, 2011, p. 64).

No Brasil, totalizaram 13 rodas dos expostos, porém era custoso manter as despesas oriundas destas rodas, durante o período colonial o espírito de caridade da população e a preocupação com a salvação de suas almas, fazia com que o auxílio

muitos pais que queriam abandonar seus bebês acabavam por utilizar também a roda dos mosteiros objetivando que suas crianças recebessem os cuidados dos monges e educação aprimorada (MARCÍLIO, 2011). Em virtude do uso indevido nos mosteiros nascia a roda dos expostos, em um dos lados a criancinha enjeitada era colocada, logo após a roda era girada, fazendo com que a criança ficasse do outro lado do muro ou janela, o depositador deveria avisar através de uma cordinha que acionava uma sineta que havia depositado um bebê, após isso abandonaria o local, sua identidade permaneceria no anonimato. Triste herança européia, mantida principalmente por instituições religiosas, necessária para a proteção das crianças rejeitadas por seus progenitores, criada ainda na idade média na Itália, se sustentava pelo discurso da caridade ao próximo e da salvação das almas dos pequeninos.

em forma de esmolas chegasse às Misericórdias, no entanto, o século XIX fortemente influenciado pela filosofia das luzes, do utilitarismo, da medicina higienista, das novas formas de filantropia e do liberalismo, fizeram com que as antigas formas de caridade e solidariedade aos desvalidos diminuíssem drasticamente.

Para contornar os problemas que cresciam desenfreadamente em torno das Misericórdias, assumiram a administração das casas de Salvador, Rio de Janeiro e outras, as irmãs de caridade de Chamberry trazidas da França e mais tarde as irmãs de caridade de São Vicente de Paula. O processo bem sucedido fez com que os presidentes de outras províncias adotassem o mesmo método, deste modo, foram trazidas além das irmãs vincentinas e de São José de Chamberry, as religiosas Dorotéias, as filhas de Santana, as irmãs franciscanas da Caridade e da Penitência, todas durante o segundo reinado (MARCÍLIO, 2011).

Com o passar dos anos e com o apoio dos juristas, começaram a cogitar a extinção das rodas dos expostos, outras formas de apoio e proteção à criança abandonada e com o intuito de corrigir questões sociais relacionadas ao abandono foram pensadas, movimentos contra esta forma de proteção nasceram ainda no século XIX, no entanto, não foi o suficiente para extingui-las no Brasil, sendo que sobreviveram até meados do século XX, sendo completamente extintas na década de 50. A filantropia surgia como modelo assistencial, fundamentada na ciência, para substituir o modelo de caridade (MARCÍLIO, 2011, p. 78) que tinha como principal função organizar a assistência dentro das exigências sociais, políticas econômicas e morais provenientes do nascimento do século XX.

Kramer (2011), propõe uma periodicidade que divide em duas fases o atendimento da criança no Brasil, uma se inicia no período do descobrimento até meados de 1930 (fase pré), e a outra de 1930 até a década de 80. Até os anos 30 o atendimento à criança possuía caráter exclusivamente filantrópico, a partir desta década o poder público começa a se articular ainda timidamente para tomar como sua a responsabilidade pela tarefa.

Até 1874 como atendimento institucional à criança no Brasil só existia a roda dos expostos, e a Escola de Aprendizes de Marinheiro fundada pelo Estado em 1873, que atendia os maiores abandonados de doze anos de idade. Mais tarde outras instituições surgiram com o objetivo de prestar assistência à infância, são elas: Asilo dos Meninos Desvalidos (1875/ Rio de Janeiro); os três Institutos de Menores Artífices

(1876/ Minas Gerais); Colégios e Associações de amparo à infância (como o primeiro Jardim de Infância do Brasil, Menezes Vieira, Criado em 1875). Tentativas válidas, porém, insuficientes e inexpressivas frente à situação de saúde e educação brasileira (KRAMER, 2011, p. 50).

O mundo passava por diversas mudanças nos mais variados setores, estudos vinham sendo realizados e criando própria mudança relacionada ao sentimento de infância, outras exigências vão sendo postas para a sociedade, a criança que antes desenvolvia as mesmas atividades dos adultos pois de acordo com o pensamento predominante elas diferenciavam-se dos adultos apenas por sua estrutura física, passam a ser vistos como seres pequenos, indefesos e que precisavam de cuidados que suas famílias não poderiam oferecer integralmente dada as novas condições de trabalhos a que eram impostas.

Surge a necessidade de cuidar do filho da classe trabalhadora, com o ingresso da mulher no mercado de trabalho, as mães trabalhadoras entregavam suas crianças às “criadeiras” mais tarde apelidadas de “fazedoras de anjos”, em virtude do alto índice de mortalidade infantil, dada as condições precárias a que as crianças eram submetidas. Com o fim da escravidão, outro problema emergia, o “inchaço” das áreas urbanas, o aumento da pobreza e o abandono das crianças eram cada vez mais frequente, as creches ou asilos infantis eram uma espécie de aperfeiçoamento da casa dos expostos, muito embora a proposta fosse outra, enquanto a casa dos expostos recebia as crianças abandonadas as creches, internatos ou asilos infantis visavam incentivar o não abandono, oferecendo cuidados básicos às crianças enquanto suas mães se mantinham ocupadas pelo trabalho.

No Brasil, segundo Kuhlmann Júnior (1991), uma das primeiras referências à creche, fazia alusão não as trabalhadoras das fábricas, como nos países europeus, e sim aos filhos das escravas beneficiados pela Lei do Ventre Livre, essa “preocupação” foi externada em um artigo de jornal intitulado “A creche (asilo da primeira infância)”. Com o período Republicano e a implantação de fábricas no país, a proposta de implantação de creches ganha força em São Paulo, Rio de Janeiro e Distrito Federal. Algumas teorias tentam explicar o nascimento das instituições pré-escolares no Brasil, Kuhlmann Júnior (1991) defende que as propostas de assistência à infância surgiram como resultado da articulação de forças jurídicas, empresariais, médica, pedagógicas e religiosas em torno de interesses em comum (p. 18), a

princípio a proposta educacional se podemos assim dizer era de cunho assistencialista e mais tarde compensatório.

Durante o século XIX, existiram movimentos na Europa e nos Estados Unidos que objetivavam a institucionalização da pré-escola, por volta de 1870 é possível perceber que houve um aumento dessas instituições cujo objetivo era atender principalmente as crianças pobres, filhas de imigrantes com o intuito de torná-las cidadãos americanos, no entanto, o método adotado envolvendo a ludicidade enfrentou diversas críticas, fazendo com que o movimento declinasse em 1900 (KRAMER,2011). Segundo a autora após a Segunda Guerra mundial, diferentes fatores fizeram com que o movimento que defendia a pré-escola ganhasse força e ressurgisse no modelo de educação compensatória, são eles: de ordem sanitária, alimentar, fatores relacionados à assistência social, às novas teorias psicológicas a sua divulgação ou renascimento, os referentes às diferenças culturais, e aos propriamente educacionais (p. 26).

A revolução industrial (ainda que tardia no Brasil) influenciou fortemente o modo como as famílias educavam seus filhos, a mulher antes responsável pela educação das crianças e pelo cuidado do lar foi “convidada” dentro de uma nova realidade econômica a sair de uma posição histórica secular para adentrar o mercado de trabalho por 16 ou 18 horas diárias, a mulher da classe operária passa a ser também a provedora do lar uma vez que o salário dos homens havia sido reduzido em razão do novo regime.

Para incrementar a renda doméstica, muitas crianças, principalmente nos países europeus, também foram exploradas no interior das fábricas, jornadas de trabalho exaustivas, condições de trabalho precários e salários baixíssimos eram oferecidos aos trabalhadores fabris. Com a inserção da mulher no mercado de trabalho, a família de certo modo ficou desamparada, neste caso, surge uma questão peculiar: quem cuidaria e educaria as crianças? A dupla jornada de trabalho da mulher operária, o aumento do abandono e da mortalidade infantil são de certo modo consequências do crescimento econômico. A infância passa então a ser visível, um problema a ser resolvido, nesse sentido Leite (2011) afirma:

A infância passa a ser “visível” quando o trabalho deixa de ser domiciliar e as famílias, ao se deslocarem e dispersarem, não conseguem mais administrar o desenvolvimento dos filhos pequenos.

É então que as crianças transformam-se em “menores, e como tal rapidamente congregam as características de abandonados e delinquentes (LEITE, 2011, p. 20).

No final dos anos 1900, a educação infantil vivencia um período de grandes transformações, segundo Kuhlmann Júnior (1991) nas duas primeiras décadas do século XX, se implantam as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil, o Instituto da Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro e a Creche de Fiação e Tecidos Corcovado no mesmo estado, essas duas instituições foram pioneiras no atendimento às crianças no país, a segunda voltada para os filhos da classe operária daquela indústria. Posteriormente, foram inauguradas em 1901 no Estado de São Paulo escolas maternais e creches agregadas a asilos para órfãos, contabilizando 18 unidades maternais e 19 creches-asilo no ano de 1910. Em Belo Horizonte, em 1908, a prefeitura inaugurou a Escola Infantil Delfim Moreira e, em 1914, a Escola Infantil Bueno Brandão. Em Porto Alegre, a primeira creche foi inaugurada somente na década de 40 do século XX. (ARAGÃO; KREUTZ, 2010, p. 28).

A história revela duas identidades escolares, uma voltada para a classe trabalhadora, as creches e os asilos e a outra voltada para os filhos das famílias abastadas, o segundo modelo sim interessava-se pelo desenvolvimento cognitivo dos pequenos que em nada poderiam ser comparadas aos primeiros modelos que eram criados sob forte influência do pensamento de Froebel.

Foram criados os primeiros jardins de infância privados, no Rio de Janeiro em 1875 no Colégio Menezes Vieira e, em São Paulo na Escola Americana em 1877 (NASCIMENTO; LIRA, 2015, p. 174444). No tocante ao setor público, segundo a autora, em 1896 em anexo à Escola Normal Caetano de Campos em São Paulo, passou a funcionar o jardim de infância, que embora fosse uma iniciativa pública estava interessada em atender os filhos da elite paulistana, enquanto as creches populares eram uma espécie de asilo onde as crianças ficavam “guardadas” enquanto suas progenitoras não tinham tempo para cuidar delas.

Respondendo à pergunta do parágrafo anterior, seria possível afirmar que como “solução” para a proteção das crianças que não poderiam acompanhar suas mães nas fábricas e no trabalho doméstico, surgiram as creches, no Brasil, elas eram criadas principalmente pela iniciativa das próprias indústrias, nestes locais as crianças

eram cuidadas por uma equipe enquanto suas mães trabalhavam o que evitava o abandono das crianças prevenindo mais tarde o que poderia se configurar em um problema social em virtude da criminalização infantil.

Naquele período propunha-se o atendimento à criança por entidades assistenciais, considerando a infância não como um direito do trabalhador, mas sim como uma dádiva dos filantropos (KUHLMANN JR, 1991) embora a creche não fosse vista com bons olhos por todos, haviam os defensores que diziam que ela era um “mal necessário” considerando a nova posição da mulher na sociedade.

As novas instituições representavam o resultado do entrelaçamento dos saberes jurídico, médico e religioso, cada um com seu próprio discurso defendia a necessidade da implantação de creches, asilos ou jardins de infância e seus agentes promoviam a constituição de associações assistenciais privadas. Esses três grupos influenciavam tanto na composição das entidades quanto na organização de congressos que visavam discutir temas como a assistência, a educação, a saúde etc. O autor chama atenção para a ideologia por traz da filantropia, segundo ele, as creches eram uma espécie de preparação do pobre para uma submissão futura, o cuidado oferecido a criança era na verdade um processo civilizatório daquela parcela da sociedade.

Kuhlmann Júnior (1991) listou os mais importantes eventos da época que foram de certo modo disseminadores da discussão relacionada a criança e a infância: Congresso Penitenciário Internacional (1872/ Londres); Congresso Internacional de Assistência (1889/ Paris); Congresso Nacional de Assistência Pública e Privada (1908/ Rio de Janeiro,); Congresso Americano da Criança (1916/Buenos Aires); Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância (1922/ Rio de Janeiro), este último teve como objetivo “tratar de todos os assuntos que direta ou indiretamente se referiam à criança, tanto do ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico em geral, como particularmente em suas relações com a família, a sociedade e o estado”(p. 20).

Considerando os fatores mortalidade, criminalidade e caridade, nasceram instituições que visavam zelar pela saúde da criança proporcionando-lhes melhores condições de vida, principalmente as crianças pobres, as creches e os jardins de infância surgem dentro de um contexto assistencialista como alternativa para a proteção da criança. Outro ponto importante a ser mencionado é quanto a presença

maciça das mulheres nesse processo de organização da Assistência à infância no Brasil, ponto que será tratado com maiores detalhes mais à frente.

Por muito tempo no Brasil, o governo buscou eximir-se de suas obrigações para com a infância, o que permitiu o crescimento de entidades filantrópicas que acabavam por “assumir os deveres e obrigações de estado”, a exemplo, destacamos algumas destas Instituições: Associação Municipal Protetora da Infância desvalida (1871); Associação Protetora da Infância desamparada (1883). Segundo Kuhlmann Júnior (1991) do ponto de vista higienista o grande tema da assistência à infância estava relacionado à mortalidade infantil, o que culminou na criação do Instituto de Assistência e Proteção à Infância (IPAI-RJ) com filiais em vinte e duas cidades, sendo que onze delas possuía creche, inclusive São Luís foi contemplada com uma delas que apesar de seu caráter médico, preocupava-se também com a educação e questões jurídicas relacionadas à infância.

Paralelo a criação do Instituto, o Brasil vivenciou certa movimentação em torno da fundação de creches e jardins de infância, enquanto na Europa as creches eram do século XVIII e os jardins de infância do século seguinte, por aqui esse advento só foi detectado no século XX (KRAMER, 2007), ao IPAI-RJ, estava ligada a Associação das Damas da Assistência à Infância que auxiliava na manutenção do Instituto e em 1908 fundou a creche Sra. Alfredo Pinto para atender os filhos das empregadas domésticas (NASCIMENTO;LIRA, 2015, p. 17442). Em 1919, nasceu o Departamento da Criança no Brasil que objetivava centralizar informações e também estudos e pesquisas sobre a criança, responsável pelo Primeiro Congresso de Proteção à infância que possibilitou avanços significativos sobre a temática, organizou também o Museu da Infância em 1922.

Sob o ponto de vista jurídico a preocupação era com a criminalização da infância, em 1906 os juristas brasileiros organizaram no Distrito Federal uma associação que visava melhorar as condições de vida do menor e garantir-lhes alguns direitos, nasce assim o Patronato do Menor. Outras instituições também tiveram grande importância, em 1916, um grupo de senhoras, em sua grande maioria professoras, fundaram em São Paulo uma sociedade destinada ao amparo e a educação da mulher e da infância, sob a direção de Anália Franco – A Associação Feminina Beneficente Instrutiva. Esta por sua vez, criou o liceu feminino que visava preparar professoras para as escolas maternas e uma escola noturna voltada para a

alfabetização da mulher (KUHLMANN JR, 1991). Anos depois a associação mantinha não só o Liceu e a escola noturna, como também outras vinte e duas escolas maternais e asilos para mães desamparadas. No Distrito Federal, a Assistência de Santa Thereza que buscava atender através de programas específicos os menos favorecidos, dentre eles os idosos, as famílias pobres e as crianças. É possível citar ainda a criação da Creche Baroneza de Limeira em 1913, destinada aos filhos de criados da classe operária.

A década de 20 foi marcada por fortes movimentos da classe operária que dentre muitas reivindicações, exigiam melhorias salariais e de condições de trabalho, além de locais destinados às suas crianças enquanto estavam ausentes. Esses movimentos se dirigiram a princípio ao empresariado que como forma de atender à demanda fundaram “vilas operárias, clubes esportivos e também algumas creches e escolas maternais para os filhos dos operários em cidades como Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais”. (OLIVEIRA, 2005, p. 96), no entanto, as cobranças não pararam e irradiaram para o setor público, a principal exigência era que este assumisse a responsabilidade de criar locais específicos para as crianças. Em 1924 o Brasil já contava com 47 creches espalhadas pelo país (KUHLMAN, 2000), conforme a própria história demonstra o setor público de alguma forma tentou se esquivar de suas obrigações, sendo de competência do setor filantrópico o atendimento às crianças pobres, realidade que passa por mudanças significativas a partir do ano de 1930, quando o atendimento pré-escolar passa a contar com o poder público. Até aqui utilizamos a divisão proposta por KRAMER (2011), onde o atendimento à criança ainda não era de competência exclusiva do poder público, a partir da desta década o atendimento à infância ganha outras proporções.

A partir da década 30 houveram reestruturações principalmente no setor econômico que afetavam os demais setores, de acordo com Kuhlmann Júnior (2000) alguns importantes acontecimentos neste período marcam a história do atendimento à criança no país, a nível federal, em 1934 nasce a Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância que substituiria a Inspetoria de Higiene Infantil, criada em dezembro de 1923, em 1937, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública passa a se chamar Ministério da Educação e Saúde, e a Diretoria muda também o nome para Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância (p. 8) . É importante citar que nesta década outra identidade da criança é valorizada, a do menor operário que

desde muito cedo auxiliava na complementação da renda do lar, o que hoje embora ainda seja uma realidade de muitos parece ser inconcebível pela maioria, naquela época era algo bom para a nação (KRAMER, 2011).

Muito embora na década de 30 o governo assumisse como sua a responsabilidade pelo atendimento à infância, esse mesmo governo se contradizia, ao passo que acionava instituições das mais diversas áreas para auxiliá-lo nesse atendimento em virtude da sua incapacidade financeira de financiá-lo, porém, centralizava a direção e o controle desse atendimento, cabe ressaltar, que estamos falando da década de 30, no entanto, a realidade daquele período é muito similar aos dias atuais. Essa filantropia convocada pelo Estado é considerada por Kramer (2011) como uma “tendência assistencialista e paternalista à proteção da infância brasileira, em que o atendimento não se constituía em direito, mas em favor”. (p. 61)

Em 1940, foi criado o Departamento Nacional da Criança (DNCr), dirigido por Olinto de Oliveira, médico que havia participado do congresso de 1922. Entre outras atividades o DNCr encarregou-se de estabelecer normas para o funcionamento das creches, promovendo a publicação de livros e artigos (KUHLMANN JR, 2000, p. 8). Em 1935, surge em São Paulo o parque infantil, até então vinculado ao Departamento da cultura, foi na década de 40 que ele se expandiu, sua proposta visava receber no mesmo espaço as crianças de 3 ou 4 a 6 anos e as de 7 a 12, no contra turno escolar.

A princípio, o parque infantil se estruturou em São Paulo, com a sua regulamentação a partir do Departamento de Cultura o parque se expandiu para outras capitais do país. Em 1942, é inaugurada a Casa da Criança, o objetivo era reunir em um só local diversos setores que se ocupavam no atendimento à criança, creche, jardim de infância, puericultura, escola maternal, abrigo provisório do menor abandonado, etc. Reunindo mais uma vez a assistência, a saúde e a educação da criança em um só local.

Outro destaque da década é a criação do UNICEF pela Assembleia Geral da Nações Unidas em 1946, o intuito era o de socorrer as crianças dos países devastados pela Segunda Guerra Mundial (KRAMER 2011, p. 75). Ainda na década de 40 nasce a Legião Brasileira de Assistência que tinha como objetivo proteger a família dos soldados convocados pela Segunda Guerra Mundial.

Na década de 50, o pensamento relacionado à criança já não guardava tantos resquícios da época de sua desvalorização, o momento agora vislumbrava o futuro, no entanto ainda existia um forte discurso que relacionava permanentemente à assistência médico-pedagógica à criança com o desenvolvimento da nação (KRAMER, 2011), nesta década foram extintas as rodas dos expostos. No que se refere a iniciativa privada, a OMEP – Organização Mundial de Educação Pré-escolar, iniciou suas atividades no Brasil em 1952.

Na década de 60, a necessidade da pré-escola foi reforçada, em virtude de estudos que estavam sendo realizados nos estados unidos, esses estudos demonstraram que crianças que haviam frequentado as creches e os jardins de infância demonstravam melhores resultados nos testes de inteligência aplicados em relação as que não haviam frequentado, independente da classe social ou origem da criança.

A educação pré-escolar passa então a ser concebida como medida preventiva para o fracasso escolar (Kramer, 2011). A década de 60 tem como proposta para a educação infantil, o Plano de Assistência ao Pré-Escolar, do Departamento Nacional da Criança (DNCr) do Ministério da Saúde, seguindo as orientações do UNICEF e segundo Khulmann (2000) foi elaborado apenas para cumprir exigências relacionadas a empréstimos internacionais (p. 14).

O programa indicava igrejas e outras denominações para a implantação dos Centros de Recreação que tinha caráter emergencial e como público alvo as crianças de zero a seis anos de idade. O plano não teve muito sucesso, no entanto, o fato de convocar as religiões para auxiliar em seu desenvolvimento fez com que a igreja católica tenha se empenhado em organizar as comunidades, os clubes de mães, e outras entidades dentro da própria comunidade o que acabou por fazer eclodir na década de 70 o movimento de lutas por creches no Brasil. Destaca-se na década de 60 a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional(LDB) (Lei 4024/61) que propôs a inclusão dos jardins-de-infância no sistema de ensino:

Art. 23 – A educação pré-primária destina-se aos menores de até 7 anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.
Art. 24 – As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com poderes públicos, instituições de educação pré-primária (BRASIL,1961).

Em meio à Ditadura Militar vivenciada no Brasil, a educação das crianças pequenas permaneceu embasada em práticas de caráter assistencialista. Neste período, o governo incentivava programas emergenciais para entidades filantrópicas, assistenciais ou de iniciativas comunitárias, onde mães cuidavam de turmas com mais de cem crianças na pré-escola (MENDES, S. L, 2015, p. 105).

Com o estabelecimento da obrigatoriedade e da gratuidade do ensino garantidos na Constituição de 1969, verificou-se que o índice de evasão e repetência das crianças oriundas das classes pobres no primeiro grau eram alarmantes. No intuito de reverter esta situação, o discurso em torno da educação compensatória para crianças de 4 a 6 anos predominou, objetivando além de suprir as carências nutricionais, médicas e afetivas também as culturais.

Tendo se originado no pensamento de Pestalozzi e Froebel, mais tarde se expandindo com o pensamento de Montessori e McMillan, para esses educadores a pré-escola era encarada como forma de superação da miséria, pobreza e negligência das famílias. O pressuposto, por detrás desse “acolhimento”, era a crença sobre a incapacidade familiar de proporcionar à criança um espaço saudável para os desenvolvimentos afetivo e cognitivo, e as crianças eram adjetivadas como carentes, social e culturalmente (ARAGÃO; KREUTZ, 2010, p. 33). A educação infantil passa a ser vista como uma espécie de preparação para a fase escolar posterior.

No mesmo período o Ministério da Educação fez declarações fazendo referência à temática, o Ministério da Educação e Cultura, instituiu a Coordenação de Educação Pré-Escolar que objetivava “dinamizar e centralizar as atividades desenvolvidas pelas secretarias estaduais e municipais de educação em relação à educação das crianças menores de sete anos “(KRAMER, 2011, p. 62). Os movimentos De luta pela Creche que eclodiram neste período, segundo Khulmann (2000), tinham dentre as principais reivindicações além da criação de creches a formalização da educação das crianças pequenas, no entanto, como a educação e a assistência à criança estavam fortemente entrelaçadas desde o início, esse caráter educacional era difícil de ser adquirido, para a sociedade de modo geral a educação das crianças pequenas não passava de cuidados inerentes a própria incapacidade da criança de se cuidar sozinha em seus primeiros anos de vida.

Ainda na década de 70, o MEC criou uma Coordenação de Educação Pré-Escolar – CODEPRE, a fim de estabelecer contato com outras agências para o

desenvolvimento de um plano de educação pré-escolar (KRAMER, 2011, p.83). Uma equipe da CODEPRE buscou recolher dados relativos ao atendimento pré-escolar que estava sendo oferecida em diversas partes do país. Essa pesquisa teve como resultado o Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-Escolar no Brasil (KRAMER, 2011, p. 84), o que levou a encontros (I Seminário de Planejamento da Educação Pré – Escolar – 1975/ II Seminário de Educação Pré- Escolar- 1975) posteriores que visavam discutir a temática e a partir deles outras medidas foram adotadas. Embora a educação ainda tivesse o caráter de proteção e cuidado à infância, outros pensamentos tomavam forma durante este período, a escola não era mais vista apenas como local de proteção e sim como espaço de possibilidade para o desenvolvimento de novas capacidades cognitivas.

A demanda da pré- escola na década de 70 já era bastante significativa, o que acabou gerando o incentivo pela municipalização da educação pré-escolar pública (MENDES,S. L, 2015), esse avanço gerava disputas entre as entidades assistencialistas de iniciativa privada, as quais atendiam as pré-escolas, e as entidades municipais, que atendiam as creches e pré-escolas com função educativa. De acordo com Oliveira (2005, p.111) “A referida pressão da demanda por pré-escola e os polêmicos debates acerca de sua natureza – assistencial versus educativa –, na segunda metade dos anos 70, dinamizaram as decisões na área”. Mesmo tendo avançado as lutas relativas à educação, os assuntos referentes à proteção da vida da criança em todos os aspectos ainda prevaleciam, diante de tantos entraves entre o assistencialismo e a escolarização formal das crianças surge o Projeto Casulo.

Em 1974 tem-se a presença do Projeto Casulo, implantado pela Fundação Legião Brasileira de Assistência- FLBA (extinta em 1995), que tinha como principal objetivo atender as camadas mais pobres da sociedade, o programa desenvolvia atividades paralelas de orientação familiar. segundo Oliveira (2005, p.112) o Objetivo da LBA era orientar as “monitoras com formação no então segundo grau de ensino para coordenarem atividades educacionais que conviviam com medidas de combate à desnutrição”. Este projeto foi implantado pela Legião Brasileira de Assistência, em prol da liberação das mães para o mercado de trabalho, atendeu no ano de 1981 cerca de 300 mil crianças, em períodos de quatro ou oito horas diárias, já em 1983 foram atendidas 600 mil (MENDES,S.L., 2015, p. 107).

Não só os pobres precisavam de creches, com a evolução econômica, cada vez mais o mercado de trabalho se abria para as mulheres, o que fez com que outras creches tivessem que ser inauguradas, legitimando a sua necessidade, o que antes era alternativa para a mãe pobre estava ganhando proporções cada vez maiores.

É necessário relembrar que no Brasil, existia certo movimento por parte das autoridades em dar visibilidade à infância, porém, esses movimentos eram discretos, no entanto, foram importantes para as conquistas posteriores, nos referimos às seguintes iniciativas: Constituição de 1937, Constituição de 1946, a Lei n. 4.024/1961, a esse respeito Andrade comenta:

A Constituição de 1937 faz referência a que o Estado deveria providenciar cuidados especiais à infância, cabendo ao Estado Novo o “cuidado e o amparo”, em vez do “dever e do direito”; e na Constituição de 1946, promulgada no clima de pós-guerra mundial, encontram-se os termos amparo e assistência. Ela defendia a educação como direito de todos e preceituou a descentralização no formato administrativo e pedagógico do sistema educacional brasileiro, culminando com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n. 4.024/1961. A Lei n. 4.024/1961 fez referência discreta à educação infantil, considerando-a no grau primário, como educação pré-escolar destinada às crianças menores de sete anos, podendo ser oferecida através das escolas maternais e jardins da infância. Previa também que as empresas organizassem diretamente ou em cooperação com o poder público a educação dos filhos de suas trabalhadoras com menos de sete anos. Com a Constituição de 1967, aprovada no país após o golpe militar de 1964, e da Junta Militar de 1969, é que se introduz a noção de que uma lei própria regulamentaria a assistência à infância. No ano de 1971, em uma conjuntura histórica marcada por um Estado autoritário a serviço da classe dominante, com preocupação excessiva dirigida ao crescimento econômico, é promulgada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a Lei n. 5.692/1971. Dentre as alterações ao texto podemos destacar a fusão dos antigos ensinos primários e ginasial, organizados em um currículo único de oito anos (ensino de 1o grau) e a reestruturação do ensino do antigo colegial (ensino de 2o grau) voltado basicamente para uma feição profissionalizante. No campo da educação infantil, a Lei reforça a questão das empresas quanto à educação dos filhos de suas trabalhadoras, já anunciada na Lei n. 4.024/1961. (ANDRADE, 2010, p. 94)

Com o crescimento econômico e populacional do país, na década de 80 o número de instituições só aumentou ainda que precariamente, o que denotava a falta de políticas públicas eficazes para a educação infantil no Brasil neste período a educação pré-escolar (que antecedia a escolarização obrigatória) foi estendida para

crianças de 0 a 6 anos de idade. Nesse contexto a educação formal passa por uma nova reconfiguração “abandonando” o caráter assistencialista, compensatório de favor oferecido pelo empresariado e passa a ser concebido como um direito de todos e como dever do Estado garantido mais tarde pela Constituição Federal de 1988. Nesse período a um aumento das instituições de educação infantil vinculadas tanto ao poder público quanto à iniciativa privada, sendo que as de iniciativa privada eram vinculadas ao poder público fosse na esfera municipal, estadual ou federal. No que tange a educação a constituição Federal de 1988, dispõe em seu Art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 208

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 1988).

Mesmo após a elaboração da Constituição de 1988, o número de instituições formais de atendimento educacional às crianças no país era insuficiente, fazendo com que o governo continuasse a incentivar iniciativas de baixos custos que visavam justamente suprir essa deficiência no que tange o atendimento à criança pequena, segundo Oliveira (2005) as “mães crecheiras”, os “lares vicinais”, “creches domiciliares” ou “creches lares”, eram programas assistenciais de baixo custo estruturados com a utilização de recursos comunitários, que já eram utilizados em muitos países do chamado Terceiro Mundo.

A década de 90, representa um marco na educação infantil, pois é a partir desta década que a sua identidade começa a ganhar forma e esse nível de ensino passa a ser “um lugar de educação, um local onde as crianças aprendem conteúdos e novos conhecimentos” (MENDES, S. L., 2015, p.108). A concepção relacionada à educação infantil, influenciada por todo um pensamento formulado por psicólogos e educadores, ganha um caráter pedagógico. A criança assume nova posição social, não mais apenas como um ser passivo e sim como um sujeito ativo no processo de ensino aprendizagem. Uma conquista sem precedentes históricos no Brasil, foi a

criação do Estatuto da Criança e do Adolescente(ECA)- Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, onde a criança além de um papel na educação, ganha também um papel de destaque na sociedade, a de sujeito de direitos(BRASIL,1990).

Em 1993 A Lei Orgânica da Assistência Social (Loas), nasceu para com o intuito de reafirmar o papel do Estado no que tange a obrigação com à infância, fica definido em seu artigo 2º, “A assistência social tem por objetivos: I) proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice; II) o amparo às crianças e adolescentes carentes”. Em seu artigo 4º , a Lei enfatiza a universalização dos direitos sociais e a importância da integração das políticas de educação, saúde e assistência ANDRADE (2010).

Em 1994, o Ministério da Educação e do Desporto (hoje responsável somente pela educação), norteador pela Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, elaborou diretrizes para uma Política Nacional de Educação Infantil, naquele período, o órgão publicou e divulgou uma série de documentos científicos acerca do compromisso das creches e pré-escolas com a defesa da cidadania das crianças de 0 a 6 anos ANDRADE (2010).

Ainda que tardiamente, outras conquistas vieram e a mais importante delas e que vigora até os dias atuais é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional(LDB), que veio para organizar o que já estava instituído na Constituição Federal de 1988 que reconhecia como direito da criança pequena o acesso à educação. A partir da Lei nº 9394/96, outros caminhos são traçados não só para a educação Infantil mas para todos os níveis da educação brasileira. A esse respeito Cerizara (2002) complementa:

Essa lei colocou a criança no lugar de sujeito de direitos em vez de trata-la, como ocorria nas leis anteriores a esta, como objeto de tutela. Nesta mesma direção, a LDB também pela primeira vez na história das legislações brasileiras proclamou a educação infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos e dever do Estado. Ou seja, todas as famílias que optarem por partilhar com o Estado a educação e o cuidado de seus filhos deverão ser contempladas com vagas em creches e pré-escolas públicas (CERIZARA, 2002, p. 328).

A Lei propõe ainda a superação da ideia historicamente construída da educação assistencialista, instituindo a educação infantil como parte da educação básica, junto com o ensino fundamental e médio. Deste modo, as instituições de

educação infantil deveriam se vincular às secretarias de educação e não mais às de assistência social. Essa mudança de perspectiva da educação infantil, representou também a profissionalização do trabalho docente, Cerizara (2002) afirma:

Neste sentido, pode-se dizer que a versão final da LDB incorporou na forma de objetivo proclamado as discussões da área em torno da compreensão de que trazer essas instituições para a área da educação seria uma forma de avançar na busca de um trabalho com um caráter educativo-pedagógico adequado às especificidades das crianças de 0 a 6 anos, além de possibilitar que as profissionais que com elas trabalham viessem a ser professoras com direito a formação tanto inicial quanto em serviço e a valorização em termos de seleção, contratação, estatuto, piso salarial, benefícios, entre outros.

Para melhor visualização do surgimento de ações no Brasil e em outros países em prol da proteção da infância elaboramos o seguinte quadro:

Quadro 2 – Cronologia de ações desenvolvidas no Brasil: assistencialismo à educação formal 1825-1996

1825	Roda dos excluídos
1828	Oficialização da roda
1871	Associação Municipal Protetora da Infância desvalida
1872	Congresso Penitenciário Internacional
1873	Escolas de Aprendizes de Marinheiro
1875	Asilo de Meninos Desvalidos/Colégios e Associações de apoio à infância
1876	Instituto de Menores Artífices
1883	Associação Protetora da Infância Desamparada
1884	Congresso Internacional de Assistência
1906	Patronato do Menor
1908	Escola Infantil Delfin Moreira/ Creche Sra. Alfredo Pinto/ Congresso Nacional de Assistência Pública e Privada
1913	Creche Baroneza de Limeira
1914	Escola Infantil Bueno Brandão
1916	Congresso Americano da Criança/Associação Feminina Beneficente Instrutiva
1922	Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância
1923	Inspetoria de Higiene Infantil
1934	Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância
1935	Parque Infantil
1937	Ministério da educação e Saúde

1940	Departamento Nacional da Criança
1942	Casa da Criança/LBA
1946	UNICEF
1952	Organização Mundial de Educação Pré-escolar
1969	Obrigatoriedade e Gratuidade do Ensino Garantido na CF.
1974	Projeto Casulo
1975	Coordenação de Educação Pré-escolar/ I Seminário de Planejamento da Educação Pré-escolar/ II Seminário de Planejamento da Educação Pré-escolar
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente
1996	Nova LDB

Fonte: Elaborado pela autora com base na bibliografia consultada.

As ações voltadas para a educação infantil não param com a criação da LDB, a nova lei, possibilitou o início da reorganização do ensino e a profissionalização do trabalho docente, em 1998 é criado o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil- RCNEI, o referido documento é uma espécie de orientação do trabalho a ser desenvolvido com crianças de zero a seis anos de idade. Sua elaboração representa importante avanço no que se refere a organização e estruturação do trabalho desenvolvido na Educação Infantil, trazendo uma proposta bem embasada entrelaçando assim o cuidar e o educar, que de certo modo essas ações eram entendidas como iguais e ainda hoje é um dos maiores dilemas da Educação Infantil.

Embora o RCNEI tenha sido um marco na educação infantil brasileira, ele era mais uma orientação sobre como trabalhar com as crianças pequenas, focava nos conteúdos e nos objetivos, porém a identidade da criança não era o foco principal. Em 2009, as DCNEI- Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, apresentam uma evolução no que se refere a atenção para a criança e foram importantes também como embasamento teórico para a BNCC-Base Nacional Comum Curricular. Nas DCNEI, o foco estava mais voltado para a criança, e o documento reafirma a necessidade e a importância do acesso aos conhecimentos: cultural e científico, bem como o contato com a natureza, preservando a forma que a criança se relaciona com o mundo.

Com todo esse aparato legal e normativo da educação infantil, novas exigências foram feitas aos professores, principalmente no que se refere a sua formação, a partir das exigências da lei surgiram programas governamentais que visavam suprir as lacunas dos professores da educação infantil. Embora os direitos

referentes à educação infantil estivessem expressados na lei, o governo não atendeu imediatamente, fazendo assim com que a própria sociedade civil permanecesse se organizando com o objetivo de resolver seus problemas e de algum modo suprir suas próprias necessidades.

3.4 O QUE NÃO ERA FILANTRÓPICO E NEM GOVERNAMENTAL: A ESCOLA COMUNITÁRIA IDEALIZADA PELA E PARA A COMUNIDADE.

A falta de acesso a direitos básicos, faz com que a comunidade de algum modo se mobilize, se organize em prol de um bem comum, nesta pesquisa focaremos especificamente na realidade das escolas comunitárias que surgem a partir da necessidade de grupos de pessoas que não foram atendidas pela iniciativa pública. As escolas comunitárias ainda que recebam incentivo governamental não é na maioria das vezes recurso suficiente para habilitá-las para funcionarem de modo satisfatório. Nesta seção, conheceremos um pouco mais do contexto dessas escolas de um modo geral.

A escola é um local onde pessoas de diferentes grupos se encontram e precisam aprender a conviver com as diferenças e a respeitá-las, a escola é um espaço onde se adquire novos conhecimentos, espaço de trocas de experiências, é um local de oportunidades, de inclusão ou pelo menos deveria ser. Normalmente é na escola que o professor ensina e o aluno aprende, ou ainda mais é na escola que o professor também aprende¹² sua profissão (CANÁRIO, 1998). Essa troca que ocorre entre professor e aluno é defendida por Freire quando afirma que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1998, p. 13). Esse aprender a ser professor nada mais é que a construção da sua identidade profissional. Em um dos seus escritos sobre a escola, Freire a conceitua em forma de poesia:

Escola é ...
o lugar que se faz amigos.

¹² Afirmar que os professores aprendem a sua profissão nas escolas não deve ser confundido com a ideia segundo a qual os professores só aprendem a sua profissão nas escolas. Essa aprendizagem é indissociável, dimensões pessoais, profissionais e organizacionais, o que supõe a combinação permanente de muitas e diversificadas formas de aprender. (CANÁRIO, 1998, p. 9)

Não se trata só de prédios, salas, quadros,
 Programas, horários, conceitos...
 Escola é sobretudo, gente,
 Gente que trabalha, que estuda,
 Que alegre, se conhece, se estima.
 O diretor é gente,
 O coordenador é gente,
 O professor é gente,
 O aluno é gente,
 Cada funcionário é gente.
 E a escola será cada vez melhor
 Na medida em que cada um se comporte
 Como colega, amigo, irmão.
 Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”
 Nada de conviver com as pessoas e depois,
 Descobrir que não tem amizade a ninguém.
 Nada de ser como tijolo que forma a parede,
 Indiferente, frio, só.
 Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
 É também criar laços de amizade,
 É criar ambiente de camaradagem,
 É conviver, é se “amarrar nela”!
 Ora é lógico...
 Numa escola assim vai ser fácil!
 Estudar, trabalhar, crescer, Fazer amigos, educar-se,
 ser feliz.
 (Paulo Freire)

O autor acredita na escola feita por pessoas, idealizada para as pessoas e para o atendimento de suas necessidades, tornando possível a superação de sua condição através da educação, uma escola que não seja apenas a visão materializada de um prédio frio, mas sim uma instituição a serviço da sociedade sem a exclusão comumente existente que rotula os indivíduos a partir da classe social a qual pertencem, etnia, gênero, etc.

Conforme já afirmamos anteriormente a educação é uma importante ferramenta de transformação social, a qual nem todos os indivíduos conseguem ingressar, o que acaba configurando-a como um privilégio de poucos. Moradores na maioria das vezes de comunidades carentes ao vivenciarem situações de marginalização social, de descaso por parte do poder público e de falta de acesso a condições mínimas para a vida com dignidade se reúnem e organizam as conhecidas associações de bairro, que visam atender em um primeiro momento as necessidades gerais da comunidade a qual pertencem, porém, nem sempre essas instituições nascem para fins educacionais, geralmente, sua origem está diretamente ligada aos

problemas corriqueiros da comunidade, o trecho da fala da professora P7 ilustra bem a realidade de muitas instituições que se originam dentro das comunidades objetivando solucionar problemas corriqueiros.

[...] fomos sorteados no Conjunto Maiobão e aqui não tinha nada gente era só as casas feitas, horrível o transporte, uma estrada cheia de buraco, um transporte deficitário, água quando saía da torneira era só aquele barro, puro barro mesmo, a energia quando dava seis horas caía tudo, a geladeira não funcionava mais, a televisão preto e branco ficava um quadradinho, segurança também não tinha, arrombavam casa, era aquele desespero, então a gente não tinha nada aqui e ao redor muito mato, muito mato, não tinha as comunidades ao redor... e aí a gente saiu de casa em casa convidando as pessoas pra fundar uma instituição [...].

Nesse sentido Melo (1999) afirma que a organização de moradores de bairro varia muito de acordo com a situação concreta de cada contexto, no entanto, a autora conseguiu elencar duas das principais razões que fazem com que essas instituições nasçam:

- As organizações emergem de base do movimento da luta dos moradores para resolverem problemas decorrentes de situações concretas do cotidiano. A organização estrutura-se por decisão de seus membros com papéis e funções definidas coletivamente.
- As organizações são fundadas por instituições governamentais ou ligadas a outras entidades que a partir da definição das necessidades dos moradores criam estruturas, designam funções, elaboram programações. Em geral essas entidades não adquirem a mobilização necessária ao encaminhamento de suas necessidades (MELO, 1999, p. 70).

Um ponto que acreditamos ser fundamental para a organização das associações de moradores é a própria representatividade em virtude da quantidade de pessoas envolvidas em prol de um mesmo objetivo, normalmente, as pessoas reúnem forças por acreditarem que sozinhas não serão ouvidas pelo poder público o que não ocorre quando várias vozes fazem ecoar em torno de uma vontade coletiva, nesse sentido, a professora P7 expressa:

Então, voltando...aí nós saímos convidando as pessoas, vamos criar uma associação pra gente ir atrás de resolver os problemas daqui, porque uma coisa é certa Claudiane, se você chegar em algum órgão público e disser assim...ei! Lá na minha rua tá faltando um posto de

saúde na comunidade, se for só você as pessoas até te atendem, te tratam bem e te dizem tá bom eu vou repassar para o responsável, mas na hora que deixa de ir só você e vai um grupo de pessoas, demonstrando uma representatividade, aí é diferente, então foi isso que foi a Associação, nós convidamos as pessoas para reunirem.

A falta de escolas, é um dos problemas enfrentados por comunidades sem estrutura, no intuito de sanar esse problema, as entidades de bairro uma vez organizadas, acabam por oferecer serviços educacionais a membros da comunidade – os associados, em geral, essas escolas atuam em um primeiro momento nas primeiras fases do ensino, normalmente com atendimentos voltados para a educação infantil, favorecendo principalmente, as famílias que precisam trabalhar e não tem onde deixar suas crianças pequenas, durante o diálogo com a professora P7, essa situação foi exposta:

Uma vez registrada a primeira coisa que a gente fez foi a questão das crianças, dos bebezinhos que não tinha escola de jeito nenhum. Educação infantil....há vinte anos atrás não tinha, não tinha, não ofertava, não ofertava, só quem podia pagar. A educação infantil há trinta anos atrás era só pra quem podia pagar, graças a Deus que o Brasil avançou e ainda tem muito para conquistar, mas a educação infantil era zero, o poder público não dava nem atenção.

Cabe ressaltar que as escolas comunitárias fazem parte do contexto educacional brasileiro há algum tempo, possível de serem identificadas desde o século XIX, com a iniciativa dos imigrantes alemães que organizavam as suas escolas comunitárias com o objetivo de preservar sua cultura e tradições. A ausência do poder público no que se refere às emergências sociais fizeram com que o país observasse a expansão dessas entidades principalmente a partir da década de 70, principalmente nas comunidades mais carentes das grandes cidades, Belém, Fortaleza, Recife, Salvador e Rio de Janeiro. Em São Luís observou-se esse evento no início da década de 50 (MELO, 1999), no Conjunto Maiobão em Paço do Lumiar, relatos revelam que essas instituições surgem na década de 80.

Antes de prosseguirmos, faz-se necessário o esclarecimento acerca do termo comunidade, comunitário, tendo em vista que a utilização dessas palavras provocam certas ambiguidades, pois, comunidade tem sido utilizada para denominar qualquer grupo de pessoas que possuam “interesses” em comum, ou ainda como comunitário algo que não está relacionado com esse modo de viver. O termo

comunidade pode ser muitas vezes utilizado como sinônimo de sociedade, quando na realidade esses dois termos estão em alguns momentos totalmente opostos e quando utilizados como termos similares é algo no mínimo contraditório.

Em virtude do uso indiscriminado dos termos, principalmente quando utilizadas como sinônimos de outras palavras é que Tönnies (1973) faz a distinção entre sociedade e comunidade, o autor afirma que quando um grupo de pessoas mantêm relações recíprocas positivas e que de algum modo agem de uma maneira homogênea podemos afirmar que temos uma associação; segundo o autor, “a própria relação e, conseqüentemente, a associação, podem ser compreendidas como uma vida real e orgânica sendo assim concebidas como a essência da comunidade”, enquanto que a representação virtual e mecânica podem configurar o conceito de sociedade, ele acrescenta ainda que “tudo o que é confiante, íntimo, que vive exclusivamente junto, é compreendido como vida em comunidade [...]. A sociedade é o que é público, é o mundo” (p. 96).

Pesquisadores e estudiosos como Ferdinand Tönnies (1973, 1995), Max Weber (1973), Martin Buber (1987), Talcott Parsons (1969), além de contribuições mais recentes, como as de Zygmunt Bauman (2003), Gianni Vattimo (2007), Roberto Espósito (2007), Davide Tarizzo (2007), Manuel Castells (1999), Marcos Palácios (2001), Raquel Recuero (2003), além de Cicilia Peruzzo (2002) e Raquel Paiva (2003), entre outros discutem sobre o conceito de comunidade, Bauman (2003) apresenta a comunidade de modo bastante peculiar:

[...] o que quer que “comunidade signifique, é bom “ter uma comunidade”, “estar numa comunidade” [...]. As companhias ou a sociedade podem ser más; mas não a comunidade. Comunidade, sentimos é sempre uma coisa boa [...] “Comunidade” produz uma sensação boa por causa dos significados que a palavra “comunidade” carrega - todos eles prometendo prazeres e, no mais das vezes, as espécies de prazer que gostaríamos de experimentar, mas que não alcança mais. A comunidade é um lugar “cálido”, um lugar confortável e aconchegante [...] Numa comunidade, todos nos entendemos bem, podemos confiar no que ouvimos, estamos seguros a maior parte do tempo e raramente ficamos desconcertados ou somos surpreendidos. Nunca somos estranhos entre nós. Podemos discutir – mas são discussões amigáveis, pois todos estamos tentando tornar nosso estar juntos ainda melhor e mais agradável do que até aqui e, embora levados pela mesma vontade de melhorar nossa vida em comum, podemos discordar sobre como fazê-lo. Mas nunca desejamos má sorte uns aos outros, e podemos estar certos de que os outros à nossa

volta nos querem bem [...] numa comunidade podemos contar com a boa vontade dos outros [...] o que essa palavra doce evoca é tudo aquilo de que sentimos falta e de que precisamos para viver seguros e confiantes (BAUMAN, 2003, p. 7-9).

Considerando o exposto por Bauman (2003), é possível compreender que o termo comunidade nos remete ao que é bom, ao contrário ocorre com sociedade, enquanto a comunidade nos remete a virtude e valores, é comum dizermos que a sociedade corrompe e oprime, “a comunidade é a vida comum, verdadeira e durável; a sociedade é somente passageira e aparente” (TÖNNIES, 1973, p. 98).

O homem nasce em uma comunidade, a família, junto aos seus e aos que lhe querem bem, enquanto a sociedade é um terreno desconhecido, ou seja, a terra estrangeira na qual convivemos com contextos opostos a nossa realidade e na qual não necessariamente nos preocupamos com o bem estar dos seus membros. A sociedade, é composta por pessoas que estão de algum modo “ligadas”, porém, essencialmente separadas pela individualidade, enquanto que na comunidade esse bem-estar geral não considera somente a particularidade e sim o todo.

Poderíamos resumir a relação sociedade-indivíduo x comunidade-indivíduo com uma frase curta e muito utilizada até mesmo pela dramaturgia e imortalizada no romance Os Três Mosqueteiros (DUMAS, 1844) “um por todos e todos por um” a comunidade é basicamente resumida pela frase, enquanto na sociedade o oposto se aplica “cada um por si só”. Tönnies (1973) é ainda mais ousado quando afirma que como coisa com nome a comunidade é o velho e a sociedade o novo, e em certa medida é possível compreender a comunidade como um organismo vivo e a sociedade como um agregado mecânico e artificial (TÖNNIES, 1973, p.98)

Bauman (2003) apresenta um conceito de comunidade, que para muitos pode ser até utópico, pois, o ser humano é conflituoso por natureza, ainda que as pessoas tenham interesses em comum, as divergências ocorrerão, mais a frente o autor revela:

Em suma, “comunidade” é o tipo de mundo que não está, lamentavelmente, a nosso alcance – mas no qual gostaríamos de viver e esperamos vir a possuir (...). Podemos acrescentar: que ela sempre esteve no futuro. “Comunidade” é nos dias de hoje outro nome do paraíso perdido (Bauman, 2003, p.9).

Em uma aproximação superficial do conceito de comunidade oferecido por Bauman (2003) podemos afirmar que essa perspectiva seria a ideal mas não a real, segundo o autor, a realidade de quem participa de uma comunidade é ter de algum modo que abrir mão de sua liberdade e autonomia em troca da segurança da comunidade, essa perda da liberdade em busca de segurança beira a própria escravidão. Pensar diferente daquilo que se prega dentro de uma comunidade é ir contra a mesma, essa diversidade de objetivos e de pensamentos é o que gera o conflito dentro da “comunidade”, ela possui uma “identidade” que deve ser compartilhada por todos os membros, divergir dentro de uma comunidade é questionar a própria identidade.

Tönnies (1973) não se dedica apenas em demonstrar as contraposições comunidade - sociedade, explica a existência de um tipo de comunidade através das relações maternas, matrimoniais e fraternais (entre irmãos e irmãs que se reconhecem como filhos da mesma mãe). Segundo ele, a possibilidade da existência de processos comunitários baseados na comunidade das vontades humanas se apresentam, em primeiro lugar, e de maneira mais imediata nos laços de sangue; em segundo lugar, na aproximação espacial e, em terceiro lugar, na aproximação espiritual (p.104). E de acordo com esta classificação, o autor sugere que se procure as raízes de todas essas relações (associações). E, a partir do entendimento dessas relações nós construímos as leis principais da comunidade que são:

- 1) Pais e esposos se amam reciprocamente ou se habituam facilmente uns aos outros;
- 2) Entre aqueles que se amam (etc.), existe a compreensão;
- 3) Aqueles que se amam e se compreendem permanecem e moram juntos, regulam sua vida comum.

Tönnies afirma que a existência de uma comunidade só é possível em virtude de uma vontade comum, à compreensão, ao direito natural, à língua e à concórdia (uma aliança cordial – harmonia): “aonde quer que os seres humanos estejam ligados de forma orgânica pela vontade e se afirmem reciprocamente, encontra-se alguma espécie de comunidade” (TONNIES, 1995, p. 239), em suma a

vida em comunidade baseia-se em relações sociais (PERUZZO; VOLPATO, 2009, p. 141).

A teoria da comunidade se deduz, segundo as determinações da unidade completa das vontades humanas, de um estado primitivo e natural que, apesar de uma separação empírica e que se conserva através desta, caracteriza-se diversamente segundo a natureza das relações necessárias e determinadas entre os diferentes indivíduos que dependem uns dos outros (TÖNNIES, 1973:98).

Mediante o exposto podemos afirmar então que comunidade não é qualquer grupo de pessoas, mas sim um determinado grupo que possui interesses em comum e possuem relações recíprocas positivas, Tönnies (1973) afirma que a existência de uma comunidade condicionada a uma vontade comum, à compreensão, ao direito natural, à língua e à concórdia: “aonde quer que os seres humanos estejam ligados de forma orgânica pela vontade e se afirmem reciprocamente, encontra-se alguma espécie de comunidade” (TÖNNIES 1995, p. 239), ou seja, a vida em comunidade baseia-se em relações sociais. Os membros das comunidades modernas (aquelas pessoas que não necessariamente estão “unidas” por tradição cultural ou familiar), possivelmente preservarão sua individualidade, porém os contextos similares no qual estão inseridos naturalmente os fará desenvolver uma compreensão¹³ (*consensus*), objetivos em comum, vontade comum, que podem ser sim algo que torne a vida em comunidade ainda melhor.

A comunidade aqui referenciada, é o resultado da união de pessoas que lutam pelo acesso a direitos básicos negados, dentre eles está a educação. As escolas comunitárias surgem com o objetivo de atender as camadas mais pobres da sociedade na tentativa de oferecer educação e preencher uma lacuna deixada pelo poder público. Nesse sentido, Arroyo (1991) complementa:

A negação da educação escolar para as classes subalternas interessa a quem? Não a essas classes que demandam escola, que se sacrificam como podem para manter seus filhos na escola e que voltam aos cursos noturnos e supletivos após a longa jornada de trabalho. A negação do saber interessou sempre à burguesia que vem submetendo o operariado ao máximo de exploração e de

¹³ Deve-se entender por compreensão (*consensus*) sentimentos recíprocos comuns e associados, enquanto vontade própria de uma comunidade. A Compreensão representa a força e a simpatia sociais particulares que associam os homens enquanto membros de um todo. (TÖNNIES, 1973, p.102).

embrutecimento. Interessou ao estado excludente que prefere súditos ignorantes e submissos. O povo percebe sua condição de ignorância, os motivos por que é mantido ignorante, e tenta sair de sua condição. A história de cada escola que se abre é feita de luta e de reivindicações dos moradores de cada bairro, vila ou povoado. (ARROYO, 1991, p. 12).

Instituições que nascem a partir de realidades e contextos distintos, organizando o seu modo de funcionamento de acordo com suas necessidades, no entanto, existe um ponto em comum que as une que é justamente o apoio nos instrumentos da comunidade onde estão inseridas. Alguns estudos sobre experiências desenvolvidas no Brasil identificam elementos semelhantes entre elas, ainda que se restrinjam às suas origens esses pontos justificam a sua necessidade. Sposito e Ribeiro(1989), na década de 1980, realizaram um estudo que identificou tais características:

Essas pequenas escolas comunitárias criadas nos bairros mais carentes das cidades têm uma história bastante semelhante. Normalmente, elas foram criadas por grupos de moradores que já vinham se organizando no sentido de melhorar as condições de vida em seus bairros, e muitas vezes já se confrontando com os poderes públicos, seja pela legalização da ocupação de terrenos, seja pela conquista do acesso a serviços urbanos como pavimentação, luz, esgoto, transporte, atendimento à saúde, etc. (SPOSITO; RIBEIRO, 1989, p.14).

A escola comunitária não surge no vazio, ela nasce de uma necessidade real gerada a partir da inoperância do Estado, normalmente a ela tem acesso as camadas populares, em grande parte estão localizadas na periferia dos grandes centros urbanos, atuando na maioria das vezes na educação infantil e nas séries iniciais atendendo a um quantitativo expressivo de alunos.

Atualmente, as escolas comunitárias são reconhecidas nos documentos legais que versam sobre a educação, sendo em muitos casos financiada pelo poder público (os convênios), mas nem sempre foi assim, esse reconhecimento é fruto de inúmeras reivindicações e organização de movimentos em prol da educação.

Citada na Constituição Federal de 88 no âmbito do financiamento da educação no Art. 213 “Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas [...]”.

A redação inicial do Art. 20 da LDB também fazia menção a escola comunitária, porém, não oferecia um conceito desse tipo de Instituição, em 2009 a Lei nº. 12.020, de 27 de agosto de 2009 alterou o inciso II do referido artigo:

II comunitárias, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;

O Art. 77 da LDB também se refere ao financiamento da educação e junto a outras instituições cita a escola comunitária:

Art. 77. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto;

II - apliquem seus excedentes financeiros em educação;

III - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades;

IV - prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos.

§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para a educação básica, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública de domicílio do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão da sua rede local.

§ 2º As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo.

A existência de um aparato legal que respalde as instituições escolares comunitárias deveria torná-la mais um mecanismo para o enfrentamento das dificuldades oriundas da insuficiência no que se refere à oferta de vagas, no entanto, outro fenômeno foi observado:

[...] a desresponsabilização do Estado, especialmente no tocante ao financiamento da Educação Infantil, deslocando para as comunidades a tarefa da oferta de vagas como é o caso das creches domiciliares e comunitárias com a presença do trabalho voluntário. Assim, observa-se nesse contexto: a dualidade entre cuidar e educar; a existência de educadoras leigas, o que gerou a “desprofissionalização” da Educação Infantil e legitimou a ideia da relação natural entre mães-educadora ou

mães-crecheira; as práticas espontaneístas, mesmo quando engajadas politicamente; e a desresponsabilização municipal com a Educação Infantil (CANAVIEIRA; DOIHARA, 2009, p.2).

Em muitos casos a escola comunitária não nasce apenas da iniciativa de grupos comunitários, o que a torna muito mais próxima a uma instituição privada, e a própria legislação a situa dentro de uma perspectiva mercadológica, deste modo, neste universo de escolas comunitárias é possível encontrar aquelas que se autodenominarão como tais, no entanto, a sua ligação será muito maior com o mercado educacional que com os interesses da comunidade.

A escola comunitária pode surgir ainda como uma espécie de campo eleitoral, onde políticos mal-intencionados fundam, auxiliam na fundação e manutenção desses espaços oferecendo cargos remunerados em troca de “apoio” político, favorecendo assim uma prática bastante conhecida no Maranhão, o clientelismo (MELO, 1999).

Um aspecto é inegável, as escolas comunitárias têm possibilitado a ampliação de vagas ofertadas no município tornando-se uma opção “barata” para o poder público que injeta recursos nessas escolas, Gadotti apresenta essas instituições sob a seguinte perspectiva:

A educação comunitária pode ser entendida como uma das expressões da educação popular, mediante a qual se busca melhorar a qualidade de vida dos setores excluídos, através dos movimentos populares, que estão organizados em grupos de base, comunidades, municípios etc [...] As escolas comunitárias são escolas organizadas, muitas vezes, em localidades com menor acesso aos serviços públicos, a partir do esforço das comunidades, com forte discurso antiescolar, sob a influência de um certo tipo de cooperativismo (cooperativas de pais, professores e alunos) ou de comunitarismo (gestão local, participação comunitária, controle dos usuários). Com a dificuldade em continuar dando sustentabilidade a essas escolas, os mantenedores procuram o poder público para obter assistência técnica e financeira e, em muitos casos, essas escolas acabam se tornando escolas públicas regulares ou “escolas conveniadas” (sobretudo quando se trata de creches ou pré-escolas) (GADOTTI, 2012, p. 13-14).

Nesse sentido, a escola comunitária apresenta-se como oportunidade real para as minorias, a princípio a escola possui o aporte das pessoas da própria comunidade, a classe trabalhadora que inconformada com a situação de descaso governamental vislumbra na educação caminhos e possibilidades, em um sentido

mais amplo de escola comunitária, encontramos um conceito que a aproxima dos ideais da educação popular e que não é normalmente vivenciado nas instituições na atualidade e que seria o ideal de educação para a superação da condição de oprimido:

A educação comunitária não é considerada somente como uma estratégia a mais na educação, mas é percebida fundamentalmente como um campo teórico de princípios e hipóteses que pretende enfrentar a realidade de pobreza e de pobreza extrema da América Latina. Permite explorar novas estratégias de ação educativa e cultural tendentes à transformação da realidade e não à conservação, ao reforço do status quo. (SIRVENT, 1984, p.36).

Esse modo de educar a sociedade seria talvez muito mais eficaz para a promoção da transformação tão clamada, no entanto, observa-se que o ensino da escola comunitária (pelo menos as diretamente financiadas pelo governo) é uma reprodução do que já ocorre na escola pública. Sem grande aparato técnico ou suporte teórico e diante das dificuldades, muitas escolas buscam o apoio governamental, tornando-se uma “extensão” da escola pública convencional e atendendo aos interesses do estado, uma vez que, a escola comunitária quando vinculada ao poder público para sobreviver, passa a atender as regras e normas impostas pelo governo. Por serem recursos insuficientes e na maioria das vezes irregulares no que se refere a sua liberação, algumas escolas recorrem ao pais e/ou responsáveis para que contribuam com taxas simbólicas, ou ainda políticos personalista-populistas mantendo o clientelismo ou ainda contam com o apoio organizações não-governamentais.

Observou-se que a comunidade é lugar de construção das identidades, para fazer parte de um grupo, é necessário que os membros partilhem os mesmos objetivos, possuam interesses em comum o que conseqüentemente influenciará nessa construção identitária do grupo. Na próxima seção abordaremos sobre o conceito de identidade de modo mais amplo, bem como a construção da identidade profissional que por vezes é construída por fatores presentes nesses grupos, sejam eles familiares, religiosos, escolares, etc.

4 A INCOMPLETUDE DA (S) IDENTIDADE (S)

4.1 IDENTIDADES: REVENDO ALGUNS CONCEITOS

Nesta seção buscamos compreender o significado da palavra identidade em seu sentido mais amplo partindo do pressuposto que a identidade não é imutável, ao contrário, o processo de formação da identidade está em constante construção, dependendo de condições internas e externas para a sua formação. Considerando que o processo de formação não ocorre individualmente dependendo unicamente do sujeito para “findá-la”, essa construção é influenciada pelo outro e por diversos fatores que são determinantes para que uma pessoa assuma ou não determinada postura frente ao mundo, ou seja, determinada identidade. Essas “múltiplas identidades” serão assumidas dada as circunstâncias a que cada um será submetido, logo, acredita-se que a identidade profissional de um indivíduo é de certo modo um dos desdobramentos de todas as experiências a que foi submetido ao longo da vida.

Abordar uma temática como esta na atualidade é uma proposta um tanto complexa, tendo em vista que as sociedades pós-modernas são marcadas pelo grande volume de informações diárias, pela velocidade e pela falta de tempo dos indivíduos que as constituem, tendo como efeito inevitável um constante processo de transformação. Reconhecemos a dificuldade em discorrer sobre o tema considerando a amplitude da discussão que o assunto suscita, ainda assim, este trabalho se propôs a explorá-lo, tendo em vista que todas as pessoas possuem uma identidade e se identificam (ou não) com os grupos aos quais pertencem, com maneiras de agir e pensar que sem dúvidas influenciam na formação do “eu¹⁴”.

O conceito de identidade vai se reconfigurando e assumindo características específicas de determinados momentos históricos. Em uma primeira tentativa de analisar o conceito relacionado ao termo em questão, é possível de modo bastante superficial afirmar que a identidade é o que somos, isto é, o nosso próprio “eu”, constitui-se pelo nome, local de nascimento, sexo, idade, etc. Essa brevíssima

¹⁴ Segundo o psicanalista Erik Homburger Erikson (1976) o “Eu é nada menos do que a garantia verbal segundo a qual eu sinto que sou o centro da percepção consciente de um mundo de experiência em que possuo uma identidade coerente e que estou na posse de minha lucidez, apto a dizer o que vejo e penso” (p. 221).

descrição permite inferir que a formação da identidade de uma pessoa é um processo individual, autônomo e autossuficiente, dependendo unicamente do indivíduo para existir, no entanto, mais adiante trataremos essa questão com maior rigor. Durante o processo de construção deste trabalho questionou-se: o que seria identidade? Como falar sobre um tema amplamente difundido? Optou-se então, por começar pela compreensão do significado da palavra.

A palavra identidade é oriunda do termo latim *identitas* que de modo geral designa um agrupamento de características que são específicas de um indivíduo ou de um determinado grupo. Ao buscar auxílio nos dicionários de língua portuguesa (SCOTTINI 2017, FERREIRA 2002, SACCONI, 2013) para conhecer o significado da expressão, se encontra em síntese a seguinte definição “conjunto de caracteres (nome, idade, estado, profissão, sexo, etc.) próprios de um ser, definição de alguém em particular”. Contudo, com o objetivo de aprofundar-nos um pouco mais no entendimento desta palavra que é demasiadamente utilizada, nos apoiamos na definição elaborada pelo lexicógrafo brasileiro Luiz Antônio Sacconi que satisfaz a curiosidade inicial, por (em nosso entendimento) ser mais completa, ele diz o seguinte:

Identidade

1. Conceito que cada indivíduo tem do seu corpo no espaço, em relação ao meio social ou intelectual./2. Características físicas e mentais pelas quais um indivíduo é conhecido e reconhecido./3. Paridade absoluta./4. Redução de cédula de identidade, documento que traz a foto, o nome, as características pessoais e impressões digitais do seu titular. (SACCONI, 2013, p. 507).

O conceito relacionado à palavra identidade pode sofrer variações dependendo do contexto em que é utilizada, na literatura, referente a esta temática é possível encontrá-la dentro das seguintes áreas de estudos: sociologia, antropologia, filosofia, educação, psicologia, direito, dentre outras. A palavra identidade pode estar relacionada a outras, sendo assim, surgem conceitos ligados a: identidade visual, corporativa, nacional, de gênero, social, cultural, linguística, digital, profissional, etc. Dentre as diversas acepções de identidade, é possível separá-las em dois grandes grupos, unidos, a duas correntes: a corrente essencialista e a corrente nominalista, ambas oriundas do pensamento filosófico (DUBAR, 2006).

Segundo o sociólogo francês Claude Dubar, a corrente essencialista, cujo primeiro filósofo a teorizá-la foi Parmênides, “repousa sobre a crença nas essências, nas realidades essenciais, nas substâncias ao mesmo tempo imutáveis e originais” (DUBAR, 2006, p. 7), por exemplo, o ser empírico é o que é, logo, não existe mudança que influenciará em sua essência, ou seja, “a permanência no tempo, a que podemos chamar mesmidade, é aqui concebida como uma realidade em si” (Ibid, p. 8). A corrente nominalista se opõe a essencialista e a antecedeu quase um século, é atribuída a filosofia pré-socrática, esta concepção defende que nada é imutável. A identidade de qualquer ser empírico depende do contexto histórico a ser considerado e dos posicionamentos adotados. As categorias que permitem conhecer algo sobre estes seres empíricos em constante processo de mutação, são as palavras, “os nomes que dependem do sistema de palavras em uso, servindo, num determinado contexto, para as nomear, ou seja, são os modos de identificação, historicamente variáveis” (Ibid., p. 8).

Considerando, então, a identidade como um fator mutável e em constante transformação, perspectiva que é claramente defendida por Dubar (2006), “a identidade não é aquilo que permanece necessariamente idêntico, mas o resultado duma identificação contingente [...]. É o resultado duma dupla operação linguística: diferenciação e generalização” (p.8). A diferenciação contempla a singularidade de algo ou alguém, aquilo que o torna único em relação a qualquer outra coisa ou a outro alguém, ou seja, a identidade é a diferença. A generalização busca o ponto em comum a uma classe de elementos todos diferentes dum outro mesmo, neste caso, a identidade é pertença comum (*ibid*, p.9). A diferença e a generalização estão no paradoxo da identidade, ou seja, aquilo que existe de único e o que é partilhado.

Segundo Dubar (2006), o paradoxo da identidade não encontrará solução se não for considerado o elemento comum a estas duas operações: a identificação de e pelo outro. Não há, na perspectiva nominalista, identidade sem alteridade; as Identidades variam historicamente, assim como as alteridades, e dependem do seu contexto de definição. Ao aplicar as correntes filosóficas aos seres humanos, Dubar (2006) afirma que:

A corrente essencialista é aquela que postula ao mesmo tempo uma singularidade essencial de cada ser humano (a possibilidade de dizer «quem é que ele é» em si) e uma pertença igualmente essencial que

não depende do tempo, que constitui uma pertença, a priori; herdada à nascença (a possibilidade de dizer «o que ele é»). Estas duas crenças estão ligadas; é porque se acredita que a pertença é dada como a priori que se pode definir a singularidade essencial de cada um. Cada um se torna de facto, naquilo que é: ele cumpre o seu destino, quer este esteja inscrito nos seus genes ou marcado pelo seu «estado civil». Ele permanece idêntico ao seu ser essencial. A corrente «nominalista», à qual também se pode chamar «existencialista» (não existem essências, mas sim existências contingentes), recusa-se a considerar que existam pertenças «essenciais» (em si) e, por isso, não existem diferenças específicas a priori e permanentes entre os indivíduos. Existem modos de identificação, variáveis ao longo da história colectiva e da vida pessoal, afectações a categorias diversas que dependem do contexto (DUBAR, 2006, p 9).

As sociedades passam por diversas transformações e são resultados de um longo movimento histórico e os efeitos dessas mudanças no ritmo frenético em que ocorrem permite que se afirme então que, o homem não é mais o mesmo e, as suas necessidades se “renovam” a cada dia e o processo de globalização faz com que as culturas de diferentes grupos se influenciem mutuamente, o “eu” é constantemente “convidado” a adotar posturas de acordo com a conveniência de situações diversas produzindo novos “eus”, uma vez que, “as identidades constituem a sociedade, ao mesmo tempo em que são constituídas, cada uma por ela” (CIAMPA, 1987, p. 127), ou seja, a identidade nesta perspectiva não é algo permanente e estável, portanto, seria uma espécie de “convenção social”, devendo ser “renovada” e aprimorada de acordo com a necessidade de cada situação, quase como um objetivo, um propósito, cuja realização plena não seria possível haja vista a sua incompletude, ou seja, algo além de um fator predefinido, Erickson (1976) acrescenta que “a identidade nunca é “estabelecida” como uma “realização” na forma de uma armadura da personalidade ou de qualquer coisa estática e imutável” (p. 22). Sobre essa questão Bauman (2005) diz o seguinte:

A “identidade” só nos é revelada como algo a ser inventado e não descoberto, como alvo de esforço, “um objetivo”, como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero, ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais – mesmo que, para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusa da identidade deva ser, e tenda a ser, suprimida e laboriosamente oculta. (BAUMAN, 2005, p. 21-22).

No início deste texto, em uma primeira aproximação conceitual sobre identidade, afirmou-se que esta existe em virtude do “eu”, de fato, essa poderia ser uma afirmação coerente, no entanto, para que o “eu” exista, é necessário que o outro esteja presente, pois, o “eu” existe a partir da relação estabelecida com o outro (meio externo), logo, a primeira afirmação de que a identidade é individual, autossuficiente e autônoma não é uma verdade absoluta. Nesse sentido, concorda-se com Pimenta (1999) quando fala que “a identidade não é um dado imutável, nem externo, que possa ser adquirido, mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado (PIMENTA, 1999, p.18)”, ou como Ciampa (1987) defende “a identidade é metamorfose” (p. 128), ou seja, a construção da identidade acontece dentro de um determinado espaço e tempo sendo influenciada e modificada pelos mesmos fatores, nesse sentido, Freire (1993) adverte-nos que “no fundo, nem somos só o que herdamos nem apenas o que adquirimos, mas a relação dinâmica, processual do que herdamos e do que adquirimos” (p. 63). A esse respeito Silva (2000) acrescenta:

A identidade não é fixa, estável, coerente e, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder. (SILVA, 2000, p. 96-97).

A identidade de um indivíduo pode sofrer transformações, é necessário ressaltar que ao referirmo-nos ao termo identidade (no singular), estaríamos afirmando que um indivíduo não passa por essas transformações ao longo da vida, o que seria talvez um grave equívoco, logo, o termo identidades (no plural) seria mais coerente, tendo em vista que, vivemos em uma sociedade em constante mudança e que exige rápida adaptação. Segundo Stuart Hall “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente” (2006, p.13), acrescenta ainda que “as identidades são pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós [...] são posições que os sujeitos são obrigados a assumir” (HALL, 2000, p. 112-113).

Este mesmo autor trata em seu livro “A identidade cultural na pós-modernidade”, sobre uma possível crise de identidades, ou seja, as “velhas identidades” que proporcionavam certa segurança ao mundo social estão cada dia mais obsoletas, a própria modernidade fez com que novas identidades emergissem, fragmentando os indivíduos modernos que até então eram vistos como unificados e é exatamente nesse processo de fragmentação que se sustenta o argumento que defende a existência de uma crise, o autor tratou de discorrer sobre esse processo de mudanças, para tanto, a princípio ele apresenta três concepções de identidade dos sujeitos em momentos históricos diferentes, elas fazem referência aos:

- a) Sujeito do Iluminismo;
- b) Sujeito sociológico;
- c) Sujeito pós-moderno.

A primeira concepção de identidade estava baseada “numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia em um núcleo interior” (HALL, 2006, p. 10), esse núcleo ao qual o autor faz referência emergia ainda no nascimento do sujeito e se desenvolveria na mesma proporção, no entanto, em sua essência permaneceria o mesmo, “o centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa” (HALL, 2006, p. 11). Esta concepção é muito individualista, tem forte relação com o humanismo opondo-se ao pensamento teocêntrico.

O sujeito sociológico era o próprio reflexo da complexidade do mundo moderno, diferente do iluminismo que atribuía ao sujeito um “núcleo central” autossuficiente, o sociológico não era nem autônomo e nem autossuficiente, sua formação era construída na relação com outro, ou como o próprio Hall fala “outras pessoas importantes para ele, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos - a cultura- dos mundos que ele/ela habitava” (HALL, 2006, p. 11). Segundo a concepção sociológica clássica, a identidade é formada a partir da interação entre o indivíduo e a sociedade, esta interação não anularia o “eu real”, a essência do sujeito, “mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem” (p.11). O autor acrescenta:

A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o "interior" e o "exterior" entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a "nós próprios" nessas identidades culturais, ao mesmo tempo em que internalizamos seus significados e valores, tornando-os "parte de nós", contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, "sutura") o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis. (HALL, 2006, p. 11-12).

Na concepção sociológica, a identidade do sujeito é construída a partir da sua interação com o outro, com a cultura na qual está inserido, entretanto, Hall (2006) afirma que essas "coisas" que constituem a identidade cultural estão passando por mudanças, a identidade deste sujeito que antes era estável e unificada passou por um processo de fragmentação; constituído não de uma, mas de várias identidades. As identidades sociais, ou seja, a que o indivíduo apresentava no convívio com a sociedade e que asseguravam certa harmonia entre a subjetividade e as questões objetivas próprias da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais (HALL, 2006). O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático (HALL, 2006, p. 12).

Mediante o exposto, podemos afirmar que esse processo de mudanças, origina o sujeito pós-moderno, tendo como principal característica a ausência de uma identidade fixa, a identidade nessa concepção não é biologicamente constituída e sim historicamente, essas "múltiplas" identidades assumidas pelos sujeitos são de certa forma "moldadas" a diferentes estruturas e não anulam o nosso "eu", dentro de nós existem identidades por vezes contraditórias, que nos levam a caminhos diversos, podemos nos identificar com diferentes universos, uma vez que, "nossas identificações estão constantemente sendo deslocadas" (HALL, 2006, p.13), ou seja, nesse fluxo de transformações tão imediatas somos constantemente "bombardeados" de novos elementos com os quais facilmente poderíamos nos identificar ao menos provisoriamente, nesse sentido, Hall (2006), conclui:

A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo "imaginário" ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta,

está sempre "em processo", sempre "sendo formada" (...) em vez de falar de identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto na plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é "preenchida" a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nos imaginamos ser vistos por outros (HALL, 2006, p 38-39).

A identidade de um sujeito se transforma ao longo do tempo e vai se construindo a partir das relações com os grupos com os quais convive, ou seja, o “eu” é constituído de determinada forma em virtude das experiências individuais de cada um.

A identidade de uma pessoa começa a “ganhar forma” antes mesmo de seu nascimento, ainda no ventre materno ao sujeito será atribuído um nome que será definido a partir do sexo biológico feminino ou masculino, normalmente, obedecendo às regras impostas por padrões sociais que atribuem certos nomes a homens ou a mulheres, também receberá um sobrenome que indica o seu “pertencimento” a determinado núcleo familiar (o primeiro grupo social com o qual terá contato), os seus progenitores estão inseridos em determinada cultura de um local específico, logo, o sujeito já nasce inserido em um contexto histórico-social.

Ao longo da vida, uma pessoa terá acesso a outros grupos, após o primeiro contato com o grupo familiar e frequentemente o religioso será a vez de ter contato com o núcleo escolar onde terá que relacionar-se com crianças que possuem trajetórias diferentes, posteriormente, se envolverá em um grupo de trabalho, se resolver constituir sua família com outra pessoa e se assim optar o seu documento de identidade será alterado, pois adotará o sobrenome do (da) cônjuge o que indicará a sua nova condição quanto ao seu estado civil, talvez tenha outras atividades que exigirão aceitação e incorporação de regras e padrões, mudanças de comportamento e adaptação, enfim, ao longo da vida as relações vão sendo estabelecidas e o “eu”, vai sendo construído e por vezes até reconstruído, afinal, os seres humanos possuem a incrível capacidade de adaptarem-se frequentemente a diferentes situações. Esse processo de adaptação do sujeito a partir da interação com diferentes grupos sociais, segundo Dubar (2006) é o que auxiliará na constituição da “identidade social”, ou seja, é aquela que o sujeito herda sem querer e que modela a sua conduta em um processo inconsciente e que influencia na constituição da “identidade pessoal”.

4.2 A IDENTIDADE SOCIAL X A IDENTIDADE PESSOAL: UM “QUEBRA-CABEÇA” INCOMPLETO.

No tópico anterior tratamos sobre o conceito de identidade de modo geral e afirmamos que alguns aspectos da identidade estão em constante mutação, neste tópico, continuaremos discorrendo sobre a identidade enquanto processo contínuo e na impossibilidade de sua “finalização”, ou seja, uma pessoa não é o que é, ela está sendo, justamente por não poder alcançar a completude do seu processo de formação identitária, sendo constantemente influenciado pelos diversos grupos aos quais faz parte ao longo da vida, o nosso eu, é “pré-definido” antes mesmo do nosso nascimento, ou seja, outras pessoas iniciarão a construção da nossa identidade, que perpassa por diversos fatores. Neste tópico, abordaremos justamente a construção dessa identidade que não se limita somente ao indivíduo, e que em determinados momentos são sujeitos passivos na construção do seu próprio “eu”.

Discutir sobre a identidade pessoal, apresenta-se como um convite para refletir sobre a sua própria identidade, o seu próprio “eu”: quem sou? De onde venho? Em que acredito? Quais são as minhas expectativas? Tentar responder a essas questões seria provavelmente uma inquietante tarefa, que levantaria inúmeros outros questionamentos igualmente perturbadores, provocando respostas temporárias, incompletas e permeadas de incertezas, Bauman (2005) assegura que “as pessoas em busca da identidade se veem diante da tarefa intimidadora de alcançar o impossível” (p. 16), o autor faz essa afirmativa dada à impossibilidade de se adquirir um “produto” completo em espaço e tempo definidos. Seria realmente possível responder as perguntas anteriormente feitas? Será que as perguntas deveriam de fato ter sido feitas conjugando os verbos no presente? Ou será que um indivíduo é um misto de passado, presente e futuro? Reformulando as perguntas seria possível respondê-las?

A cada nova situação existe a necessidade de adaptação por parte do indivíduo, Dubar (2006) defende a existência de identidades pessoais, várias maneiras de se auto identificar e identificar o outro, isto é, “várias maneiras de construir identificações de si próprio e dos vários modos de construção da subjetividade, ao mesmo tempo social e psíquica, que podem ser muitas combinações de formas identitárias inicialmente definidas” (p. 149), as bases da formação do “eu”

repousam em estruturas sociais preexistentes, ou seja, da interação com os pares. Essas diversas formas de construção da subjetividade serviriam, segundo o autor, para garantir (ainda que temporariamente) certa coerência e continuidade ao indivíduo que normalmente se auto define ou é definido pelo outro, ou seja, “a identidade pessoal resume-se a um espelho da identidade social” (DUBAR, 2006, p. 149). Em seus textos, Galindo (2004) destaca que “a identidade pessoal é construída pela autopercepção, enquanto a identidade social é construída pela percepção que os outros têm do sujeito” (p. 15).

Sobre a formação da identidade Erikson (1976) afirma que é um processo em sua maior parte inconsciente, que se inicia “algures no primeiro “encontro” verdadeiro da mãe e do bebê como duas pessoas que podem tocar-se e reconhecer-se mutuamente” (p.21); afirma ainda que esse processo só termina quando se dissipa o poder de afirmação mútua do homem (p.22), o autor acrescenta:

Em termos psicológicos, a formação da identidade emprega um processo de reflexão e observação simultâneas, um processo que ocorre em todos os níveis do funcionamento mental, pelo qual o indivíduo se julga a si próprio à luz daquilo que percebe ser a maneira como os outros o julgam, em comparação com eles próprios e com uma tipologia que é significativa para eles; enquanto que ele julga a maneira como eles o julgam, à luz do modo como si percebe a si próprio em comparação com os demais e com os tipos que se tornaram importantes para ele (ERIKSON, 1976, p.21).

Mediante o exposto, reforçamos que a identidade pessoal não é um processo individual, singular e unilateral e que as relações sociais estabelecidas desde muito cedo são fundamentais na sua formação.

Normalmente, ao se estabelecer um primeiro¹⁵ contato com outra pessoa, a primeira pergunta realizada será: quem é você? Uma simples pergunta que está presente no cotidiano revela o interesse em desvendar a identidade do outro, sua origem, seu pertencimento; no momento seguinte, a tendência é apresentar-se ao outro fornecendo os mesmos dados. Essa troca de informações permite ao outro conhecer e tornar-se conhecido inicialmente por aquilo que se desejou revelar ao outro e o que o outro selecionou para revelar sobre si mesmo, ou seja, apenas alguns

15 Esse primeiro contato é denominado socialização primária por Claude Dubar (2006).

dos componentes que formam a identidade, trechos significativos que o sujeito elege para revelar o seu “eu”.

Antes de fornecermos qualquer outra informação a nosso respeito, iniciamos uma apresentação pessoal pelo próprio nome¹⁶. O nome e o sobrenome são elementos importantes da nossa identidade, o nome nos diferencia de outras pessoas, enquanto o sobrenome ao mesmo tempo em que nos diferencia, nos torna membros de uma família, portanto, “iguais” e de algum modo ligados. O primeiro grupo social do qual fazemos parte é a família, exatamente quem dá o nosso nome, nosso prenome nos diferencia de nossos familiares, enquanto o sobrenome nos iguala a eles. (CIAMPA, 1989).

Outra questão intrigante relacionada ao nome refere-se à formação de um núcleo familiar com outra pessoa, imagine uma pessoa chamada Maria que nasceu na família Silva, ao casar-se ela resolveu não abdicar do sobrenome da família, no entanto, acreditou ser importante acrescentar o sobrenome do cônjuge, então passou a chamar-se Maria da Silva Araújo, digamos que Maria e o seu esposo residam em uma cidade pequena e ele seja conhecido apenas por Araújo, em um país com herança fortemente patriarcal como o Brasil, é comum que a Maria deixe de ser conhecida por seu nome de batismo e passe a ser identificada pelos outros apenas por senhora Araújo ou então a Maria do Araújo, como se deixasse de pertencer ao núcleo familiar onde nasceu e passasse a partir do seu enlace matrimonial a pertencer à linhagem do marido, ou ainda como se fosse um objeto e o seu esposo tivesse a posse. Esse trabalho não se propõe a explorar minuciosamente essa questão, utilizou-se de uma situação comum apenas como um recurso para ilustrar como o “simples” fato de acrescentar um sobrenome ao prenome pode alterar alguns aspectos da identidade de uma pessoa ainda que esta não tenha sido a sua intenção inicial.

Em torno do contato inicial criam-se algumas expectativas que constituiriam a identidade social virtual, Goffman (2004) afirma que a sociedade estabelece formas de categorizar as pessoas, espera-se que um indivíduo que faça parte de determinada categoria seja portador de uma série de atributos considerados comuns e naturais aos

16 Goffman (2004), afirma que um nome, é um modo muito comum, mas não muito confiável de fixar a identidade (p. 53), o autor traz exemplos relacionados ao “mundo do crime”, onde criminosos tendem a esconder sua identidade original, buscando uma nova identidade pessoal, o autor faz menção a outras formas de identificação pessoal, ou seja, “marcas” que reforçam a unicidade do indivíduo, é o caso das impressões digitais.

membros da categoria da qual faça parte, os ambientes sociais reúnem as pessoas que pertencem a uma mesma categoria e possuem atributos similares. Ao categorizar um indivíduo criam-se certas expectativas de como esta pessoa deveria ser, esse “ideal” é a identidade social virtual, no entanto, o que de fato o indivíduo é e os atributos que realmente possui independente das expectativas geradas em seu entorno é a sua identidade social real.

Além das informações verbalizadas por alguém a respeito de si mesmo, existem dados não verbalizados que fornecem elementos para que se possa “conhecer” aspectos particulares da vida de uma pessoa, são as “informações sociais¹⁷” que são transmitidas por símbolos, por exemplo, a aliança ostentada na mão esquerda ou direita de uma pessoa ofereceria um forte indicativo de um casamento ou um noivado ou ainda a possibilidade de identificar o pertencimento de um indivíduo a determinado grupo (policiais, médicos, garis, entre outros) em virtude dos seus trajes (GOFFMAN, 2004). Alguns anos atrás as professoras precisavam seguir determinadas regras para poderem ser “identificadas” como pertencentes à classe docente, normas e padrões que influenciavam em maneiras de agir e até no modo de se vestir.

A discussão que envolve o processo de formação da identidade é bem mais profunda, para conhecermos a identidade do outro, não nos basta simplesmente fazer uma leitura da sua imagem ou ainda questioná-lo sobre suas origens, a pergunta: quem é você? Permite ao outro que de imediato transpareça aquilo que lhe parecer mais adequado e necessário sobre a sua identidade, o que não nos possibilitaria conhecê-lo em sua essência, a resposta do outro captaria apenas o aspecto representacional da noção de identidade, ou seja, teríamos o produto, no entanto, os aspectos constitutivos deste produto seriam deixados de lado, bem como as implicações recíprocas destes dois aspectos (CIAMPA, 1987).

¹⁷ É uma informação sobre um indivíduo, sobre suas características mais ou menos permanentes, em oposição a estados de espírito, sentimentos ou intenções que ele poderia ter num certo momento. Essa informação, assim como o signo que a transmite, é reflexiva e corporificada, ou seja, é transmitida pela própria pessoa a quem se refere, através da expressão corporal na presença imediata daqueles que a recebem (GOFFMAN, 2004, p. 39). No livro “Estigma-notas sobre a manipulação da identidade deteriorada”, o sociólogo canadense Erving Goffman, trata no segundo capítulo sobre as informações sociais, o autor discorre sobre os símbolos sociais que de certo modo identificam uma pessoa.

Considerando que desde o início deste trabalho afirmou-se que a identidade é um processo que está em constante construção e que não é algo imutável, é preciso ter em conta que por mais convincente que seja a postura de alguém em relação a sua identidade e a seleção daquilo que foi apresentado pareça razoável, em outro tempo e espaço, tudo ou parte do que foi exposto em determinado momento provavelmente haverá sofrido transformações, “há mudanças mais ou menos previsíveis, mais ou menos desejáveis, mais ou menos controláveis, mais ou menos mudanças” (CIAMPA, 1987, p. 61). Mudanças ainda que pequenas, continuam sendo mudanças, é necessário lembrar que o produto e os aspectos que auxiliam na sua formação se influenciam mutuamente, assim é a nossa identidade, o que éramos ontem com certeza não seremos hoje e é presumível de que amanhã já não sejamos mais os mesmos, “as identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas” (BAUMAN, 2005, p. 19).

Anteriormente, apresentou-se o conceito de identidade como sendo algo particular, derivado desta palavra, o verbo identificar significa separar, distinguir de outros semelhantes a partir de características que tornam algo ou alguém diferente (GALINKIN; ZAULI, 2011, p. 253). Seu significado aponta para a definição da palavra unicidade que se referem a características individuais que fazem com que cada pessoa sinta-se única, singular, Galinkin e Zauli (2011), utilizam o seguinte exemplo para aclarar a questão em torno da unicidade:

Um exemplo dessa unicidade é a carteira de identidade que usamos no Brasil, composta por uma foto, pelo nome e sobrenome do portador, pela filiação, pela data e pelo local de nascimento, por um número identificador e uma impressão digital. Esse conjunto de informações no documento torna o portador uma pessoa única, individualizada, diferente de todas as outras. Quando duas ou mais pessoas têm o mesmo nome, nasceram no mesmo dia, mês e ano, dificilmente seus pais terão nomes idênticos aos de seu homônimo, o que permitirá diferenciá-las, assim como o número único de cada carteira de identidade (GALINKIN; ZAULI, 2011, p. 253).

“Diferença e igualdade é uma primeira noção de identidade” (CIAMPA, 1987, p. 62), para tratarmos da identidade pessoal de alguém partimos do nome, é o que nos diferencia dos outros, em seguida tratamos do sobrenome é o que nos iguala ao grupo familiar ao qual fazemos parte, vários elementos nos tornam iguais e

diferentes são eles: diferenças biológicas, nacionais, regionais, culturais, políticas, econômicas, sociais, etc. Assim vai se construindo a nossa identidade na diferença e na igualdade, por exemplo, nascemos no Brasil, por isso somos brasileiros “iguais” a outros brasileiros, contudo, marcados por diferenças regionais, ainda assim, iguais aos que nasceram no mesmo local, pertencemos a culturas familiares distintas, nos identificaremos com os membros da família a qual fazemos parte que por sua vez é constituída por sujeitos essencialmente diferentes, “a identidade refere -se, portanto, ao que uma pessoa é em oposição ao que ela não é; a ser igual a alguns e diferentes de outros; a sentir-se única e, ao mesmo tempo, pertencente a determinados grupos e categorias sociais (GALINKIN;ZAULI, 2011, p. 253), enfim, a identidade é constituída na diversidade, “o conhecimento de si é dado pelo reconhecimento recíproco dos indivíduos identificados através de um determinado grupo social que existe objetivamente, com sua história, suas tradições, suas normas, seus interesses, etc” (CIAMPA, 1987, p. 64).

Para finalizar este tópico, recorreremos a uma passagem do livro *Identidade* do ano de 2005, Zigmunt Bauman concedeu uma entrevista a Benedetto Vecchi, o entrevistador, comparou a identidade do homem a um quebra-cabeça, cuja solução seria difícil e mutável, e o problema não consistiria na existência das peças e sim em como elas se encaixariam. Ao revelar sua opinião o sociólogo polonês expôs que concordava apenas em parte com a colocação de Vecchi, de fato a identidade pessoal carece de peças tal como um quebra-cabeça, no entanto, se difere quanto a sua conclusão, pois, o quebra-cabeça comprado em lojas convencionais por mais demorado e complexo que fosse poderia ser finalizado e, caso faltasse alguma peça seria possível requerer o reembolso à loja onde foi adquirido.

O fato é que ao final de sua montagem seria possível verificar uma imagem completa e nítida e ainda compará-la à imagem impressa na embalagem do produto, enquanto que, a identidade pessoal é um “quebra-cabeça” infinito com muitas peças, estas por sua vez poderiam constantemente ser reposicionadas e/ou substituídas, as peças da “montagem” da identidade pessoal estão disponíveis, porém, a sua “conclusão” não possui modelos preexistentes para posterior comparação. O quebra-cabeça tradicional tem um caminho para a conclusão, isto é, só existe uma forma correta de encaixar as partes, o quebra cabeça da identidade pessoal pode ser

“montado” de diversas formas com igual diversidade para acomodação das suas peças.

4.3 UMA PESSOA E DUAS IDENTIDADES? ENTRELAÇAMENTOS ENTRE O PESSOAL E O PROFISSIONAL.

Anteriormente, dissemos que os indivíduos são dotados de identidades, e não seria um equívoco, tendo em vista que essa é uma palavra fortemente marcada pela polissemia, por esta razão não utilizaríamos o termo no singular. Nos dedicaremos a tratar sobre “identidade (s) profissional/profissionais”, no intuito de delimitarmos a temática, especificamente focaremos na identidade docente ou seria mais correto tratarmos das identidades docentes? Teria a identidade profissional relação com a pessoal? Duas identidades e um sujeito: existe de fato a separação do pessoal e do profissional? Diante de tantos questionamentos inevitavelmente levantados pelo próprio tema, nesta subseção tentaremos responde-los e possivelmente levantar novas inquietações a partir de alguns trechos das falas dos sujeitos desta pesquisa.

O quadro a seguir apresenta o segundo bloco de questionamentos, objetivos e a respostas dos entrevistados, prosseguimos com a análise a partir dos trechos expostos.

Quadro 3 – Trecho do diálogo com as professoras a respeito da sua opção pela docência e a relação entre a escolha profissional e sua trajetória pessoal

QUESTIONAMENTOS		OBJETIVOS	
Q3	Como você decidiu cursar pedagogia?	Objetivo1:	Compreender como as professoras das escolas comunitárias
Q6	Você acredita que a sua história de vida possui relação com a sua formação profissional? Explique.	constroem os seus percursos formativos.	Objetivo 2: Investigar como os elementos da identidade pessoal influenciam na construção da identidade profissional das professoras das escolas comunitárias.
Trecho dos diálogos com os professores (entrevistas reduzidas bloco 2)			
Professores		Respostas	

P1	Q3: ...fiz o magistério por escolha minha... Q6: eu vejo a minha história em algumas crianças...Eu vejo os meus sofrimentos que eu tive na minha infância em algumas crianças, então, eu tento fazer com que elas não sintam o mesmo que eu senti, certo? Por que as vezes eu sentia muita falta de carinho e eu vejo nessas crianças a falta de carinho, a falta de atenção, a falta de amor. Então eu tento passar para elas isso, eu acabo fazendo com que elas sejam minhas também e passo esse carinho e vejo a diferença, porque dentro da educação tem que ter esse amor, certo? O amor que as vezes você não recebe em sua família, você recebe de uma professora, entendeu? Da minha infância eu levo não o meu sofrimento mas uma alegria um amor para essa criança.
P2	Q3: Sempre tive vontade de cursar pedagogia, mesmo quando eu morava em Pinheiro e já estava concluindo o ensino médio, aí justamente eu fiz o magistério lá, sempre gostei, até mesmo porque minhas irmãs eram professoras, e eu sempre quis ser professora... Q6: Sim, a vontade já era grande de ser professora, e minhas escolhas e o próprio destino foram me levando para esse caminho.
P3	Q3: Pedagogia surgiu na minha vida, porque meu pai queria muito ter uma filha professora e essa filha seria minha irmã, mas ela decidiu seguir a carreira da enfermagem e para agradá-lo acabei fazendo e me apaixonando pela pedagogia e me tornei professora... Q6: Sim sim, o fato da minha irmã não querer exercer a profissão, acabou por me levar a esse caminho. Sempre brinquei de escolinha, me via como professora, fui aluna da minha irmã.
P4	Q3: A princípio então, os planos era me formar em contabilidade aí como não tive oportunidade depois de já estar inserida no mercado de trabalho a própria sala de aula me despertou para pedagoga. Q6: Sim, iniciei minha vida profissional muito cedo, precisei logo trabalhar, eu não tinha nem aquele incentivo todo para estudar, dentro do serviço eu descobri que a educação, a sala de aula, poderia ser uma oportunidade. Abracei.
P5	Q3: Primeiro eu fiz o científico, que era o curso médio e a minha mãe falava assim que eu tinha que fazer o normal porque o curso de professor era mais fácil de arranjar emprego, aí eu terminei o ensino médio, aí eu fui fazer o curso normal, aí depois eu fiz a faculdade e ingressei em pedagogia. Q6: Quando eu era criança minhas brincadeiras sempre eram de imitar professor, eu achava bonito, na minha família tem muito professor, minha tia, minhas irmãs, hoje em dia é que os sobrinhos foram por outros caminhos, mas na minha época, todo mundo era professor.
P6	Q3: A pedagogia na verdade veio porque eu já trabalhava aqui e agente pra poder ensinar tinha que ter um curso superior então a gente teve que batalhar pra poder ficar no emprego... Q6: Eu creio que sim, porque eu já tentei fazer enfermagem mas não dá pra mim, tentei de todas as formas, fiz o curso técnico de enfermagem mas quando eu fui estagiar eu vi que não era pra mim e eu já trabalhava aqui como professora, então eu acho que professora tá no sangue mesmo da gente, quando agente quer ter uma profissão que é aquilo que você escolheu eu acho que é isso, ser professora é o meu eu.
	Q3: Sempre foi meu sonho...quando eu fiz o curso de pedagogia eu já estava com quase quarenta anos, já estava bem madura, mas porque assim, quando a gente tem um sonho a gente vai...vai...vai... mas nunca esquece aquele sonho, a gente pode andar por onde andar mas aquele sonho está ali, embora adormecido na cabeça e no coração. Quando eu

P7	<i>me vi em condições de trilhar o caminho da educação propriamente dito como eu queria, aí sim...foi quando eu realmente me encontrei profissionalmente. Até hoje estou por aqui, satisfeita.</i> Q6: <i>Sim, eu acredito! Acredito totalmente, porque é minha paixão sempre foi a educação e a educação ela me abriu um mundo enorme né, um horizonte enorme, a gente olha tudo de maneira diferente, e a cada dia a gente aprende mais, cada dia a gente aprende...minha vida inteira foi dentro da educação, desde bem pequena, desde a minha primeira sala de aula.</i>
------------------	---

Fonte: elaborado pela autora com base nas respostas das professoras.

No segundo bloco de perguntas no que se refere ao questionamento 3 (Q3) (como você decidiu cursar pedagogia?), identificamos três grupos, o primeiro composto pelos sujeitos que adentraram na profissão por se identificarem com a mesma, o segundo grupo afirma que a família teve forte influência na escolha, e o terceiro grupo afirma que viram na profissão possibilidade de empregabilidade ou de melhores condições financeiras dentro dos locais em que já exerciam alguma função.

No que se refere ao questionamento 6 (Q6), as professoras são unânimes em dizer que as suas histórias de vida e suas escolhas pessoais ainda que influenciadas por algum membro de sua família, relaciona-se com a sua formação profissional e que levam suas experiências pessoais para dentro de seu ambiente de trabalho fazendo com que (positivamente) pessoal e profissional interajam e se influenciem mutuamente.

Para Dubar (2006) “as identidades profissionais são maneiras socialmente reconhecidas para os indivíduos se identificarem uns aos outros, no campo do trabalho e do emprego” (p. 85). Assim como ocorre com a identidade pessoal, o indivíduo pode assumir diversas identidades profissionais ao longo da vida, podendo identificar-se mais com determinada profissão em relação à outra, esse processo faz parte da própria construção do sujeito. Nesse sentido, podemos afirmar que “A identidade profissional não é uma identidade estável, inerente, ou fixa” (MARCELO, 2009, p. 112).

Em uma sociedade marcada por desigualdades sociais, a instrução formal adquirida nos bancos escolares é um importante passo no processo de construção da identidade e talvez seja uma das formas de fazer com que o indivíduo até então não escolarizado ao tornar-se alguém instruído seja consciente do seu papel na sociedade, um alguém percebido dentro de um contexto, sendo assim, os estudos

podem ser a primeira etapa de um longo caminho, a escolha de uma profissão é uma importante decisão, pois também faz parte da constituição da identidade de alguém, ou seja, “escolher” significa (em parte) “eliminar outras possibilidades” (HUBERMAN, 1995). As outras possibilidades as quais o autor se refere, são também voltadas para as escolhas profissionais que alguém faz ao longo da vida, optar por uma profissão e não por outra, aquela ao invés desta.

Acredita-se que as razões pelas quais uma pessoa decide seguir determinada área estão diretamente ligadas à sua trajetória de vida, embora o indivíduo não tenha plena consciência de suas escolhas, alguém decide “ser”, “formar-se em”, em virtude das experiências adquiridas ao longo da vida, aquilo que de algum modo faz parte do universo com o qual uma pessoa se identifica, por inúmeras razões vai “ajudá-lo” a tomar uma decisão que não necessariamente será permanente, pois, o sujeito está constantemente se reinventando e passando por novos processos, nesse sentido Huberman (1995) afirma que “a escolha de uma identidade profissional requer a renúncia a outras identidades e este ato representa a transição da adolescência que é um período onde existem diversas possibilidades, para a fase adulta, em que os compromissos são carregados de consequências.

Ao escolher determinada profissão, o indivíduo acaba criando expectativas em torno da carreira escolhida, são elas: valorização da profissão, remuneração justa, condições de trabalhos dignas, satisfação pessoal, benefício e prestígio social. Sabe-se que não é de hoje que tais expectativas contrastam com a realidade dos profissionais que exercem a docência, tendo em vista que a profissão em questão não é uma das mais valorizadas e a situação se mostra cada vez pior se considerarmos a atual estrutura política onde os professores tiveram alguns aspectos de sua identidade modificados, deixando de serem vistos como “heróis (se é que algum dia assim foram considerados) para serem os vilões”.

Algumas professoras relataram a sua insatisfação com a profissão e ao próprio desejo em ingressar em outra carreira:

Não me sinto valorizada, meu salário atrasa, não sou ouvida.
(P2)

Se pudesse já teria mudado de profissão, o salário não ajuda e a sociedade não valoriza o professor. (P5)

A discussão em torno da desvalorização do professor é crescente, os baixos salários, as péssimas condições de trabalho e a falta de políticas públicas educacionais que visem à valorização destes profissionais são pauta de inúmeros eventos da área. Diante da conjuntura atual, e do processo de depreciação da profissão por parte de representantes políticos, somente o professor (em todos os níveis de ensino mas principalmente da educação básica) sabe quais são as suas recompensas e é consciente que em muitos momentos o avanço dos seus alunos por menor que seja é muito mais gratificante que seu salário e este dificilmente será um fator decisivo para manter-se na profissão .

Sabendo de todos os dissabores da profissão, questionamos como os professores da escola comunitária, uma vez estando na profissão e conhecendo a sua realidade que pode ser muito mais difícil que em uma escola pública ou particular convencional, decide permanecer na docência? Diante deste questionamento o quadro abaixo traz alguns trechos das respostas das professoras.

Quadro 4 – Trecho do diálogo com as professoras a respeito de suas motivações para a permanência na escola comunitária

	QUESTIONAMENTOS	OBJETIVOS
Q5	Quais as suas motivações para permanecer na escola comunitária?	Identificar elementos da trajetória pessoal das professoras das escolas comunitárias que possam ter contribuído para a opção e permanência na docência.
Trecho dos diálogos com os professores (entrevistas reduzidas bloco 2)		
	Professores	Respostas
	P1	<i>Se você me perguntar sobre o salário eu vou te dizer que isso não me motiva a continuar, porém, mesmo sendo pouco é o que tem para agora e eu não tenho como procurar outra oportunidade nesse momento.</i>
	P2	<i>Porque meu filho estuda aqui e eu tenho uma relação muito boa com essa escola, mas principalmente por conta que eu tenho crianças pequenas, por ser uma escola perto da minha casa, claro né, eu prezo muito isso e em relação a carga horária que me permite conciliar tanto família, tarefas de casa, trabalho e é isso.</i>
	P3	<i>Mas o acesso e como eu tenho um filho pequeno eu posso trabalhar em um só expediente porque a tarde eu posso ficar com ele e dar atenção pra ele, a escola fica próxima a minha casa. As questões financeiras não me movem, porque se eu fosse pensar nisso eu acho que nem estaria aqui, teria procurado algo melhor, fico mesmo por conta do acesso.</i>
	P4	<i>No momento, eu faço os concursos sim, busco melhorar, busco qualidade de vida, dinheiro é fundamental, mas não é tudo e por isso continuo aqui, o fato de morar próximo também ajuda.</i>

P5	<i>Ah...as minhas motivações são muitas né, faço porque gosto e a cada dia apesar das dificuldades que são muitas, mais a esperança de melhorar me fazem querer continuar. Estou aqui porque ainda não consegui passar para algo melhor, já fiz concursos, coloquei currículos em outras escolas mas ainda não consegui, e, enquanto isso a gente abraça e deve abraçar aquilo que tem.</i>
P6	<i>Também porque eu não consegui emprego melhor, eu já tentei bastante mas ainda não consegui, não tive essa oportunidade, já fiz concursos, já fiz várias coisas, mas ainda não consegui passar, e estou aqui até hoje, mas, se eu conseguir oportunidade melhor eu saio daqui com certeza.</i>
P7	<i>Então o que me motiva (bate no peito) é a solidariedade, trabalhar pelo bem coletivo, essa frase é tudo, trabalhar pelo bem coletivo, e eu tenho muito claro na minha mente que mais importante do que a plantinha é ver uma floresta linda e conservada e nutrida.</i>

Fonte: elaborado pela autora com base nas respostas das professoras.

No bloco de perguntas acima temos um grupo bem definido e apenas um sujeito que teve motivação diferente dos demais, o primeiro grupo afirma manter-se na escola comunitária por conta da facilidade de acesso, da possibilidade de vincular família e trabalho e por não ter conseguido oportunidades melhores de emprego, a professora P7 é movida por razões sociais que consideram a solidariedade como aspecto importante na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, a resposta desta professora pode ser em razão de sua própria relação com a escola, ela é uma das fundadoras da instituição.

Neste trabalho fizemos referência à identidades (no plural), por acreditar que cada momento exige determinada postura e que o indivíduo é uma construção resultante das experiências, anteriormente, afirmou-se que, não somos e sim estamos sendo justamente por estarmos nesse processo incompleto, constantemente em fase de aperfeiçoamento, nesse sentido Freire (1993) nos diz que embora sejamos condicionados por estarmos inseridos em determinadas molduras sociais, ainda que vagarosamente é possível movermo-nos com o pouco de liberdade que dispomos, pois, somos condicionados e programados, porém, não somos sujeitos determinados, logo, é possível explorar e ampliar as possibilidades que nos são oferecidas. Freire acrescenta ainda:

[...] a identidade entendida nesta relação contraditória, que somos nós mesmos, entre o que herdamos e o que adquirimos. Relação contraditória em que, às vezes, o que adquirimos em nossas experiências sociais, culturais, de classe, ideológicas, interfere de forma vigorosa, através do poder dos interesses, das emoções, dos sentimentos, dos desejos, do que se vem costumando chamar “a força

do coração” na estrutura hereditária. Não somos, por isso, nem só uma coisa nem só a outra. Nem só, repitamos, o inato, nem tampouco o adquirido, apenas (FREIRE, 1993, p. 64).

As identidades, afloram de acordo com as situações diversas, entende-se que a identidade pessoal tem forte influência na profissional, logo, “não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana” (NÓVOA, 1995, p. 9).

Ser professor? Por quê? O que houve? Você não poderia escolher outra profissão? Como você vai conseguir sustentar uma família? Você vai suportar uma sala de aula lotada? Esses e outros questionamentos são feitos a um indivíduo que decidiu tornar-se professor. Conforme ressaltamos anteriormente, o objetivo neste momento é identificar se existe e compreender a relação entre a identidade pessoal profissional do corpo docente das escolas comunitárias, tendo em vista as especificidades desta escola, onde muitas vezes os poucos direitos dos professores são ainda mais suprimidos em virtude das condições financeiras e estruturais destas realidades. Nóvoa (1995) afirma que tentar encontrar respostas para compreender os motivos que levam um indivíduo a enveredar pelos caminhos da docência, seria uma longa tarefa, por esta razão opta por mencionar o três AAA que sustentam o processo identitário dos professores: A de adesão A de ação e A de Autoconsciência, o autor se dedica a esmiuçar melhor cada “A” por ele mencionado:

A de Adesão, por que ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adopção de projectos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens;
A de Ação, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal [...];
A de Autoconsciência, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre sua própria acção [...] (NÓVOA, 1995, p. 16).

No que se refere à identidade, o autor considera que esta não é um dado adquirido, não é uma propriedade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão (NÓVOA, 1995). Mais que escolher ser professor é ter a consciência de que apesar de todas as dificuldades encontradas ao longo do percurso, tomar a decisão de permanecer na profissão, é

ainda mais desafiador, no caso da identidade profissional, o autor acredita ser mais adequado falar em “processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor” (ibid, p. 16). Com esta afirmação, o autor revela que a maneira com que cada um de nós ensina e se posiciona em sala de aula está diretamente ligado à nossa constituição enquanto pessoas, logo, pessoal e profissional estão entrelaçados ao ser e ao ensinar, ou seja, ao “eu pessoa” e ao “eu professor”, pois é impossível separar uma pessoa dela mesma.

Obviamente alguns indivíduos traçam a sua trajetória profissional desde muito cedo, há quem relate que os primeiros passos no universo do magistério foram dados ainda na infância através da reprodução do mundo dos adultos, ou ainda pessoas que fazem parte de um grupo familiar em que seus membros em grande número são de professores e a docência configura-se como uma tradição, quem sabe a influência daquele professor da educação básica ou do ensino superior que serviu de inspiração. O fato é que a decisão de tornar-se professor não é oriunda do “vazio”, nesse sentido Pimenta (1999) afirma:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA,1999, p. 19).

Antes de qualquer outra coisa é válido ressaltar que o professor não é apenas um profissional ele é uma pessoa, que possui expectativas, emoções, que é um sujeito reflexivo, que comete erros, que também acerta, que tem uma história, que viveu experiências que são próprias da sua cultura, sua prática em sala de aula não tem como ser neutra porque o próprio professor não é, esta prática querendo ou não vai estar impregnada de seus próprios conceitos e da sua concepção de mundo, de homem e de sociedade, nesse sentido Nóvoa (1992) atenta para o fato de que o professor é uma pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor e que é

imprescindível “(re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (p.13). Nesse sentido, Cunha (1989) aborda em seu livro “O bom professor e sua prática” algumas questões que tratam desse processo de construção do indivíduo enquanto professor:

O professor já nasce inserido em seu cotidiano. A vida diária não está fora da história, mas, ao contrário, está no centro do acontecer histórico. Como todo indivíduo, o professor é simultaneamente um ser particular e um ser genérico. Isto significa dizer que quase toda a sua atividade tem caráter genérico, embora seus motivos sejam particulares (CUNHA, 1989, p. 141).

As sociedades evoluíram e com ela o processo formativo dos professores também passou por transformação, até pouquíssimo tempo, para ser professor no Brasil, o indivíduo deveria minimamente ser portador de um diploma em nível superior que o habilitasse à docência, a pandemia agregou novas exigências, o professor deve nesse novo momento histórico estar “conectado”, pois, todo conceito que tínhamos de escola, sala de aula, aluno e professor, foi modificado. A crise mundial na área da saúde exigiu a readequação do professor e da escola e ampliou o entendimento que tínhamos sobre o próprio espaço escolar, onde professores e alunos não necessariamente precisam compartilhar o mesmo espaço para que haja o processo de ensino e aprendizagem, a educação a distância ganhou um novo destaque dentro do cenário social atual. Toda regra possui exceção, embora não seja um número expressivo ainda é possível encontrar professores que não possuem formação adequada atuando normalmente em salas de aulas regulares.

No início deste capítulo, levantamos algumas questões que consideramos pertinentes referentes as motivações que levam uma pessoa a ser um profissional da educação, tendo em vista a necessidade de compreender os processos pelos quais um indivíduo passou para tornar-se um professor, reafirmando que tal decisão não pode ser fruto do acaso considerando que um sujeito é fruto de uma construção histórica e suas decisões são resultados de suas vivências, embora nem ele mesmo tenha consciência dos determinantes que influenciam diariamente em suas escolhas

A figura, a identidade do professor é continuamente manchada propositalmente, pois, em um país como o Brasil que é estruturado a partir de um

sistema que reforça as desigualdades sociais, um povo educado talvez não seja interessante, pois, a educação pode levar o sujeito a ter consciência da sua existência e do seu papel na sociedade, logo, um indivíduo consciente pode vir a reivindicar seus direitos e fazer o possível para que sejam respeitados, o que sem dúvidas nem sempre é de interesse das classes dominantes a menos que seja em benefício próprio.

O ser professor consegue transcender o desprestígio social e o baixo atrativo econômico que outras profissões possuem, o trabalho do professor se desenvolve entre quatro paredes tendo como plateia apenas seus alunos, este profissional cumpre um importante papel social.

O tornar-se professor deveria ter um caráter não puramente acadêmico e formalizado pela frequência dos indivíduos em instituições de educação superior, o tornar-se professor deveria estar intimamente ligado ao desejo pela construção da relação professor-aluno, ao convívio do cotidiano da sala de aula, ao interesse pela educação como instrumento de mudança, “ninguém se tornará profissional apenas porque “sabe sobre” os problemas da profissão por ter estudado algumas teorias a respeito. Não é só frequentando um curso de graduação que um indivíduo se torna profissional” (FÁVERO, 1996, p 65).

4.4 A IDENTIDADE DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS MARCOS LEGAIS DA PROFISSÃO

4.4.1 A presença feminina no magistério

Algo que nos chamou atenção no campo onde esta pesquisa se desenvolveu foi a presença maciça das mulheres na docência, nesta escola nenhum homem faz parte do corpo docente ou do corpo administrativo.

Nos parágrafos anteriores, afirmamos que as crianças nem sempre ficavam sob os cuidados de suas progenitoras, cabendo a uma ama de leite alimentá-las e oferecer cuidados básicos até que esta criança pudesse ser inserida na sociedade por volta dos sete anos. No Brasil Colônia e em outras sociedades de modelo patriarcal, era comum que as mulheres se ocupassem da educação dos filhos até que a estes fossem atribuídas atividades de acordo com o sexo e a classe social. Quando uma criança era depositada na roda dos expostos, normalmente era uma mulher – a

porteira- quem daria a primeira assistência à criança abandonada. Outra personagem da história são as criadeiras ou também denominadas fazedoras de anjo que cuidavam das criancinhas enquanto suas mães trabalhavam. Além dessas personagens, a filantropia no Brasil era organizada em sua maior parte por grupos de mulheres que faziam parte da alta sociedade, também em virtude da figura maternal, e do sentido de assistência e cuidado atribuído à educação eram as mulheres as responsáveis pelas creches, sendo sua presença maciça nos cursos normais e até hoje nos cursos superiores de formação docente.

Marcada por contradições e vinda de um longo processo histórico, foi possível verificar na seção anterior, que a identidade atual da educação infantil é resultado de lutas e conquistas. Nesse processo de valorização da criança e do reconhecimento da infância como uma importante fase do desenvolvimento, o professor assumiu diferentes posturas, de cuidador a professor com formação específica reconhecido pela Lei brasileira. Aspectos relevantes e que não podem deixar de ser tratados nesta seção são a presença das mulheres na educação básica, o reconhecimento e a formalização da profissão.

A palavra profissão originou-se do termo em latim “*professio, onis*”, cujo significado indica ação de declarar, de professar, o radical da palavra deriva de *professum*, particípio passado do verbo *profiteri*, que basicamente significa declarar, confessar, professar. É válido ressaltar que professor tem a mesma origem em *professum*. O termo profissão tem registro desde o século XVIII, enquanto a palavra professor tem indícios do uso desde 1540, já o termo docente, é de aproximadamente 1877, e docência, de 1916, ambas são derivadas do verbo *docere*, termo latim que significa ensinar, instruir (ARAÚJO, 2011). É possível afirmar que as palavras ofício, profissão e ocupação são de certo modo empregados com o mesmo sentido, embora, a etimologia destes termos sejam diversificados, Segundo Araújo (2011) “ofício deriva do latim, *opus, eris* (trabalho) em contração com *facio* (presente do indicativo do verbo fazer); e ocupação (também do latim, *occupatio, onis*)” (p. 20).

Partindo do senso comum, quando pensamos em um profissional, imaginamos um indivíduo apto para exercer determinada função, o que sugere que o mesmo de alguma forma qualificou-se, estudou para desenvolver com perícia suas atividades, ou seja, para tornar-se um profissional é necessária uma formação independente da área de atuação de um indivíduo. Porém, sabe-se que a formação

profissional nem sempre ocorre como deveria, ou seja, de modo sistemático e organizado, essa estrutura ocorre normalmente em ambiente acadêmico formal, e em muitos casos esse processo ideal de profissionalização não ocorre nesses espaços e sim por meio da observação de um indivíduo mais experiente em espaços informais. A docência tem historicamente passado por transformações, o ensinar para quem não tem consciência da complexidade desta atividade parece ser uma tarefa simples, afinal, no passado bastava repassar ao outro todo conhecimento adquirido através da própria experiência que o processo de ensino estava completo.

O processo formativo de um professor não era diferente de outras profissões de caráter informal, era por meio da observação de um indivíduo mais experiente – o mestre – e da reprodução das práticas observadas que “nascia” um professor, logo, podemos assim afirmar que a docência era um ofício como tantos outros que a história apresenta, ou seja, uma atividade quase mecânica, composta por procedimentos que deveriam ser executados sistematicamente, uma espécie de ritual que não demandava um processo crítico-reflexivo, apenas um “saber fazer”.

A imagem do professor também foi vinculada ao apostolado e ao sacerdócio, ser professor era quase uma missão, o indivíduo que optasse trilhar pelos caminhos da docência deveria ser dotado de qualidades admiráveis, conduta exemplar, seguir normas e adotar padrões irrepreensíveis. A própria história revela que diferentes sociedades estruturavam seus processos educativos de diferentes formas, a identidade do professor estava diretamente ligada às especificidades de cada contexto.

Acreditamos sempre ser necessário abrir um parêntese para comentarmos sobre a força da mulher não apenas em seus lares, mas no mercado de trabalho também. A inserção da mulher não foi um processo natural e sim fruto de uma trajetória repleta de embates, atualmente, as mulheres já adquiriram muitos direitos e cada vez mais a sociedade vem “cedendo” novos espaços para elas, mas nem sempre foi assim. Direitos que antes eram usufruídos somente por homens, não é mais exclusivo do sexo masculino sendo as mulheres agraciadas pelos mesmos privilégios, no entanto, nem sempre a história conseguiu demonstrar a igualdade de gênero, talvez por não existir, por muito tempo a educação não somente era um direito dos homens como também era ministrada por eles. Restando ao sexo feminino submeter-

se as imposições de uma sociedade patriarcal que exigia um modelo de perfeição que englobava uma boa esposa, dona de casa e mãe.

A profissionalização feminina não era comum, pois os papéis sociais eram bem distribuídos, ao homem cabia o sustento do lar e a mulher era atribuída funções como cuidar, educar e proteger a casa e os filhos. A mulher ocupava segunda posição em relação ao homem no “pódio social”, às mulheres não era destinada educação sistematizada de cunho científico tendo em vista que o acesso a tais conhecimentos poderia levar aos caminhos do poder e, este por sua vez sempre esteve nas mãos dos homens.

Alguns fatores definiam as práticas educativas: sexo, etnia, classe social, entre outros eram determinantes que influenciavam no modelo educacional, contudo, segundo Louro (2007), de um modo geral

As meninas das camadas populares, estavam, desde muito cedo, envolvidas nas tarefas domésticas, no trabalho da roça, no cuidado dos irmãos menores, e que essas atribuições tinham prioridade sobre qualquer forma de educação escolarizada para elas (p. 445).

Quanto as filhas da elite, sua educação estava voltada para o seu aperfeiçoamento social, eram educadas para serem companhias agradáveis, boas esposas e futuramente boas mães. Nesse sentido Louro (2007) aponta:

Para as filhas de grupos sociais privilegiados, o ensino da leitura, da escrita e das noções básicas de matemática era geralmente complementado pelo aprendizado do piano e do francês que, na maior parte dos casos, era ministrado em suas próprias casas por professoras particulares, ou em escolas religiosas. As habilidades com a agulha, os bordados, as rendas, as habilidades culinárias, bem como as habilidades de mando das criadas e serviçais, também faziam parte da educação das moças; acrescida de elementos que pudessem torná-las não apenas uma companhia agradável ao marido, mas também uma mulher capaz de bem representa-lo socialmente. O domínio da casa era claramente o seu destino e para esse domínio as moças deveriam estar preparadas. Sua circulação pelos espaços públicos só deveria se fazer em situações especiais, notadamente ligadas às atividades da igreja quer, com suas missas, novenas e procissões representavam uma das poucas formas de lazer para essas jovens (LOURO, 2007, p. 446).

As sociedades de um modo geral se assemelhavam, pois ofertavam alguma forma de educação aos seus membros, diferenciando-se em suas práticas

educativas, concordando de algum modo de que as mulheres precisam muito mais de educação que instrução formal, essa por sua vez deveria ser ofertada ao sexo masculino. Essa separação se construía em torno de uma naturalização social a partir da condição biológica que questionava a real necessidade de instruir as mulheres tendo em vista que seu destino estava traçado desde o seu nascimento. O pensamento comum é que seria um desperdício de tempo e dinheiro, tendo em vista que suas atividades seriam voltadas para as paredes de um lar, para o cuidado dos filhos, do marido e de suas residências.

Porém, o pensamento de que a mulher não necessitava de instrução formal foi repensando, representando de certo modo uma conquista feminina, embora sua necessidade fosse justificada pela própria condição de ser mulher considerando as funções que lhe eram atribuídas em virtude do sexo como bem deixa claro a primeira Lei de Instrução Pública do Brasil, de 1827:

As mulheres carecem tanto mais de instrução, porquanto são elas que dão a primeira educação aos filhos. São elas que fazem os homens bons e maus; são as origens das grandes desordens, como dos grandes bens; os homens moldam a sua conduta aos sentimentos delas (BRASIL, 1827).

As últimas décadas do século XIX representaram um marco no que se refere à instrução feminina, à educação foi atrelada à modernização da sociedade, e houve certa preocupação em afastar o pensamento depreciativo a respeito do trabalho em virtude da escravidão e construir um novo conceito atrelado ao progresso. A educação das mulheres ainda tinha fortes resquícios religiosos, sob o qual a educação moral se vinculava a duas figuras religiosas, Maria e Eva, esperava-se que a mulher daquela época se inspirasse na Virgem Maria, considerando suas virtudes e sua capacidade de submissão; uma forma de implantar a ideia de que a maternidade era algo sagrado e exigia da mulher conduta quase divina para exercer tal papel. Quanto a Eva, era um modelo feminino que jamais deveria ser seguido, considerando sua conduta quase profana quando “incentivou” Adão a cometer erros que tiveram consequências para toda humanidade, colocando mais uma vez na mulher a responsabilidade em edificar ou destruir seu lar.

Com a Independência do Brasil em 1822, o lema era transformar o país em um lugar desenvolvido e afastar quaisquer resquícios que remetessem ao mar de

atraso no qual o país estava submerso, para tanto, utilizou-se a educação como um dos mecanismos de modernização. Embora o discurso daquele período colocasse a educação como pauta principal no processo de modernização do país, a realidade era outra, o abandono educacional era alvo de crítica nos debates do Parlamento, dos jornais e até mesmo dos saraus. Os anos se passavam, o Brasil se aproximava do século XX e nas cidades e povoados, sem falar na imensidão rural, grande parte da população continuava analfabeta (LOURO, 2007).

Em 1827, os legisladores haviam determinado a criação de “escolas de primeiras letras” em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos do império, no entanto essa imposição legal não foi obedecida, tendo em vista todo contexto da época que era marcado por uma sociedade escravocrata e em grande parte rural. As terras possuíam seus próprios governantes os latifundiários e coronéis eram figuras marcantes no cenário político local, logo, os grupos minoritários eram silenciados e esquecidos: crianças, mulheres, índios, imigrantes e negros na grande maioria.

Ainda que fossem escassas, as escolas existiam e eram administradas por congregações e ordens religiosas masculinas ou femininas, porém com professores para os meninos e professoras para as meninas, a conduta dos mestres deveria ser exemplar, tendo em vista que as pessoas que tinham acesso à educação eram oriundas da elite local, embora existisse classes para ambos os sexos a educação em alguns momentos era diferenciada, por exemplo, ler, escrever, contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã consistia a educação de meninos e meninas, porém, as noções de geometria era tarefa dos meninos enquanto as aulas de bordado deveriam ser realizadas pelas meninas (LOURO, 2010).

A entrada da mulher na docência acontece justamente com a expansão do ensino e a inclusão das meninas, havia um consenso de que a educação feminina ficaria sob responsabilidade da mulher. Segundo Louro (2007)

Quando os deputados regulamentaram com a primeira lei de instrução pública o ensino das “pedagogias”- aliás o único nível a que as meninas teriam acesso -, afirmaram que seriam nomeadas mestras dos estabelecimentos “aquelas senhoras que por sua honestidade, prudência e conhecimentos se mostrarem dignas de tal ensino, compreendendo também o de coser e bordar”. Aqui vale notar que, embora a lei determinasse salários iguais, a diferenciação curricular acabava por representar uma diferenciação salarial, pois a inclusão da geometria no ensino dos meninos implicava outro nível de

remuneração no futuro-que só seria usufruído pelos professores” (LOURO, 2007 p. 444).

A educação nas províncias brasileiras não era das melhores, esse fato era denunciado constantemente e as opiniões se dividiam, muitos atribuíam a falta de preparação dos mestres e mestras a evasão, a pressão pela criação de escolas para a preparação de professores era grande, em meados do século XIX começaram a fundar as primeiras escolas normais para a preparação docente. As aulas eram para homens e mulheres, porém, algumas exigências eram previstas no regulamento, por exemplo: salas de aula separadas, em turnos separados ou até mesmo em estabelecimentos diferentes.

Assim como em diversos países a atividade docente no Brasil não era exercida por mulheres e sim por religiosos em especial pelos jesuítas no período compreendido entre 1549 a 1759. Posteriormente os espaços tido como escolares eram ocupados em grande maioria pelos homens que por sua vez eram responsáveis pelas “Aulas Régias”, ou criavam seus espaços de ensino por conta própria dos quais também eram responsáveis. Com a mudança de pensamento e com a legalização da docência feminina, esses espaços começaram a ser ocupados pelas mulheres que agora eram responsáveis pelas classes de meninas.

A criação das escolas normais visava a formação de homens e mulheres para o exercício da docência, porém, os relatórios mostravam que esses espaços formavam cada vez mais mulheres dando origem a um movimento denominado “feminização do magistério”, algo bastante curioso considerando que os homens eram maior número na docência. Tal fato também era atribuído ao processo de modernização e industrialização das sociedades que ofereciam novas condições e oportunidades de trabalho com maior remuneração, o que fazia com que os homens abandonassem ou sequer considerassem à docência como profissão. Esse crescimento de mulheres na docência não foi aceito sem críticas, ao contrário, com muita resistência a sociedade observava a mulher adentrar a sala de aula, nesse sentido, Louro (2007) contribui:

[...] A identificação da mulher com a atividade docente, que hoje parece a muitos tão natural era alvo de discussões, disputas e polêmicas. Para alguns parecia uma completa insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros “pouco desenvolvidos” pelo seu “desuso” a educação das crianças.

Um dos defensores dessa ideia, Tito Lívio de Castro afirmava que havia uma aproximação notável entre a psicologia feminina e a infantil e, embora essa semelhança pudesse sugerir uma “natural” indicação da mulher para o ensino das crianças, na verdade representava “um mal, um perigo uma reflexão desastrosa”. Na sua argumentação, mulheres e clero viviam voltados para o passado e, portanto, não poderiam “preparar organismos que se devem mover no presente ou no futuro” (LOURO, 2007, p. 450).

Embora existissem críticas contrárias a ideia da mulher exercendo a docência, é possível perceber que haviam posicionamentos favoráveis a essa questão, no entanto, se utilizavam de sua natureza para explicar a inclinação feminina para o trato com as crianças:

[...] elas eram as primeiras e “naturais educadoras”, portanto, nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha “espiritual”. O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e de doação. A ele acorreriam aquelas que tivessem “vocação” (LOURO, 2007, p. 450).

A história vem traçando um aspecto importante da identidade do professor responsável pela educação das crianças pequenas, ou mediante o exposto podemos nos referir às professoras, aspecto este construído a partir de um conceito comum de que a criança precisa ser cuidada por uma mulher, afinal, as mulheres secularmente assumem os cuidados pelas crianças pequenas em diversos grupos de diferentes culturas, quase uma regra, uma espécie de “lei” embora não legalizada, mas aceita nas sociedades de um modo geral.

Outro ponto que explicaria a presença feminina no magistério e que deve ser observado está relacionado a concepção da sociedade acerca da docência, profissão sem muito prestígio e com baixos salários principalmente nas séries iniciais, tais fatores coincidem com a própria posição da mulher na sociedade em relação ao sexo oposto. A “permissão” concedida a mulher para o exercício da profissão, se deu em virtude de uma necessidade e da forma como o progresso vinha redesenhando a sociedade e o mundo do trabalho.

A mulher assumindo mais uma vez a educação e agora a instrução formal das crianças, possibilitaria ao homem retornar as “suas atividades naturais” de comando, com melhores salários e mais prestigiadas. A mulher que antes era confinada ao seu lar e as igrejas, passa a fazer parte de outro espaço, a escola, porém, sem abandonar características vinculadas aos bons costumes normalmente apreendidos nos espaços religiosos, a doçura, a ternura, a dedicação e a falta de reivindicação eram condutas que não deveriam ser abandonadas pelas mulheres agora professoras.

As mulheres eram concebidas como seres frágeis e que precisavam ser protegidas, qualquer coisa que afetasse a sua feminilidade deveria ser revista, esta e outras razões contribuíram para que a inserção da mulher do mercado de trabalho se desse de modo bastante lento, a ocupação feminina era vista como um período transitório até o casamento, uma vez que o sustento do lar era obrigação masculina. Mais um ponto que favoreceu para que a docência fosse vista como profissão feminina, afinal, por ser um trabalho de meio período não impossibilitaria que a mulher cuidasse dos afazeres domésticos no contra turno, o que também justificaria os baixos salários. Outras profissões também foram vistas essencialmente como femininas, como é o caso da enfermagem, sempre atribuindo a mulher a capacidade de cuidar do outro.

Ainda que a fosse concedida a “permissão” para que a mulher adentrasse o mercado de trabalho, algumas barreiras eram impostas, a mulher não deveria jamais ter suas obrigações naturais prejudicadas em virtude da sua profissionalização, logo, o trabalho feminino era concebido na sociedade como um período transitório, devendo ser abandonado assim que a jovem conseguisse um bom casamento, o que faria com que o homem provesse o lar e a mulher cuidasse da casa. Essa visão fez com que o magistério feminino fosse aceito com mais facilidade, tendo em vista que um trabalho de meio turno não seria um empecilho para que a mulher cumprisse sua “verdadeira missão”, mãe e esposa. Essa disponibilidade para o cumprimento dos afazeres domésticos acabaram por justificar um dos aspectos que ainda hoje fazem parte da docência, os baixos salários, afinal, por ser a mulher alguém que seria protegida e sustentada por uma figura do sexo masculino e por ter horário de trabalho reduzido, os salários dignos seriam dispensáveis.

Em virtude do que parecia ser inevitável, a inserção da mulher na sala de aula, as escolas normais e depois os cursos normais se enchem de mulheres, essas instituições acabaram por adequar seus currículos, suas normas, uniformes, prédios, corredores, quadros, mestres e mestras para transformar meninas em professoras a própria formação docente se feminiza uma vez que todo processo formativo de algum modo se assimilava a educação recebida no lares, quase uma extensão, que produzia de certo modo um sentido ambíguo à educação, uma vez que em alguns momentos a escola parecia romper com o ensino desenvolvido no lar instrumentalizando a mulher com novos conhecimentos que ampliavam sua visão de mundo e em outros cercava a docência de referências maternas.

A escola era um espaço regulador das mulheres, assim como eram suas casas, condutas, normas e padrões deveriam ser absorvidos pelas alunas, o tempo era preenchido com atividades produtivas, segundo Louro (2007) “a formação das professoras, portanto, também se faz pela organização e ocupação de seu tempo, pelo uso dos espaços, pelas permissões e proibições para onde ir ou não ir” (p. 455). A princípio a clientela era bastante diversificada, porém com o passar dos anos algumas instituições cresceram e obtiveram certo prestígio e ao curso de formação de professor primário foram acrescentadas especializações que atraíam uma clientela socialmente privilegiada. No início do século, a docência adquiriu maior grau científico, a psicologia, puericultura e higiene escolar passaram a integrar os currículos das escolas normais, e junto com elas estudos e conceitos sistematizados sobre a criança e os cuidados que auxiliavam o seu desenvolvimento. Nesse sentido Louro (2007) acrescenta:

É possível compreender o surgimento desses novos conceitos e teorias como novas estratégias para conhecer e controlar a população. Num momento em que as sociedades se tornavam mais complexas, buscava-se ordenar e regular os sujeitos contando com a sua participação, ou seja, se pretendia alcançar, como meta final, que os indivíduos aprendessem a se autogovernar. A infância torna-se o alvo preferencial dos novos discursos científicos [...]. (LOURO, 2007, p. 455).

Estudos sobre a criança e a infância foram se tornando comuns e se consolidando principalmente na Inglaterra, os estádios de desenvolvimento humano foram sendo difundidos e logo adotada pela comunidade científica, essa ideia de

infância como estágio inicial auxiliou para a compreensão de que nesta fase seria necessário um ambiente afetivo e propício para o desenvolvimento da criança, o afeto passa a ser considerado como aspecto fundamental para uma aprendizagem satisfatória. Isso seria válido tanto para a educação escolar quanto para a educação no lar, portanto, seria importante para a professora e para a mãe. Nada mais coerente então que as mulheres fossem incentivadas a permanecerem no magistério. A inclusão das disciplinas anteriormente citadas bem como a matéria economia doméstica, não foram acrescentadas ao currículo por acaso, afinal ao terem acesso a tais conhecimentos, as mulheres estariam sendo preparadas não somente para serem boas professoras e sim as preparava para a maternidade e administração do lar só que com respaldo científico, as escolas eram uma espécie de estágio para um bom casamento.

Revisando a história é possível concluir que as mulheres puderam exercer a docência em virtude da relação feita entre magistério e maternidade e que a profissão foi sendo concebida como feminina tendo em vista que não atrapalharia seus afazeres domésticos. A educação escolar por sua vez se confundia com a educação recebida no lar, deste modo, os ensinamentos fornecidos às mulheres de certo modo era uma educação para o lar, tendo em vista, que grande parte dos e Conhecimentos antes restritos aos lares, foram incluídos na escola e foram respaldados por conhecimento científico, contribuindo para a formação da mulher moderna.

Os homens se afastaram da profissão em razão dos baixos salários e do desprestígio social, embora, os seus vencimentos fossem maiores considerando que as mulheres não atuavam em algumas áreas do conhecimento por um consenso social que acreditava que a mulher era intelectualmente inferior. Atualmente essa distinção entre salários, não existe, pelo menos não formalmente, as mulheres permanecem com número expressivo nos cursos de licenciatura, o que explica o maior número de mulheres professoras.

Existe um consenso e atualmente um discurso legal de que para ser professor é necessária a qualificação profissional necessária, a disposição e a afinidade com a profissão, em nenhum momento se faz referência específica à mulher, no entanto, uma trajetória histórica que naturalizava o dever de cuidar da criança como sendo o da mulher, desencadeou um fenômeno comum na atualidade que é a

predominância da presença feminina no magistério, principalmente na educação infantil, sobre esse “fenômeno”, Vianna (2001) diz o seguinte “o processo de feminização do magistério associasse às péssimas condições de trabalho, ao rebaixamento salarial e à estratificação sexual da carreira docente, assim como à reprodução de estereótipos por parte da escola” (p. 90).

Embora a docência seja exercida em maior parte por mulheres, é importante destacar que esta não é uma profissão que deva ser exercida unicamente por mulheres, porém, em virtude do processo histórico e dos “mitos” criados pela própria sociedade que confunde na maioria das vezes o processo de educar com o cuidar faz com que a figura maternal por muitas vezes seja atribuída à professora principalmente da educação básica, o que configuraria uma das características da identidade da docência na educação infantil.

4.5 A LEGALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA

Conforme apontado em parágrafos anteriores, a educação para crianças não era prioridade e nem estava voltada para a aprendizagem e o desenvolvimento da infância, o caráter assistencialista não exigia necessariamente formação específica até que a necessidade da ampliação de oferta de vagas e os estudos de especialistas da área que estavam sendo divulgados conferiram um novo momento à educação infantil, inicia-se então o processo de formalização, de legalização da profissão, e do nascimento de políticas de formação. Trataremos sobre essas temáticas nesta subseção.

Conforme já expressado, na escola em que a pesquisa foi realizada, todas as professoras são habilitadas para a docência, no entanto, nem sempre foi assim, a maioria iniciou na escola sem a formação adequada, voluntárias ou professoras leigas, que chegaram na escola por razões diversas, o quadro abaixo demonstra essa situação:

Quadro 5 – Trecho do diálogo com os professores sobre como conheceram e iniciaram suas atividades na escola comunitária

	QUESTIONAMENTOS (Q)	OBJETIVOS
--	---------------------	-----------

Q4	Como você conheceu a escola comunitária?	Identificar elementos da trajetória pessoal das professoras das escolas comunitárias que possam ter contribuído para a opção e permanência na docência.
Trecho dos diálogos com os professores (entrevistas reduzidas bloco 2)		
Professores		Respostas
P1	<i>...fui convidada a vir para essa escola, mas também não sabia que era uma escola comunitária, eu pensei até que fosse a Padre Maurício, aí vim pra cá, comecei aqui com uma dificuldade porque também não tinha experiência com a educação infantil...</i>	
P2	<i>A escola comunitária eu já conhecia daqui do bairro né, daqui do Maiobão e também, o meu filho estuda aqui nessa escola e eu conheci através de uma das fundadoras da escola, como eu tinha jeito com as crianças ela me convidou para trabalhar aqui, a princípio no administrativo, em seguida fui ser auxiliar de sala e depois assumi como professora.</i>	
P3	<i>Essa escola eu já conhecia, porque eu estudei aqui no Maiobão, eu já tinha conhecimento dessas escolas, sempre foram muito bem faladas, mas para eu vir para cá, foi por indicação, de dona Ana na época em que era presidente, agora ela é vice.</i>	
P4	<i>Olha a associação pelo fato de eu morar no bairro, eu sempre estive aqui presente na escola, mesmo não sendo do quadro, porque quando eu vim trabalhar eu já tinha uma relação com a escola, pois eu já tive amigos que passaram por aqui, que estudaram aqui, que os filhos estudaram ou estudam aqui. Vim indicada por dona Ana (presidente da época), passei por uma entrevista breve e fui chamada, a princípio eu era auxiliar de sala e agora assumi sala.</i>	
P5	<i>Eu vim pra cá pra escola comunitária como bolsista de São Luís, na época era o prefeito Jackson Iago, aí eu fiquei dois anos como bolsista e depois eu fiquei aqui na escola e estou até hoje trabalhando, mas não tinha nenhum tipo de vínculo com a comunidade, nem conhecia o Maiobão, depois as circunstâncias da vida me trouxeram pra cá.</i>	
P6	<i>Como te falei, vim com a bolsa, mas fui ficando...ficando e estou até hoje, eu já morava na comunidade, meu filho estudou aqui até o quinto ano, sobrinhos estudaram. Já fui voluntária da escola, porque as vezes a escola não tinha como pagar. Trabalhávamos porque a escola precisava e eu tinha esperança de ter um emprego melhor, ficava pela experiência.</i>	
P7	<i>Conheci ainda na infância...estudei em escola comunitária...tenho a veia da comunidade... fundei a escola comunitária.</i>	

Fonte: elaborado pela autora com base no relato das professoras.

Percebe-se novamente a separação dos trechos novamente em dois grupos, o que não tinha nenhuma relação com escolas comunitárias e o “acaso” as levou até lá e o grupo que de fato já tinha alguma relação com a escola, já haviam sido alunas, mãe de alunos ou de algum modo participavam das atividades promovidas pela escola. Cabe ressaltar que a maioria assim que chegou prestava

serviço voluntário, e somente um tempo depois estabeleciam algum vínculo, a própria formação era inadequada ou sequer tinham formação.

Até a exigência de formação específica não havia necessariamente obrigatoriedade de qualificação apropriada para os professores que atuavam na educação infantil, embora, existissem cursos que preparassem pessoas para atuarem na educação infantil, era possível observar a presença de pessoas com baixa escolaridade cuidando de crianças, esse evento era um reflexo do próprio objetivo das instituições que não exigiam grande aparato formativo tendo em vista que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança não eram necessariamente prioridades.

Para chegarmos aos dias mais atuais daremos um “salto temporal” até a década de 1970, naquele período o Brasil estava sob o comando das forças militares, eclodia a crise da sociedade capitalista o que levou a reestruturação dos processos produtivos, revolucionando a base técnica da produção e conduzindo a substituição do fordismo pelo toyotismo (SAVIANI, 2008), a escola foi reorganizada dentro de uma perspectiva mercadológica, logo, é possível afirmar que a concepção de formação de professores carrega a marca empresarial: preparação de recursos humanos para a educação dentro da ótica tecnicista (FREITAS, 2004, p. 91).

Quanto às mudanças no campo educacional na década de 70 evidencia-se a reforma promovida pelo governo ditatorial que reorganizou o ensino superior decorrente da Lei nº. 5.540/68, culminando na modificação do currículo do curso de pedagogia, fracionando-o em habilitações técnicas, para formação de especialistas, e orientando-o tendencialmente não apenas para a formação do professor do curso normal, mas também do professor primário em nível superior, mediante o estudo da metodologia e prática de ensino de 1º grau (TANURI, 2000).

Nesse contexto o Estado é estimulado por movimentos renovadores que obrigaram as reformas educacionais, de modo que a Lei n. 5.692/71, que estabeleceu diretrizes e bases para o primeiro e segundo grau, em seu Art. 1º apresenta os objetivos do ensino no 1º e 2º graus que seria “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”(BRASIL,1971,sp). Mais a frente no § 1º a lei retrata as modificações que seriam realizadas a partir do que é disposto nos artigos 176 e 178 da Constituição

“entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau” (BRASIL, 1971, sp).

Essas reformas contemplaram as escolas normais, tendo em vista a profissionalização obrigatória no segundo grau, as escolas normais “ganham o *status*” de habilitação desse nível de ensino, “abolindo de vez a profissionalização antes ministrada em escola de nível ginasial” (TANURI, 2000, p.14), deste modo, a escola normal passou a ser a Habilitação Específica para o Magistério (HEM), extinguindo os Institutos de Educação. Diante dos desdobramentos provocados pelas reformas, a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser realizada exclusivamente nos cursos de pedagogia.

A década de 80 embora fortemente marcada pelo tecnicismo representa certa ruptura com esta corrente apontando direcionamentos para o início de uma nova fase, porém, algo nada muito sólido e concreto considerando que o período foi marcado pelo fim do regime militar no Brasil e as manifestações das Diretas Já. O país estava em um período de transição para uma realidade política diferente da anterior, o momento carecia de um processo educacional que percebesse o ser humano como um sujeito crítico inserido em um determinado contexto social e que fosse capaz de pensar sobre a sua realidade e nela atuar, com o objetivo de superar as enormes desigualdades sociais herdadas do período ditatorial. Nesse sentido a necessidade daquele período era de uma escola em que o aluno fosse percebido como principal sujeito da educação, onde as ações estivessem voltadas para os alunos e a superação das suas dificuldades. No ano de 1987, criou-se o Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública que teve um papel decisivo no processo constituinte no que se refere a elaboração dos artigos incorporados à Carta Constitucional de 1988 (GOHN, 2009, p. 27). No âmbito do movimento da formação, Freitas faz os seguintes apontamentos:

Os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação do educador, e o movimento avançou na busca de superar as dicotomias entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas. O movimento dos professores, no interior das escolas, exigia a democratização das relações de poder e construção de novos projetos coletivos. Como parte importante dessa construção teórica, com base nas transformações concretas no campo da escola, construiu-se a concepção de profissional da educação, que tem na docência e no

trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade (FREITAS, 2004, p. 91).

A década de 80 foi o resultado dos movimentos reformadores do período anterior, com merecido destaque aos movimentos de educadores que se uniram em torno da ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de Educadores, neste período, foi desencadeado um movimento significativo em prol da reestruturação dos cursos de pedagogia e licenciatura que adotou o princípio da “docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 2003, p. 68 e 79). Segundo Saviani (2009), a maioria das instituições tendeu a situar como atribuição dos cursos de Pedagogia a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (ensino fundamental).

Com o fim da ditadura militar, a promulgação da Constituição Federal de 1988 e as discussões em torno de novos ajustes na educação, acabaram resultando na consolidação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-1996 abrindo caminhos para se projetar uma sociedade mais justa e mais igualitária, tendo novamente a educação grande importância nesse processo e principalmente ofertando espaço para uma formação docente que atendesse aos anseios do novo modelo de sociedade.

Tendo em vista a reestruturação produtiva decorrente das mudanças no mundo do trabalho e a nova configuração do papel do Estado, o Brasil implementou uma série de mudanças nos anos de 1990, inclusive no campo educacional (FREITAS, 2012), a qualidade na educação brasileira passa a ser questionada e o seu papel adquire novos sentidos, o objetivo não seria somente atender as demandas do mercado mas também promover o desenvolvimento pleno da cidadania.

Em 1996 foi promulgada a Lei nº 9394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, onde a figura do professor e a sua formação é reconhecida, em seu art. 61 o texto faz referência aos profissionais da educação escolar básica, considerando fazer parte da categoria os profissionais “em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos [...]”. Com relação à formação dos educadores o art. 62 pondera “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior [...]”, sendo “admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos anos iniciais a formação em nível médio na modalidade normal” (BRASIL, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBen) tem sido um marco regulatório para a formação de professores no Brasil, tendo em vista a necessidade de ofertar a formação aos educadores a lei considera a educação a distância (EAD) como modalidade de educação formal em todos os níveis de ensino em seu art. 80.

Os avanços ocorrem também no âmbito da formação continuada, a LDB em seu parágrafo único garante a formação continua para os professores no local de trabalho ou em instituição de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológica e de pós-graduação.

No que se refere a valorização profissional e o incentivo para o aperfeiçoamento contínuo, o artigo 67 orienta que os sistemas de ensino promovam a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes nos mecanismos legais o “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim [...]” (BRASIL, 1996, sp).

Expressando a preocupação do governo com o financiamento da educação, formação e a valorização do professorado, é criada a Emenda Constitucional nº 14 de 12 de setembro de 1996, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério- FUNDEF nasceu para garantir uma subvinculação dos recursos da educação para o Ensino Fundamental, bem como para assegurar melhor distribuição desses recursos (BRASIL, 1996). Foi regulamentado pela Lei n.º 9.424/96 e pelo Decreto n.º 2.264/97 e implantado automaticamente em janeiro de 1998 em todo o País, vigorando até o ano de 2006.

O FUNDEF não atendia nem as crianças da educação infantil e nem os jovens do ensino médio, para que os três níveis de ensino fossem contemplados, foi criado pela Emenda Constitucional (EC) 53/2006, com vigência até o fim de 2020 e posteriormente regulamentado pela Lei 11494/2007 o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, cujo objetivo é parecido com o primeiro, no entanto a principal diferença está na cobertura que é mais abrangente e a ajuda de recursos federais, que com o Fundeb corresponde a 10% da contribuição total dos estados e municípios de todo o país.

Nas Emendas Constitucionais e Leis que versam sobre a educação, percebe-se a notória preocupação com a formação inicial e continuada dos professores, a criação dos Planos Nacionais de Educação que foram regulamentados pela Lei 10172/2001 passam a orientar as formas de aplicação dessas exigências.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica fazem referência a formação docente e a sua importância para a sociedade, afirmando que a formação inicial e continuada deve “[...] ser assumida como compromisso integrante do projeto social, político e ético, local e nacional, uma vez que, contribui para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa e inclusiva [...]” (BRASIL, 2013, sp).

O que se observa ao longo dos anos é que as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente no Brasil revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas (SAVIANI, 2011, p. 10), a consequência dessa descontinuidade é justamente a precariedade das políticas formativas, uma formação inconsistente não habilitando o professor para o enfrentamento dos problemas educacionais brasileiros. Essa constatação é apoiada pela estrutura organizativa atual da formação de professores no país, decorrente das diretrizes definidas nos seguintes documentos legais:

1. Parecer CNE/CP 9/2001, aprovado em 8 de maio de 2001, parcialmente alterado pelo Parecer CNE/CP 27/2001, aprovado em 2 de outubro de 2001, ambos homologados pelo MEC em 17 de janeiro de 2002.
2. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002, decorrente do Parecer 9/2001.
3. Parecer CNE/CP n. 5/2005, de 13 de dezembro de 2005, reexaminado pelo Parecer CNE/CP n. 3/2006, de 21 de fevereiro de 2006, homologado pelo MEC conforme Despacho do Ministro publicado no Diário Oficial da União de 11 de abril de 2006.
4. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006 que, em decorrência dos Pareceres 5/2005 e 3/2006.
5. Iniciativa do MEC de organizar o sistema nacional de formação dos profissionais do magistério, sob coordenação da CAPES contando, também, com a educação à distância por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB) (SAVIANI, 2011, p. 11).

Em substituição às orientações contidas na Resolução CNE/CP nº 1/2002, passou a vigorar a partir de 2015 a Nº 2, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a

formação continuada (BRASIL, 2015). Passado alguns anos após a resolução de 2015, algumas alterações foram feitas:

Resolução CNE/CP nº 1 de agosto de 2017, altera o art. 22 da Resolução CNE/ CP nº 2, de 1º de julho de 2015);
 Resolução CNE/CP nº 3 de outubro de 2018, altera o art. 22 da Resolução CNE/ CP nº 2, de 1º de julho de 2015);
 Resolução CNE/CP nº 1 de 2 de julho de 2019, altera o art. 22 da Resolução CNE/ CP nº 2, de 1º de julho de 2015);
 Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
 Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de julho de 2020 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). (BRASIL, 2021)

Mesmo com todas as normas legais, as pesquisas apontam a existência de significativo contingente de professores em exercício sem possuírem sequer o ensino médio completo, realidade presente em municípios das regiões norte e nordeste. Na tentativa de sanar os problemas referentes à formação de professores no Brasil, nos últimos anos o governo vem implantando políticas de formação inicial e continuada, nos anos 2000 é possível verificar diversas iniciativas governamentais voltadas para a implementação de políticas de formação, no intuito de fortalecer e aperfeiçoar a carreira docente em todas as modalidades de ensino, no que tange a educação básica destacam-se:

- ✓ -Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR) - 2009;
- ✓ -Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – 2007;
- Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) – 2008;
- ✓ - Universidade Aberta do Brasil (UAB) – 2006;
- ✓ - Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial – 2007;
- ✓ - Portal do Professor – 2008;

- ✓ -Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional – PROINFO Integrado- 2007;
- ✓ - Programa Banda Larga nas Escolas – 2008;
- ✓ -Programa um Computador por Aluno – 2010;

As iniciativas de aperfeiçoamento da educação não se deram somente no âmbito da educação básica, observou-se que foram desenvolvidos diversos programas na educação profissional e superior. A educação escolar ou formal difere-se de qualquer outra a qual os indivíduos tenham acesso desde a mais tenra idade em grupos diversos, seja na família, igreja, ou outras formas de influência social. A escola possui intencionalidade em suas ações, objetiva o desenvolvimento do conhecimento científico e a formação do cidadão, nesse sentido, a educação escolar é considerada:

[...] responsável por criar condições para que todas as pessoas desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e para participar de relações sociais cada vez mais amplas e diversificadas - condições fundamentais para o exercício da cidadania. (BRASIL, 1999, p. 24).

Atualmente a educação básica brasileira requer a construção de uma educação voltada para a formação cidadã e não só para o mundo do trabalho, considera também a formação para as práticas sociais, conforme é apontado na LDB-1996: artigo 1º, § 2º – educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996, p. 9).

No próximo tópico apresentaremos a situação da formação docente no Brasil no que se refere a educação infantil, bem como os dados específicos do município de Paço do Lumiar.

4.6 DIMENSIONANDO A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DADOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E NO MUNICÍPIO PAÇO DO LUMIAR.

Após todas os programas de formação voltados para a educação básica, implementados pelo governo, ainda existem lacunas a serem preenchidas pela falta

de formação, embora não seja um número expressivo, ainda é possível encontrar em sala de aula docente com formação inadequada. Neste tópico abordaremos essa situação.

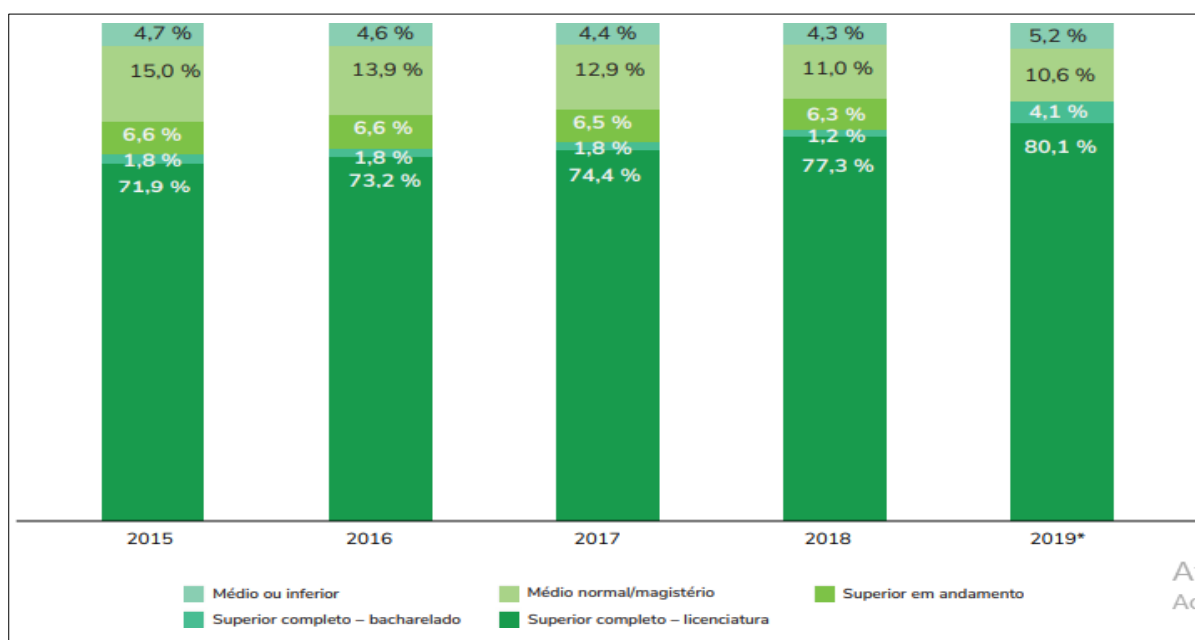
No que tange ao quantitativo de escolas, em 2019, o Brasil contava com 180.610 escolas de educação básica. Desse montante, a rede municipal é responsável por aproximadamente dois terços das escolas, ou seja, 60%, seguida da rede privada com 22,9% (INEP, 2019). Nas escolas de educação básica, as etapas de ensino mais ofertadas são a educação infantil, com 114.851 e os anos iniciais do ensino fundamental, com 109.644 (60,7%) escolas (INEP, 2019, p.12).

Considerando os dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Pesquisas - INEP (2019) houve um crescimento no número de matrículas na educação infantil de 12,6% de 2015 a 2019, atingindo 8,9 milhões em 2019. Esse crescimento decorreu, principalmente, do acréscimo de 706 mil matrículas em creches no período (INEP, p. 6, 2019). Atualmente são 8,9 milhões de alunos matriculados em creches e pré-escolas, sendo 71,4% na rede municipal de ensino, 27,9% na rede privada e 10,4% em escolas da zona Rural.

No tocante à formação dos professores ativos no país nos anos iniciais do ensino fundamental os dados do INEP (2019) revelaram que 2,2 milhões de docentes atuam na educação básica brasileira. A maior parte desses docentes atua no ensino fundamental (62,6%), onde se encontram 1.383.833 docentes. Os resultados mostram ainda que do total de docentes que atuam nas turmas de anos iniciais do ensino fundamental, 84,2% têm nível superior completo (80,1% em grau acadêmico de licenciatura e 4,1% de bacharelado) e 10,6% têm ensino médio normal/magistério. Foram identificados, ainda, 5,2% com nível médio ou inferior.

Em 2019 a pesquisa mostrou que ainda existe professor em sala de aula que não possui sequer a formação inicial que o MEC recomenda (Figura 5), realidade que não condiz com o aparato legal que rege o exercício da docência brasileira. Aspectos como: a formação inadequada dos professores, desvalorização da categoria e as más condições do ensino público, refletem negativamente nos índices educacionais insatisfatórios do país, o Maranhão ocupa atualmente a 26ª posição do *ranking* nacional de educação, o município onde o estudo será realizado ocupa o 4327º lugar de um total de 5.571 municípios brasileiros (IOEB, 2017).

Figura 4 – Escolaridade dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental – Brasil – 2019

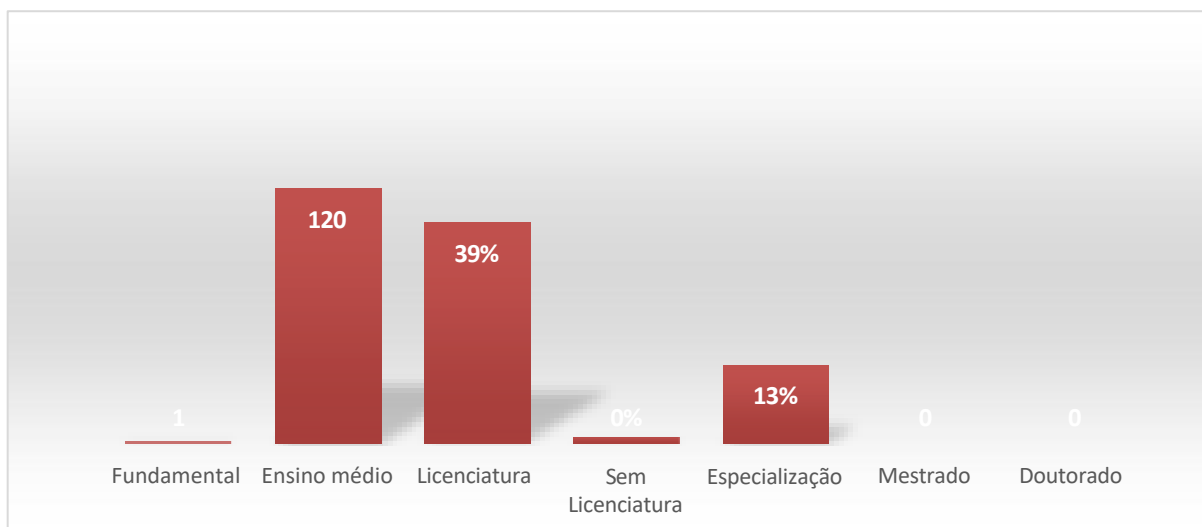


Fonte: Notas estatísticas do INEP. Disponível em: www.inep.gov.br.

Paço do Lumiar possui um total de 163 escolas (pública e privada), no que se refere à educação infantil, foram 7.391 matriculados, sendo 621 alunos da creche matriculados na rede municipal, 2.492 alunos matriculados na rede privada, na pré-escola foram 1.261 alunos matriculados na rede municipal e 3.017 alunos na rede privada de ensino. Quanto ao total de docentes que atuam na educação infantil do município os dados fornecidos pelo INEP (2019) mostraram que atualmente 420 professores compõe o quadro da educação infantil, sendo 202 da creche e 228 da pré-escola. Quanto a formação dos professores que atuam na educação infantil os dados mostraram o seguinte: na creche de 202 professores 1 possui o ensino fundamental, 108 o ensino médio, 92 possuem alguma licenciatura, 1 atua sem licenciatura, 30 possuem especialização, 1 possui mestrado e não foram encontrados professores com doutorado.

No que se refere aos professores da educação infantil pré-escola os dados (Figura 5) revelam:

Figura 5 – Escolaridade dos docentes da Educação Infantil – Pré-escola em Paço do Lumiar



Fonte: Elaborado pela autora com base na sinopse fornecida pelo INEP (2019)

Dentre os 28 professores que atuam na pré-escola, 1 possui apenas o ensino fundamental, 120 o ensino médio, 104 possuem alguma licenciatura, 3 atua, sem licenciatura, 37 possuem especialização, e nenhum professor possui mestrado ou doutorado.

Embora seja um número muito pequeno de professores sem formação, percebe-se que os programas implantados pelo governo para suprir essa carência, ainda não conseguiram atingir na totalidade os professores que apresentam essa característica. Fatores como distância dos locais onde essa formação é oferecida, acesso a meios de comunicação e as novas tecnologias, são exemplos de empecilhos para o aperfeiçoamento profissional desses professores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste espaço, deixaremos nossas considerações acerca desta pesquisa e dos resultados encontrados, sem necessariamente termos a pretensão de findar a discussão sobre a temática. Estudos e outras considerações certamente se somarão a esta que por sua vez acrescenta algo a outras enriquecendo assim o conhecimento produzido até o momento.

Para facilitar o desenvolvimento dessa pesquisa foram considerados os seguintes eixos temáticos: a trajetória pessoal, a formação inicial, e a identidade profissional do professor. Entendemos que, a formação do professor não se detém apenas a esferas acadêmicas, como qualquer outro profissional os elementos da trajetória pessoal são fatores que colaboram para esta formação, ainda que esses elementos em um primeiro momento pareçam fruto do acaso. A pesquisa se desenvolveu em uma escola comunitária, localizada no Conjunto Maiobão em Paço do Lumiar, MA, inicialmente, com dez professores e ao final da pesquisa, oito professoras participaram como sujeitos informantes da mesma.

Mediante todas as inquietações que surgiram ainda no processo de construção do projeto desta pesquisa a identidade do professor tornou-se o foco principal desse estudo, ou como queiram dizer, o objeto desse trabalho. Para tanto, considerou-se a trajetória pessoal como elemento primordial para a construção da identidade profissional. A proposta da temática discutida levantou alguns questionamentos:

- Como as professoras da Escola Comunitária Pingo de Gente constroem os seus percursos formativos e profissionais?
- A história pessoal das professoras relaciona-se de alguma forma à formação da identidade profissional delas e a opção pela atuação na escola comunitária?
- Quais os sentidos atribuídos pelas professoras no que diz respeito a sua formação?

As interrogações acima, resultaram na problemática e principal questionamento a ser respondido - qual a relação entre a trajetória pessoal e a formação acadêmica e de que maneira essa relação contribui para a construção da identidade profissional das professoras das escolas comunitárias? Para responder a

essas e a outras questões que surgiram ao longo da pesquisa percorremos caminhos que nos possibilitaram atender ao objetivo deste estudo - “Analisar a relação entre trajetória pessoal e o processo de formação inicial das professoras das escolas comunitárias e em que medida essa relação contribuiu para a construção da identidade profissional”. Para alcançarmos o referido objetivo desta pesquisa fez-se necessário os seguintes desdobramentos em objetivos mais específicos:

- a) Compreender como as professoras das escolas comunitárias constroem os seus percursos formativos e quais os sentidos que elas atribuem a sua formação inicial;
- b) Identificar elementos da trajetória pessoal das professoras das escolas comunitárias que possam ter contribuído para a opção e permanência na docência;
- c) Investigar como os elementos da identidade pessoal influenciam na construção da identidade profissional das professoras das escolas comunitárias.

O decorrer dos estudos nos levou a um trabalho com quatro seções, inicialmente trouxemos um panorama geral da pesquisa, bem como motivações que nos levaram a investigar a temática, as pretensões deste estudo e o método que utilizamos para o seu desenvolvimento; buscamos ainda conhecer o cenário da formação dos professores no Brasil através de estudos já realizados por outros pesquisadores.

A fase inicial foi importante para que pudéssemos compreender dentro de um recorte temporal delimitado como a formação de professores estava sendo discutida e em quais espaços as pesquisas eram desenvolvidas, deste modo, foi possível perceber que dentre as pesquisas analisadas a escola comunitária não havia sido contemplada, no entanto, a pesquisa de Melo (1999) (embora com enfoque diferente) e a pesquisa de Santos (2007) nos levaram a compreender que a escola comunitária nasce da necessidade da população carente que em muitos casos desassistida pelo estado busca alternativas para suprir as suas carências, tendo como primeiros professores pessoas da própria comunidade, na maioria das vezes sem a formação acadêmica necessária, voluntários que se encarregaram das atividades cotidianas.

A segunda seção nos possibilitou conhecer ainda mais a escola comunitária, em que contexto elas surgem, quem são os sujeitos que a fazem e os motivos de sua existência, nesta seção, situamos o local da pesquisa caracterizando os sujeitos e apresentando o contexto mundial atual que, de certo modo, influenciaram no andamento das atividades das escolas comunitárias. Verificamos que de fato as escolas comunitárias surgem devido a inoperância e a negligência do estado, normalmente a partir da reunião de pequenos grupos dentro das próprias comunidades, no entanto, existe um outro grupo de escolas que se auto intitulam como comunitárias e não necessariamente compactuam com a filosofia de funcionamento dessas instituições, sendo escolas particulares com fins lucrativos dentro das comunidades sem necessariamente atenderem aos interesses das mesmas.

Embora as escolas comunitárias surjam para atender aos interesses das comunidades na qual estão inseridas e, tentem se manter com os subsídios (taxas simbólicas) fornecidos por seus membros, a falta de recursos as obriga a procurar o poder público para se manterem em funcionamento. O Poder Público, por sua vez, encontra nas escolas comunitárias uma estrutura pronta o que torna a oferta de serviço “barata”. Quanto a qualidade dos serviços oferecidos por algumas escolas podemos afirmar que é bastante questionável. A escassez de recursos próprios e a necessidade de estabelecer vínculos financeiros com o estado, faz com que a escola comunitária acabe se tornando uma reprodução da escola pública convencional. Existe ainda uma outra realidade que foi identificada, uma mesma instituição escolar em um turno é comunitária e conveniada com o poder público e em outro turno é totalmente privada com fins lucrativos, o que nos faz concluir que existe uma realidade bastante diversa entre as instituições comunitárias escolares e em uma mesma instituição pode haver uma grande divergência de interesses.

Na escola em questão é possível identificar características de escola comunitária sem fins lucrativos, tendo como principal filosofia atender as demandas da comunidade, como na maioria das instituições escolares comunitárias, ela recebe uma pequena taxa de contribuição dos pais, que é revertida em melhorias para a escola que possui estrutura física precária, a escola recebe recursos públicos que são utilizados principalmente para o pagamento dos funcionários. Foi possível ainda identificar que a maioria dos funcionários da escola, inclusive o corpo docente é da

própria comunidade e essa proximidade é um dos requisitos que fazem com que essas professoras permaneçam nesses espaços.

Na terceira seção, elencamos enquanto categoria social a criança e a infância, para em seguida situar historicamente a criança, tendo como referência o período colonial, a década de 20, 30, 40, 50, 60, 70, 80 até chegarmos à década de 90 que representou um marco para a educação brasileira com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96. Ainda na terceira seção retomamos o estudo sobre a escola comunitária como tentativa de atendimento as crianças pequenas fruto da iniciativa popular oriunda da ausência do Estado. Nesta seção foi possível perceber o processo de evolução da educação infantil, um processo que foi do filantrópico ao estatal e por muitas vezes a educação foi e continua sendo confundida com assistência. Legalmente, grandes avanços ocorreram, a década de 90 foi um marco na educação, propiciou a criação de política para os diversos níveis de educação e mecanismos para a formação e valorização dos profissionais da educação.

A quarta e última seção foi subdividida em tópicos, buscamos entender o conceito mais amplo da palavra identidade, absorvendo que a identidade não é algo estático, pronto e imutável, ao contrário, que o processo de formação da identidade está em constante construção e é passível de mudanças a qualquer momento, dependendo de fatores internos e externos para a sua constituição, tendo em vista que a sua formação não depende unicamente do sujeito, uma vez que, é influenciando pelo outro e pelos diversos fatores que o circundam. Consideramos a partir da perspectiva de Bauman (2006) a identidade como incompleta, em constante processo de construção e desconstrução, fizemos referência ao que foi dito pelo autor para sustentar que a identidade é um quebra-cabeças impossível de ser montado em sua totalidade, e uma peça sempre ficará faltando, fazendo com que outras possam ser recolocadas modificando-o e reajustando-o assim como a própria identidade.

A partir dos estudos concluímos que o processo de construção da identidade pessoal é algo inacabado bem como a identidade profissional, ou seja, os sujeitos estão sempre em processo de aprendizagem, construção e desconstrução de seus conceitos, essa transformação é fruto da convivência dentro de um contexto que influencia o sujeito ao mesmo tempo em que é influenciado por ele.

Deste modo é possível sim falar em identidades, neste caso uma pessoal, uma profissional e uma social, porém, uma não existe de modo isolado em relação a outra, elas estão entrelaçadas e são inseparáveis, pois um sujeito pode sim ter diversas identidades e transformá-las ao longo do tempo, porém não pode apresentar ora uma, ora outra, pois não é possível separar um sujeito dele mesmo, logo, pressupõe-se que a identidade pessoal influencia sim na identidade profissional, que por sua vez é definida a partir das experiências de uma pessoa em seus diversos contextos sejam eles profissionais ou familiares.

Ainda na quarta seção tratamos sobre presença maciça das mulheres na educação das crianças pequenas, a presença das mulheres na educação básica, o reconhecimento e a formalização da profissão. Percebemos que a presença das mulheres em especial na educação básica se dá por questões culturais, onde o cuidado x questões biológicas propriamente femininas as colocaram em espaços de educação de crianças pequenas. Quanto aos homens, por questões também culturais almejavam melhores condições de trabalho e salariais, essas e outras questões explicam o porquê da educação (principalmente a básica) ser vista como sub profissão, desvalorizada pela sociedade e com baixos salários. E até hoje é possível verificar a significativa presença de mulheres, nas escolas comunitárias principalmente na educação infantil em condições de trabalho e remuneratórias pouco atrativas.

Como ponto de partida para iniciarmos os diálogos com as professoras, foram traçadas possíveis hipóteses que explicassem a opção e a permanência na docência, de modo que encontrássemos possíveis pontos de entrelaçamento entre a trajetória pessoal e profissional, são elas:

- a) Identificação com a escola e com as atividades inerentes à profissão;
- b) Fazem ou fizeram parte da comunidade;
- c) Escassez de emprego na área;
- d) Relação pessoal e manutenção de laços afetivos com a comunidade;
- e) Sentimento de pertencimento à comunidade local;

Ao longo do trabalho foi exposto o relato das professoras que fizeram com que algumas dessas hipóteses se confirmassem ou não, acreditamos que a opção pela docência embora não seja segundo o relato da maioria a primeira opção das profissionais com as quais tivemos contato, a docência ao que parece é muito mais uma consequência de situações por elas vivenciadas que uma escolha consciente do desejo de exercê-la, foi possível verificar ainda que a influência familiar é um dos fatores que auxiliam na opção pela escolha da profissão.

Algumas professoras possuem outra formação e por falta de identificação com a mesma não exerceram a profissão. A maioria das professoras já estava inserida no ambiente profissional quando optaram por uma licenciatura, e viram na profissão a possibilidade de conseguir melhor remuneração salarial, manutenção do emprego e por acreditarem que a licenciatura seria um caminho mais fácil e financeiramente mais viável a ser percorrido. O desejo de mudar de profissão é expressado por algumas professoras o que revela a insatisfação com as condições atuais de trabalho e a falta de reconhecimento por parte da sociedade com relação a importância do professor.

Algumas não faziam parte da comunidade quando adentraram na escola, outras não moram na comunidade e relatam que questões relacionadas à comunidade é totalmente alheia a sua razão para permanecer na escola e que a escassez de emprego na área é o real motivo para a sua permanência na escola comunitária.

Outras professoras relataram que a relação pessoal e a manutenção de laços afetivos são razões que as fazem permanecer na escola, mas essa relação pessoal e até mesmo de gratidão não é com a comunidade e sim com membros da própria escola, algumas relatam essa relação muito próximas de afetividade e de amizade com as pessoas que as indicaram para ocupar alguma função na escola.

Dentre as razões relatadas a que mais foi enfatizada foi a proximidade da escola com suas residências, por serem mulheres e possuírem tarefas que para a sociedade são essencialmente femininas, a possibilidade de conciliar o trabalho doméstico com a vida profissional é um atrativo para a manutenção do emprego.

Outro ponto bastante citado por elas foi a falta de outras oportunidades de emprego, embora procurem outras vagas em outras escolas elas afirmam não terem conseguido, porém, todas com exceção de uma professora expressam o desejo de

saírem da escola comunitária em virtude dos baixos salários e dos atrasos constantes em serem remuneradas chegando a ficarem meses sem seus benefícios.

Dentre as professoras que trabalham a mais tempo na escola, é possível perceber que elas possuem relação afetiva com a comunidade por terem participado da fundação da escola, a relação dessas professoras é de maior proximidade com a comunidade por fazerem parte dela, por além de serem profissionais que atuam na comunidade, são moradoras e conhecedoras das necessidades porque também são suas.

A origem familiar também é um fator determinante na opção pela formação, conforme expressado anteriormente, algumas professoras revelaram que a opção pela docência se deu em virtude das condições financeiras, por ser um curso mais barato e com boa promessa de empregabilidade. Algumas professoras relataram que fizeram a opção ainda pequenas, demonstrando apreço pela docência. A pressão familiar pela escolha de uma profissão com possibilidade de rápida inserção no mercado de trabalho também é um elemento determinante.

A trajetória profissional e pessoal das professoras estão intimamente relacionadas, o contexto no qual estavam inseridas as levaram aos caminhos da docência, todas foram de algum modo motivadas por questões pessoais que foram decisivas em suas escolhas profissionais, os discursos das professoras possuem de algum modo certa similaridade, questões familiares, econômicas, pessoais e até mesmo profissionais foram decisivas em suas escolhas e são importantes em sua permanência nesses espaços.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ANDRÉ, Marly Eliza Dalmazo Afonso de. Dez anos de pesquisas sobre formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari (org.). **Formação de educadores: artes e técnicas, ciências e políticas**. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, cap. 41, p. 605-616, 2006.

_____. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos**. Educação, Porto Alegre, v.33, n.3, p. 174-181, set./dez. 2010.

_____. Pesquisa em educação: **buscando rigor e qualidade**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul., 2001.

ARAGÃO, M.; KREUTZ, L. Considerações acerca da educação infantil: história, representações e formação docente. **Conjectura: Filosofia e Educação** (UCB), v. 15, p. 25-44, 2010.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzáles. A escola possível é possível?. In: ARROYO, Miguel G. A (orgs.), **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo de Bardin**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2016.

_____. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Z. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zajar, 2003.

_____. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BECKER, Howard Saul. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: HUCITEC, 1993.

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.

BOLÍVAR, Antônio. *Las historias de vida del profesorado*. **Revista mexicana de investigación educativa**, v..19, n..62 México jul./sep. 2014.

BOLZAN, Mariane. **Entrelaçamento da história de vida com os processos formativos de uma professora de escola no campo do município de Restinga Sêca/RS**. 2016. 94 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-Rio Grande do Sul. Disponível em: < <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7280>>. Acesso em: 1 set. 2019.

BUBER, Martin. **Sobre comunidade**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BRASIL. **Decreto no 2.264, de 27 de junho de 1997**. Regulamenta a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e determina outras providências. Revogado pelo Decreto nº 6.253, de 2007. Brasília, DF: Senado Federal, 1997. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2264.htm > Acesso em: 15 jul. 2020.

_____. **Emenda Constitucional nº 14 de dezembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm> Acesso em: 15 jul. 2020.

_____. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Senado Federal, 2006. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm > Acesso em: 15 jul. 2020.

_____. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro, RJ: Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio em 29 de Outubro de 1827. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm#:~:text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio.&text=1%C2%BA%20Em%20todas%20as%20cidades,primeiras%20letras%20que%20forem%20necess%C3%A1rias.> Acesso em:

15 jul. 2021.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1961. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L4024.htm> Acesso em: 15 fev. 2020.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 1971. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm> Acesso em: 15 fev. 2020.

_____. **Lei nº 8069 de 13 de Julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 1990. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm > Acesso em: 15 fev. 2020.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm > Acesso em: 5 fev. 2020.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, DF: Senado Federal, 2007. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm> Acesso em: 15 jul. 2020.

_____. **Lei nº 12.020 de 27 de agosto de 2009.** Dá nova redação ao inciso II do caput do art. 20 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para modificar o rol de instituições de ensino comunitárias. Brasília, DF: Senado Federal, 2009. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12020.htm> Acesso em: 15 jul. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação-INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2018.** Notas Estatísticas. República Federativa do Brasil. Brasília, 2018.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2021.

_____. MEC/SEF. **Referenciais para Formação de Professores**. Ministério da Educação, Brasília/ Secretaria da Educação Fundamental, 1999.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Volume 1: Introdução. Brasília, 1998.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo: Revista do Programa de Estudos pós-graduados PUC-SP, n. 6, p. 9-27, jan/jun. 1998.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira; DOIHARA Lye Fukuda. **Política de Conveniamento para Atendimento da Educação Infantil em São Luís**: impasse ou solução? 2009. Disponível em: <joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/11_educacao/politica-de-conveniamento-para-atendimento-da-educacao-infantil-em-sao-luis-impasse-ou-solucao.pdf>. Acesso em: 12 set. 2021

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, v.2, 1999.

CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2019. **Notas estatísticas**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Notas+Estat%C3%ADsticas++Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/43bf4c5b-b478-4c5d-ae17-7d55ced4c37d?version=1.0>>. Acesso em: 14 mai. 2020.

CERIZARA, Ana Beatriz. De como o Papai do céu, o coelhinho da Páscoa, os anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu! In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

CHARCZUK. Simone Bicca ; Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109145, 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236109145>.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

_____. Identidade. In: W. Codo; S. T. M. Lane (Org.s). **Psicologia social: o homem em movimento**. 8 ed., p. 58-77. São Paulo: Brasiliense, 1989.

COUTINHO, Adelaide Ferreira. **As organizações não-governamentais e a educação básica oferecida aos pobres: do consenso da oferta à ação privatizante**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 23 ed. São Paulo: Papyrus, 1989.

DEMORI, Maurício. **História de vida e profissão docente: experiências formadoras e a constituição da identidade em contexto de reforma educacional**. 2016. 220 p. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/321957>>. Acesso em: 1 set. 2019.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Ed. EDUSP, 2006.

ERIKSON, Erik Homburguer. **Identidade Juventude e Crise**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1976.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda. (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 53-88.

FÉLIX, Carla Fernanda Figueiredo. **Identidade profissional docente: tecendo histórias**. 2015. 233 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP. Disponível em: <[repositorio.unicamp.br › jspui › handle › REPOSIP](http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP)>. Acesso em: 1 set. 2019.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **O minidicionário da língua portuguesa**. 4 ed. Revista e ampliada do minidicionário Aurélio. 7ª impressão-Rio de Janeiro, 2002.

FRAZÃO, Maria das Dores Costa. A constituição de instituições escolares na Ilha do Maranhão. In: **VI Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2011, São Luís. VI Congresso Brasileiro de História da Educação, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Professor sim, Tia não**. São Paulo: Olho d'água, 1993.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação inicial e continuada: a prioridade ainda postergada. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. (Orgs.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. Cap. 4, p.91-129.

_____. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2004. Cap. 6, p. 89-115.

GADOTTI, Moacir. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos**: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico, Brasília, v.18, n.1, dez, 2012, p. 10-32.

GALINDO, W. C. M. A construção da identidade profissional docente. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v.24, n. 2,p. 14-23,2004.

GALINKIN, Ana Lúcia; ZAULI, Amanda. Identidade social e alteridade. In: TORRES, Claudio Vaz;NEIVA, Elaine Rabelo (Orgs.). **Psicologia social**: principais temas e vertentes (pp.253-261). Porto Alegre: Artmed,2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Publicação original: 1988. Digitalização: 2004.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOODSON, Ivo F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto editora, 1995.

GRANÚZZIO, Patrícia Magri; CERIBELLI, Renata de Fátima. **Resenha crítica sobre o estado da arte da formação de professores**. Metáfora Educacional, n.9, 102-114, 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 103- 133.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

IBGE. **Panorama Paço do Lumiar-2017**. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/paco-do-lumiar/panorama>>. Acesso em: 22 de novembro de 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep 2019. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_educacao_basica_2019.zip> Acesso em: 21 maio 2020.

IOEB. **Ranking educacional dos estados**. 2017. Disponível em: <<http://www.ioeb.org.br/ranking>> Acesso em: 5 fev. 2020.

JANCZURA, Rosane. **Risco ou vulnerabilidade social?** Textos & Contextos. Porto Alegre), v. 11, n. 2, p. 301 - 308, ago./dez. 2012

KLEIN, Ana Maria; PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira. A escola frente às novas demandas sociais: educação comunitária e formação para a cidadania. **Cordis: Revista Eletrônica de História Social da Cidade**.2008.

KOHAN, Walter Omar. Visões de filosofia: infância. **ALEA**. Rio de Janeiro, v. 17, n.2, p. 216-226, jul-dez 2015. Disponível em:< <https://doi.org/10.1590/1517-106X/172-216> >. Acesso em: 26 de setembro de 2020.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização** Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN JR., Moysés. História da Educação Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/ago, n. 14, 2000.

KUHLMANN JR., Moysés. **Instituições pré escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922**. Caderno de pesquisa. São Paulo, v.78,p. 17-26, agosto de 1991. Disponível em:<[file:///C:/Users/user/Downloads/1027-3853-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/1027-3853-1-PB%20(1).pdf)> Acesso em 18 out.2020.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, Marcos Cézar de (org). **História Social da Infância no Brasil**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEITE, Miriam L. Moreira. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, Marcos Cézar de (org). **História Social da Infância no Brasil**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, Guacira lopes. Mulheres na sala de aula. in: DEL PRIORE, Mary. **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2007. p. 443-481.

MANÃS. Antônio Vico; MEDEIROS. Epitácio Ezequiel de. Terceiro setor: Um estudo sobre a sua importância no Processo de desenvolvimento socio-econômico

Perspectivas em Gestão & Conhecimento. João Pessoa, v. 2, n. 2, p. 15-29, jul./dez. ISSN: 2236-417X, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/pgc>> Acesso em: 03 set.2019.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 13 jul.2021.

MARCÍLIO, Maria Luíza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil. 1726-1959. In: FREITAS, Marcos Cézar de (org). **História Social da Infância no Brasil**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, Cezar Augusto. **Dicionário Histórico-Geográfico da Província do Maranhão**. 1870. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/221726>> Acesso em: 01 nov. 2019.

MARQUEZAN, Lorena Inês Peterini. **Trajetórias e processos formativos na/da docência: memórias e [res] significações**. 2015. 323 p. tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/>>. Acesso em: 02.set.2019.

MARTINS FILHO, Altino José (org). **Criança pede respeito**. Temas em educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MELO, Maria Alice. **Escola Comunitária em São Luís (MA): do surgimento às tentativas de inclusão no sistema oficial de ensino**. São Paulo: Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação (Doutorado), 1999.

MELO, Patrícia Sara Lopes. **Construção identitária profissional docente na educação do campo: produção de narrativas no ensino superior**. 2018. 110p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI. Disponível em: <<https://www.ufpi.br/teses-ppged>> Acesso em: 03 set.2019.

MENDES, Sara de Lima. . Tecendo a história das instituições do Brasil infantil. **Saberes**, Natal , v. 1,n.11, p. 94-109, 2015. ISSN: 2236-417X, 2012. Disponível em:< <https://www.semanticscholar.org/paper/TECENDO-A-HIST%C3%93RIA-DAS-INSTITUI%C3%87%C3%95ES-DO-BRASIL-Mendes/2866fce7079d2cf216bc9297980eb11981cf1b40#references> > Acesso em: 03 set.2019.

MENDES, Thamiris Christine. **Profissional Docente: o ser e o manter-se na docência**. 2015. 111 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix>> Acesso em: 02.set.2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p.111-140.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

NASCIMENTO, E. C. M. do; LIRA, A. C. M. Processo Histórico da Educação Infantil no Brasil: Educação ou Assistência? In: **XII EDUCERE** - Congresso Nacional de Educação III Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação? SIRSSE, V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO) IX Encontro Nacional sobre Atendimento, 2015, Curitiba. Anais do Congresso. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, v. 12. p. 17439-17455, 2015.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. IN: NÓVOA, António. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Portugal: Publicações dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional, 1995.

_____. **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PALÁCIOS, Marcos Silva. O medo do vazio: comunicação, socialidade e novas tribos. In: RUBIM, A. A. (Org.). **Idade média**. Salvador: UFBA, 2001.

PARSON, Talcott. *Las estructuras principales de La comunidad: un punto de vista sociológico*. In: FRIEDRICH, C. J. (Org.). **La comunidad**. México: Roble, 1969. p. 155-178.

PDDI. Plano Diretor Desenvolvimento Integrado da Região Metropolitana da Grande **São Luís** – **PDDI RMGSL-2018**. Disponível em: <<https://www.secid.ma.gov.br/pddi/>>. Acesso em: 14 nov. 2019.

PEREIRA DE QUEIROZ, M.I. Relatos Oraís: Do Indizível ao Dizível. In: von Simon, O.M. (org.). **Experimentos com História de Vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice, 1988.

PEREIRA. Simone dos Santos. **Por que os professores permanecem na profissão? Trajetória de Docentes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Paulo**. 2017. 170 p. Dissertação (Mestrado em Educação)- São Paulo, SP. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde07082017152402/publico/SIMONE_DO_SANTOS_PEREIRA_rev.pdf> Acesso em: 02.set.2019.

PERUZZO, Cecília Maria Krohling. Comunidades em tempo de redes. In: Comunicação e movimentos populares: quais redes? São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2002. p. 275-298.

_____, Cecília Maria Krohling, VOLPATO, Marcelo de Oliveira. **Conceitos de comunidade, local e região: inter-relações e diferença**. Líbero – São Paulo – v. 12, n. 24, p. 139-152, dez. de 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, p. 15-34, 1999.

RECUERO, R. Comunidade virtuais: uma abordagem teórica. Trabalho apresentado no V Seminário Internacional de Comunicação, PUC/RS, 2003. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/recuero-raquel-comunidades-virtuais.pdf>. Acesso em: 1º/8/08.

REDIN, Euclides; REDIN, Marita Martins. Porquê é de infância [...] que o mundo tem precisão! **Ciênc. let.**, Porto Alegre, n. 43, p. 11-23, jan./jun. 2008 11 Disponível em: https://nead.uces.br/pos_graduacao/Members/419745-30/ARTIGO%20FAPA.pdf. Acesso em 20 out.2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate**. Revista Diálogo Educacional, v.12, n.37, p. 905-924, 2012.

_____. **As licenciaturas no Brasil:** um balanço das teses e dissertações dos anos 90. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROMANOWSKI, Joana Paulin.; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.6, n.19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROTHGIESSER, T. L. Sociedade Civil. **A sociedade civil brasileira e o terceiro setor.** São Paulo: [s.n], 2004.

SACCONI, Luis Antônio. **Minidicionário da língua portuguesa.** São Paulo: Esfera, 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005. Disponível em: <https://portal.uneb.br/gestec/wp-content/uploads/sites/69/2018/02/04_artigo_sarmento.pdf> Acesso em: 20 out.2020.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009, p. 143-155.

_____. Formação de Professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 7-19, jan./jun. 2011.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SCOTTINI, Alfredo. **Minidicionário escolar da língua portuguesa.** Blumenau, SC: Todolivre, 2017.

SILVA, C. S. B. **Curso de pedagogia no Brasil:** história e identidade. 2.ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Tuany Sarmiento da. **Dilemas e desafios para a construção da identidade profissional de professoras iniciantes**. 2017. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém – Pará, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

SIRVENT, Maria Tereza. (Org.) **Escola Comunitária: a experiência do Espírito Santo**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

SPINDOLA, Thelma; SANTOS, Rosângela da Silva. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?). **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 2, n. 37, p. 119-26, jun. 2003.

STOLL, Ana Pula Nunes. **A constituição das identidades das educadoras que trabalham na educação infantil e sua relação com os saberes docentes Canoas**. 2017. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade La Salle, Canoas- Rio Grande do Sul, 2017. Disponível em: <<http://repositorio.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/751/1/apnstoll.pdf>>. Acesso em: 01. set. 2019.

TARIZZO, Davide. Filósofos em comunidade: Nancy, Espósito, Agamben. In: PAIVA, R. (Org.). **O retorno da comunidade: os novos caminhos do social**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 31-62.

TÖNNIES, F. Comunidade e sociedade como entidades típicoideais. In: FERNANDES, F. (Org.). **Comunidade e sociedade: leituras sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação**. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1973. p. 96-116

_____. Comunidade e sociedade: textos selecionados. In: MIRANDA, O. (Org.). **Para ler Ferdinand Tönnies**. São Paulo: Editora da USP, 1995. p. 231-342.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.14 mai/ago., p. 61-88, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987.

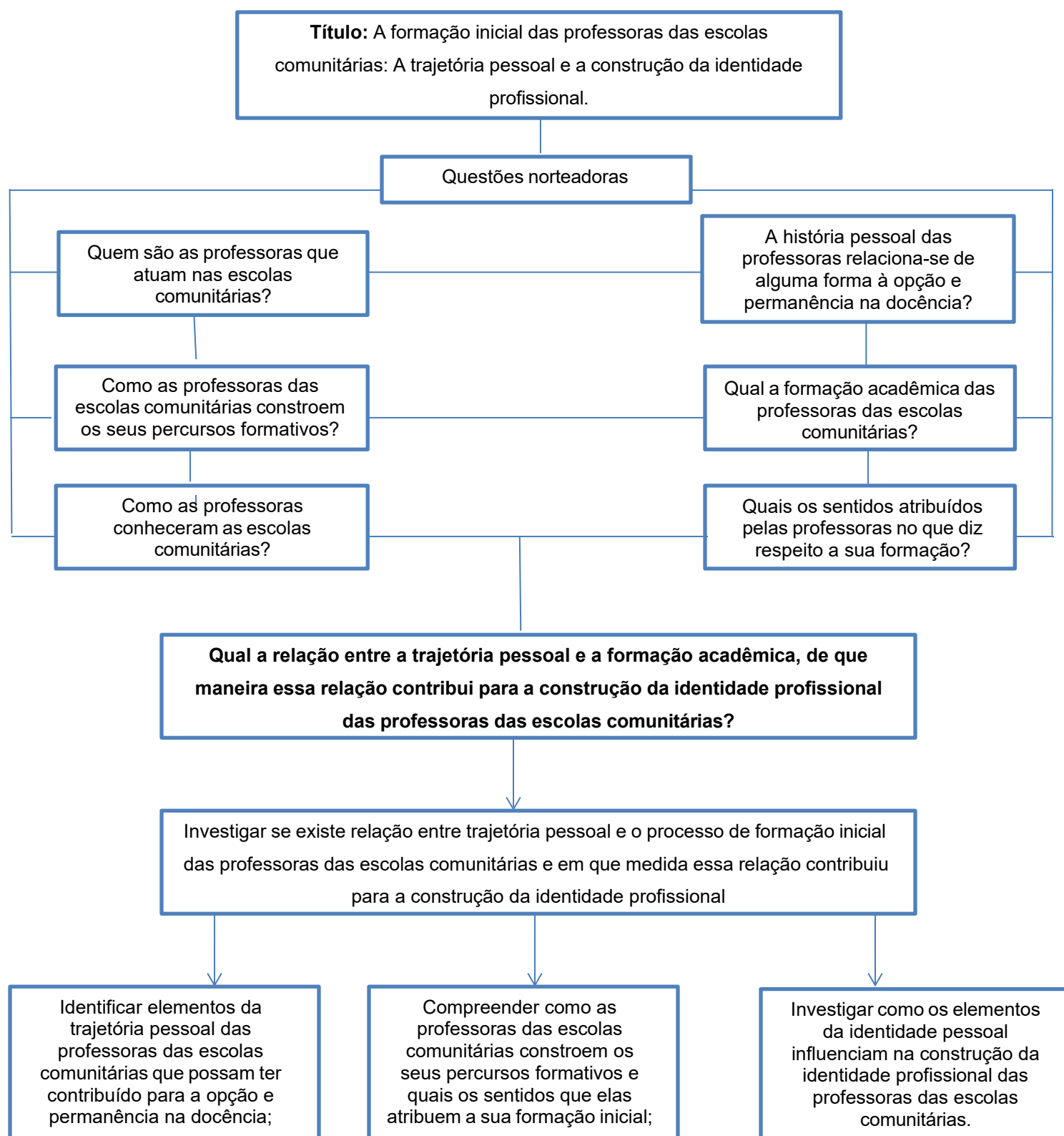
VATTIMO, Gianni. O belo como experiência comunitária. In: PAIVA, R. (Org.). **O retorno da comunidade**: os novos caminhos do social. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 63-68.

VIANNA, Cláudia Pereira. **O sexo e o gênero da docência**. cadernos pagu (17/18) 2001/02: pp.81-103. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/cpa/a/hQFDykQmWnPvj4TYTWYmKZb/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 18 jul. 2021.

WEBER, Max. Comunidade e sociedade como estruturas de socialização. In: FERNANDES, F. (Org.). **Comunidade e sociedade**: leituras sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1973. p. 140-143

APÊNDICES

APÊNDICE I – Esquema Demonstrativo da Estrutura da Pesquisa



APÊNDICE II – Termo de Consentimento Livre E Esclarecido**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

O sr (a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada **A FORMAÇÃO INICIAL DAS PROFESSORAS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL DAS ESCOLAS COMUNITÁRIAS**: a trajetória pessoal e a construção da identidade profissional. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os dados coletados serão utilizados apenas NESTA pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados, como também na que trabalha. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas a serem realizadas sob a forma de entrevista, com gravação de áudio, para posterior transcrição.

Desde já agradecemos a sua colaboração

Paço do Lumiar ____/____/____

Professor (a) Colaborador (a)

Prof. ^a Dr.^a Maria Alice Melo
Orientadora da Pesquisa

Claudiane Pinto Dias de Jesus
Aluna do curso de Mestrado

Fonte: Produzido pela autora, 2019.

APÊNDICE III – Questionário de Caracterização dos Sujeitos

1. Nível de Formação Pedagógica		
Nome?	Onde nasceu?	Idade?
Concluiu o Ensino Médio?		
Concluiu também o Curso Normal (Magistério)?		
Concluiu graduação (licenciatura) em Pedagogia?		
Está cursando graduação (licenciatura) em Pedagogia?		
Está cursando outra graduação (curso superior)?		
Se a resposta anterior for afirmativa, gostaríamos de saber qual curso.		
Concluiu outra graduação (curso superior)?		
Se a resposta anterior for afirmativa, gostaríamos de saber qual curso.		
Está cursando especialização (pós-graduação) na área de Educação?		
Se a resposta anterior for afirmativa, gostaríamos de saber qual curso.		
Concluiu especialização (pós-graduação) na área de Educação?		
Se a resposta anterior for afirmativa, gostaríamos de saber qual curso.		
2. Há quanto tempo trabalha nesta Escola?		
3. Qual a sua carga horária semanal de trabalho nesta Escola?		
4. Você trabalha em outra escola?		
5. Descreva os outros cursos que realizou na área da Educação.		

Fonte: Produzido pela autora, 2019

APÊNDICE IV – Roteiro “História De Vida”

Conte-me sobre sua família.

Me fale um pouco sobre a sua infância.

Como você decidiu cursar pedagogia?

Me conte sobre como você conheceu a escola comunitária.

Quais as suas motivações para permanecer na escola comunitária?

Você acredita que a sua história de vida possui relação com a sua formação profissional? Explique.

Fonte: Produzido pela autora, 2019.

APÊNDICE V – Tabela 1: Primeiro Bloco de Entrevistas

ENCONTRO 1 (Grupo 1)			
	Data da Entrevista	Horário de Início	Término da Entrevista
P1			
P2			
ENCONTRO 2 (Grupo 2)			
	Data da Entrevista	Horário de Início	Término da Entrevista
P3			
P4			
ENCONTRO 3 (Grupo 3)			
	Data da Entrevista	Horário de Início	Término da Entrevista
P5			
P6			
ENCONTRO 4 (Grupo 4)			
	Data da Entrevista	Horário de Início	Término da Entrevista
P7			
P8			
ENCONTRO 5 (Grupo 5)			
	Data da Entrevista	Horário de Início	Término da Entrevista
P9			
P10			

Fonte: Produzido pela autora, 2019.

APÊNDICE VI – Tabela 2: Segundo Bloco de Entrevistas

ENCONTRO 6 (Grupo 1)			
	Data da Entrevista	Horário de Início	Término da Entrevista
P1			
P2			
ENCONTRO 7 (Grupo 2)			
	Data da Entrevista	Horário de Início	Término da Entrevista
P3			
P4			
ENCONTRO 8 (Grupo 3)			
	Data da Entrevista	Horário de Início	Término da Entrevista
P5			
P6			
ENCONTRO 9 (Grupo 4)			
	Data da Entrevista	Horário de Início	Término da Entrevista
P7			
P8			
ENCONTRO 10 (Grupo 5)			
	Data da Entrevista	Horário de Início	Término da Entrevista
P9			
P10			

Fonte: Produzido pela autora, 2019.

APÊNDICE VII – Tabela 3: Terceiro Bloco de Entrevistas

ENCONTRO 11 (Grupo 1)			
	Data da Entrevista	Horário de Início	Término da Entrevista
P1			
P2			
ENCONTRO 12 (Grupo 2)			
	Data da Entrevista	Horário de Início	Término da Entrevista
P3			
P4			
ENCONTRO 13 (Grupo 3)			
	Data da Entrevista	Horário de Início	Término da Entrevista
P5			
P6			
ENCONTRO 14(Grupo 4)			
	Data da Entrevista	Horário de Início	Término da Entrevista
P7			
P8			
ENCONTRO 15 (Grupo 5)			
	Data da Entrevista	Horário de Início	Término da Entrevista
P9			
P10			

Fonte: Produzido pela autora, 2019.

APÊNDICE VIII – Fotos

Fachada da Unidade de Educação Básica Padre Maurício e Escola Comunitária Pingo de Gente.



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Fachada da quadra do espaço destinado à prática de esportes da Unidade de Educação Básica Padre Maurício e Escola Comunitária Pingo de Gente.



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Hall de entrada da Escola Padre Maurício e Creche Pingo de Gente



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Corredor principal de acesso às salas de aula da Escola Comunitária Pingo de Gente.



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

APÊNDICE IX – Transcrição das Entrevistas

Professora 1: P1

Qual o seu nome?

Professora identificou-se, para efeitos desta pesquisa utilizaremos P1

Onde você nasceu?

Nasci aqui mesmo em São Luís.

Qual a sua data de nascimento?

13 de agosto de 1972.

Me conta um pouco sobre a sua família

Minha família é formada pela minha mãe a Dona Lêda, minha irmã Leila né, nós todos assim lutamos muito para chegar onde chegamos né, trabalho, buscamos muitos conhecimentos né, tivemos uma vida assim um pouco difícil né, porque meu pai saiu de casa eu tinha três anos de idade né, e tudo ficou por conta da minha mãe, tudo foi minha mãe para chegar onde chegou né, mas por mais que tenha essa dificuldade, não seguimos nenhum caminho diferente, assim, caminhos assim, que trouxessem, como é que eu posso dizer...caminhos onde não trouxessem o bem para nós entendeu? Então, foi assim minha infância com muita dificuldade, mas graças a Deus cheguei até aqui.

Então me fala um pouco sobre a sua infância

É uma parte assim da minha infância, da minha vida que eu não gosto muito de falar entendeu? Uma parte assim muito sofrida por que a minha mãe trabalhou como empregada doméstica né? E eu tive que ficar com a minha avó né, com minha tia, um tio e essa parte foi uma parte assim eu tenho um bloqueio nessa minha infância, porquê foi uma parte muito sofrida, certas coisas da minha infância eu lembro, eu vejo, eu ouço falar através da minha irmã, minha irmã que lembra de algumas coisas, eu não lembro nada, as vezes agente conversando, ela diz assim (P1) tu te lembra disso, disso e disso, eu digo não! E ela conta tudo como aconteceu, entendeu? Então foi uma infância onde eu não brinquei entendeu? Foi uma infância onde eu sofri com a minha tia, então, não é uma coisa boa pra mim lembrar assim não, não tenho muita lembrança não.

Como foi que você decidiu cursar pedagogia?

Eu sempre admirei essa profissão, tive professoras do particular, as professoras da escola mesmo, então eu sempre admirei assim dar aula entendeu, como dar aula, certo? Então, no começo eu fiz o magistério né, por escolha minha, porque minha mãe queria que eu fizesse enfermagem, fui pra sala de aula aos dezoito anos né? Nos meu estágios eu sempre, graças a Deus fui destaque, eu sempre fui bem, todos os professores gostavam, os professores do estágio, então essa profissão eu entrei mesmo por gostar entendeu? Por gostar mesmo de sala de aula.

Como você conheceu a escola comunitária?

Conheci agora, eu não conhecia a escola comunitária, como eu te falei, eu comecei na escola pública e logo em seguida eu fui ser...eu peguei uma gestão, passei três anos como gestora de uma escola, logo depois eu peguei a coordenação, passei também três anos com coordenação aí fui para a sala de aula, passei um bom tempo na sala de aula, mas no ensino fundamental I e II né. Aí quando, depois não, porque ainda não terminou né, com essa pandemia passei um ano parada só na aula de reforço, aí fui convidada a vir para essa escola, mas também não sabia que era uma escola comunitária, eu pensei até que fosse a Padre Maurício, aí vim pra cá, comecei aqui com uma dificuldade porque também não tinha experiência com a educação infantil né? Aí fui me aperfeiçoando com a ajuda das professoras que são pessoas assim que estão ali para te ajudar, te orientar com a ajuda da coordenadora, tive muito apoio da escola mesmo, dos funcionários, assim, me ajudaram né, porque eu não tinha assim conhecimento com as crianças né, e com o passar assim, com as aulas remotas, com a conversa com as crianças né, aquele carinho que é diferente do ensino fundamental né, porque elas se apegam muito a você, elas tem muito carinho, elas precisam realmente de você, então eu comecei a gostar, comecei a preparar os meus próprios recursos né, mesmo sendo remotas, precisa de recurso, precisa da preparação do professor, então aí comecei a gostar e estou gostando né, não tenho, não estou tendo nenhuma dificuldade assim.

Você acredita que a sua história de vida, você relatou que você tem uma história de vida marcada por dificuldades, por situações que te causaram bloqueios que não te permitem lembrar tranquilamente da sua infância, você acredita que essa infância, tua caminhada, tua história de vida ela possui alguma relação com a tua formação profissional?

Acredito que sim, porque, em todas essas etapas que eu já passei, coordenação, gestão, professor, então eu vejo a minha história em algumas crianças, entendeu? Eu vejo os meus sofrimentos que eu tive na minha infância em algumas crianças, então, eu tento fazer com que elas não sintam né o mesmo que eu senti, certo? Por que as vezes eu sentia muita falta de carinho e eu vejo nessas crianças a falta de carinho, a falta de atenção, a falta de amor, entendeu? Então eu tento passar para elas isso, entendeu? Eu faço, eu acabo fazendo com que elas sejam minhas também e passo esse carinho e vejo a diferença, porque dentro da educação tem que ter esse amor, certo? O amor que as vezes você não recebe em sua família, você recebe de uma professora, entendeu? Da minha infância eu levo não o meu sofrimento mas uma alegria um amor para essa criança.

Então vamos ver se entendi (você não precisa responder, pois fugiu um pouco do nosso roteiro), você entende que enquanto professora, você entende que de certo modo, você vai suprir uma carência, uma necessidade dessa criança, algo proveniente da ausência dentro de casa?

Vou! Entendeu, faço por onde isso aconteça, certo que, essa parte vai ser só aqui dentro da escola entendeu? Aí quando ela sair daqui, ela vai sentir falta do meu carinho e da minha atenção, mas ela vai saber que o que ela passa dentro de casa, quando ela chegar na escola, ela vai ter aquela proteção entendeu? se ela tiver algum sofrimento dentro de casa aqui ela pode se abrir, ela vai poder dizer “tia ou professora” aconteceu isso, isso, isso, e eu vou saber como aconselhar e proteger, eu acredito que posso assim fazer assim minha parte, suprir um pouco dessa necessidade dessas crianças. A minha vida ajuda muito no meu desenvolvimento profissional, ajuda e muito entendeu? O meu crescimento, a minha forma de tratar as pessoas, é daquela forma que eu gostaria de ser tratada entendeu? Eu levo para as minhas crianças, para os meus alunos, para os meus jovens, aquilo que eu queria que levassem pra mim. Entenda, eu não sou revoltada, tudo o que vivi foi um aprendizado, a minha infância, a minha adolescência foram aprendizados, e eu quero levar diferente, transformar o que eu vivi em carinho e amor. Eu sempre quis ser professora, minha mãe queria enfermagem, outras pessoas me aconselharam a fazer medicina, direito, por que ganhava mais e quando eu decidi ser professora, muitas pessoas me falaram do salário, do estresse e de outras dificuldades e eu falei não, eu nasci para ser professora!

Quais as suas motivações para permanecer na escola comunitária?

Se você me perguntar sobre o salário eu vou te dizer que isso não me motiva a continuar, porém, mesmo sendo pouco é o que tem para agora e eu não tenho como procurar outra oportunidade nesse momento.

Professora 2: P2

Estou com a professora da educação infantil, começando às 11 horas em ponto nossa conversa.

Qual o seu nome?

Professora identificou-se, para efeitos desta pesquisa utilizaremos P2.

Onde você nasceu?

Nasci em Pinheiro, no Maranhão (Pinheiro é um município do estado do Maranhão, Brasil, localizado na microrregião da Baixada Maranhense e mesorregião do Norte Maranhense).

Qual a sua data de nascimento?

25 de junho de 1985.

Me fale sobre sua família.

Bom, eu sou casada, tenho dois filhos, um menino de oito anos e uma menina de nove anos, assim, a minha família é, eu me considero, como posso falar... a minha família ela é maravilhosa, eu tenho um esposo que me apoia principalmente com relação ao meu trabalho e as crianças, com isso, eu não tenho problema, eu não tenho nada a reclamar sobre a minha família, é maravilhosa posso concluir assim. A minha mãe eu moro longe, longe da minha mãe e do meu pai, que eles são separados depois de muito tempo de casados ele se separaram mas eu tenho uma relação boa com eles, com os meus irmãos, e é isso.

Me fala um pouco sobre sua infância.

Tá, a minha infância foi boa, morava com meu pai e com minha mãe, mas com relação ao brincar né, que hoje em dia agente valoriza muito o brincar, na minha época eu não tive essa história de estar brincando, o momento de brincar era quando eu ia para escola, quando eu voltava eu tinha que ajudar minha mãe nos afazeres de casa, minhas lembranças mais relevantes não era eu brincando com um coleguinha ou depois da escola ir fazer tarefinha de casa, as minhas lembranças são recheadas de

tarefas domésticas mesmo, limpar casa, fazer comida, essas coisas. Tenho vários momentos que marcaram minha infância, com minha mãe principalmente, assim negativamente não tenho nenhuma pra te falar, graças a Deus, na minha casa foi sempre cheio de gente, meus irmão gostava muito de fazer festa, participei de concursos de dança, até ganhei uma vez um concurso, mas é isso, assim, negativamente nenhum momento não, (risos), só mesmo que eu ajudava muito minha mãe dentro de casa.

Como você decidiu cursar pedagogia?

Sempre tive vontade de cursar pedagogia, mesmo quando eu mora em Pinheiro e já estava concluindo o ensino médio, aí justamente eu fiz o magistério lá, sempre gostei, até mesmo porque minhas irmãs eram professoras, e eu sempre quis ser professora, mas aí eu ficava analisando...minhas amigas foram fazer serviço social, e eu também gostava dessa área, por isso acabei, indo fazer com elas, só que não finalizei o curso, pois não tive como bancar, porque era uma instituição particular. Aí foi quando eu vim pra cá, pra essa escola comunitária, que eu voltei a me imaginar na sala de aula, aí eu comecei a fazer o curso de pedagogia, a partir daí. A escola comunitária foi o ponto que me fez decidir ser pedagoga, foi a partir daqui foi que eu voltei a olhar a pedagogia com outros olhos. A questão financeira não foi decisiva, por ser um curso mais barato por exemplo, até porque eu já estava estava estabilizada e poderia voltar para o serviço social, porém, o meu sonho lá do ensino médio era cursar pedagogia.

Como você conheceu a escola comunitária?

A escola comunitária eu já conhecia daqui do bairro né, daqui do Maiobão e também, o meu filho estuda aqui nessa escola e eu conheci através de uma das fundadoras da escola a Graça Privado, conheci através dela, ela é uma das fundadoras da escola que junto ao marido Raimundo Privado, eles lutaram muito por essa escola a uns anos aí atrás que eu não lembro quando. Eu sou amiga da família e consegui emprego através dela. como eu tinha jeito com as crianças ela me convidou para trabalhar aqui, a princípio no administrativo, em seguida fui ser auxiliar de sala e depois assumi como professora.

Quais suas motivações para permanecer na escola comunitária?

Eu já fui pra outras escolas, estava precisando de emprego não tinha formação e vim pra cá, mas hoje eu tenho essa formação, falando de mim, principalmente porque meu filho estuda aqui e eu tenho uma relação muito boa com essa escola, mas

principalmente por conta que eu tenho crianças pequenas, por ser uma escola perto da minha casa claro né, eu prezo muito isso e em relação a carga horária que me permite conciliar tanto família, tarefas de casa, trabalho e é isso. Aí eu permaneço aqui porque eu gosto muito de trabalhar aqui, as pessoas aqui tem uma relação muito boa, a gente tem uma direção que nos ouve, que a gente pode tá dando palpite nas coisas, não é uma direção fechada que só dá as demandas e agente acata. Uma gestão muito democrática que permite essa troca, nos direciona e nos ouve como podemos levar o aprendizado para a criança da melhor forma possível e eu acho isso muito importante.

Você acredita que a sua história de vida possui relação com a sua formação profissional? Explique.

Não, não, não, o que eu vivi na minha infância não tem relação. A gente cresce, evolui, a mente vai abrindo conforme a gente vai adquirindo novos conhecimentos e não foi exatamente o que aconteceu lá atrás que me fez ser professora hoje, não, é que a gente vai buscando novos conhecimentos e vai vendo o que podemos fazer ou não. Agora, a minha experiência pessoal sim, ajuda a fazer com que eu queira melhorar ainda mais para trabalhar com meus alunos. A vontade já era grande de ser professora, e minhas escolhas e o próprio destino foram me levando para esse caminho.

Professora 3: P3

Estou com a professora da educação infantil, começando às 9 horas em ponto nossa conversa.

Qual o seu nome?

Professora identificou-se, para efeitos desta pesquisa utilizaremos P2.

Onde você nasceu?

São José de Ribamar (terceiro município mais populoso do estado brasileiro do Maranhão. Sua população é de 179.028 mil habitantes segundo censo do IBGE em 2020. Pertence à Região Metropolitana de São Luís)

Qual a sua data de nascimento?

20 de agosto de 1987.

Me fale sobre sua família.

A minha família, é bem estruturada, graças a Deus temos uma convivência boa, minha mãe e meu pai sempre nos deram uma boa educação, temos nossos momentos de lazer, tiramos sempre o fim de semana para estarmos junto, até porque durante a semana é sempre muito corrido, todos trabalham e é no fim de semana que nos reunimos para aqueles almoços em família e jogar conversa fora.

Me fale sobre a sua infância.

Ah...Foi ótima! Brinquei bastante, corri muito, subi em árvores, brinquei com animais, foi uma infância bem vivida, boa infância eu tive.

Como você decidiu cursar pedagogia?

Pedagogia surgiu na minha vida, porque meu pai queria muito ter uma filha professora e essa filha seria minha irmã, mas ela decidiu seguir a carreira da enfermagem e para agradá-lo acabei fazendo e me apaixonando pela pedagogia e me tornei professora, fiz minha pós e hoje sou apaixonada pela minha profissão, sempre foi minha primeira opção. As questões financeiras também foram um peso, porque eu trabalhava e estudava e era um dos cursos mais fáceis para fazer e terminar, quando comecei a ver a ementa do curso a grade curricular eu fui gostando das disciplinas e me fez também querer, mas a questão financeira foi um ponto muito forte.

Como você conheceu a escola comunitária?

Essa escola eu já conhecia, porque eu estudei aqui no Maiobão, eu já tinha conhecimento dessas escolas, sempre foram muito bem faladas, mas para eu vir para cá, foi por indicação, de dona Ana na época em que era presidente, agora ela é vice. Quais as suas motivações para permanecer na escola comunitária?

O Convívio com as colegas, hoje sou formada e pós-graduada eu poderia conseguir um serviço melhor, mas o acesso e como eu tenho um filho pequeno eu posso trabalhar em um só expediente porque a tarde eu posso ficar com ele e dar atenção pra ele, a escola fica próxima a minha casa. As questões financeiras não me movem, porque se eu fosse pensar nisso eu acho que nem estaria aqui, teria procurado algo melhor, fico mesmo por conta do acesso. A questão comunidade me é indiferente, pois eu não sou daqui, sou de Ribamar eu tenho pouco convívio aqui, conheço poucas coisas aqui no maiobão.

Você acredita que a sua história de vida possui relação com a sua formação profissional? Explique.

Sim sim, o fato da minha irmã não querer exercer a profissão, acabou por me levar a esse caminho. Sempre brinquei de escolinha, me via como professora, fui aluna da minha irmã. Algumas coisas que vivi em minha vida me fazem ser uma profissional melhor, tive uma infância com muitas brincadeiras e toda criança tem que ter uma infância assim. Infelizmente não sou valorizada e exerço funções que não me cabem, poderia ser valorizada não só como professora mas como pessoa, se tivesse oportunidade eu mudaria de profissão, eu não estou cansada da sala de aula, mas estou desestimulada.

Professora 4: P4

Estou com a professora da educação infantil, começando às 10 horas em ponto nossa conversa.

Qual o seu nome?

Professora identificou-se, para efeitos desta pesquisa utilizaremos P4.

Onde você nasceu?

São Luís

Qual a sua data de nascimento?

10 de dezembro de 1982.

Me fale sobre sua família.

Eu sou casada, tenho dois filhos e somos uma família graças a Deus, muito bem perante a sociedade, eu sou uma pessoa muito dada, sou cercada de amigos e é isso, eu graças a Deus sou casada a nove anos, meus filhos tem oito, Clarisse e Cauã tem seis anos e vivemos dentro da normalidade, dentro do possível que nos cabe. Me dou muito bem com minha família, é muito grande e espalhada e por ser casada, no momento, sou mais presente na família do meu esposo, me considero da família dele e trato todos muito bem como se fossem meus próprios parentes né, a gente tem uma relação muito próxima. Lá em casa, somos só nós quatro e a comunicação é muito aberta, tudo é na base da conversa e meus filhos hoje estudam em escolas particulares, mas nem por isso são melhores ou piores que ninguém, sou católica e de família católica, não sou presente cem por cento na igreja mas faço parte de pastoral de grupos da igreja, de pastoral da caridade, onde ajudamos comunidades carentes vizinhas e dentro do nosso bairro Maiobão. Então eu tenho relação muito próxima, minha mãe sempre me visita eu tenho quatro irmãos, são três irmãs do

primeiro casamento e meu pai tem uma outra relação com outros filhos, mas me dou bem com os filhos desses casamento, é isso.

Me fala um pouco sobre a sua infância.

Tipo assim, sempre fui pobre, mas nunca fui necessitada, tipo, eu vivi muito a minha infância, aproveitei muito a vida, aproveitei até hoje, nunca passei por necessidade nem as minhas irmãs, sempre estudei em escola pública, aliás estudei durante dois anos em escola particular e depois que me mudei para o Maiobão fui para uma escola estadual, porque antes as escolas eram estaduais, tipo assim eu sempre brinquei, sempre aproveitei, nunca precisei trabalhar para me manter, ajudar, sair de casa para ir atrás de trabalho para ganhar dinheiro para ajudar meus pais, minha família, não! Eu e minhas irmãs vivemos a infância que tínhamos que viver, brincar e estudar. Não precisei viver aquela infância que tinha trabalhar para viver, isso não. Vim de uma família humilde, mas que conseguia atender as nossas necessidades do que cabia a eles, casa própria, nunca morei de favor em lugar nenhum, sempre tivemos onde morar, minha mãe é costureira, meu pai é pedreiro, mas sempre muito bem conceituado, não faltava serviço. Eu era aquela pessoa que tinha férias na infância, ia para casa de tio, avós, saia, tinha momento de lazer e diversão. Tive uma infância feliz.

Como você decidiu cursar pedagogia?

Primeiro eu fui trabalhar em uma escola, acho que já era rede municipal na escola Padre Paulo Sampaio ali na Avenida Oito do Maiobão, comecei a trabalhar lá como secretária, aí com seis meses que eu estava lá, sempre havia a necessidade do professor faltar e eu ficava com as crianças para os pais não terem que levar elas de volta, ou para a gestão não dizer que não teria aula por conta de x ou Y né? Então, eles aceitavam as crianças na escola até por conta da própria realidade delas, porque muitas delas as vezes iam para a escola contando com o lanche, e a gestão se preocupava em não mandar para casa até mesmo por conta do lanche que seria oferecido, para isso muitas vezes eu precisava ocupar o vazio, até porque eu sempre gostei muito de crianças, as crianças quando me olham se encantam comigo, existe uma reciprocidade né? Ali despertou o meu desejo, até porque eu já estava envolvida naquele meio, resolvi estudar pedagogia para ter uma graduação a nível superior, então, era o curso que me cabia naquele momento, me confortou, então eu senti a necessidade de fazer porque eu estava envolvida ali, me identifiquei naquele meio

que eu estava e a partir dali eu comecei cursar pedagogia. De lá eu vim para a associação Padre Maurício e também depois de seis meses acontecia a mesma coisa, de faltar professor e eu abandonar a secretaria para acompanhar as crianças para elas não ficarem sozinhas aí eu também ia para a sala de aula, não como professora ou orientadora, mas como uma assistente né? Para poder acompanhar as crianças, e aí segui né? No caminho da educação, tipo, fui fazer a pedagogia, para estar em sala de aula, pra conviver com as crianças realmente e de fato. Quando eu cursei o ensino médio no último ano que eu tava, o terceiro ano, até então poderia escolher aqueles cursos técnicos né? Que tu já saia com uma formação né? Que agora vai voltar ou já voltou né? Não sei dizer ainda. Aí na época eu queria fazer contabilidade por conta da minha prima que no ano anterior tinha se formado em contabilidade, eu via nela uma inspiração, só que no ano que eu entrei encerrou. A princípio então, os planos era me formar em contabilidade aí como não tive oportunidade depois de já estar inserida no mercado de trabalho a própria sala de aula me despertou para pedagoga. Me conte sobre como você conheceu a escola comunitária?

Olha a associação pelo fato de eu morar no bairro, eu sempre estive aqui presente na escola, mesmo não sendo do quadro, porque quando eu vim trabalhar eu já tinha uma relação com a escola, pois eu já tive amigos que passaram por aqui, que estudaram aqui, que os filhos estudaram ou estudam aqui. Na minha época de estudante como eu fazia parte do apoio, da torcida eu sempre passava por aqui na época dos jogos escolares, eu já conhecia a escola. E depois, os eventos que tinha na escola, tipo feira de ciências, festas, tudo eu participava, então desde a adolescência eu já andava por aqui, quando eu vim trabalhar aqui eu já tinha essa proximidade, esse apego, pelo fato de ter pessoas que faziam parte da minha vida. Eu vim para a Pingo de Gente por indicação, eu já estava formada a quase cinco anos e ainda não tinha pintado oportunidade de trabalho e aí eu vim por indicação, pelo fato de morar próximo do trabalho e pela história que eu já tinha com os próprios membros daqui, e estou aqui até hoje, vim indicada por dona Ana (presidente da época), passei por uma entrevista breve e fui chamada, a princípio eu era auxiliar de sala e agora assumi sala.

Quais as suas motivações para permanecer na escola comunitária?

No momento, eu faço os concursos sim, busco melhorar, busco qualidade de vida, dinheiro é fundamental, mas não é tudo e por isso continuo aqui, o fato de morar próximo também ajuda.

Você acredita que a sua história de vida possui relação com sua formação profissional? Explique.

Sim, iniciei minha vida profissional muito cedo, precisei logo trabalhar, eu não tinha nem aquele incentivo todo para estudar, dentro do serviço eu descobri que a educação, a sala de aula, poderia ser uma oportunidade. Abracei.

Professora 5: P5

Estou com a professora da educação infantil, começando às 9 horas em ponto nossa conversa,

Qual o seu nome?

Professora identificou-se, para efeitos desta pesquisa utilizaremos P5

Onde você nasceu?

Nasci aqui mesmo em São Luís.

Qual a sua data de nascimento?

01 de abril de 1965.

Me conta um pouco sobre a sua família.

Posso pular essa parte? Ou eu tenho mesmo que falar pra ti? Eu não tenho condições, perdi minha mãe agora. (após longa pausa) Tive uma família maravilhosa, só não queria falar da minha mãe, posso te dizer que não tenho mais pai, mãe, mas sou grata por tudo o que vivi com eles. Não venho de família humilde, sou filha de comerciante forte que teve dificuldades, mas sempre se levantou, estudei em escola particular, nunca precisei trabalhar, nunca precisei abandonar a escola, nem serviços de casa eu fazia.

Me conte um pouco sobre a sua infância?

Eu tive uma infância maravilhosa, bons pais, família muito boa graças a Deus, eu tive oportunidade de atravessar bem a minha infância, estudei direitinho, não tive aquele negócio de precisar trabalhar ao invés de estudar, não, pra mim foi tudo normal. Sou muito grata por tudo.

Como você decidiu cursar pedagogia?

Primeiro eu fiz o científico, que era o curso médio e a minha mãe falava assim que eu tinha que fazer o normal porque o curso de professor era mais fácil de arranjar emprego, aí eu terminei o ensino médio, aí eu fui fazer o curso normal, aí depois eu

fiz a faculdade e ingressei em pedagogia. Eu sempre gostei do curso era o que eu queria eu amo e abraço o que eu faço, naquela época é claro que os pais influenciavam muito na carreira dos filhos, ah...você tem que fazer isso ou aquilo, as vezes não dava certo, porque a pessoa se via numa situação assim: ah...meu pai escolheu, decidiu que eu deveria fazer isso ou aquilo e depois de formado a pessoa via que não gostava da profissão. Mas pra mim funcionou.

Me conte sobre como você conheceu a escola comunitária.

Eu vim pra cá pra escola comunitária como bolsista de São Luís, na época era o prefeito Jackson Iago, aí eu fiquei dois anos como bolsista e depois eu fiquei aqui na escola e estou até hoje trabalhando, mas não tinha nenhum tipo de vínculo com a comunidade, nem conhecia o Maiobão, depois as circunstâncias da vida me trouxeram pra cá.

Quais as suas motivações para permanecer na escola comunitária?

Ah...as minhas motivações são muitas né, faço porque gosto e a cada dia apesar das dificuldades que são muitas, mais a esperança de melhorar me fazem querer continuar. Estou aqui porque ainda não consegui passar para algo melhor, já fiz concursos, coloquei currículos em outras escolas mas ainda não consegui, e, enquanto isso a gente abraça e deve abraçar aquilo que tem. Mas eu corro atrás, atualmente estou pessoalmente realizada com minha profissão, mas na escola comunitária não somos valorizados, faço o que gosto com amor, mas a escola e lá fora nós não somos valorizados.

Você acredita que a sua história de vida possui relação com a sua formação profissional? Explique.

Quando eu era criança minhas brincadeiras sempre eram de imitar professor, eu achava bonito, na minha família tem muito professor, minha tia, minhas irmãs, hoje em dia é que os sobrinhos foram por outros caminhos, mas na minha época, todo mundo era professor. Trago para sala de aula minhas boas experiências e também toda disciplina que tinha no meu tempo, criança tem que ter voz, porém, tem que se portar conforme a idade, por isso sou uma professora que cobra disciplina, eu fui

formada assim, coisa que tá se perdendo. A criança chega crua e agente é quem vai lapidar

Professora 6: P6

Estou com a professora da educação infantil, começando às 8 horas em ponto nossa conversa,

Qual o seu nome?

Professora identificou-se, para efeitos desta pesquisa utilizaremos P6

Onde você nasceu?

Carnaúba, povoado de Chapadinha.

Qual a sua data de nascimento?

22 de fevereiro de 1968.

Me conta um pouco sobre a sua família.

Minha família é humilde, viemos do interior para a capital, minha irmã veio primeiro e depois ela trouxe o restante da família, e estamos até hoje aqui, e assim estamos levando a vida. Na época ela trouxe todo mundo, porém, hoje somos por aqui somente os irmãos pois os nossos pais já faleceram, minha mãe há cinco anos e meu pai há mais de vinte e agora só nós os irmãos estamos por aqui. Quando cheguei aqui foi uma época bem difícil, somos bastante humildes até hoje posso dizer assim, mas levamos a vida com respeito, tranquilidade, ajudando uns aos outros sempre e assim vamos levando. Ao chegar aqui eu tinha treze anos, vim para estudar, minha irmã já tinha estudado e casado, aí foi trazendo os outros membros da família. Mas, quando eu vim pra cá eu não morava aqui no Maiobão, eu morava no Sacavém, depois eu vim pra cá, morar no Conjunto Habitacional, minha irmã comprou uma casa aqui e moro aqui até hoje, agora tenho minha casa própria, não mais aqui no Maiobão mas nas adjacências, moro no Araguaia, não sou casada não, mas tenho um filho de dezoito anos que está fazendo curso técnico.

Me conte sobre sua infância.

Minha infância foi feliz, no interior do interior de Chapadinha, até onde lembro fui feliz, trabalhei em roça, trabalhei muito, mas mesmo assim foi uma infância boa. Aprendi, me formei através do trabalho.

Como você decidiu cursar pedagogia?

A pedagogia na verdade veio porque eu já trabalhava aqui e agente pra poder ensinar tinha que ter um curso superior então a gente teve que batalhar pra poder ficar no emprego, porque hoje tudo é a base do estudo, eu já tinha feito o magistério, só que hoje só o magistério pra você ensinar já não seve mais pra nada né, daqui uns dias acho que nem a pedagogia né? Eu cursei pedagogia pelo FIÉS, tenho cinco anos de formada. Me formei mais por uma exigência da escola, eu já vinha tentando fazer a faculdade, mas eu tentava, tentava, tentava e parava, até que chegou aquele momento em que eu tinha que fazer se não eu ia sair do meu emprego. Foi uma pressão.

Me conta sobre como você conheceu a escola comunitária.

Como te falei, vim com a bolsa, mas fui ficando...ficando e estou até hoje, eu já morava na comunidade, meu filho estudou aqui até o quinto ano, sobrinhos estudaram. Já fui voluntária da escola, porque as vezes a escola não tinha como pagar. Trabalhávamos porque a escola precisava e eu tinha esperança de ter um emprego melhor, ficava pela experiência.

Quais as suas motivações para permanecer na escola comunitária.

Também porque eu não consegui emprego melhor, eu já tentei bastante mas ainda não consegui, não tive essa oportunidade, já fiz concursos, já fiz várias coisas, mas ainda não consegui passar, e estou aqui até hoje, mas, se eu conseguir oportunidade melhor eu saio daqui com certeza.

Você acredita que a sua história de vida possui relação com a sua formação profissional? Explique.

Eu creio que sim, porque eu já tentei fazer enfermagem mas não dá pra mim, tentei de todas as formas, fiz o curso técnico de enfermagem mas quando eu fui estagiar eu vi que não era pra mim e eu já trabalhava aqui como professora, então eu acho que professora tá no sangue mesmo da gente, quando agente quer ter uma profissão que é aquilo que você escolheu eu acho que é isso, ser professora é o meu eu. Não me vejo em outra profissão, tudo é o gostar e eu gosto do que eu faço então eu até tentei fazer, mas eu não me dei bem o próprio estágio me afastou da enfermagem por exemplo. A escola é o nosso ganha pão, é o melhor que eu posso dar, eu não mudaria de profissão.

Professora 7: P7

Estou com a professora da educação infantil, começando às 14 horas em ponto nossa conversa,

Qual o seu nome?

Professora identificou-se, para efeitos desta pesquisa utilizaremos P7

Onde você nasceu?

Nasci em Barreirinhas.

Qual a sua data de nascimento?

09 de maio de 1955.

Me conta um pouco sobre a sua família.

Minha família é formada de dois filhos, quatro netos, minha mãe ainda é viva eu tenho também um irmão, eu moro aqui no Conjunto Maiobão desde 1982 e sou uma pessoa feliz com minha família e que quero sempre o bem da coletividade, eu sempre falo que o mais importante pra mim não é a planta é a floresta, porque se eu vejo todo mundo feliz eu também me sinto feliz. Então basicamente é isso, faço o que eu gosto, a educação e também sirvo a comunidade assim tô cumprindo uma função na qual me vejo desde sempre, desde a adolescência me criei em comunidade, no trabalho social pautado na solidariedade e na defesa dos direitos humanos, me considero uma leoa nesse sentido, e também luto pelas políticas públicas, quero ver meu município bem, todo mundo tendo o que tem direito enquanto cidadão.

Me fale sobre sua infância.

Tenho bastante coisa pra falar, eu me lembro a partir dos sete anos de idade, fui criada no bairro Santo Antônio, ali no Anil, minha família da minha mãe com meus avós viemos todos de Barreirinhas e eu ainda com poucos meses de nascida, me criei lá mesmo. Minha infância foi feliz, brincava como toda criança, depois fui me envolvendo com a cultura, primeiro com essas brincadeiras de escola, fui alfabetizada em uma escola comunitária e tive os primeiros contatos com livros em escola comunitária, fiquei lá até terminar o primário, depois estudei no Sá Vale no Anil, naquela época ginásio hoje fundamental II, depois passei no seletivo do Instituto de Educação, que era uma escola muito conceituada, continua sendo conceituada, mas na época que eu estudei era a escola top da educação do Maranhão, fiz lá também o magistério e os estudos adicionais. Assim eu me sinto uma pessoa vitoriosa, porque apesar de não

ter muito dinheiro em banco e tudo, mas eu tinhao necessário, fui uma pessoa criada com muita dignidade e valores repassados por meus pais. Também casei com um homem cheio de valores e preocupado com o social o José Raimundo Privado, fundador daqui. Ele foi quem começou e as pessoas foram atrás da ideia dele né...e foi um trabalho social que deu tudo certo, tanto é que nós temos formado gerações, como eu sempre digo, aqui a gente cuida e encaminha gerações. Assim o que eu tenho do meu bairro é só coisas boas pra dizer, eu sempre fui uma pessoa identificada com a cultura e com o esporte, lá em casa, tinha um time de futebol e eu era a menina que ia aos domingos para o campo de futebol torcer pelo meu time. Então, eu tenho muita identificação com o esporte, lazer e cultura, o bumba meu boi, adoro essas brincadeiras juninas, eu amo a cultura, a educação, o esporte, o jovem precisa muito desses momentos que agora a gente tá sentindo falta, para poder crescer. Porque a educação é um conjunto e não só uma sala de aula com conteúdos, com professores é todo um conjunto de ações que entram na formação da criança e do jovem.

Como você decidiu cursar pedagogia?

Meu sonho, todo tempo eu queria ser professora, desde pequena e logo que eu me alfabetizei e dominei a leitura e escrita eu já queria ser professora, inclusive lá na casa da minha mãe, no meu bairro, ainda quando jovem eu montei uma pequena sala de reforço para ensinar as crianças que sabiam menos que eu, eu sempre tive essa ideia de ajudar as pessoas principalmente nas dificuldades relacionadas a educação, porque eu entendo que a educação é tudo, tudo começa pela educação, se você não tiver o conhecimento você sofre muito mais na vida, esse foi sempre um sonho, ser professora, sempre gostei muito de ler, mas não tinha dinheiro para comprar livros, mas na escola comunitária que eu tava te falando, lá eles recebiam muito exemplares do Ministério da Educação e Cultura, principalmente na área de literatura, os romances, então eu recorria a esses livros para ler, eu sempre gostei de ler, foi justamente esses livros que chegavam na escola comunitária e com incentivo da professora, alguém precisa incentivar, eu me apaixonei mesmo por ser professora, não tinha o nome pedagogia, naquele tempo o curso era só educação e assim teve um tempo na minha vida em que eu me desviei um pouco da educação por uma questão de sobrevivência, ai me apresentaram um trabalho em que eu deveria mexer com contas ai eu tive que fazer um curso de contabilidade para poder manter o emprego, mas, logo que eu me vi com condições eu voltei para a pedagogia. Quando

eu fiz o curso de pedagogia eu já estava com quase quarenta anos, já estava bem madura, mas porque assim, quando a gente tem um sonho a gente vai...vai...vai... mas nunca esquece aquele sonho, a gente pode andar por onde andar mas aquele sonho está ali, embora adormecido na cabeça e no coração. Quando eu me vi em condições de trilhar o caminho da educação propriamente dito como eu queria, aí sim...foi quando eu realmente me encontrei profissionalmente. Até hoje estou por aqui, satisfeita.

Me conte como você conheceu a escola comunitária.

Eita meu Deus, isso aqui vai dar um romance (risos)...bom, como eu te falei além de eu ter a veia da comunidade de ter um olhar para o bem comum, para o coletivo, uma paixão pela educação, eu me casei com uma pessoa que também gostava de servir ao próximo e que apesar de não ter muitos estudos, no caso a pessoa que eu estou falando é o José Raimundo Privado que foi o fundador, o primeiro presidente da associação, ele também entendia que a educação realmente poderia contribuir com a vida das crianças e aí quando nós chegamos aqui em 1982, que a gente vem do Bairro de Fátima, nós ganhamos uma casa aqui, fomos sorteados no Conjunto Maiobão e aqui não tinha nada gente era só as casas feitas, horrível o transporte, uma estrada cheia de buraco, um transporte deficitário, água quando saia da torneira era só aquele barro, puro barro mesmo, a energia quando dava seis horas caia tudo, a geladeira não funcionava mais, a televisão preto e branco ficava um quadradinho, segurança também não tinha, arrombavam casa, era aquele desespero, então a gente não tinha nada aqui e ao redor muito mato, muito mato, não tinha as comunidades e aí a gente saiu de casa em casa convidando as pessoas pra fundar uma instituição, já fruto de onde eu frequentava que era a Sociedade Beneficente Santo Antônio, que a minha mãe era voluntária lá, ajudava a escola, a limpar, a organizar, eu já tinha a vivência com a escola comunitária no Bairro Santo Antônio, junto com a minha mãe. A História contada é tão assim, que o presidente da Sociedade Beneficente Santo Antônio, ao sair de lá e deixar a gestão para outra pessoa, seu Isael Pereira de Abreu fundou uma Associação Comunitária aqui na Itapera e uma Escola Comunitária, que hoje tem o nome de Lourdes Barroquino, uma escola comunitária né, veio de lá e trouxe aquela veia e fundou a instituição que justamente atende as crianças de lá, então sempre assim, tem uma pessoa que realmente incentiva e dá aquela luz pra você. Então, voltando...aí nós saímos convidando as pessoas, vamos criar uma associação pra

gente ir atrás de resolver os problemas daqui, porque uma coisa é certa Claudiane, se você chegar em algum órgão público e disser assim...ei! lá na minha rua tá faltando um posto de saúde na comunidade tal, se for só você as pessoas até te atendem, te tratam bem e tal e te dizem tá bom eu vou repassar para o responsável, mas na hora que deixa de ir só você e vai um grupo de pessoas, demonstrando uma representatividade, aí é diferente, então foi isso que foi a Associação, nós convidamos as pessoas para reunir, no começo foi aqui no CSU...ah. outra coisa que eu esqueci de te falar. meu marido que também amava o futebol e era presidente de um time de futebol da segunda divisão quando chegamos aqui a primeira coisa que ele fez foi levar esse time para o CSU e ele jogava aqui no espaço da quadra (risos) que não era assim era só um negócio improvisado que eles tinham capinado. Aí eles começaram né, todo domingo tinha lá um jogo de futebol e eu também gostava de futebol, do jogo e tal e desse time de futebol, juntamente com as mães que foram convidadas a se reunirem lá e ficavam conversando até tantas horas da noite e depois que a gente ia pra lá se reunir, foi que resolvemos organizar uma Associação Comunitária para lutar pela melhoria da comunidade que até então era só o Conjunto Maioba e aí eu fui a primeira secretaria, eu que lavrava as atas da entidade que foi logo organizada, foi logo registrada e aí a gente a primeira coisa que a gente fez foi a questão das crianças, dos bebezinhos que não tinha escola de jeito nenhum. Educação infantil a vinte anos atrás não tinha, não tinha, não ofertava, não ofertava, só quem podia pagar, a educação infantil a trinta anos atrás era só pra quem podia pagar, graças a Deus que o Brasil avançou e ainda tem muito para conquistar, mas a educação infantil era zero, o poder público não dava nem atenção. Então, quando a gente abriu juntamente com todo mundo voluntário, ninguém ganhava dinheiro nenhum, então, quando a gente abriu a inscrição pra criar uma escola de educação infantil lotou, lotou logo, lotou. Fomos atrás daquele colégio ali na Rua 43 que tava abandonado, ele foi construído pra ser um curso técnico profissionalizante, mas assim, uma parte era um curso profissionalizante e a outra parte tava sendo toda depredada porque não tinha atividade e aí nós demos entrada na Secretaria de Educação, pedindo um prédio emprestado e as primeiras turminhas a gente começou a formar lá de educação infantil, de professoras que tinham o magistério e ajudantes que não tinham o magistério e ainda estavam estudando as leigas e as não leigas, as que tinham magistério e as que não tinham. Cresceu tanto que depois a gente pediu

professoras do estado a disposição para virem para as turmas de fundamental, que naquele tempo não era fundamental era...primário, de primeiro ao quanto ano, então agente solicitou os professores do estado e ele colocou pra gente, para vir. E tinha o voluntariado, o que mais contribuiu para o crescimento deste trabalho foram os voluntários, as mães que iam pra lá, se dedicavam, faziam o alimento, restavam assistência pedagógica, sem remuneração, só pelo fato de verem os seus filhos sendo atendidos e cresceu tanto que nós fizemos projetos, nós fizemos projetos pra Legião Brasileira de Assistência- LBA, aí a gente fez um projeto pro estado pedindo um terreno aí veio o terreno que hoje é essa área institucional e agente mandou os projetos pra lá, pra LBA em Brasília, na época quem era o presidente era a Marly Sarney, esposa do presidente José Sarney. Quando veio o recurso era pouco mas os pais e as mães entraram com a mão de obra o projeto da LBA ajudava com o material e as famílias com a mão de obra e assim a gente foi fazendo aqui, foi fazendo, foi fazendo e. assim, trinta e cinco anos né gente, aqui nesse prédio a gente começou a funcionar, se mudou pra cá em 1989 parece, mais ou menos nessa época, as paredes não eram rebocadas, era só no tijolo o chão era só mataquado, mas a gente queria sair dali pra gente vir para o nosso espaço, pro sentimento de pertencimento né, aquilo ali bora fazer pra nós e tal...então, aí a escola cresceu, os professores do estado também excelentes, comprometidos com o social, tudinho, a escola sempre se destacou nas avaliações locais e também a nível nacional, inclusive no INEP né, no esporte vixe, a gente sempre foi top, os meninos e as meninas sempre ganharam medalhas pra tudo que é lado, no basquete, no futsal e olha que a gente não tinha quadra coberta, era só o chão no cimento. Hoje a gente já tem o privilégio de contar com essa quadra linda que fizemos em parceria com o IESF, em parceria, essa quadra ela é pra uso da escola aqui e para uso da faculdade né e da comunidade. Eu sempre falo que a Associação nunca foi do Raimundo Privado e nunca foi minha ela não é de ninguém ela é da comunidade, é patrimônio da comunidade e a nossa luta aqui é porque as pessoas passam mas a instituição ela tem que continuar servindo a comunidade, em parceria com a família. Nossa, a gente fica super emocionado de ver um bebezinho que começou aqui e vai...vai...vai. passa em um vestibular, um ENEM, passa não sei por onde, passa em um seletivo não sei de onde, passa num concurso e daqui a pouco ahhh eu sou um doutor, eu sou um dentista, eu sou um bancário, eu trabalho na Vale, na Alcoa, num banco né, assim aquelas pessoas todas

encaminhadas e com um futuro né, assim e pessoas boas né, que aqui graças a Deus nossos meninos sempre são crianças excelentes, porque? Porque a gente caminha e eles seguem também as nossas orientações.

Quais as suas motivações para permanecer na escola comunitária?

Essa pergunta é demais, essa aí é forte...primeiro um amor pelo coletivo, pelo bem coletivo, é como eu te falei no início da nossa conversa e volto a te dizer que eu só sou feliz se as pessoas ao meu redor também são. Ah...a felicidade, as pessoas dizem que é algo de momento, mas todo mundo tem que ter o direito a moradia, ao trabalho, a educação de qualidade, uma velhice protegida, jovem tem que terminar o ensino médio, tem que ter o encaminhamento para o mercado de trabalho, para ele crescer e pensar em formar uma família né lá na frente. Então o que me motiva (bate no peito) é a solidariedade, trabalhar pelo bem coletivo, essa frase é tudo, trabalhar pelo bem coletivo, e eu tenho muito claro na minha mente que mais importante do que a plantinha é ver uma floresta linda e conservada e nutrida.

Você acredita que a sua história de vida possui relação com a sua formação profissional? Explique.

Sim, eu acredito! Acredito totalmente, porque é minha paixão sempre foi a educação e...a educação ela me abriu um mundo enorme né, um horizonte enorme, a gente olha tudo de maneira diferente, e a cada dia a gente aprende mais, cada dia a gente aprende, minha vida inteira foi dentro da educação, desde bem pequena, desde a minha primeira sala de aula...eu tive a honra de assumir a secretaria de educação de Passo do Lumiar, eu acho que eu fui a única secretária do município, e nossa! O meu prazer era saber que a cada dia eu tava contribuindo com alguma coisa para a educação do meu município e não é fácil, a educação tem desafios todos os dias, todos os dias, pro gestor, para o professor, para a gestora na escola, são verdadeiros guerreiros e assim foi muito rico pra mim eu aprendi demais, só veio somar, só veio me fortalecer muito mais de tudo que eu... E, continuo aqui aprendendo a cada dia, todo dia eu aprendo, e assim, isso aqui vai ser a minha missão até a hora que Deus me permitir...lutar pela educação. Minha irmã eu trabalhei aqui pela instituição de 1985 até agora, agosto de 2020, 35 anos, porque agora em setembro eu assumi como diretora adjunta da UEB Padre Maurício, nesse momento tenho uma compensação financeira, mas durante 35 anos fiz trabalho voluntário, além de voluntária nós ainda tirávamos do sustento da nossa família para suprir as dificuldade financeiras da

Associação Comunitária de Moradores do Maiobão, eu e meu marido o tempo todo, por que no começo não tinha recurso, no começo não tinha nada! Então tudo a gente tinha que dar o nosso jeito, de uma água que ia ser cortada, de uma luz que ia ser cortada a gente tinha que dar o nosso jeito, depois que começaram a vir pequenas contribuições dos associados que ajudou um pouco e a gente também correu atrás de parcerias com o poder público, com o governo do estado, depois o município municipalizou a Padre Maurício em 2005, as turmas do infantil e do fundamental até o quinto ano, já melhorou mais porque o maior gasto de uma instituição e de uma escola é pessoal, é salário, é encargos, então já veio essa ajuda do poder público e, atualmente com o termo de colaboração de ajuda para pagar os professores do infantil, e já tem também a municipalização aqui da padre Mauricio que também o município é parceiro então ficou melhor. Agora, com relação a minha pessoa, em nenhum momento eu visei compensação financeira, até porque não tinha, não tinha de onde tirar, e eu sempre disse e digo assim. olha, que vier pra cá pensando que tem dinheiro, vai se decepcionar...que aqui tem é muito trabalho e desafio todos os dias. Mas assim, ainda não tá bom como a gente gostaria que fosse, mas já está melhor. Tanta coisa que não foi dita aí....mas gostaria também de destacar gente a luta da comunidade em prol da educação, porque a nossa escola pública já deu muitos avanços fruto de muitas lutas e a gente tem que considerar isso, mas ainda falta muita coisa né para ser aquela escola que nós desejamos e nós queremos. Eu agora falo nos netos, meus filhos estudaram em escola pública, meus filhos não passaram por aqui, porque quando agente começou aqui eles já estavam grandinhos, mas estudaram no Henrique de La Roque e Marly Sarney, mas meu neto estuda aqui o Izack, então eu louvo muito o esforço da comunidade e das pessoas que participaram desta luta, tem uma coisa que eu acho que nunca falei, mas agora eu tenho que falar, o meu marido o José Raimundo Privado , ele no começo assim, eu dizia meu Deus, tu vai te meter nesse negócio ai, dá muito trabalho, tu tá gastando o nosso dinheiro e o da nossa família e tal, mas ele era tão abnegado e determinado, que ele ficou pouco tempo aqui, quando tudo tava fluindo, os projetos fluindo, ele foi acometido de um câncer na próstata e aí todo mundo dizia tu tem que te cuidar, te cuidar, tu tem que ir pro médico, tu tem que ir pra São Paulo e ele dizia eu não posso ir por causa da associação, todo tempo ele priorizava a associação, o trabalho comunitário, as crianças, os idosos, a gente tinha um trabalho muito lindo aqui com idosos, então era

criança, juventude, idoso, mães tudo er assistido por aqui. Quando ele realmente chegou a viajar, não teve mais jeito, ele já estava todo tomado pelo câncer, ele abreviou a morte dele priorizando o trabalho comunitário, hoje pouco se fala nele, a homenagem é ele ele foi a pedra fundamental disso aqui. Quando você trabalha pelo que você acredita você vai fundo e veste a camisa daquilo ali.