

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO EM SERVIÇO EM CONTEXTOS COMUNITÁRIOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Fernanda Rezende Nunes – UNIRIO, PUC-Rio, Brasil
fernandanunes@domain.com.br

Resumo

O texto aborda um programa de formação em serviço, desenvolvido por uma universidade, desde 2007, em 20 escolas comunitárias de Educação Infantil, atendendo a mais de 1500 crianças de 0 a 5 anos de idade, com atuação direta de 26 professores e indireta de 300 outros profissionais. A experiência mostra a importância da formação continuada associada a um movimento de intervenção, no qual teoria e prática dialogam, colocando-se a serviço da práxis educativa. Seguindo Benjamin, para quem *o caminhar não é apenas a expressão do desejo de alcançar uma meta, mas também de sua realização*, a experiência, embora centrada nas crianças, também focalizou a qualificação e a elevação de escolaridade dos profissionais.

Palavras-chave: Escolas Comunitárias, Educação Infantil, Formação e Intervenção

Introdução

Inicialmente, apresento uma breve explanação sobre a origem do trabalho – a formação em serviço de professores comunitários de Educação Infantil –, aproximando os caminhos percorridos com os envolvidos neste processo e levantando as questões norteadoras desta ação a partir do Programa de Formação e Intervenção em Escolas Comunitárias de Educação Infantil. No sentido de justificar e contextualizar a origem do tema, optei por uma narrativa que permitisse recontar a história tecida ao longo de cinco anos do trabalho, desenvolvido desde 2007, refletindo sobre a experiência que fui acumulando com as professoras comunitárias, ao enfrentar os desafios que me levaram ao encontro de um redimensionamento coletivo do papel social da escola de Educação Infantil, do professor, do conhecimento e da própria Educação de Jovens e Adultos. Em

seguida, explicito os objetivos, definindo os aportes teórico-metodológicos, esclarecendo os conceitos e apontando as estratégias e os procedimentos utilizados.

Os caminhos teóricos que norteiam o processo de formação e intervenção nas escolas comunitárias são trilhados a partir da aproximação com alguns autores, entre eles Goodson, Bakhtin e Paulo Freire, que me auxiliam no entendimento, na abordagem e na análise das narrativas dos professores em curso. Nesta metodologia, as atividades dos professores ficam em evidência na ação, reflexão e transformação do fazer educativo e do movimento comunitário. A identidade desses profissionais, cuja trajetória sócio-educativa tem muitos pontos em comum com a dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, oscila entre o campo social e o cognitivo, tendo sua formação e sua responsabilidade profissional desqualificada em face do fracasso de alunos no Ensino Fundamental.

Finalmente, faço uma reflexão sobre o processo de qualificação dos professores, principalmente pela universidade, que, cada vez mais, vêm produzindo estudos e pesquisas sobre o tema, além de apontar estratégias de continuidade para uma prática consequente de Educação Infantil.

1. Buscando um caminho teórico-metodológico

A impossibilidade de explicar objetivamente o homem pelo modelo de investigação das ciências naturais vem lançar às ciências humanas um grande desafio: perceber e compreendê-lo na sua condição inalienável de ser ao mesmo tempo sujeito e objeto, produto e processo, visto que

em todo o âmbito das ciências da história, o próprio homem que pesquisa está envolto. Quando estudo problemas das ciências humanas e da história, ele continua homem e histórico. Isto significa que ele é ao mesmo tempo sujeito e objeto de sua ciência. (...) O próprio estudo, a própria ciência que se estrutura já é obra do homem e, portanto, objeto de si mesmo (STEIN, 1981, p. 24).

Porém, o homem não é objeto, é ser humano, e, para pensá-lo (pensar-se), requer extrapolar os limites da epistemologia, conjugando ao conhecimento também as dimensões ética e estética, só possível pela via da linguagem. Segundo Bakhtin, as ciências humanas têm um objeto que fala, que busca a interação social, a comunicação, ou seja, está submersa no princípio da linguagem, do diálogo. Toda palavra é dialógica

por natureza, porque pressupõe sempre o outro; o destinatário a quem se ajusta o conteúdo, antecipa reações e elege estratégias.

A teoria crítica e a sociologia do conhecimento vêm contribuir significativamente para o redimensionamento da relação sujeito/objeto. O desafio das ciências humanas é o de resgatar a humanidade do homem, isto é, os elementos que lhe foram arrancados para que este pudesse ser convertido em objeto - e também em sujeito, se tomada a concepção tradicional de pesquisador. Autores como Nóvoa (1992; 2006), Huberman (1992) e Goodson (1992; 2012), preocupados em buscar novas soluções para as investigações em educação e tentando produzir um outro conhecimento sobre os professores, mais adequado para compreendê-los como pessoas e como profissionais, encontraram nas narrativas/entrevistas autobiográficas a possibilidade de um novo campo em pesquisa educacional. Como a história se realiza no cotidiano do professor?

Goodson (1992; 2012) assegura que, ao entrevistar os professores sobre suas práticas docentes, se deparou com relatos que diziam respeito à própria vida de seus entrevistados, o que fazia supor que os professores consideravam as questões da vida significativamente relevantes para uma compreensão do cotidiano e de sua prática docente. No entanto, quando as entrevistas eram analisadas pelos pesquisadores, os acontecimentos relatados pelos professores como elementos da experiência viravam "lixo", ou seja, a conversa que se desenrolava a partir de histórias que não diziam respeito diretamente à prática docente era considerada um desvio no procedimento da entrevista, que deveria ser evitado, só podendo permanecer o material "relevante".

A tese de Goodson nos faz lembrar os momentos de formação, onde a "hora do cafezinho", tão significativa na nossa cultura, passa, muitas vezes, em branco pelos responsáveis. A hora do café é o "lixo" ao qual o autor se refere. É a hora em que o professor fala sem medo das suas questões pessoais, dos "casos" de sala de aula, dos momentos em que o pessoal invade o profissional sem pedir licença aos formadores.

Desta forma, a narrativa constitui o eixo para se pensar os desafios da formação em instituições comunitárias, tomada como ação política que considera o conhecimento científico acumulado sobre a infância e a educação, os movimentos em torno da consolidação dos direitos dos adultos e das crianças e a ação governamental. Destaca-se que o objetivo não está *em transmitir o 'puro em si' da coisa narrada como uma*

informação, mas ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele, ou seja, incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes (p.201).

Nesta metodologia, as atividades dos professores ficam em evidência na ação, reflexão e transformação do fazer educativo e do movimento comunitário. A identidade desses profissionais, cuja trajetória sócio-educativa tem muitos pontos em comum com a dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, oscila entre o campo social e o cognitivo, entre a assistência e a preparação; entre o formal e o informal, ora tendo subestimada sua formação, ora tendo sua responsabilidade profissional posta à prova, em face do fracasso de alunos no Ensino Fundamental.

Nesta abordagem, importa destacar a compreensão da história enquanto memória coletiva do passado, consciência crítica do presente e premissa operatória para o futuro (FERRAROTI, 1982). Por meio da linguagem, resgata-se o poder de ser no presente, no passado e no futuro, possibilitando tecer o sentido da história, não mais como um encadeamento cronológico, mas como um processo de re-criação do significado. Tal como pontua Paiva (2005), *busca-se legitimar para a educação a ontologia do ser social, entendendo-se que, mais do que uma construção da história, ela significa um atributo da própria humanidade dos sujeitos, sem o qual homens e mulheres não se humanizam completamente (p.185).*

Assim, a narrativa se mostra como um suporte teórico-metodológico, onde o professor, ao lembrar de aspectos importantes, vai, ao mesmo tempo, re-significando-os, possibilitando antever mudanças na sua prática de trabalho, incorporando o "professor-pessoa" ao "professor-profissional", formando o "professor-cidadão", dando uma nova dimensão à vida/trabalho.

2. O Programa e o contexto da reflexão: a Educação Infantil e o movimento comunitário na Baixada Fluminense

Na Baixada Fluminense, a Educação Infantil comunitária inicia-se por volta dos anos 1970, visando resolver os problemas básicos das crianças das camadas empobrecidas e possibilitando que as mães pudessem permanecer ou ingressar no mercado de trabalho. Para Freire e Simões (2001) “as creches e pré-escolas comunitárias na Baixada Fluminense surgiram [...] num momento em que os movimentos populares lutavam por melhores condições de vida para a população.” (p. 28)

Diversas organizações não-governamentais e movimentos sociais, em um contexto de extrema pobreza, passam a organizar na periferia dos centros urbanos, principalmente em bairros onde o poder público é ausente, locais para o cuidado e a educação das crianças de 0 a 6 anos. Historicamente, este atendimento é reconhecido como fruto de trabalhos que raramente contaram com profissionais habilitados e qualificados, uma vez que a atenção institucional à criança pequena, durante muitos anos, ficou a cargo da mobilização de voluntárias, moradoras de bairros mais pobres das regiões metropolitanas. Deste modo, com o objetivo inicial de tirar as crianças da situação de penúria e diante da inexistência de creches e pré-escolas públicas, essas mulheres organizaram espaços improvisados destinados a acolhê-las. Pouco a pouco, a partir do desenvolvimento do trabalho e do compromisso com as crianças, muitas delas voltaram à escola - que haviam interrompido ou à qual não tinham dado sequência em nível mais elevado -, pela via da Educação de Jovens e Adultos, buscando uma formação que contribuísse para a ampliação da escolaridade e, também, possibilitasse a obtenção de uma certificação.

Contudo, as condições para a manutenção das creches, pré-escolas e escolas comunitárias e para o pagamento de pessoal para o trabalho exigiram recursos que extrapolavam a capacidade das organizações sociais e das condições individuais ou mesmo dos elos de solidariedade estabelecidos na comunidade. Assim, nesta conjuntura, nasceram as creches e pré-escolas vulgarmente denominadas de “fundo de quintal”. São instituições que trabalham na informalidade do atendimento, como pontua o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE, e representam, aproximadamente, o triplo das instituições cadastradas e autorizadas a funcionar nesta região. Tal fato traz à tona o que se denomina de “institucionalidade da exclusão”, ou seja, instituições que têm um valor social muito baixo e uma qualidade precária. A maioria das instituições comunitárias da Baixada Fluminense faz parte deste contexto – não tem autorização de funcionamento e o recebimento de recursos públicos e privados para o seu funcionamento é esporádico e eventual.

Na pesquisa de Santos (2012), sobre a situação das escolas comunitárias de Educação Infantil, no período compreendido entre os anos 2001 e 2012, é possível identificar 90 Centros Comunitários de Educação Infantil na Baixada Fluminense, muitos deles invisíveis aos olhos do Estado, que, numa relação perversa, se coloca, por um lado,

como “parceiro” na realização de convênios e na concessão de alguns gêneros alimentícios (como o leite, por exemplo) e, por outro, como aquele que impõe uma série de obstáculos para o credenciamento e a autorização de funcionamento destas iniciativas, que passam a não existir, pois não obtêm o (re)conhecimento da esfera pública.

Coerente com a visão ampla de educação que reafirma o direito de todos à educação ao longo de toda a vida¹, e que considera que as pessoas estão permanentemente se educando nas mais variadas esferas sociais, além da escola, o Programa de Formação e Intervenção em Escolas Comunitárias de Educação Infantil, foco de reflexão deste trabalho, conjuga a experiência dos profissionais que trabalham nas creches e pré-escolas comunitárias com os saberes prévios e com a diversidade cultural presentes no processo de formação e intervenção. Assim, desde 2007, uma equipe de profissionais da universidade atua em 20 instituições comunitárias que atendem a mais de 1500 crianças de 0 a 5 anos de idade, numa atuação direta com 26 professores e indireta com 300 profissionais destas instituições, na Baixada Fluminense.

O objetivo geral foi o de aprimorar as práticas educativas e de gestão dessas creches e pré-escolas comunitárias pela concessão de bolsas de estudo e pela formação continuada e em serviço (a intervenção). Volta-se, ainda, para a criação de múltiplas e variadas oportunidades de aprendizagem, que extrapolam disciplinas ou áreas do conhecimento e relacionam-se com o desenvolvimento de atitudes. Neste sentido, busca-se que os expedientes escolares não ocupem sobremaneira o Programa e que as interações transcorram de forma dialógica, entendendo que todos devem estabelecer uma relação de simetria, considerando a bagagem cultural e de trabalho construída ao longo da experiência dos envolvidos.

A seleção destas instituições só foi possível pela articulação da universidade com o Fórum Permanente de Educação Infantil do Estado do Rio de Janeiro e o Núcleo de Creches e Pré-Escolas Comunitárias da Baixada Fluminense. Estes movimentos sociais, ao longo das décadas de 1990 e de 2000, se uniram em prol da garantia dos direitos da criança. A ideia que os movia, em diferentes ações, se traduzia na luta pela maior atenção das autoridades, para que elas, também, assumissem a luta pela Educação

¹ Concepção talhada nos documentos produzidos na Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990) e na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Hamburgo, 1997).

Infantil (oferta de vagas e qualidade do atendimento), buscando constar nas legislações, como é de direito, uma política educacional coerente, a destinação de recursos específicos e um plano adequado à formação de professores.

Dos 90 Centros Comunitários da Baixada Fluminense, criados nas últimas décadas, 43 continuam participando das lutas e/ou das ações do movimento, 15 têm as suas atividades desconhecidas e 32 encerraram suas atividades, por falta de condições materiais e humanas. Dos Centros Comunitários que continuam participando das lutas coletivas, a maioria se encontra no município de Nova Iguaçu (24), seguido dos municípios de Mesquita (7), Duque de Caxias (6) e Belford Roxo (4) (SANTOS, 2012). O Programa centrou as suas atividades no município de Nova Iguaçu, pela concentração existente, embora tenha atuado, também, em Duque de Caxias, em 4 centros de Educação Infantil.

A universidade, ciente de que muitos educadores comunitários não tiveram oportunidade de se lançar à atividade intelectual, de observar e refletir sobre a sua prática, estudando, fazendo indagações, tomando as crianças - e não suas condições sociais - como ponto de partida e chegada do seu trabalho, se lançou nesta atividade, apostando que parte considerável dos saberes pode ser conquistada quando se passa a ter acesso a determinadas práticas sociais e culturais.

O acesso aos registros de matrícula e observações nestas instituições permite constatar os critérios estabelecidos para atender a parte da demanda expressa (em torno de 20%, segundo o material encontrado), quais sejam: mães que já estão inseridas no mercado de trabalho, ou seja, empregadas; crianças em condições de vulnerabilidade social elevada; laços de parentesco com os trabalhadores dos Centros Comunitários. No surgimento das escolas comunitárias eram atendidas, em geral, as famílias com maiores dificuldades financeiras, mas, diante do crescimento da “fila de espera” e da escassez de recursos para a ampliação do atendimento, o estabelecimento de critérios de ingresso passou a ocupar um espaço de discussão importante no movimento comunitário (DIÁRIO DE CAMPO, 2009). Embora se tenha a compreensão de que a Educação Infantil é direito de todas as crianças, independente de raça, credo, etnia e classe social, a escassez da oferta, principalmente na rede pública, cria no imaginário da população uma hierarquização de direitos, numa espécie de escalonamento, onde as famílias trabalhadoras têm mais

direito que as demais. Em diversas situações, no início do trabalho, ouvimos das educadoras que, “enquanto cuidavam das crianças, as mães estavam passeando” (DIÁRIO DE CAMPO, 2008), numa alusão ao fato de que as creches e pré-escolas têm a função de liberar as mães para o mercado de trabalho.

3. Educação Infantil: os direitos dos adultos e das crianças à formação

Os avanços das políticas públicas no Brasil quanto à democratização do acesso à escola – expressos no aumento do número de matrículas e na melhoria da qualidade dos sistemas de ensino municipais e estaduais, mobilizados pelos movimentos sociais, e nas mudanças legais e institucionais, produzidas, sobretudo, pelo Governo Federal – têm sido visíveis quando tomamos o país como foco de análise. A integração de creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 e 5 anos) aos sistemas de ensino significou a inserção da Educação Infantil em um campo cujas questões são centrais no cenário de um país que precisa reverter suas desigualdades históricas. Ser a primeira etapa da Educação Básica foi resultante e resultado da participação de instituições públicas e privadas, de diferentes organismos e agentes da sociedade civil e da política nacional da educação. No final dos anos 1990 e no início dos anos 2000, segundo resultados de pesquisa sobre o tema (NUNES, KRAMER, CORSINO, 2012), houve maior preocupação dos municípios com o envolvimento da equipe que trabalha diretamente com as crianças de 0 a 6 anos em projetos de formação, indicando investimento crescente na qualificação destes profissionais.

Assumir o desafio de realizar a formação de professores em Educação Infantil com intervenção em escolas comunitárias é indagar sobre quem tem sido responsável pelo atendimento das crianças residentes nas comunidades pobres do Rio de Janeiro. No âmbito educacional, a situação em que vive a população de comunidades populares se produz no vácuo deixado pelas políticas públicas municipais, na omissão na oferta de vagas para crianças de 0 a 3 anos e nas condições de formação e manutenção. O foco da ação é assegurar condições para o diálogo de adultos e crianças, mobilizar seus interesses e curiosidades diante do mundo, aceitar e acolher suas diferenças, a fim de que estabeleçam relações positivas com a creche e a escola, consigo mesmas, com os

outros adultos e as outras crianças e com o conhecimento, em particular sua familiaridade com práticas de oralidade, leitura e escrita (KRAMER ET AL, 2009).

Neste modelo, as atividades dos professores das escolas comunitárias (creches e pré-escolas) ficam em evidência na ação, reflexão e transformação do fazer educativo. Tomamos como ponto de partida que, para projetar a ação educativa, é necessário um modelo flexível e contextualizado de educação. Houve uma avaliação externa dos projetos e foi adotada metodologia que possibilitou conhecer seu impacto, conquistas e necessidades. O diagnóstico de cada creche ou pré-escola, fundamental para nortear as ações, tomava outra dimensão. Entre ser o estrangeiro e o habitante da creche, precisávamos construir um novo lugar, nem do lado de dentro nem de fora, mas na confluência destes caminhos, num movimento circular de interrogar, aproximar e, novamente, tomar distância para outras indagações, a fim de conhecer os adultos e as crianças, entender as relações que se foram estabelecendo ao longo dos anos, suas histórias e os motivos que deram corpo às instituições: como pensam a educação das crianças pequenas ali matriculadas? E o trabalho educativo? As pistas advindas destas reflexões foram centrais para que tomássemos pé da realidade. E foi neste exercício coletivo que encontramos os referenciais metodológicos para o trabalho, ou seja, planejar, conhecer a realidade de cada local, refletir coletivamente sobre possíveis caminhos para mudar e traçar novas ações.

Hoje, a creche está no centro da cena de discursos produzidos pela mídia, sendo considerada salvação para muitas crianças, numa perspectiva que forma a opinião de muitos dos dirigentes destes espaços – associação de moradores, igrejas etc. A identidade desses profissionais oscila entre o campo social e o cognitivo, entre a assistência e a preparação; ora tendo subestimada sua formação enquanto professores, ora tendo sua responsabilidade profissional posta à prova, face ao fracasso de inúmeros alunos do Ensino Fundamental nos quesitos de leitura e escrita, como apontam recentes avaliações nacionais. Receber formação de qualidade e repensar as práticas é, nesse sentido, direito das profissionais e das crianças.

Partindo da pesquisa sobre os Centros Comunitários de Educação Infantil, realizada por Santos e Zuim (2009), percebe-se a mudança de foco nas ações realizadas:

Alguns grupos começaram desenvolvendo trabalho direto nas comunidades, seja por meio de distribuição de materiais de consumo,

seja por meio de espaços de conscientização, conforme acentua um dos grupos pesquisados: “fazíamos distribuições de alimentos, cestas básicas, roupas, pesagens das crianças e palestras para conscientização das mães sobre a importância de uma alimentação alternativa e saudável com o apoio da Pastoral da Criança”. Outros grupos já iniciaram desenvolvendo um trabalho de educação, porém, nem sempre em horário integral. Atualmente, todos os grupos pesquisados atuam em horário integral e alguns deles têm convênios com as prefeituras, bem como apoio de outras organizações, mantendo um trabalho mais estruturado (SANTOS; ZUIM, 2009, mimeo).

Em relação ao perfil dos profissionais, os autores destacam que havia três grupos: o de pessoas voluntárias, com pouca formação, o de aposentadas com formação, além das lideranças locais. Embora diferenciados pela formação, “o trabalho era dividido igualmente, todos tinham gana no trabalho, pois estávamos desde o início; (...) fazíamos tudo juntas”. Destacam, também, a não-exigência de escolaridade formal para atuar nos Centros Comunitários de Educação Infantil. O cenário atual é bem distinto, pois, com a exigência da formação para trabalhar com as crianças e para gerir os recursos advindos dos convênios, vários profissionais retornaram para a escola e a maioria recebe contrapartida financeira para desenvolver o seu trabalho, como pode ser visto no depoimento a seguir:

Hoje [o Ceic] tem seus funcionários registrados e com a parceria da prefeitura que empresta professores para o Centro Comunitário (...) atualmente, temos algumas características do começo, mas temos educadores formados e/ou estudando [...], pessoas fixas na cozinha e na limpeza (...) a parceria com a prefeitura afastou os voluntários e acomodou o grupo” (SANTOS; ZUIM, 2009, p. 36).

No passado, por sua história e pelas características de seus profissionais, os Centros Comunitários se constituíam em espaços de formação e transformação, tanto para aqueles que neles atuavam quanto para os que usufruíam de suas ações. Entretanto, para além disso, atuavam como verdadeiros polos dinamizadores de seus bairros/comunidades, desempenhando, frequentemente, funções e atividades deixadas à margem da ação do estado. Hoje, o sentido comunitário destes Centros se enfraquece e se faz sentir, principalmente, pela falta de participação dos habitantes locais. Segundo os seus coordenadores, as exigências do processo de conveniamento para a obtenção de recursos, sem dúvida, ajudou a quebrar a unidade encontrada nos períodos iniciais de funcionamento. Conforme pontuam Santos e Zuim (2009), não há, hoje, por parte das mães, preocupações sobre como o centro comunitário funciona, em que pesem as frequentes convocações para reuniões. Só querem saber se seus filhos estão sendo bem

atendidos. Os autores corroboram o entendimento de que o centro comunitário constitui espaço de formação e transformação, só faltando que a comunidade se apodere desse bem, tornando-o seu (p. 37).

O aprimoramento da prática educativa, tanto pela formação dos profissionais quanto pela transformação dos espaços e melhoria/aquisição dos materiais, vinculado ao objetivo de educar as crianças, de certa forma e paradoxalmente, culminou no afastamento de mães voluntárias que não subsistiram ao processo de formação inicial, trazendo uma série de indagações ao movimento comunitário quanto à participação.

No início do processo, adotamos como prática realizar uma breve entrevista com cada profissional dos Centros Comunitários envolvidos na formação, com o propósito de colher dados sobre o funcionamento destas instituições: crianças atendidas, organização dos grupos, perfil dos profissionais, mantenedores, horários, aspectos da rotina. A entrevista também tinha como objetivo identificar demandas de mudança, na perspectiva destas profissionais, a fim de traçar um diagnóstico preliminar. Estes momentos foram relevantes, porque possibilitaram uma relação de confiança entre nós, que concebemos o Programa, a equipe de intervenção e as profissionais das instituições. Falar e mostrar o próprio trabalho foi revelar um pouco delas e de nós, abrir-se ao novo.

Para traçar um perfil dos 20 Centros de Educação Infantil trabalhados, levaremos em conta a “Pesquisa de avaliação diagnóstica” realizada pelo Programa, em uma amostra de 10 instituições localizadas no município de Nova Iguaçu (DYNAMO, 2012). Podemos perceber que este conjunto atende a 655 crianças de zero a cinco anos de idade, sendo nove em horário integral e uma em horário parcial. Uma delas atende apenas à creche (zero a três anos), as demais atendem a todo o segmento da Educação Infantil (zero a cinco anos). Nesse grupo de Ceics, constata-se a existência de 117 funcionários (todos contratados em regime CLT), sendo que 54 deles atuam diretamente como educadores, na sala de atividades. Do grupo pesquisado, sete instituições são conveniadas ao município de Nova Iguaçu, estando duas em processo para o conveniamento e uma sem interesse em estabelecer parceria com a secretaria de educação para esse fim. Ressalta-se que ,dos 54 educadores de turma, 14 estão cursando o Ensino Superior, fato que mostra a mudança ocorrida na qualificação destes profissionais.

Chegando às creches e pré-escolas, apenas esses dados pareciam suficientes para definirmos o trabalho. Porém, à medida que entramos naquele universo, dialogando com seus moradores, fazendo notar o que nos era familiar e o que nos interrogava, deixamos de ocupar o lugar do estrangeiro.

O diagnóstico de cada creche ou pré-escola, fundamental para nortear as ações, tomava outra dimensão. Entre ser o estrangeiro e o habitante da creche, precisávamos construir um novo lugar, nem do lado de dentro nem de fora, mas na confluência destes caminhos, num movimento circular de interrogar, aproximar e novamente tomar distância para outras indagações, a fim de conhecer os adultos e as crianças, entender as relações que se foram estabelecendo ao longo dos anos, suas histórias e os motivos que deram corpo às instituições: como pensam a educação das crianças pequenas ali matriculadas? E o trabalho educativo? As pistas advindas destas reflexões foram centrais para que tomássemos pé da realidade. E foi neste exercício coletivo que encontramos os referenciais metodológicos para o trabalho, ou seja, planejar, conhecer a realidade de cada local, refletir coletivamente sobre possíveis caminhos para mudar e traçar novas ações, tal como pontua o relatório de dez/abril de 2011:

Nos meses de dezembro a abril de 2011, o Programa de Formação e Intervenção consubstanciou-se por meio da orientação semanal, como também pelo desenvolvimento de oficinas realizadas nos locais de funcionamento das creches, estratégia igualmente adotada no trimestre anterior. As reuniões de trabalho aconteceram no Instituto São Bento, tendo sido realizadas visitas da coordenação do Programa a todas as creches. Os temas das oficinas, diferentemente do trimestre anterior, foram demandados pelas equipes das creches e, por isso, variaram de local para local. Os professores das creches envolvidos nesta atividade puderam participar de forma mais intensa das oficinas e se colocaram em posição de igualdade com os professores-cursistas, trazendo suas experiências para o diálogo, referendando ou refutando práticas instituídas na cultura de cada creche. Tal aspecto foi muito saudável e nos ajudou a repactuar os objetivos da intervenção, o papel do professor-cursista, dos demais profissionais e, por fim, a explicitar a importância do envolvimento da equipe de gestão no trabalho de formação. (DIÁRIO DE CAMPO, 2010)

De um lado, os encontros semanais foram definidores das ações: atividades envolvendo o grupo de profissionais (coordenador, professores, auxiliares, cozinheiras, voluntárias); oficinas com adultos e crianças; aquisição de livros literários, brinquedos, material pedagógico. De outro lado, a partir das aulas de formação continuada, pode-se praticar a teoria sem emoldurá-la, sem cristalizá-la, dando sentido às novas necessidades

emergentes da prática social (NUNES E KRAMER, 2012). O relatório, a seguir, descreve os percalços inerentes à intervenção, vivenciados por toda a equipe:

Neste trimestre, avaliamos que seria necessário fazer algumas modificações no processo de intervenção, pois a relação estabelecida entre orientador e professor, ao longo de um ano de trabalho, já não permitia avanços tão significativos— as práticas se tornaram menos reflexivas e os próprios professores comunitários deixaram de problematizar o seu cotidiano com a intensidade obtida no início do Programa. Sabemos, aprendemos e “vivemos” que o encontro do orientador com o professor em formação e a creche nada tem de fácil ou idealizado: (I) Como entender o outro? (II) Por que ele age dessa ou daquela maneira? Como viver uma relação de hospitalidade? Hospitalidade entendida como algo que se oferece ao “estrangeiro” que entra na instituição e se apresenta – lembrando que este outro representa um lugar, um contexto e uma instituição. Este é o nosso pacto, contrato ou aliança coletiva, que precisa ser feito de tempos em tempos. Inicialmente, apenas os dados visíveis são suficientes. Entretanto, conforme o trabalho se realiza e avança, esta hospitalidade ganha outro contorno (DIÁRIO DE CAMPO, 2010).

Assim, na medida em que vamos entrando na creche, dialogando com seus habitantes, fazendo notar o que nos agrada e o que nos interroga, deixamos de ser aquele visitante que ocupa apenas a sala e passamos a querer entrar em locais pouco acessíveis ao convidado: o lugar da bagunça, dos guardados, o lugar dos íntimos. Entre ser o estrangeiro e o habitante da creche precisamos construir um novo lugar, nem do lado de dentro nem do de fora, mas na confluência destes caminhos, ora buscando o conforto, ora o desconforto, num movimento circular ininterrupto de interrogar, aproximar e novamente tomar distância para novas interrogações. A partir destas reflexões, passamos a trabalhar na creche com uma dupla de orientadores. Acreditamos que a introdução de uma terceira pessoa, na díade orientador-professor beneficiário do Programa, nos ajudaria a ver o que já não se “estranha”, pois, em certa medida, “já faz parte do lugar”, já não se é mais o estrangeiro.

Considerações Finais

As reflexões aqui apresentadas dizem do quanto as fronteiras formalmente estabelecidas entre os diferentes campos da educação podem, na verdade, dar lugar a canais de interlocução e complementaridade, quando observadas por ângulos ainda pouco explorados. Apesar da forma como esses campos são definidos e tratados na elaboração e na execução das políticas públicas, é necessário romper essas fronteiras –

entre a educação infantil e a educação de jovens e adultos, por exemplo - e ampliar o foco das ações dos diferentes programas e projetos. Ao se revelarem, nas entrelinhas de um programa de suporte à Educação Infantil, as necessidades e especificidades dos professores e demais profissionais pelo trabalho com as crianças, abre-se um outro espaço de atuação da Educação de Jovens e Adultos. Este enfoque já é o que os próprios centros comunitários, de forma frequentemente intuitiva, rompem essas fronteiras em seu cotidiano, ao mesclar e compartilhar, solidariamente, atividades e iniciativas as mais variadas possíveis – cursos profissionalizantes, bazares para obtenção de renda, biblioteca, educação de jovens e adultos, educação infantil, aulas de reforço, atendimento de saúde, dança e capoeira, entre outros –, voltadas à inclusão das crianças, dos jovens e dos adultos que justificam sua existência.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. (Volochinov, V. N.) Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo, Hucitec, 1988.

BENJAMIN, W. Obras Escolhidas I, Magia e técnica, arte e política. São Paulo, Brasiliense, 1995.

_____. Obras Escolhidas. Volume II. São Paulo: Brasiliense, 1993.

DYNAMO, Instituto. Pesquisa de avaliação diagnóstica. Rio de Janeiro: Instituto Dynamo, abril/junho 2012. (mimeo)

FERRAROTTI, F. Histoire et histoires de vie. Librairie des Meridiens, Paris, 1982.

_____. Obras Escolhidas. Volume II. São Paulo: Brasiliense, 1993.

FREIRE, A. P. e SIMÕES, M. (Coord.). **Diagnóstico de creches e pré-escolas da Baixada Fluminense**. Rio de Janeiro: Fundação Fé e Alegria do Brasil/Núcleo de Creches e Pré-Escolas Comunitárias da Baixada Fluminense, 2001.

FREIRE, P. Professora sim, tia não. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1994.

_____. Cartas a Cristina. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1994.

GOODSON, I. Studying teachers lives. London, Routledge, 1992.

_____. Narrative Theory: Life Politics: conversations about education and culture, Sense publishers, 2012.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. Vida de professores. Portugal, Porto ed., 1992.

KRAMER, S.; NUNES, M.F.R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 0 a 6 anos: desafios das transições na Educação Infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 1, p. 220, jan./abr., 2011.

KRAMER, S et al.. *Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. MEC/SEB/DCOCEB. (site MEC), 2009.

NÓVOA, A. (org) Vida de professores. Portugal, Porto ed., 1992.

_____. (org). Profissão professor. Portugal, Porto ed., 1991.

_____. Nada substitui o bom professor. Palestra proferida no SINPRO-SP. São Paulo, 2006.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; DIDONET, V. **Educação Infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: Unesco, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

; KRAMER, S. *Formação e intervenção como uma ação política*. Presença Pedagógica, v. 18, p. 46-43, 2012.

PAIVA, J. Educação de Jovens e Adultos: direitos, concepções e sentidos. Tese de doutorado. Universidade Federal Fluminense, 2005.

SANTOS, E. C. dos; ZUIM, R. C. B. **A identidade do movimento comunitário**: o caso da Educação Infantil e da saúde comunitária na Baixada Fluminense. Rio de Janeiro: Solidariedade França-Brasil, 2009 (mimeo).

_____, E. Iniciativas populares: o movimento comunitário e a Educação Infantil na Baixada Fluminense. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

STEIN, E. História e ideologia. Porto Alegre, Movimento, 1981.