

ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA  
INSTITUTO ECUMÊNICO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA – IEPG

GRACIETE MARIA DE OLIVEIRA

**FORMAÇÃO DE EDUCADORES POPULARES:  
ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DE CRECHES  
COMUNITÁRIAS VINCULADAS A ASSOCIAÇÃO DE EDUCADORES  
POPULARES DE PORTO ALEGRE – AEPPA**

São Leopoldo

2008

GRACIETE MARIA DE OLIVEIRA

**FORMAÇÃO DE EDUCADORES POPULARES:  
ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DE CRECHES  
COMUNITÁRIAS VINCULADAS A ASSOCIAÇÃO DE EDUCADORES  
POPULARES DE PORTO ALEGRE – AEPPA**

Dissertação de Mestrado

Para a obtenção do Grau de Mestre em  
Teologia

Escola Superior de Teologia

Instituto Ecumênico de Pós-Graduação

Religião e Educação

Orientador: Dr. Manfredo Carlos Wachs

São Leopoldo

2008

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

O48f Oliveira, Graciete Maria de  
Formação de educadores populares : análise da experiência educativa de creches comunitárias vinculadas a Associação de Educadores Populares de Porto Alegre – AEPPA / Graciete Maria de Oliveira ; orientador Manfredo Carlos Wachs. – São Leopoldo : EST/PPG, 2008.  
144 f.

Dissertação (mestrado) – Escola Superior de Teologia. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia São Leopoldo, 2008.

1. Educação popular. 2. Teologia da libertação. 3. Educadores – Formação. 4. Associação de Educadores Populares de Porto Alegre (AEPPA). I. Wachs, Manfredo Carlos. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

## RESUMO

A dissertação tem como objeto de estudo a formação de educadores populares. Através da perspectiva qualitativa e o método de estudo de caso, investigou-se a práxis de educadores populares de creches comunitárias vinculadas a Associação de Educadores Populares de Porto Alegre - AEPPA, contextualizando a trajetória histórica de creches, analisando a formação e a práxis de educadores desta instituição e verificando sua contribuição Teo-pedagógica. Tem como foco central a reflexão sobre a significação e ressignificação da práxis de educadores populares após a formação continuada proposta pela AEPPA. O texto está estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo foi evidenciado que a Teo-pedagogia oferece elementos suficientes para criar uma proposta de educação libertadora. No segundo capítulo o processo metodológico é desenvolvido explicitando todos os elementos da proposta qualitativa de investigação que foi implementada. No terceiro capítulo da dissertação dedicamo-nos à análise dos dados obtidos na pesquisa de campo à luz dos referências teóricos, destacando os aspectos mais significativos que se aproximam do problema principal dessa dissertação. Na pesquisa constatamos que há toda uma história a ser resgatada e corrigida e propostas a serem concluídas. A inserção dessas educadoras na creche aponta a possibilidade de resgate, através das crianças, do seu lugar como sujeito de direito. Essa possibilidade concretiza-se na AEPPA e no seu compromisso coletivo com a construção de um saber libertador que vai além da dimensão epistemológica, articulando-se às dimensões política e estética. Esta é a maneira inédita e viável de, democraticamente, ressignificar a atuação da educadora popular no intuito de potencializar sua contribuição para a gestão democrática do trabalho Teo-pedagógico na creche.

*Palavras-chave: educação popular; formação continuada; ressignificação; práxis educativa.*

## ABSTRACT

This dissertation aims at researching the formation of popular educators. Adopting a qualitative perspective and case study method, this investigation was carried out through the investigation into the practice of popular educators from daycare center linked to AEPPA (Popular Educators Association from Porto Alegre), contextualizing the historical development of daycare centers, analyzing the formation and the practice of the educators from this institution (AEPPA), and checking the relationship between theology and educational contexts “Teo-Pedagógica” contribution. Its central focus is the reflection on life experience knowledge and its reconstructed knowledge concerning the practice of popular educators after continuing education proposed by AEPPA. The text is structured into three chapters. In the first chapter, the research has shown that the “Teo-pedagogia” provides enough evidences to establish a liberating education proposal. In the second chapter, the methodological process is developed explaining all the elements of qualitative perspective proposal that has been implemented. Finally, the third chapter is an analysis of the data collected based on theoretical aspects, highlighting the most significant features related to the main problem of this dissertation. The conclusions of this research indicate that there is a history to be rescued and analyzed as well as proposals to be concluded. Through pupils, the insertion of educators in a daycare center has shown the possibility of redemption of their place as citizens. This possibility is coming true at AEPPA and its collective commitment to the construction of a liberating education that goes beyond the epistemological dimension, articulating to the political and aesthetic dimensions. This is a new feasible way of democratically, resignified the functions of the popular educator in order to maximize its contribution to the Teo-pedagogical democratic management working in daycare centers.

Key words: popular education, continuing education; resignification; educational practice.

## **AGRADECIMENTOS**

A Manuel Alfonso, minha paixão  
intelectual e afetiva.

A todas as educadoras que atuam em creche  
e na AEPPA, pela coragem de realizar um  
trabalho de apoderamento na vida das  
pessoas.

Ao meu orientador, Dr. Manfredo, pela sua  
paciência e sabedoria.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>6</b>
<b>1. CONSTRUINDO AS TESSITURAS: TEOLOGIA DA LIBERTAÇÃO E EDUCAÇÃO POPULAR .....</b>	<b>15</b>
1.1 CONTEXTO HISTÓRICO .....	16
1.2 TEOLOGIA DA LIBERTAÇÃO E EDUCAÇÃO POPULAR: PROCESSOS HISTÓRICOS DE LIBERTAÇÃO .....	19
1.2.1 <i>Teologia da libertação.....</i>	21
1.2.2 <i>Educação popular.....</i>	26
1.3 ENTRECruzAMENTO: TEOLOGIA DA LIBERTAÇÃO E EDUCAÇÃO POPULAR..	32
1.3.1 <i>Tessitura entre a Teologia da Libertação e a Educação Popular.....</i>	32
1.3.2 <i>A visão histórica - crítica da realidade.....</i>	36
1.3.3 <i>A práxis libertadora.....</i>	37
1.4 RECRIANDO LUGARES: CONTEXTUALIZANDO PARA UMA PRÁTICA DE EDUCAÇÃO POPULAR NAS CRECHES COMUNITÁRIAS NUMA VISÃO TEOPEDAGÓGICA.....	
<b>2. PERCURSO METODOLÓGICO: O ITINERÁRIO PERCORRIDO.....</b>	<b>41</b>
2.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	41
2.1.1 <i>Delineamento.....</i>	41
2.1.2 <i>Coleta de dados.....</i>	44
2.2 OLHANDO CAMINHOS TRILHADOS.....	47
2.2.1 <i>A estação e os passageiros.....</i>	48
2.2.2 <i>O encontro com a infância na creche.....</i>	57
2.2.3 <i>A vivência nas creches de Porto Alegre.....</i>	62
2.3 DÚVIDAS E INCERTEZAS: TRILHA PARA A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO CAMINHAR PARA AS CRECHES.....	67
2.4 TENSÕES E QUESTIONAMENTOS NO CAMPO DE FORMAÇÃO DOS EDUCADORES.....	70
<b>3 ENCONTRO COM A DOCÊNCIA E O DESAFIO DE OUSAR.....</b>	<b>74</b>
3.1 A FORMAÇÃO E A IDENTIDADE DO EDUCADOR POPULAR.....	74
3.1.1 <i>Ser educador popular: a sua identidade.....</i>	85
3.1.2 <i>Vivências e práticas.....</i>	87
3.2. A FORMAÇÃO COMO PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO.....	92
3.2.1 <i>A formação continuada: clareando conceitos.....</i>	92
3.2.2 <i>(Re)descobrir a inteireza dos educadores: significação.....</i>	95
3.3. AS EDUCADORAS E SUA PRÁTICA: RESSIGNIFICAÇÃO QUE ANUNCIAM OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO.....	100
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>111</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>114</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>119</b>

## INTRODUÇÃO

Este estudo se propõe a investigar a práxis de Educadores Populares das creches comunitárias da AEPPA. Optamos em realizar o estudo neste estabelecimento por se tratar de uma Associação de Educadores Populares de Porto Alegre-AEPPA que iniciou suas atividades no ano de 1996, oficializada em 2000, como fruto de uma organização popular, se constituindo em mais um instrumento de luta para garantir e efetivar a qualificação dos profissionais que atuam em creches. Para tanto, exige-se uma análise de situações sociais, sem isolá-las dos seus contextos, nem dos seus tempos históricos, com vistas à organização dos dados sociais colhidos.

A dissertação tem como objeto de estudo a formação de educadores populares<sup>1</sup>. Busca, através da perspectiva qualitativa, enfocando o método de estudo de caso, investigar a práxis de educadores populares de creches comunitárias filiados à AEPPA, contextualizando a trajetória histórica de creches, analisando a formação e a práxis de educadores de creche e verificando a contribuição Teo-pedagógica. O estudo tem como foco central a reflexão sobre a significação e ressignificação da práxis de educadores populares após a formação continuada proposta pela AEPPA.

Minha trajetória vem entrelaçando fios em que vou me constituindo. Nesta teia me encontro em interação com o outro, com partes tecidas por outros que interferem em mim, e comigo mesma como autora do meu trajeto. O tema da investigação desta dissertação é uma construção advinda das diversas situações vividas e subjetivamente significadas a partir da prática profissional como professora, coordenadora pedagógica e de pastoral que, na aproximação com as teorias estudadas, somam dúvidas que me incomodam e provocam a curiosidade de conhecer mais, de compreender de outra maneira, de buscar um novo caminhar.

---

<sup>1</sup> Nesta dissertação, “educador” é sinônimo de profissional da educação e não apenas agente social. Justifico que, desde o princípio do texto, refiro-me aos gêneros masculinos e femininos de forma aleatória. A opção pela utilização do masculino-neutro envolve os dois gêneros sem qualquer intenção de discriminação. Essa escolha decorre, sobretudo, de uma preocupação em relação à estética do texto.



A minha aproximação com o tema se deu em virtude de uma necessidade prática de trabalho. Em 1998, fui indicada, pela instituição que trabalhava em Governador Valadares, Minas Gérias, para assessorar e acompanhar os educadores populares da Pastoral do Menor. Este foi um grande desafio. O ambiente da Pastoral do Menor era peculiar, pois havia grupos distintos de educadores: o grupo de educadores do ensino formal<sup>2</sup> e o que trabalhava com os cursos e oficinas. O primeiro grupo, responsável pela formação da educação nas creches e ensino básico, era “cedido” pela Prefeitura do Município, e a maioria dos educadores não tinha nenhuma formação. O outro grupo era constituído de pessoas voluntárias nas áreas específicas de atuação: habilidades manuais, música, artes, corporeidade, gráfica, entre outros.

Empenhei-me ao máximo para corresponder às expectativas daqueles educadores que desejavam, mesmo de maneira pouco consciente, galgar espaços de reconhecimento social, para sair daquela condição de atores sociais sem formação. No intuito de resgatar a dignidade daqueles educadores, propus um grupo de estudo e formação, para trabalhar especialmente o que tinham mais dificuldade de desenvolver com as crianças que atendiam. A proposta foi aceita e o trabalho realizado. Foram momentos de conquista e grande realização pessoal.

Na vivência com os educadores e com o trabalho que realizavam com as crianças, percebi que tinham grande prazer em conviver naquele ambiente, especialmente nos cursos e nos trabalhos com as crianças da creche. Então, fiquei instigada em conhecer melhor o que acontecia no trabalho daqueles educadores populares. Foi o início da minha trajetória e encantamento pela educação não-formal<sup>3</sup>,

---

<sup>2</sup> Educação formal aqui se refere a aquela formação planejada, guiada por objetivos determinados, financiada e apoiada pelas equipes externas do governo. Para Fermoso a expressão educação formal significa a ação educativa que requer tempo e aprendizagem, regulada no sistema geral educativo pelas normas decorrentes da administração competente, conduzida pela instituição social chamada escola, dirigida à obtenção de títulos e concedida para conseguirem objetivos e intencionalidades previamente fixados pela autoridade competente, ou seja, é o processo de aquisição e o conjunto de competências, destrezas e atitudes educativas adquiridas com estímulos diretamente educativos em atividades conformadas pelo sistema escolar. FERMOSE, Paciano. **Pedagogia Social: Fundamentação científica**. Barcelona: Herder, 1994, p.110.

<sup>3</sup>A necessidade da educação não-formal veio da sociedade industrializada, pois o crescente desenvolvimento econômico da década de 1960 fez com que revisassem a educação sistemática e formal. Assim, segundo Aline Reis Calvo Hernandez a “escola paralela ou escola sem paredes” diferenciou-se da escola da época que mantinha currículos e metodologias insuficientes. HERNANDES, Aline Reis Calvo. **Atravessando o Portão...** Percorrendo significados e características da Educação Não-Formal nas vivências de Agentes Comunitários. Porto Alegre: PUCRS, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2002, p.126.

Segundo Gohn, a educação não-formal designa um processo de formação para a cidadania, de capacitação para o trabalho, de organização comunitária e de aprendizagem dos conteúdos escolares em ambientes diferenciados. Por isso, ela também é muitas vezes associada à educação popular e à educação

pois naquele espaço via educadores felizes, animados, querendo estar ali, sentindo-se escutados e reconhecidos. Diante destes fatos, percebi-me instigada a entender melhor a realidade, pois já acreditava que o papel da educação está além do compromisso instrucional, está na necessidade de trabalhar as relações e os projetos pessoais, enfim está nas “subjetividades”<sup>4</sup>.

A vivência de toda essa aprendizagem levou-me a concluir sobre a necessidade de “sair de cena” do processo construído a fim de melhor estudá-lo e, a partir dele, teorizar e reconstruir minha própria prática. Conforme os escritos de Freire, este “tomar distância” é importante à reflexão teórica da própria prática<sup>5</sup>:

Quanto mais pensava a prática a que me entregava tanto mais e melhor compreendia o que estava fazendo e me preparava para praticar melhor. Foi assim que aprendi a procurar sempre e sempre o auxílio da teoria com o qual pudesse ter melhor prática amanhã. Foi assim também que nunca dicotomizei teoria e prática, percebendo-as jamais isoladas uma da outra, mas em permanente relação contraditória, consensual.

Exclusivamente, frente ao contexto da Pastoral do Menor, acentuou a preocupação pessoal em torno de um conhecimento que potencializasse o processo de formação dos educadores populares, tendo em vista a transformação da práxis na perspectiva da educação popular. A pesquisa configurou-se como possibilidade de ampliar e ordenar o saber da experiência feito na vivência do compromisso com uma educação libertadora.

Novos caminhos... “deixei” aquele espaço de trabalho e em julho de 2004 mudei-me para Porto Alegre/RS. Novos cenários: adaptação, busca por trabalho, a possibilidade de realização da pesquisa.

Em início de 2005, retorno ao trabalho numa escola confessional. Professora de Ensino Religioso e tutora de uma turma de da 6ª série do ensino fundamental. Desafios inúmeros: participação na elaboração do projeto pedagógico de Ensino Religioso, atividade letiva com os alunos, planejamento e elaboração de projetos sociais, participação, discussão e reflexão nos grupos de formação.

---

comunitária. GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 98-99.

<sup>4</sup> Citaremos Sara Paín, que pensa o conceito de subjetividade em uma abordagem psicopedagógica. Nessa rede de reflexões, é a dimensão subjetiva que promove a irregularidade, o diferente, o caráter desejante, pois o desejo é algo que falta, que não existe na realidade, ou seja, no mundo objetivo. A autora define que o que se constitui na ordem do desejo é o que nos diferencia como pessoa singular, única. PAÍN, Sara. **Subjetividade Objetividade**: relações entre desejo e conhecimento. São Paulo: CEVEC – Centro de Estudos Vera Cruz - Associação Universitária Interamericana, 1996, p.73.

<sup>5</sup> FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991, p.104.

Nesse contexto, em março de 2006, numa sessão da câmara de vereadores de Porto Alegre vi possibilidades de novamente transitar pelos caminhos dos educadores populares. Homenageavam um cidadão por seus feitos em favor dos educadores populares. No discurso, a proposta e demanda pela formação de seus educadores. Fato que me fez lembrar Freire “A educação popular não é uma água – flor – de - laranja. A educação popular é um empenho realmente político”<sup>6</sup>. Os educadores populares haviam se organizado e formado uma associação. Não esconderam a sua politicidade, estavam lutando a favor de seus interesses.

A organização Associação de Educadores Populares de Porto Alegre - AEPPA surgiu em 1996, oficializada em 2000, como fruto da organização popular, se constituindo em mais um instrumento de luta para garantir e efetivar a qualificação dos profissionais que atuam nas creches. Desenvolve atividades nas quais os educadores atuam junto a uma população de crianças, jovens adolescentes e adultos, que estão, total ou parcialmente, excluídos dos mais diferentes espaços e serviços sociais, tais como a escola, a família, o lazer, a saúde, a profissionalização<sup>7</sup>. A associação situa-se na microrregião 5 que é composta pelos bairros da região Glória, Cruzeiro e Cristal, na cidade de Porto Alegre, que se caracteriza pelo enfrentamento de exclusão social, produzida pela violência dos direitos da população mais empobrecida e geralmente localizada na periferia.

Novamente a estreita relação entre vida e pensamento, entre a forma de pensar e as práticas associadas a esse movimento. Neste sentido, direcionei minha curiosidade epistemológica para compreender a práxis – relação formação e práxis – da formação continuada proposta pela AEPPA a partir de seus atores sociais.

Inicialmente, o objetivo de estudar a formação e práxis dos educadores populares configurou-se importante não apenas por acreditar ser este um espaço de atuação fundamental para a transformação coletiva das práticas nas creches comunitárias, mas também por verificar a importância da produção teórica que investigue esta questão.

Gadotti, Torres e demais participantes do Seminário Internacional concluem: “é estranho que o problema educativo em seu sentido restrito, tem sido paradoxalmente,

---

<sup>6</sup> TEÓFILO, Ivan. Entrevista com Paulo Freire. **Revista da AEC**. N.67. Brasília, 1988.

<sup>7</sup> Dados fornecidos pela educadora, presidente da Associação de educadores populares de Porto Alegre-AEPPA, em abril de 2007.

um dos menos investigados na educação popular”<sup>8</sup>. O mesmo acontece nas conclusões finais de um seminário sobre “Educación popular en América Latina”, onde os autores<sup>9</sup> demonstram sua preocupação: “é necessário assumir a formação dos educadores”<sup>10</sup>. Não há na práxis dos educadores populares um saber historicamente acumulado.

Para situar o problema que orienta esta pesquisa, destacam-se três pontos importantes de reflexão: em primeiro lugar, a dimensão histórica de creche e as propostas de superação<sup>11</sup>; em segundo lugar a atuação e a função educadora das creches comunitárias e, em terceiro lugar, os desafios atuais do movimento de libertação para a experiência da educação popular. O delineamento destes aspectos faz-se necessário para compreender em que espaço se insere a proposta acerca da significação e ressignificação da práxis pedagógica. A ação consciente no sentido da construção de uma nova trajetória implica, necessariamente, na compreensão do passado para orientar novos caminhos. Devemos considerar, no entanto, “que olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas uma forma de melhor conhecer o que está sendo para melhor construir o futuro”<sup>12</sup>.

É possível situar a discussão acerca da importância e da necessidade da formação dos educadores populares das creches a partir da década de 90, em virtude das especificações da lei 9.394/96, que propõe em seu artigo 87, inciso 4º: “Até o final da Década da Educação somente serão admitidos educadores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”<sup>13</sup>. A partir daí, começa a se difundir uma reflexão crítica em torno dessa formação e se consagra a necessidade de estruturar e fortalecer um campo de trabalho que tem sido destituído de maiores exigências. Apontam necessidades para uma mudança de postura do educador, buscando definições

---

<sup>8</sup> *Es extraño que el problema educativo en su sentido estricto ha sido paradójicamente, uno de los menos investigados en la educación popular.* (Tradução própria). GADOTTI e TORRES, 1994, p.290.

<sup>9</sup> GADOTTI, Moacir e TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Educação popular: Utopia Latino-Americana.** São Paulo: Cortez, 1994, p.319-337.

<sup>10</sup> *Una de las conclusiones del seminario, y que refuerza el tema ya planteado en seminarios anteriores, alude a la necesidad de asumir el problema de la formación de los educadores.* (Tradução própria). GADOTTI E TORRES, 1994, p.335.

<sup>11</sup> Citaremos Paulo Freire que compreende a história como possibilidade, que não é um ato puramente intelectual, mas científico. Coloca-o na busca de outra qualidade do educador progressista que é a sua qualidade de ser utópico. Mas ser utópico precisamente pela compreensão da história como possibilidade. TEÓFILO. Entrevista com Paulo Freire. Revista da AEC. N.67. Brasília, 1988, p.76.

<sup>12</sup> FREIRE, Paulo. **Alfabetização como elemento da formação da cidadania em política e educação.** São Paulo: Cortez, 1987, p.73.

<sup>13</sup> A LDB prevê a formação em nível superior, seja na universidade, ou Institutos Superiores de Educação. Entretanto, a formação em nível médio continua a ser admitida para os educadores de educação infantil e de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

para sua atuação na creche e delineando uma nova concepção acerca da identidade profissional do educador, desafiando-o para a ressignificação de sua práxis.

Ângela Maria Barreto<sup>14</sup> aponta a necessidade da formação de educadores de creches ser repensada, de modo a criar e criticar o próprio conceito de formação, na esperança de vislumbrar uma redefinição para o próprio campo da educação na creche e do profissional-educador. Propõe como ponto de partida um repensar sobre a formação que contemple as exigências do atendimento e o direito à profissionalização, manifestando sua crença na possibilidade de surgir dessa reflexão uma proposta transformadora de intervenção.

Igualmente, a fim de viabilizar a construção de uma práxis baseada na concepção de um professor-educador, Freire<sup>15</sup> apresenta práticas pedagógicas concretas, tais como a questão da disciplina, a relação teoria-prática, o desenvolvimento da curiosidade, a dialogicidade na relação educador - educando, a difícil tarefa de lidar com o diferente e o medo do novo, a humildade, a coragem de lutar, bem como uma série de outras qualidades necessárias à práxis educativa. Por isso, argumenta “que faz parte da responsabilidade profissional do educador progressista, a exigência política por sua formação permanente”<sup>16</sup>. É possível perceber, pois, nas propostas apresentadas pelos diferentes autores, a intenção quase sempre explícita da problematização da formação dos educadores a partir de uma perspectiva transformadora.

Essas contribuições entre outras, redimensionam a práxis do educador popular. Da mesma forma, a proposta desenvolvida e aprovada no documento “Subsídios para a elaboração de orientações nacionais para a educação infantil – creche/1997”<sup>17</sup>, busca atribuir novo significado para a formação de educador de creche. Assim, orientando-se pela gestão democrática como princípio educativo, o educador de creche, tem sua atuação voltada para a formação de seus educandos, tendo em vista a consolidação da ressignificação da práxis. A explicitação das orientações a respeito é sintetizada a partir da elaboração de Estabelecimentos de Critério para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil – creche, entre os quais se destacam:

---

<sup>14</sup>BARRETO, Ângela Maria Rabelo Ferreira. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. V.1. Brasília: MEC, maio de 1998, p.23-31.

<sup>15</sup>FREIRE, Paulo. **Professora sim; tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

<sup>16</sup>FREIRE, 1993, p.11.

<sup>17</sup>Considerações sobre a regulamentação para a formação do professor de educação infantil In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. V.1. Brasília: MEC, maio de 1998, p.17-23.

1. O educador de creche tem a função de educar e cuidar de forma indissociável da criança na faixa de zero a seis anos de idade.
2. Os educadores de creche devem ser formados em cursos de nível superior (licenciatura de graduação plena), admitida como formação mínima a oferecida em nível médio (modalidade normal).
3. A formação inicial e continuada dos profissionais de creche terá como fundamentos:
  - a) associação entre teorias e práticas;
  - b) conhecimento da qualidade do atendimento;
  - c) aproveitamento, de acordo com normas específicas, da formação e experiência anterior em instituições de educação.
4. O currículo da formação inicial do profissional da creche deve:
  - a) contemplar conhecimentos científicos básicos para a sua formação de cidadão, conhecimentos necessários para a atuação docente e conhecimentos específicos para o trabalho com a criança pequena;
  - b) estruturar-se com base no processo de desenvolvimento e construção dos conhecimentos do próprio profissional em formação;
  - c) levar em conta os valores e saberes desse profissional, produzidos a partir de sua classe social, etnia, religião, sexo, sua história de vida e trabalho;
  - d) incluir conteúdos e práticas que o habilitem a cumprir o princípio da inclusão do educando portador de necessidades especiais na rede regular de ensino.
5. Formação e profissionalização devem ser consideradas indissociáveis tanto em termos de avanço na escolaridade quanto no que diz respeito à progressão na carreira.

Expressando-se sob a forma de orientação, busca-se ultrapassar a concepção prescritiva das tradicionais “funções” do educador de creche, sem omitir-se de apontar uma direção para a construção de uma práxis transformadora. Todavia, para que tais orientações tornem-se realidade faz-se necessário a construção de uma práxis libertadora em prol da formação dos educadores. É nesse sentido que a compreensão da perspectiva metodológica da conscientização tornou-se uma necessidade e delimitou a

estação a ser percorrida, constituindo-se como problema desta dissertação: **“Como se constitui a significação e ressignificação da práxis dos Educadores Populares depois do processo de formação continuada proposta pela Associação de Educadores Populares de Porto Alegre?”**.

O tema “Formação de educadores populares”, orientador dessa investigação, está sendo compreendido a partir dos pressupostos da área de concentração da Religião e Educação, levando em consideração as dimensões do ato de conhecer, tal como concebe a teoria pedagógica da educação libertadora. No primeiro capítulo pretendemos mostrar que a Teo-pedagogia nos oferece elementos suficientes para acreditarmos numa proposta de educação libertadora. A primeira parte busca-se apresentar o sentido, o contexto histórico e a dinâmica de constituição da Teologia da Libertação e da Educação Popular. Neste sentido serão discutidos: a composição social do movimento, suas bandeiras de luta, suas estratégias e objetivos, a cultura política e as práticas educativas que o movimento desenvolveu e fortaleceu. A segunda parte, “Entrelaçamento entre a Teologia da Libertação e a Educação Popular”, mostrará que essa tessitura Teo-pedagógica expressa um conteúdo que se origina na realidade, no protagonismo histórico dos oprimidos e na práxis libertadora.

No segundo capítulo da dissertação, o processo metodológico é desenvolvido explicitando todos os elementos da proposta qualitativa de investigação que foi implementada: delineamento (a perspectiva qualitativa e participante adotada), técnica de coleta de dados (quais e como), sujeitos da pesquisa (creches, os educadores, a AEPPA). O objetivo desta pesquisa é buscar compreender como se articulam a formação e a práxis de educadores populares vinculados a AEPPA depois do processo de formação continuada.

A segunda parte do capítulo faz uma viagem em estações já trilhadas: busca-se explicitar o sentido, a trajetória histórica, a dinâmica de constituição das creches tendo o tema da formação dos educadores populares como foco de análise. Nesse diálogo com outras vozes, vamos percebendo a relevância social que um estudo voltado à compreensão de ensinar e aprender do educador popular pode assumir na estação atual. Nesse processo reflexivo de olhar o campo de investigação e os campos trilhados lançarei mãos dos escritos de educadores e pesquisadores sobre o histórico de creches e formação dos educadores.

O terceiro capítulo da dissertação está dedicado à análise dos dados obtidos na pesquisa de campo à luz dos referenciais teóricos, destacando os aspectos mais significativos que se aproximam do problema principal dessa dissertação. De forma sintética, apresento na parte introdutória do capítulo, a questão norteadora que me moveu à investigação: como se constitui a significação e ressignificação da práxis dos Educadores Populares depois do processo de formação continuada proposta pela Associação de Educadores Populares de Porto Alegre.

Na primeira parte do capítulo, após uma análise inicial, realizo um aprofundamento teórico que possa explicar as dimensões relevantes para a compreensão da formação do educador popular. Assim, dirijo o olhar em direção à trajetória histórica de formação destes educadores, sua identidade, vivências e práticas. Na interpretação desse contexto, dialogo com a teoria pedagógica realizando um imbricamento sobre a formação e o aprender em uma perspectiva teo-pedagógica.

Na segunda parte do capítulo, procuro voltar às tessituras feitas, a fim de mergulhar no referencial teórico escolhido para dialogar com as dimensões em estudo. Para discutir e propor esse outro olhar, alio-me a experientes pesquisadores, os quais, através de seus escritos, foram teorizando em busca de novos rumos para a formação de educadores. Para finalizar uma tessitura revisando as ferramentas teóricas utilizadas dá um sentido integrador à proposta de análise de uma experiência educativa e cumpre a função de finalizar essa última etapa com cientificidade.



## 1 CONSTRUINDO AS TESSITURAS: TEOLOGIA DA LIBERTAÇÃO E EDUCAÇÃO POPULAR

A libertação é uma tessitura, não é uma meta. A libertação é a tessitura até a liberdade. “Cristo nos libertou para que sejamos verdadeiramente livres. Portanto, fiquem firmes e não se submetam de novo ao jugo da escravidão”<sup>18</sup>. “Cristo nos liberto para sermos livres. A libertação em função da liberdade”<sup>19</sup>.

No dicionário Aurélio a palavra tessitura é definida como: “organização, contextura” e a palavra contextura (do latim *contextere*) definida como “ligação entre as partes de um todo, encadeamento, contexto, tecido, textura.”<sup>20</sup>. Sendo assim, nossa intenção é tecer uma aproximação serena e rigorosa da Teologia da Libertação e da Educação Popular latino-americana libertadora. Desde suas origens nos últimos anos, exatamente nas décadas de 50 e 60, caracteriza-se como um fenômeno sociocultural e têm produzido uma infinidade de teceduras de experiências educativas junto aos Movimentos de Cultura Popular e de organização do povo pobre e oprimido. Para tanto se entende que a Teologia da Libertação e a Educação Popular não são algo estático, que tenha um início e um fim já concluído e sedimentado.

Profundas mudanças na ciência, na economia, na política e na sociedade dos últimos anos, têm colocado em questão os pressupostos conceituais das teorias da libertação e têm abalado os movimentos de caráter libertador. É nesse sentido que a função do educador se reafirma, não só na necessidade de uma formação profissional sólida, mas também de uma formação política que possa fazer da prática pedagógica uma ação empenhada na superação das contradições que surgem na sociedade e no sistema educacional, seus métodos e conteúdos, e também na relação educador e educando.

<sup>18</sup> Gálatas capítulo 5, versículo 1. **Bíblia Sagrada**. Edição Pastoral. São Paulo: Paulus. 1990, p.1498.

<sup>19</sup> Cristo nos liberó para hacernos libres. La liberación en función de la libertad. GUTIÉRREZ, Gustavo. **Presencia libertadora de la fe en América latina**. Misión Abierta n.77, 1984, p.702.

<sup>20</sup> FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004, p.727.

Se tessitura é a ligação da trama enquanto se está tecendo, este estudo pretende rever a dinamicidade do passado, analisar o presente, para pensar as possíveis teceduras futuras de uma Teo-pedagogia. Neste capítulo pretendemos compreender e refletir sobre as relações educativas de referência para a tessitura entre Teologia da Libertação e Educação Popular, no contexto da América Latina.

Acreditamos que a formação dos atores sociais, ao tecerem sua práxis, se amplia à medida que vivenciam situações de aprendizagens significativas, que lhes possibilita realizar relações teórico-práticas numa dimensão de ação-reflexão. Essa tecedura não tem limites terminais definidos: enquanto houver motivação para aprendizagem e enfrentamento de desafios novos e vontade de trocar experiências, o sujeito está em formação. O processo é contínuo.

## 1.1 CONTEXTO HISTÓRICO

Para compreendermos a tessitura entre a Teologia da Libertação e a Educação Popular é preciso analisar o marco histórico em que ambas surgiram e se desenvolveram. Nesta dimensão, Paulo Freire afirma que na vida humana tudo é produzido, construído e transformado historicamente<sup>21</sup>:

A compreensão da história como possibilidade e não determinismo seria ininteligível sem o sonho, assim como a concepção determinista se sente incompatível com ele e, por isso, o nega [...] A nova experiência do sonho se instaura, na medida mesma em que a história não se imobiliza não morre. Pelo contrário continua.

Considerando o panorama histórico podemos afirmar que a Teologia da Libertação e a Educação Popular surgem na América Latina, continente pobre e majoritariamente cristão, na década entre anos 50 e 60. A Teologia da Libertação não nasceu de maneira isolada, mas sim em conexão direta com os movimentos populares de libertação estendidos por todos os subcontinentes. As expressões consideradas clássicas no pensamento libertador como “irrupção dos pobres”<sup>22</sup>, ou “irrupção do Sul na história” não são retóricas. Elas são referências a um dos fenômenos mais significativos da nossa história recente: a tomada de consciência generalizada e

<sup>21</sup> FREIRE, Paulo. **A pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994, p.92.

<sup>22</sup>Segundo Scannone desta forma o pobre surge na teologia “e surge como tema fundamental, e como sujeito da mesma teologia”- *y irrumpe en ella como tema fundamental, como critério de interpretación y hasta como sujeto de la misma teologia*. (Tradução própria) SCANNONE, Juan Carlos. Teologia de la liberación. In: FLORISTÁN Casiano & Tamayo-Acosta, Juan José (Org.). **Conceptos fundamentales de pastoral**. Madrid, 1984, p.565.

progressiva da situação de dependência econômica, política, cultural, tecnológica e, inclusive, religiosa em que vive o continente latino-americano. Conforme o pensador e teólogo espanhol Tamayo-Acosta<sup>23</sup>, até a segunda metade do século XX o chamado “Terceiro Mundo” foi o grande ausente da história. Nesse momento, países dominados politicamente e subdesenvolvidos economicamente assumem o papel protagonista na e da história. Durante os séculos XVIII e XIX aconteceram dois fenômenos filosóficos e políticos “revolucionários”: a primeira e a segunda Ilustração.

A primeira pretendeu libertar a subjetividade de todo tipo de despotismo que pudesse acorrentá-la, esquecendo os aspectos sociais e econômicos. Sua matriz européia provocou um eurocentrismo discriminador e racista nas manifestações de pensadores da época. Servem como exemplo os textos de Hegel recolhidos pelo educador Balduino Andreola no seu artigo *Dos preconceitos de Hegel ao diálogo das civilizações*<sup>24</sup>. A segunda Ilustração, que se deu no século XIX com o surgimento do marxismo, tinha como objetivo libertar a sociedade através de uma mudança nos meios de produção.

As duas Ilustrações de acordo com o pensador Tamayo-Acosta foram conquistas importantes para a humanidade, mas não podem ser consideradas universais. O Sul permanecia mudo, dominado e resignado. É a partir dos anos 50 que se produz o despertar da América Latina: as massas oprimidas descobrem que a situação em que se encontram não é irreversível, pois há condições de mudar e que o subdesenvolvimento não é um passo obrigatório para o desenvolvimento.

A nova consciência se traduz em formas organizadas de lutas contra o sistema e se concretiza no surgimento de movimentos populares de libertação. Nessa época, os governos latino-americanos iniciam um processo de modernização com apoio de organismos internacionais. Nas palavras de Gustavo Gutiérrez<sup>25</sup> o “desenvolvimento passou a ser sinônimo de reforma e modernização. Quer dizer, de medidas tímidas, ineficazes em longo prazo quando não falsas e finalmente contraproducentes para obter a verdadeira transformação”.

---

<sup>23</sup> TAMAYO-ACOSTA, Juan José. **Para comprender la Teología de la Liberación**. Estella: Verbo Divino, 1989, p. 30.

<sup>24</sup> ANDREOLA, Balduino A. *Dos preconceitos de Hegel ao diálogo das civilizações*. In ANDREOLA, Balduino A. et al. **Educação, cultura e resistência**. Uma abordagem tercermundista. Santa Maria, Pallotti; Passo Fundo, ITEPA; São Leopoldo, Escola Superior de Teologia, 2002, p.421-427.

<sup>25</sup> *Desarrollismo pasó a ser sinónimo de reformismo y modernización. Es decir, de medidas tímidas, ineficaces a largo plazo cuando no falsas y finalmente contraproducentes para lograr una verdadera transformación*. (Tradução própria). GUTIÉRREZ, Gustavo. **Teología de la liberación**. Perspectivas. Salamanca: Sígueme, 1987. p.51.

As políticas desenvolvimentistas, animadas pelo medo do comunismo por parte da burguesia e das igrejas que apostaram por uma falsa “terceira via”, redundaram num grande fracasso. Como alternativa à teoria do desenvolvimento apareceu a teoria da dependência, compreendida no seguinte sentido: o subdesenvolvimento dos países pobres é o resultado de um processo histórico, é um subproduto do desenvolvimento dos países ricos. Existe uma relação causal entre dependência e subdesenvolvimento. Segundo o teólogo Hugo Assmann<sup>26</sup>, a investigação da teoria da dependência por amplos setores da população leva à generalização do conceito de libertação, o correlato do tema sócio-analítico da dependência.

Na perspectiva deste movimento, a “libertação” representa a ruptura com toda a dependência. E se estende em três níveis segundo Gutiérrez<sup>27</sup>:

1. Libertação sócio-econômica das classes e povos oprimidos. Neste caso, a libertação expressa as aspirações das classes sociais e povos oprimidos e subtrai o aspecto conflitante do processo econômico, social e político que impõe as classes dominantes.
2. Libertação interior do ser humano na história, pela qual assume seu próprio destino. Aqui a libertação aparece como uma exigência e um desdobramento de todas as dimensões do homem. Isto é, a conquista paulatina de uma liberdade real e criadora, que leva a uma revisão cultural permanente, a construção de um homem novo, fazendo uma sociedade qualitativamente diferente.
3. Libertação do pecado e entrada em comunhão com Cristo, enquanto que Cristo Salvador liberta o homem do pecado, da opressão, e o faz autenticamente livre<sup>28</sup>.

---

<sup>26</sup> ASSMANN, Hugo. Hacer teología desde la América dependiente. In: TAMAYO\_ACOSTA, Juan José. **Para comprender la Teología de la Liberación**. Estella: Verbo Divino, 1989, p. 199-201.

<sup>27</sup> Gustavo Gutiérrez nasceu em Lima (Peru) em 1928. Formado em Teologia e Psicologia, foi professor na Universidade Católica de Lima e fundador do centro de reflexão “Bartolomé de Las Casas”. É considerado “o pai” da Teologia da Libertação. Durante mais de quarenta anos se tem dedicado por inteiro a desenvolver, fundamentar e difundir as grandes intuições da Teologia da Libertação. Usou por vez primeira a expressão “Teologia da Libertação” em 1968, antes da II Conferência Geral dos Bispos Latino-Americanos de Medellín. Esta ficou definitivamente assentada no seu livro de 1971 *Teologia da Libertação. Perspectivas* que, ao lado da obra de H. Assmann *Teologia desde a práxis da libertação*, é considerada a mais representativa desta corrente teológica. TAMAYO-ACOSTA, 1989, p. 235.

<sup>28</sup> GUTIÉRREZ, 1987, p.68-69.

Paulo Freire é um dos pioneiros na perspectiva da libertação, quando já nos anos 60, através da obra “Pedagogia do oprimido”, defendeu uma proposta, oposta a uma “educação bancária” alienante. Ele aposta numa pedagogia crítica, que contribua para revelar a ideologia encoberta na consciência das pessoas. Neste processo de conscientização e libertação a pessoa oprimida renuncia a toda concepção fatalista e resignada. Abandona toda atitude passiva e intransitiva, toma consciência de sua situação, se insere no processo de libertação e assume sua responsabilidade histórica. É uma pedagogia orientada para a construção de um ser humano e uma sociedade nova, pois transforma no oprimido a consciência opressora interna produto da relação de dominação anterior.

A matriz cristã da proposta pedagógica libertadora aparece na crítica que Paulo Freire<sup>29</sup> faz às Igrejas no sentido de adotarem uma atitude profética e se comprometerem, ao exemplo de Jesus, com o oprimido e com a transformação das estruturas produtoras de morte e escravidão. Para Freire, de acordo com Preiswerk, a palavra é o Evangelho. Escutá-la significa estar disposto a colocá-la em prática, a recriá-la, isto é, comprometer-se no processo de libertação iniciado por Jesus.<sup>30</sup>

O Evangelho de Jesus Cristo aparece como a fonte do imperativo ético que levou muitos cristãos à práxis sócio-política, critério de validação da fé. Uma parte qualitativa e quantitativamente importante da Igreja latino-americana se converteu à causa dos oprimidos. É nesta contextura que nasce a Teologia da Libertação e a Educação Popular.

## **1.2 TEOLOGIA DA LIBERTAÇÃO E EDUCAÇÃO POPULAR: PROCESSOS HISTÓRICOS DE LIBERTAÇÃO**

O campo conceitual da Teologia da Libertação proporciona uma nova possibilidade para o fazer teológico e educativo e o ser teólogo e educador. O grande mérito das teorias da libertação é possibilitar o protagonismo ao oprimido, fazendo dele sujeito da própria libertação: “que o povo seja, tal qual, portador da mensagem cristã de libertação, ou seja, chamado também a transformar-se”<sup>31</sup>. Neste modo de ver,

---

<sup>29</sup> FREIRE, Paulo. O papel educativo das Igrejas na América Latina. In: FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade** e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, p. 105-127.

<sup>30</sup> PREISWERK, Matthias. **Educação Popular e Teologia da Libertação**. Petrópolis: Vozes, 1997, p.53.

<sup>31</sup> PREISWERK, 1997, p. 216

destacamos a obra teórico-prática de Paulo Freire, e fazemos nossas palavras as palavras de Puiggrós quando coloca:

Um dos grandes acertos de Paulo Freire foi destacar a presença do elemento político nos processos educacionais de nossa sociedade não apenas como simples reflexo de luta de classes, mas avançando a análise da forma específica que adquire a opressão social no interior do processo educativo, no lugar da transmissão-criação do saber. A partir de postular a possibilidade do vínculo dialógico colocou por terra as teorias reprodutistas. Freire proporcionou elementos que nos permitem estudar o sujeito pedagógico, as expressões simbólicas das diferentes posições relativas de educador e educando, e suas conseqüências para a produção, reprodução e ou transformação da cultura. Esse tem sido provavelmente o descoberta mais importante do pensamento educativo popular latino-americano na segunda metade do século.<sup>32</sup>

Mas os rostos dos oprimidos têm se diversificado ao longo destes cinquenta anos de caminhada, de tal modo que novas estratégias, pedagogias e reflexões têm enriquecido a Teologia da Libertação e a Educação Popular, de forma particular, e o pensamento crítico e libertador, de forma geral. O caráter crítico das teorias libertadoras exige uma abertura e capacidade de acolher e responder aos desafios que a realidade histórica vai apresentando.

As teorias libertadoras nasceram dando ênfase ao pobre sócio-econômico. Foi posteriormente que o pobre cultural, isto é, o índio, o negro e outras minorias que são, em grande, pobres marginalizadas foram escutados. Tamayo-Acosta<sup>33</sup> enfatiza que estes movimentos produzidos no interior do discurso teológico, junto à teologia acadêmica, abrem espaços para um novo modo de fazer teologia. Este novo modo de fazer teologia tem sua concretização nas diferentes teologias da libertação como a Teologia Negra nos anos setenta e a Teologia Feminista nos anos oitenta. Estas teologias, compreendidas dentro da práxis da libertação apresentam uma significação e função próprias: desmascarar o pretendido universalismo do pensamento ocidental e seu androcentrismo.

---

<sup>32</sup> *Uno dos grandes acertos de Paulo Freire fue destacar la presencia del elemento político en los procesos educacionales de nuestras sociedades no como simple reflejo de la lucha de clases, sino avanzando hacia el análisis de la forma específica que adquiere la opresión social en el interior del proceso educativo en el lugar de transmisión-creación del saber. A partir de postular la posibilidad del vínculo dialógico, dando por tierra con las teorías reproductivitas, Freire proporcionó elementos que nos permiten estudiar en el sujeto pedagógico las expresiones simbólicas de las diferentes posiciones relativas de educador y educando, y sus consecuencias para la reproducción y/o transformación de la cultura. Ese ha sido probablemente el descubrimiento más importante del pensamiento educativo popular latinoamericano en la segunda mitad del siglo.* (Tradução própria). PUIGGRÓS, Adriana. Historia y prospectiva de la educación popular latinoamericana. In: GADOTTI, Moacir e TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Educação popular: Utopia Latino-Americana**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 17.

<sup>33</sup> TAMAYO-ACOSTA, 1989, p. 16.

Segundo Gutiérrez, não é confronto, mas é uma mudança de perspectiva, uma "releitura da fé"<sup>34</sup>, uma ruptura que provocou a perda da tríplice inocência da teologia européia: a) desvelou sua inocência social e histórica; b) acabou com a ilusão do monocentrismo cultural centro-europeu para falar do Terceiro Mundo como lugar válido para a teologia; e c) terminou com a visão inocente da pobreza e do pobre, afirmando existência de uma só história "cristofinalizada", de "um só porvir humano assumido irreversivelmente por Cristo, Senhor da história"<sup>35</sup>. É a ação verdadeira dos homens sobre a realidade, respondendo à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora<sup>36</sup>. É nesse movimento histórico-cultural que a Teologia da Libertação e a Educação Popular vêm se constituindo e representando o grito dos cristãos oprimidos.

### 1.2.1 Teologia da Libertação

A Teologia da Libertação e Jesus Cristo Libertador, representam o grito dos cristãos oprimidos que batem à porta dos irmãos poderosos, pedindo tudo e não pedindo nada. Pedem só para ser alguém; suplicam ser acolhidos como pessoas; rogam só que lhes deixem lutar para reconquistar sua liberdade cativa.<sup>37</sup>

A Teologia da Libertação surgiu na década de sessenta na América Latina em conexão direta com o grito dos cristãos oprimidos e seus movimentos populares. A Teologia da Libertação é a "primeira grande corrente do pensamento cristão nascida no Terceiro Mundo, que possui identidade própria e resiste a ser sucursal da teologia européia ou imitação da teologia européia norte-americana"<sup>38</sup>. A teologia que nasce e se fundamenta na fé, está "em meio ao próprio conflito social e em solidariedade com os ausentes da história"<sup>39</sup>. "Os oprimidos não são apenas destinatários de uma teoria e de

<sup>34</sup> GUTIÉRREZ, Gustavo. **A força histórica dos pobres**. Petrópolis: Vozes, 1981, p. 283.

<sup>35</sup> GUTIÉRREZ, 1987, p. 199-200.

<sup>36</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983, p. 69-72.

<sup>37</sup> *La teología de la liberación y Jesucristo liberador representan el grito de los cristianos oprimidos que llaman a la puerta de los hermanos pudientes, pidiendo todo y no pidiendo nada, Piden sólo ser alguien; suplican ser acogidos como personas; ruegan sólo que se les deje luchar para reconquistar su libertad cautiva.* (Tradução própria). BOFF, Leonardo. **Jesucristo el liberador: ensayo de cristología crítica para nuestro tiempo**. Madrid: Cristandad, 1981, p. 37.

<sup>38</sup> *Bien puede decirse de ella que es la primera gran corriente de pensamiento cristiano nacida en el Tercer Mundo, que posee identidad propia y resiste a ser sucursal de la teología europea o remedo de la teología norteamericana.* (Tradução própria). TAMAYO-ACOSTA, Juan José. *Teología de la Liberación: revolución metodológica. Nuevas aportaciones y desafíos al primer mundo*. SUSIN, Carlos Luiz. (Org.). **O mar se abriu: trinta anos de teologia na América Latina**. São Paulo: Soter\Loyola, 2000, p.212.

<sup>39</sup> GUTIÉRREZ, 1981, p. 280.

uma ação libertadora, mas a partir dele nasce o pensamento teológico cristão”<sup>40</sup>. Portanto, estamos diante de uma nova hermenêutica a respeito da fé.

O que define a Teologia da Libertação e a diferencia de outras teologias é o método empregado: o lugar do sujeito histórico e do pobre. E o que também diferencia é sua intencionalidade: a libertação. Esse novo método, segundo Gustavo Gutiérrez<sup>41</sup>, entende a Teologia como a reflexão crítica a partir e sobre a práxis histórica em confronto com a Palavra vivida na fé. Neste sentido, usa instrumentos de análise social advindos das ciências sociais. A análise da realidade social latinoamericana não é um dado externo à Teologia, mas um momento interno do seu labor teológico. A mediação sócio-analítica é a palavra primeira e a práxis histórica de libertação é o ato primeiro da atividade teológica. A reflexão passa a ser o ato segundo. O compromisso com o processo de libertação é o ato primeiro e a teologia vem depois como ato segundo. Como um processo capaz de desenvolver a reflexão e a consciência crítica dos protagonistas sobre as causas de sua opressão, enfatiza o desencadeamento de um processo baseado no diálogo, de modo que se passe a trabalhar com as pessoas e não mais para as pessoas. “E uma reflexão sobre a fé, sobre a experiência de Deus vivida em contexto de opressão”<sup>42</sup>, é colocar o trabalho teológico no complexo e fecundo contexto da relação prática-teoria. Ela afirma que isolar o método teológico dessa perspectiva é perder o enfoque e recair no academicismo:

Não basta dizer que a práxis é o ato primeiro. É necessário considerar o sujeito histórico dessa práxis: os até agora ausentes da história. A teologia assim entendida parte das classes populares e de seu mundo: o discurso teológico que se faz verdade se verifica na inserção real e fecunda no processo de libertação.<sup>43</sup>

Para os teólogos da libertação, a Teologia não nasce de um interesse científico e acadêmico, mas sim das perguntas do presente e do sujeito histórico desta práxis. Mais concretamente, dos cristãos no processo de libertação, da práxis dos que se confessam seguidores de Jesus. Gustavo Gutiérrez<sup>44</sup> amplia este ponto de partida metodológico e considera também como ato primeiro a contemplação e o silêncio da oração. A Teologia da Libertação parte da experiência da fé que se expressa em dois níveis inseparáveis: a práxis e a contemplação, a espiritualidade e o compromisso. Dessa forma, a Teologia da

---

<sup>40</sup> PREISWERK, 1998, p.215-216.

<sup>41</sup> GUTIÉRREZ, 1981, p.293-294.

<sup>42</sup> PREISWERK, 1998, p. 215.

<sup>43</sup> GUTIÉRREZ, 1981, p. 368-369.

<sup>44</sup> GUTIÉRREZ, 1984, 294.



Libertação, supera a clássica dicotomia entre a história da salvação e história do mundo e redescobre a força da transformação histórica inerente à revelação e a salvação cristã.

A Teologia da Libertação está animada por uma intencionalidade prática e ligada à práxis histórica. Segundo Leonardo Boff, a Teologia nasce da práxis histórica, conserva sempre sua referência, se ilumina e se deixa questionar e enriquecer por ela, mantendo assim “permanentemente e dialeticamente a unidade da teologia com a vida cristã”<sup>45</sup>. Compreendida desse modo, a Teologia não é um simples ato de pensar o mundo. Contribui também, enquanto momento de processo libertador e de libertação do mundo. Faz-se parte integrante da práxis de libertação “passa por caminhos e categorias pedagógicas que apenas devolve ao povo, transformada, sua própria existência, mas que a converte em um instrumento nas mãos do povo, que não só é produtor, mas também transformador das condições presentes de vida”<sup>46</sup>.

A Teologia assim entendida possui uma dimensão libertadora, tanto do protagonista e da comunidade como da própria Teologia. Nessa concepção entende-se que todos possuem potencial para serem protagonistas de sua própria história, de que “não se trata de que a Igreja seja pobre, mas sim de que os pobres deste mundo sejam o Povo de Deus, testemunha inquietante do Deus que liberta”<sup>47</sup>. E isto se consegue como afirma Boff, “não mediante uma simples interpretação das interpretações, mas mediante uma nova experiência e uma práxis da fé e Igreja”<sup>48</sup>.

A partir dessa compreensão, a Teologia da Libertação se auto-define como reflexão crítica. Esta se estende na realidade histórica em seu conjunto, opondo-se às promessas de um novo céu e de uma nova terra futuro e que se dará somente na vida pós-morte. A dimensão escatológica inicia no exercício da libertação no presente. Dirige-se também à própria práxis dos cristãos comprometidos no processo de libertação, chamando a atenção sobre a opressão que está submetida. Enfim, é crítica à Igreja, na medida em que não responde a sua missão de anunciar o Evangelho de libertação integral aos pobres e de dar razão de sua fé e de sua esperança, segundo o teólogo Tamayo-Acosta<sup>49</sup>.

---

<sup>45</sup> *Permanente y dialécticamente la unidad de la teología con la vida cristiana*. (Tradução própria). BOFF, Leonardo. *Teología del cautiverio y la liberación*. Madrid: Paulinas, 1978, p. 94.

<sup>46</sup> PREISWERK, 1998, p. 228.

<sup>47</sup> GUTIÉRREZ, 1981, p. 309.

<sup>48</sup> *No mediante unas simples interpretaciones de interpretaciones, sino mediante una nueva experiencia y una praxis diferente de la fe y de la Iglesia*. (Tradução própria). BOFF, 1978, p. 94.

<sup>49</sup> TAMAYO-ACOSTA, 1989, p. 61.

Assim nasce a Teologia da Libertação. O sujeito da teologia é toda a comunidade. Os teólogos têm um papel importante nesse processo o de ser portadores da mensagem de vida e da fé e o compromisso de acompanhar a comunidade cristã em seu caminhar pela história. Tamayo-Acosta<sup>50</sup> afirma que a teologia está deixando de ser tradicional em seu discurso eclesial e está começando a recuperar seu conteúdo específico: “ser inteligência crítica da fé, refletindo e recriando a mensagem cristã atendendo às demandas culturais e de identidade de cada contexto”. Portanto, a Teologia saiu de seu gueto intraclesial e veio confrontar-se com o saber e a cultura dos novos tempos. Esse diálogo e essa confrontação contribuem para a renúncia ao dogmatismo e ajuda a teologia a descobrir a sua verdadeira função e repensar a situação dos protagonistas, os lugares e o fazer teológico.

Tamayo-Acosta<sup>51</sup> salienta a necessidade de uma boa formação para fazer Teologia e a importância das diferentes áreas do conhecimento. No entanto, afirma que além da teoria são precisas uma experiência comunitária de fé, uma inserção na realidade histórica do povo, uma análise desta realidade em confronto com as ciências sociais e uma práxis transformadora dessa realidade. Neste sentido, Matthias Preiswerk<sup>52</sup> traz a contribuição de Leonardo Boff sobre o novo fazer e aprender do teólogo:

O teólogo se vê obrigado a entrar no continente da cultura popular e a valorizar as formulações feitas pelo povo, a narração de suas experiências de vida e de fé. É aqui que tem lugar a grande aprendizagem do teólogo, o alimento de sua própria fé em contato com a fé de seus irmãos e irmãs. O teólogo assume efetivamente sua condição de intelectual orgânico da comunidade e se faz aliado e amigo dos membros simples do povo de Deus.

Nessa relação de diálogo e escuta sensível percebemos que o teólogo, segundo Boff, reinterpreta sua fé, interroga-se sobre o seu fazer e se faz serviço: "Ninguém era professor de ninguém. Trocamos nossos saberes: eu lhes dava o saber da ciência e eles o saber vivo da vida. Um ajuda o outro"<sup>53</sup>. Esse movimento faz com que o teólogo tenha um olhar sobre os anseios dos protagonistas, seu contexto sócio-cultural e seus interesses. Analisar o desenvolvimento dialético de teoria e prática e refletir sua práxis

---

<sup>50</sup> *Ser inteligencia crítica de la fe, ser reflexión re-creadora del mensaje cristiano atendiendo a las señas culturales de identidad propias de cada contexto.* (Tradução própria). TAMAYO-ACOSTA, 1989, p. 15.

<sup>51</sup> TAMAYO-ACOSTA, 1989, p. 14.

<sup>52</sup> PREISWERK, 1998, p. 230.

<sup>53</sup> BOFF, Leonardo. **Teologia à escuta do povo.** Petrópolis: Vozes, 1984, p. 29.

implica um processo educativo contínuo, de construção de valores sociais e culturais amplos, profundos e duradouros. Conforme Assmann<sup>54</sup>:

A sensibilidade solidária é uma forma de conhecer o mundo que nasce do encontro e do reconhecimento da dignidade humana dos que estão "dentro e fora" do sistema social; um conhecimento marcado pela afetividade, empatia e compaixão (sentir na sua pele a dor do/a outro/a). Por isso mesmo, é um conhecimento e uma sensibilidade que estão comprometidos, que vivem a relação de interdependência e mútuo reconhecimento de um modo existencial, visceral, e não somente intelectual.

Isso é, para Hugo Assmann, "reencantar a educação", isto é, "colocar a ênfase numa visão da ação educativa como ensejamento e produção de experiências de aprendizagem"<sup>55</sup>. Mais que "educar significa defender vidas". Para tanto, fazemos de nossas palavras as de Preiswerk: "a prática pedagógica se impõe então ao teólogo profissional da libertação como uma exigência científica, pastoral e política"<sup>56</sup>.

A partir das discussões sobre os princípios que norteiam a Teologia da Libertação, fica impraticável falar de uma Teologia normatizadora e alienante. No entanto, ainda é preciso trilhar uma longa caminhada para que sejam incorporados na prática dos teólogos e protagonistas os processos de libertação. A questão continua aberta porque a libertação integral não aconteceu e não podemos permanecer impassíveis. Gutiérrez nos apresenta alguns desafios para os novos tempos:

- a) Complexidade do mundo pobre. A luta cotidiana dos despossuídos pela vida, ou seja, pela justiça, para fazer com que sejam respeitados os seus valores culturais e religiosos. O seu direito a serem iguais, ao mesmo tempo em que é diferente.
- b) Globalização e pobreza. A exclusão de uma parte da humanidade do circuito econômico e dos chamados benefícios da civilização contemporânea.
- c) Aprofundamento da espiritualidade. O seguimento de Jesus é a coluna vertebral do discurso sobre a fé.

<sup>54</sup> ASSMANN, Hugo, SUNG, Jung Mo. **Competências e sensibilidade solidária: Educar para à esperança**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 134.

<sup>55</sup> ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação – rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 29.

<sup>56</sup> ASSMAN, 1998, p.226.

No próprio núcleo da opção pelo pobre, há um elemento espiritual de experiência do amor gratuito de Deus.<sup>57</sup> Conforme o teólogo e educador Manuel Muñoz: “Somente um ser humano esperançoso, na escuta da promessa do Deus da vida, pode antecipar o Reino na relatividade dos pequenos passos da história”<sup>58</sup>. Esse chamado nos convida a continuar re-fazendo nossa práxis libertadora em diálogo fraterno com os oprimidos da terra.

### 1.2.2 Educação Popular

A Educação Popular desponta como “novo paradigma educativo”<sup>59</sup> na América Latina em meados dos anos 50 e início dos anos 60. Segundo o educador Carlos Brandão, define-se como um “trabalho político de libertação popular, através também da educação e dos efeitos de um trabalho conscientizador com sujeitos, grupos e movimentos das classes populares”<sup>60</sup>.

A Educação Popular propõe-se contribuir para transformar a realidade social, procurando fazer a construção de uma nova sociedade que responda aos interesses dos setores populares<sup>61</sup>. Ou seja, a transformação das mentalidades, da consciência, das atitudes, das estruturas que sustentam a velha sociedade mundial opressora, alienante e autoritária, canalizando seus esforços expressamente ao fortalecimento da organização popular. A metodologia tem como ponto de partida a participação coletiva para a construção de novos conhecimentos. Nesse ponto, a reflexão-teorização sobre a própria prática e a investigação se colocam como indispensáveis, necessitando de atualização e aprofundamento permanente, da mesma forma que a formação e autoformação dos educadores. O planejamento, a sistematização e a avaliação das ações se colocam, igualmente, como componentes permanentes do trabalho.

---

<sup>57</sup> GUTIÉRREZ, Gustavo. Situação e tarefas da Teologia da Libertação. In: SUSIN, Luiz Carlos (Org.). **Sarça Ardente: teologia na América Latina: perspectivas**. São Paulo: Soter/Loyola, 2000, p. 65-76.

<sup>58</sup> MUÑOZ, Manuel Alfonso Díaz. **Educar para a Paz: análise dos fatores de comportamentos pró-sociais na aplicação de um programa psicopedagógico de intervenção com adolescente**. São Leopoldo. IEPG, 2006. Dissertação de Teologia. Escola Superior de Teologia. Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em Teologia, 2006. p. 20.

<sup>59</sup> BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Os caminhos cruzados: formas de pensar e realizar a educação na América Latina. In: GADOTTI, Moacir, TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Educação Popular: utopia latino-americana**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 36.

<sup>60</sup> BRANDÃO, 1994, p. 36.

<sup>61</sup> Preiswerk entende por setores populares o conjunto plural dos grupos sociais explorados e excluídos tanto da administração do poder político como da distribuição dos excedentes econômicos. É o conjunto multiforme e não organizado da classe operária, dos pequenos proprietários rurais e dos agricultores sem-terra, dos indígenas e das nações oprimidas, de diferentes estratos da pequena burguesia, dos desempregados, das mulheres em uma sociedade machista. Definem-se segundo relações de opressão tanto no âmbito econômico como de gênero, de raça, de idade...etc. PREISWERK, 1998, p. 60.

Porém, a definição da Educação Popular passou por fases distintas, assim como os demais aspectos dessa área de estudo. Em diferentes momentos históricos, que repercutem nas produções teóricas, esse movimento foi entendido de várias formas. Houve tempo em que seu trabalho pedagógico foi conceituado como uma prática educativa de alfabetização, educação não formal ou educação de adultos. O objeto de estudo era o sujeito que não podia aprender. O processo de aprendizagem era avaliado em função de seus déficits e o trabalho procurava vencer tais defasagens<sup>62</sup>.

Posteriormente, a Educação Popular voltou-se para o mundo da economia e do conhecimento instrumental. Segundo Coraggio<sup>63</sup>, a proposta é preparar e capacitar às classes populares para a vida moderna em sociedade. Essa nova concepção leva em conta que o sujeito deve dominar certos conhecimentos e técnicas, capacitar-se para uma profissão para poder se fazer em sociedade.

Atualmente, a Educação Popular trabalha com uma concepção de educação como movimento popular, que se mostrou historicamente mais forte na sua trajetória histórica latino-americana. Segundo Melluci<sup>64</sup> é um movimento entendido “como uma ação coletiva cuja orientação comporta solidariedade, manifesta um conflito e implica a ruptura dos limites de compatibilidade do sistema ao qual se refere [...] é um sistema de ação coletiva, com oportunidades e vínculos”. Isso significa conforme Mejía<sup>65</sup> “reconhecer que a Educação Popular e os movimentos sociais têm uma história, e é precisamente a partir dessa perspectiva histórica, a partir do reconhecimento do seu passado, que podemos dar um salto adiante”. A proposta está centrada na cultura popular enquanto núcleo político de transformação, a qual auxilia na construção desse novo sistema de educação e, portanto, desse novo sujeito (trabalhador e usuário). Ele participa desse processo com disposições afetivas e intelectuais que interferem na forma de relação que estabelece com o meio, sendo que esses movimentos influenciam e são influenciados pelas condições socioculturais do sujeito e do meio. “É uma construção

---

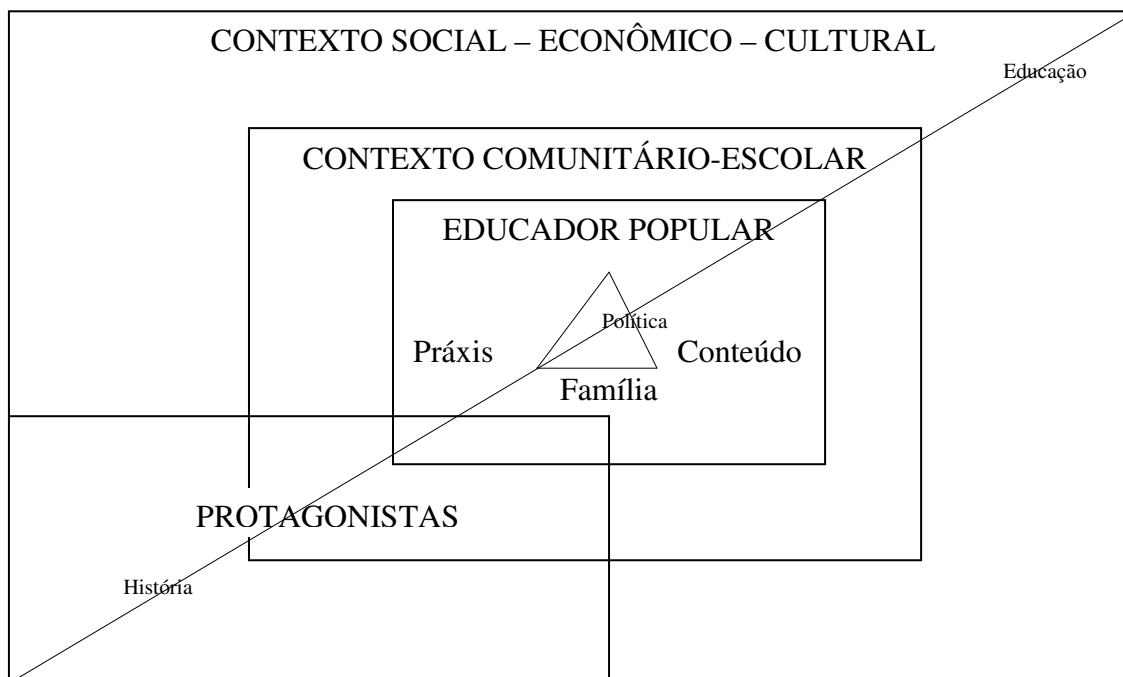
<sup>62</sup> NETO, Melo José Francisco de. Educação Popular: uma ontologia. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso, NETO, Melo José Francisco (Orgs.). **Educação Popular: outros caminhos**. João Pessoa. Universitária, 1999, p.48.

<sup>63</sup> CORAGGIO, José Luiz. **Desenvolvimento Humano e Educação**. O papel das ONGS latino-americanas na iniciativa da educação para todos. São Paulo: Cortez, 1996.

<sup>64</sup> MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente: Movimentos sociais nas sociedades complexas**. Petrópolis: Vozes, 2001p. 29-69.

<sup>65</sup> MEJÍA, Marco Raul. **Transformação Social**. São Paulo: Cortez, 1996, p.22.

coletiva que toma como ponto de partida os homens e mulheres deste mundo”<sup>66</sup>. Poderíamos condensar e expressar estas idéias no seguinte quadro:



Em sintonia com este olhar, partimos da compreensão, segundo a qual o educador popular trabalha com o propósito de que os protagonistas tenham qualidade nas suas relações com o conhecimento. Organiza sua intervenção tendo como objeto principal devolver ao sujeito o desejo de aprender, de oportunizar a ocupação de outro lugar, de ser protagonista de sua própria história e, conseqüentemente, livre de qualquer tipo de opressão. Esse resgate acontece a partir da oportunização de um espaço para expressar anseios, trabalhar simbolicamente dificuldades, dúvidas e medos. Estuda as relações envolvidas no processo de aprendizagem, considerando as interações dos sujeitos nos diferentes contextos (social, político, econômico e cultural), bem como as significações do aprender. Ultrapassa uma visão fragmentada dos problemas de ensinar e aprender, compreendendo o fenômeno educativo como um processo dinâmico resultante de uma interação, e não somente capacidades individuais de um sujeito educando de um lado, ou de um sujeito educador do outro.

Com uma visão integrada que supere dicotomias entre estes diferentes contextos, este educador poderá contribuir para adoção de uma postura crítico-dialética, capaz de

<sup>66</sup> La Educación Popular es una construcción colectiva que toma como punto de partida a hombres y mujeres del mundo. (tradução própria). NÚÑEZ, Carlos. Educación Popular y coyuntura latinoamericana. Nuevos desafíos. In: CELADEC. **Educación y ecumenismo en América Latina y el Caribe: retrospectivas y nuevos desafíos**. Porto Alegre, 2003, p. 15.

favorecer transformações na busca de soluções para os problemas de ensinar e aprender e de levar os sujeitos a ter mais qualidade em suas relações com o conhecimento. No entanto, sua efetividade se dá na medida em que leva os protagonistas a se gratificarem com o conhecimento, a sentirem satisfação em conhecer, a enfrentar o desconhecimento para descobrir o novo, enfrentar a dor de não-saber para chegar ao prazer de saber, enfim, à libertação.

Esse movimento encerra em si a dimensão política em função da qual se fazem as opções que orientam a direção do sonho a ser construído. Opções que não se eximem da necessária clareza teórica, nem mesmo de sua inteligência estética. O movimento de reflexão encerra em si a dimensão epistemológica a partir da qual se ampliam a compreensão da razão de ser das situações limites de opressão, os motivos que tornam imprescindível a luta pela libertação, a clareza em torno das possibilidades teóricas de construí-la e as condições sociais necessárias à sua concretização.

O processo não dispensa a sensibilidade e a natureza política que lhe imprime significado e exigem rigorosidade metódica<sup>67</sup>. O movimento da ação encerra em si a dimensão estética que envolve a qualidade da participação nesse processo, considerando, numa perspectiva de sensibilidade e complexidade, a inteireza dos atores sociais que conhecem e constroem-se construindo a história. Por isso, a ação não se constitui unicamente por aspectos subjetivos, mas também pela natureza política e epistemológica que a explicam<sup>68</sup>. Conforme Paulo Freire:<sup>69</sup>

O testemunho, na teoria dialógica, da ação é uma das conotações principais do caráter cultural pedagógico da revolução. Entre os elementos constitutivos do testemunho [...] estão a coerência entre a palavra e o ato de quem testemunha, a ousadia do que testemunha, que o leva a enfrentar a existência como um risco permanente, a radicalização, nunca a sectarização, na opção feita [...] a valentia de amar que significa [...]a transformação deste mundo para a crescente libertação dos homens. A crença nas massas populares.

É nesse sentido que a Educação Popular vem se definindo como uma prática teopedagógica. Ou seja, como uma prática social que pressupõe uma teoria de

<sup>67</sup> Freire atribui que essa rigorosidade metódica é que “faz a passagem do conhecimento ao nível do senso comum para o conhecimento científico”. Ao analisar, explicar e buscar fundamentação teórica à opção política de sua práxis pedagógica, os educadores constroem aprendizagens significativas acerca de sua própria função, abandonando a postura de mero transmissores de conteúdos para assumirem uma prática dialógica que faz do processo de conhecer um ato recíproco, no qual não apenas ensinam, mas também aprendem. FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D’água, 1995, p.78.

<sup>68</sup> Para análise do quadro utilizamos a contribuição de Freire na década de 90 ao tematizar a práxis libertadora a partir de três dimensões indissociáveis: a dimensão política, a dimensão epistemológica e a dimensão estética. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p.21 – 41.

<sup>69</sup> FREIRE, 1983, p.175.

conhecimento, uma intencionalidade e uma base política. Dessa maneira, percebemos que a Educação Popular se consagra como um novo jeito de fazer política e de fazer educação. Surge como espaço e instrumento educativo destinado a contribuir para que seus atores sociais se convertam em sujeitos de seu próprio processo educativo, de sua própria história, fazendo da educação um recurso a serviço de sua libertação cultural, política e social. É um movimento que segundo Paulo Freire é:

[...] a) substantivamente democrática, não separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade; b) estimula a presença organizada das classes populares [...] no sentido da superação das injustiças sociais; c) respeita os educandos [...] e por isso mesmo leva em consideração seu saber de experiência feito, a partir do qual trabalha o conhecimento com rigor de aproximação dos objetos; d) trabalha incansavelmente, a boa qualidade do ensino; e) capacita suas professoras cientificamente luz dos recentes achados em torno da aquisição da linguagem, do ensino da escrita e da leitura; f) em lugar de negar a importância da presença dos pais, da comunidade, dos movimentos populares da escola, se aproxima dessas forças com as quais aprende para elas poder ensinar também; supera preconceitos de raça, de classe, de sexo e se radicaliza na defesa da substantividade democrática.<sup>70</sup>

Assim sendo, essa prática renova o sentido de educar a partir das classes populares, buscando a constituição de um povo sujeito de seu próprio processo de transformação e de seu projeto histórico. Conforme Gadotti e Torres:<sup>71</sup>

É um paradigma que surge no calor das lutas populares. Trata-se de codificar e decodificar os temas geradores dessas lutas busca colaborar com os movimentos sociais e os partidos políticos que expressam essas lutas. Trata de diminuir o impacto da crise social na pobreza e dar voz à indignação e ao desespero moral do pobre, do oprimido, do indígena, do camponês, da mulher, do afro-americano, do analfabeto e do trabalhador industrial.

De acordo com Brandão, a Educação Popular é marcada como uma “presença”<sup>72</sup> libertadora que além de criticar a educação tradicional, “bancária”<sup>73</sup>, “ocupa” o território educacional e “encontra um sentido renovador, para colocar os seus instrumentos de reflexão e formação de pessoas cuja ação tornada movimento é mais do que nunca o determinante de uma educação tornada serviço”<sup>74</sup>. A Educação Popular é a educação comprometida politicamente com o oprimido. O educador popular não é aquele que transmite o que a educação do sistema dominante lhe pede, mas aquele que vive de mãos dadas com o povo, envolvido e comprometido com as suas preocupações,

<sup>70</sup> FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993. p. 101-102.

<sup>71</sup> GADOTTI, Moacir e TORRES Carlos Alberto. Poder e desejo: a educação popular como modelo teórico e como prática social. In: GADOTTI, Moacir e TORRES Carlos Alberto. (Orgs.). **Educação Popular: utopia Latino-Americana**. São Paulo: Cortez, 1994, p.8.

<sup>72</sup> BRANDÃO, 1995, p.31.

<sup>73</sup> FREIRE, 1985, p.62.

<sup>74</sup> BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. São Paulo: Mercado da Letras, 2002, p.99.



seus problemas “partilhando um mesmo compromisso social e lutando por um projeto semelhante de sociedade”<sup>75</sup>.

Perceber essa tessitura, ouvir essa mensagem, enfim, assumir esse movimento libertador, requer um conjunto de conhecimentos estruturados de forma a constituir uma matriz teórica interpretativa. A Educação Popular é um movimento complexo, abrangente e desafiador; talvez como todos os movimentos que envolvem as relações com os seres humanos. Sendo assim, Assmann coloca-nos como desafio “trabalhar pedagogicamente o descompasso dos seres humanos em relação às oportunidades contidas nas obras de suas próprias mãos. O atraso passou a ser, sobretudo, das mentes e dos corações”<sup>76</sup>. Para tanto, Carlos Núñez<sup>77</sup> sugere quatro respostas fundamentais que podem servir de guia:<sup>78</sup>

- a) Reinstalar a esperança nos nossos corações, em nossa mente e em nossas atitudes. Recuperar, portanto o direito a sonhar e lutar para construir e conquistar o sonhado.
- b) Ousar proclamar e denunciar o que pensamos, sentimos, vemos e questionamos, sem falsos complexos, medos e pudores mediatizantes.
- c) Ousar pensar com liberdade, sem frescuragem, sem amarras castrantes que somente favorecem aqueles que nos querem ver dóceis e submetidos. Isto não deve significar perda de rigor e seriedade em nosso pensamento.
- d) Fazê-lo junto quebrando isolamentos, bairrismos arrogantes e desconfianças.

Contudo, o autor<sup>79</sup> afirma que estas quatro estratégias somente serão possíveis a partir de uma ação educativa renovadora e transformadora que conjugue a ética, a

---

<sup>75</sup> PREISWERK, 1997, p. 147.

<sup>76</sup> ASSMANN, 1998, p. 21.

<sup>77</sup> NÚÑEZ, Carlos. Educación Popular y coyuntura latinoamericana. Nuevos desafíos. In: CELADEC. **Educación y ecumenismo en América Latina y el Caribe: retrospectivas y nuevos desafíos**. Porto Alegre, 2003.

<sup>78</sup> *Reinstala la esperanza, en nuestros corazones, en nuestras mentes y en nuestras actitudes. Recuperar, por tanto, el derecho a soñar y a luchar por construir y conquistar lo soñado. Atrevemos a proclamar y denunciar lo que pensamos, sentimos, vemos y cuestionamos, con fuerza, con energía, con creatividad; sin falsos complejos, miedos o pudores mediatizantes. Atrevemos a pensar con libertad, con frescura, sin ataduras castrantes que solo favorecen a quienes nos quieren ver dóciles y sometidos. Esto no debe significar – por supuesto – pérdida de rigor y seriedad en nuestro pensamiento. Hacerlo junto, rompiendo aislamientos, capillismo, soberbias y desconfianzas.* (Tradução própria). NÚÑEZ, 2003, p. 15-16.

<sup>79</sup> NÚÑEZ, 2003, p.36-37.

ciência a comunicação e a cultura e a solidariedade militante, como forma de conhecer, de reafirmar, de proclamar e de construir a capacidade de resistência e proposta de alternativas. A libertação é o projeto essencial, porque é o caminho necessário para chegar à liberdade. Porém, só construiremos essa liberdade se formos capazes de movimentar-nos nos diferentes contextos e áreas e construir um processo de transformação baseado no desenvolvimento integral. Relacionando e integrando a política econômica com uma política de desenvolvimento humano e social. Desenvolvimento que deve ser entendido como um processo integral, participativo, democrático, equitativo, social, organizado, sustentável, educativo transformador.

A partir do que foi traçado, a Educação Popular conforme Preiswerk, “é um lugar teológico, porque seu método é uma ação comunicativa na qual os diferentes protagonistas dão razão de suas práticas”, conforme Preiswerk.<sup>80</sup> Hoje não é possível conceber um projeto educativo se não se tem em conta o projeto de libertação. Assim como não é possível conceber o seguimento de Cristo, se não assumimos como cristãos este projeto de libertação. Deste modo, Educação Popular e Teologia da Libertação vem se entrelaçando na luta em favor do oprimido, cada uma com sua especificidade, na busca de uma Teo-pedagogia que responda aos novos tempos.

### **1.3 ENTRECruzamento: Teologia e Educação Popular**

Histórica e existencialmente, Teologia da Libertação e Educação Popular se entrelaçam ao ponto de tecer uma única realidade de libertação. Examinar essa trama é um desafio para todo aquele que mergulha na história de luta do nosso povo e concretamente, dos educadores populares de Porto Alegre.

#### **1.3.1 Tessitura entre a Teologia da Libertação e Educação Popular**

A irrupção do pobre na história, a aspiração dos oprimidos de libertar-se de toda opressão, o nascimento dos movimentos populares de libertação, a presença ativa dos cristãos nos processos históricos de libertação e o compromisso da Igreja latino-americana na defesa das massas populares exerceram uma influência decisiva de mudança de lócus na tessitura da Teologia da Libertação e da Educação Popular. Esse movimento teo-pedagógico propõe uma tessitura inovadora na relação do ser humano com a sociedade e com a cultura.

---

<sup>80</sup> PREISWERK, 1998, p.390.

Os teólogos da libertação a apresentam desde o início, como sendo uma nova hermenêutica da fé, como “uma maneira global de articular a práxis na Igreja [...] um modo diferente de fazer e pensar a teologia”<sup>81</sup>. Os educadores, por sua vez, a entendem como “uma prática pedagógica, politicamente a serviço das classes populares”<sup>82</sup>, como “pedagogia dos homens em processo de permanente libertação”<sup>83</sup>, como “um lugar de verificação e de renovação da fé e da teologia”<sup>84</sup>. Estes vêem a Teologia da Libertação e a Educação Popular como uma gênese que incorpora um novo tema, a libertação, e a reflexão teológica e educativa .

Portanto, ambas as Teologia da Libertação e Educação Popular têm uma origem comum. Desenvolveram-se “na relação com os mesmos atores sociais, partilhando um mesmo compromisso social e lutando por um projeto semelhante de sociedade”<sup>85</sup>. Segundo o teólogo Manfredo Wachs, “a relação interdisciplinar e a inter-relação entre ambas é mais profunda do que se possa imaginar”<sup>86</sup>. Ela não está presente “somente na utilização comum de metáforas, de vínculos históricos ou de parceiros comuns, mas está na mesma raiz que alimenta ou, sendo mais radical, está no mesmo germe que fecunda cada uma destas ciências do pensar humano”<sup>87</sup>. É nessa perspectiva que assumem relevância as práticas educativas fundadas na educação e na teologia libertadora, cujo sentido constitui-se a partir das categorias da politicidade, da educação da conscientização, da concepção de história como possibilidade, da utopia como sonho possível e da necessidade do desenvolvimento da esperança, eixo fundamental para a construção de uma Teo-pedagogia.

Essa foi a contribuição de Gustavo Gutiérrez<sup>88</sup> ao sistematizar a práxis da Teologia da Libertação a partir da análise da realidade social latino americana percebida como um momento interno do fazer teológico, não como um dado externo à Teologia. A mediação sócio-analítica é a palavra primeira e a práxis histórica de libertação é o ato

---

<sup>81</sup> Una manera global de articular praxísticamente en la iglesia la tarea de la inteligencia de la fe [...] un modo diferente de hacer y pensar en teología. “Ese modo de pensar y de hacer implica y presupone una manera diferente de ser o de vivir”. BOFF, 1978, p.35.

<sup>82</sup> BRANDÃO, Carlos Rodríguez. **Em campo aberto**. São Paulo: Cortez, 1985, p.22.

<sup>83</sup> FREIRE, Paulo. 1983, p.43.

<sup>84</sup> É mencionar um lugar de compromisso onde os cristãos serão chamados a fazer teologia, a dar conta de sua fé e de sua esperança, a redescobrir o Evangelho na confrontação com os setores populares comprometidos com a transformação da América Latina. PREISWERK, 1997, p. 387-388.

<sup>85</sup> PREISWERK, 1998, p.147.

<sup>86</sup> WACHS, Manfredo. **Teologia e Pedagogía num pensar junto**. In: Estudos Leopoldinenses-Educação, São Leopoldo, 2/3, 1998, p. 130.

<sup>87</sup> WACHS, 1998, p. 130.

<sup>88</sup> GUTIÉRREZ, 1987, p.38.

primeiro da atividade teológica. Assim compreendido, a práxis exige a assunção consciente de opções em cada uma de suas dimensões, as quais têm influência recíproca: a perspectiva do pobre orienta a intencionalidade das demais dimensões, sem prescindir de fazer opções de natureza metodológica; o método teológico, ao orientar-se a partir de determinados pressupostos, traz em si a “reflexão crítica da práxis histórica à luz da Palavra”<sup>89</sup>. Logo, a revelação de Deus na história é entendida a partir do pobre, dos "ausentes". O encontro com o Cristo crucificado e ressuscitado acontece na caminhada com os crucificados da terra.

Portanto, a educação libertadora, compreendida como “um ato de intervenção no mundo”<sup>90</sup>, está ligada à possibilidade de tomarmos consciência de nossas opções. Segundo Freire ou educamos para a conservação ou para a transformação dos valores dominantes, questionando-os numa perspectiva crítica de compreensão da realidade, bem como de sua possibilidade de ser transformada.

A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que pode fazê-lo. É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação.<sup>91</sup>

A conscientização, enquanto processo permanente de construção da criticidade, para além de sua dimensão política, implica necessariamente a dimensão epistemológica. Ao não se satisfazer com as aparências, nem aceitar explicações mágicas sobre a realidade, busca a compreensão dos fatos, ultrapassando os limites da cotidianidade e exigindo que o pensamento opere epistemologicamente. Neste processo de conscientização o oprimido renuncia a toda concepção fatalista e resignada, abandona toda atitude passiva e intransitiva, toma consciência de sua situação, se insere no processo de libertação e assume sua condição de sujeito histórico. No exercício permanente da capacidade de conhecer-se, através da criticização das relações consciência-mundo, o sujeito contribui para a transformação da realidade à medida que transforma a si mesmo.

Tamayo-Acosta<sup>92</sup>, ampliando a compreensão do processo de libertação, destaca o desenvolvimento da práxis, na qual inclui os elementos que se referem à

---

<sup>89</sup> GUTIÉRREZ, 1987, p.38.

<sup>90</sup> FREIRE, 1996, p. 122.

<sup>91</sup> FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação- uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 1979, p. 40.

<sup>92</sup> TAMAYO-ACOSTA, 1989. p. 14-15.

subjetividade, tais como: a emoção, a alegria, a esperança<sup>93</sup>. Compreendido na amplitude de seu significado, o processo de libertação consiste, pois, numa totalidade articulada a partir de três dimensões: a dimensão mística, a dimensão política e a dimensão da fé cristã. Tamayo-Acosta analisa-o a partir de uma categoria fundamental que corresponde, respectivamente, a cada uma das dimensões: a ética. Entre elas se estabelece uma relação de complexidade, a partir da qual, em cada dimensão, encontram-se presentes as demais. Trata-se de uma práxis teológica aberta, plural e em processo que se encontra permanentemente no fazer teológico. É um processo de salvação único e complexo de libertação integral que comporta “a comunhão dos homens com Deus e a comunhão dos homens entre si”<sup>94</sup>, se fazendo realidade na história.

Nesse sentido é que se destaca a reflexão de Matthias Preiswerk em torno dos saberes e das relações educativas da Teologia da Libertação e da Educação Popular, os quais, bem articulados, contribuem para o desenvolvimento da totalidade das dimensões que integram a práxis teo-pedagógica numa perspectiva de globalidade ético-democrática. Entre outros aspectos, Preiswerk<sup>95</sup> analisa a importância e a necessidade do desenvolvimento da esperança, da fé, considerando-os como aspectos complementares que integram o desafio da práxis educativa libertadora: sua transformação permanente na qualidade de resistência ao contexto opressor, na luta pela consolidação da libertação do ser humano. O ser humano é pensado como parte e, ao mesmo tempo, agente de transformação. É co-responsável num universo onde tudo é criado, recriado, negociado, transformado, ligado e re-ligado a tudo em todos.

Portanto, toda reflexão teo-pedagógica é situada no contexto social e cultural em que se insere. O âmbito da teologia e da pedagogia tradicional e progressista é a sociedade moderna e a ideologia burguesa. O âmbito da Teologia da Libertação e da Educação Popular são os setores sociais explorados e marginalizados. Por isso, movimenta-se na dialética opressão-libertação, exigindo uma práxis histórica libertadora, a transformação da atual ordem social, como expressão da opção pelos pobres do homem e da mulher de fé no Deus da vida.

---

<sup>93</sup> “E a Palavra se fez homem e habitou entre nós” Jo.1,4

<sup>94</sup> “La comunión de los hombres con Dios y la comunión de los hombres entre si”. (Tradução própria) TAMAYO-ACOSTA, 1989. p. 57.

<sup>95</sup> PREISWERK, 1997, p. 215.

A libertação, no seu significado primordial não somente coloca o pobre como sujeito histórico e teológico, mas segundo Gutiérrez também como sujeito espiritual<sup>96</sup>: a possibilidade do seguimento de Jesus se dá na capacidade do cristão de incorporar a experiência espiritual do povo empobrecido, sua maneira de viver a relação com Deus. “O que sustenta a práxis libertadora é uma experiência de encontro com o ‘Senhor dos pobres’ que faz ouvir neles suas exigências de dignidade, solidariedade e justiça”<sup>97</sup>.

Enfim, o desenvolvimento da capacidade de sonhar coletivamente, em que se realize a denúncia da realidade existente e o anúncio de sua possibilidade de transformação, poderá ser um caminho para uma nova Teo-pedagogia. Esse entendimento justifica a advertência de Freire aos educadores e teólogos comprometidos com uma educação libertadora: “agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”<sup>98</sup>. Por isso é tão profunda e tão necessária a relação entre o seguimento de Jesus e a libertação. De maneira que, com toda razão, se pode dizer que não há seguimento de Jesus onde não há uma entrega incondicional na tarefa de libertação.

### 1.3.2 A visão histórica - crítica da realidade

A práxis histórica é analisada de forma crítica desde diferentes perspectivas. O pressuposto fundamental é que o processo de produção de conhecimento é um processo histórico e social. Expressa a realidade concreta de um tempo e de um lugar, não de forma direta e linear, mas de forma mediada e contraditória. Assim, as idéias são expressões das contradições que estão na base da sociedade e, especialmente, da contradição fundamental, a contradição de classes. As idéias não são neutras, assim como o intelectual também não é. A política não é uma parte da realidade, mas um elemento essencial. A Teologia da Libertação e a Educação Popular assumem de maneira explícita esta posição ao tomar partido e optar pela libertação dos oprimidos.

A Teologia da Libertação e a Educação Popular começam a ser articuladas a partir desta nova percepção da realidade. Esse processo é a condição necessária para o

---

<sup>96</sup> O subtítulo do livro é revelador: *Beber en su propio pozo*. En el itinerario espiritual de un pueblo. GUTIÉRREZ, Gustavo. **Beber en su propio pozo**. En el itinerario espiritual de un pueblo. Salamanca: Sígueme, 1984.

<sup>97</sup> *Lo que sustenta la práctica y a teoría (teología) liberadoras es una experiencia de encuentro con el ‘Señor de los pobres’, que hace oír en ellos sus exigencias de dignidad, solidaridad y justicia.* (Tradução própria) BOFF, Leonardo. **Y la iglesia se hizo pueblo. Ecclesiogénesis: La Iglesia que nace de la fe del pueblo**. Sal Térra: Santander 1986, p. 104.

<sup>98</sup> FREIRE, 1983, p. 79.

estabelecimento de uma nova sociedade. Segundo o educador Danilo Streck<sup>99</sup> “os intelectuais, entre eles os educadores e teólogos não precisam mais esconder-se atrás de uma falsa neutralidade”, mas podem assumir e, “são desafiados a isso pelo povo em movimento” o “seu lugar junto com os marginalizados e oprimidos”. E a opção pelos oprimidos vira critério de autenticidade da práxis cristã (Gutiérrez), ética (Dussel) e revolucionária (Freire).

Esta opção significa olhar a realidade desde o lugar do oprimido (desde a periferia que diria Dussel)<sup>100</sup> e, junto com ele, construir uma nova realidade. O filósofo Enrique Dussel<sup>101</sup>, afirma a dignidade e liberdade do outro, do pobre, além do sistema que lhe desumaniza, é a base para negar a opressão e provocar uma práxis de libertação. Assim, a práxis libertadora do pobre é o momento primeiro e fundamental. A ética vem num segundo momento afirmando a prioridade absoluta do pobre, onde Deus se revela. Desde esta visão, o critério absoluto de fundamentação de uma ética universal é a libertação do oprimido por três razões: a) É um princípio intrinsecamente cristão e bíblico. b) É o critério racional crítico por excelência. c) Possui um conteúdo material: dar de comer ao faminto, vestir a quem está nu, acolher o estrangeiro.

### 1.3.3 A práxis libertadora

Para os teólogos e educadores estava claro que a libertação e a conscientização se realizam na práxis e que existe uma unidade entre teoria e prática. Por isso é tão importante a opção e o compromisso efetivo do intelectual: somente desde o compromisso libertador do teólogo e do educador se pode pensar a libertação.

Não posso ser professor e não percebo cada vez melhor que, por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto ou aquilo. [...] Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa.<sup>102</sup>

Só haverá um enfoque e uma linguagem teológica diferente quando a teologia aprofundar suas raízes na prática social do verdadeiro povo latino-americano, o povo arraigado geográfica, histórica e culturalmente o povo simples e até a pouco silencioso. [...] A história da humanidade foi escrita por ‘mãos brancas’, a partir dos setores dominantes. Sendo outra a perspectiva

<sup>99</sup> STRECK, Danilo. Educação Cristã: uma proposta de diálogo entre teologia e pedagogia. In: CELADEC. **Educação Cristã: um diálogo entre a Teologia e a Pedagogia numa perspectiva latino-americana** (Caderno de Estudos n. 26). Curitiba e Costa Rica: CELADEC, 1991, p.54.

<sup>100</sup> DUSSEL, Enrique. **Ética comunitária**. Madrid: Paulinas, 1986.

<sup>101</sup> DUSSEL, 1986, p. 253-264.

<sup>102</sup> FREIRE, 1996, p. 115.

dos ‘vencidos’ da história, é preciso reler essa história a partir de suas lutas e esperanças.<sup>103</sup>

Partindo deste entendimento, torna-se fundamental conceber a conscientização e libertação não só como finalidade das práticas fundadas na concepção problematizadora e libertadora dos povos oprimidos, mas também como princípio metodológico das ações e das relações que se estabelecem no âmbito pedagógico e teológico. Enquanto atividade especificamente humana, a práxis educativa não prescinde da eticidade, pois não nos podemos “assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura da opção, como sujeitos históricos transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos”<sup>104</sup>. A conscientização e libertação somente se dão na prática comprometida com o oprimido. “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que as pessoas fazem no mundo, com o mundo e com outras pessoas. Busca esperançosa também”.<sup>105</sup>

#### **1.4 RECRIANDO LUGARES: CONTEXTUALIZAÇÃO DE UMA PRÁTICA DE EDUCAÇÃO POPULAR NAS CRECHES COMUNITÁRIAS NUMA VISÃO TEO-PEDAGÓGICA.**

O caráter crítico e dialético da Teologia da Libertação e da Educação Popular garante que suas reflexões, propostas metodológicas e suas práticas libertadoras históricas não sejam repetidas mecanicamente ou reproduzidas acriticamente ao longo dos anos. A tarefa se impõe: sem perder as intuições fundamentais é preciso reinventar a práxis libertadora assumindo os novos rostos da pobreza no nosso continente e respondendo aos novos desafios apresentados num mundo globalizado e excludente com a proposta de novos paradigmas. Partindo de tais pressupostos, faz-se necessário compreender:

- a) A Teologia da Libertação e a Educação Popular nos falam de uma práxis educativa que se faz e é recontextualizada por atores sociais com horizontes culturais diversos. Portanto, o teológico e o pedagógico não podem reduzir-se a um simples processo de reprodução. É o conceito dialético de superação: sem negar nem copiar o passado surge uma nova síntese qualitativa na transformação do que há de fundamental e original nele.

---

<sup>103</sup> GUTIÉRREZ, 1981, p. 294-295.

<sup>104</sup> FREIRE, 1996, p. 19.

<sup>105</sup> FREIRE, 1983, p. 66.



- b) A Teologia da Libertação e a Educação Popular situam-nos em uma práxis humana que se faz em relação com as práticas sociais em um cenário em que os sujeitos se convertem simultaneamente em produtores e em destinatários da prática libertadora.
- c) A Teologia da Libertação e a Educação Popular permitem a recontextualização de saberes, conhecimentos e práticas. Isso se dá pela via da ação teológica e pedagógica tendo como especificidade o interesse pela libertação dos oprimidos. Neste sentido, persiste à busca das tessituras e das relações de poder presente nas dinâmicas de exclusão e dominação, com a intenção de transformá-las. Deste ponto de vista, falam de uma pedagogia para a práxis à luz da Palavra.
- d) A Educação Popular têm sido um espaço essencial para o surgimento de uma reflexão teológica própria da América Latina, uma verdadeira matriz teológica, um lugar teológico. A educação é considerada como instrumento de fraternidade.

O redimensionamento da cotidianidade das práxis formadoras na perspectiva aqui apresentada constitui-se um compromisso àqueles que assumem a responsabilidade de desenvolvimento da consciência e do conhecimento libertador e da sensibilidade emancipatória. Estes conceitos fazem parte da identidade do teólogo e do educador. Tal entendimento, mesmo que parcial e provisório, servirá para desencadear a reflexão em torno da globalidade e complexidade que envolve o processo de formação, inicial e continuada, dos atores sociais provocando, desta forma, novas interlocuções. O intuito é sustentar a criação de novas práticas formadoras que potencializem a reinvenção da sociedade na perspectiva da solidariedade.

Neste cenário se encontra o educador popular, um sujeito sociocultural e histórico e um cidadão de direito. Isto significa que, além de todos os direitos conquistados e vividos desde a infância até a vida adulta, é um indivíduo com capacidade cada vez maior de luta pela busca da garantia e ampliação das suas conquistas. Neste momento histórico, em que o educador popular de creches vê reconhecidos alguns de seus direitos, é fundamental que ele busque o apoio da lei na construção de sua identidade profissional. Essa identidade, do nosso ponto de vista, se constrói na interseção dos aspectos relativos à busca da sua formação, compreendida aqui como inicial e continuada. Também na construção cotidiana da qualidade de sua

prática teo-pedagógica com os protagonistas e na luta pelo reconhecimento e valorização profissional.

Consideramos importante destacar o papel do profissional de creches comunitárias, atores centrais desta busca por uma educação libertadora. Deixa de ser o monitor, crecheira ou pajem, para ser o educador popular, com a formação exigida para atuar na primeira etapa da Educação Básica, que tem como função educar e cuidar. Por sua natureza e especificidade, esse educador se diferencia dos demais no labor de ajudar a criança a se inserir na cultura e a produzir conhecimentos, sendo o mediador desse processo. Para tanto, é necessário abandonar as formas adultocêntricas, criando um coletivo em que o diálogo teo-pedagógico seja seu instrumento valioso.

Todavia, em última instância, somente teremos uma autêntica libertação quando os oprimidos dêem origem a novas formas de solidariedade. Para isso, uma educação problematizadora, que se empenha na criatividade, estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens e mulheres sobre a realidade, aparece como instrumento privilegiado. É, certamente, mais autêntica a libertação, quando os oprimidos se dão conta da esperança de que são portadores, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora.

A questão continua aberta porque a libertação integral não aconteceu ainda. Até então continuaremos re-fazendo nossa práxis teo-pedagógica libertadora em diálogo fraterno com os oprimidos da terra: a) socializando os saberes; b) repensando as intencionalidades; c) considerando o inusitado; d) promovendo questionamentos; e) revendo o que está posto; f) contemplando outras possibilidades, g) potencializando, em cada um e em todos nós, as formas de expressão, h) respeitando os processos; i) resguardando direitos; j) resgatando a pluralidade das culturas; l) trabalhando com diferentes imagens e interpretações da história; e m) apaixonando-se todos os dias pelo trabalho em prol da libertação.

A educação libertadora é uma arte difícil que pede criatividade e dedicação. É bela e gratificante na medida em que ajuda a formar pessoas felizes e realizadas e a construir uma sociedade mais humanizante, de paz e solidariedade. Somente assim, o seguimento de Jesus adquire seu sentido mais profundo. O seguimento como libertação.

## **2 PERCURSO METODOLÓGICO: O ITINERÁRIO PERCORRIDO**

O processo metodológico será apresentado, em detalhes neste segundo capítulo da dissertação, explicitando todos os elementos da proposta qualitativa de investigação que foi desenvolvida: delineamento (a perspectiva qualitativa e participante adotada), técnica de coleta de dados (quais e como), sujeitos da pesquisa (creches, os educadores, a AEPPA). O objetivo desta pesquisa é buscar compreender como se articulam a formação e a práxis de educadores populares depois do trabalho de mobilização e luta pelo direito à formação.

A segunda parte do capítulo faz uma viagem em estações já trilhadas: busca-se explicitar o sentido, a trajetória histórica, a dinâmica de constituição das creches tendo o tema a formação dos educadores populares como foco de análise. Nesse diálogo com outras vozes, vamos percebendo a relevância social que um estudo voltado à compreensão de ensinar e aprender do educador popular pode assumir na estação atual. Nesse processo reflexivo de olhar o campo de investigação e os campos trilhados lançaremos mãos dos escritos de educadores e pesquisadores sobre o histórico de creches e formação dos educadores.

### **2.1 PROCESSO METODOLÓGICO**

#### **2.1.1 Delineamento**

No contexto da AEPPA, a pesquisa tem função essencial na análise e na reconstrução da significação e ressignificação das experiências vividas, tendo como pressupostos que os fenômenos humanos e sociais são complexos e dinâmicos e que o conhecimento produzido sobre a realidade é temporário e inacabado. Paulo Freire alerta,

entretanto, que se queremos conhecer a realidade dos grupos populares, não se pode transformá-los em meros objetos de pesquisa, pois<sup>106</sup>:

[...] O conhecimento que, sendo para eles um conhecimento anterior (o que se dá em nível da sua experiência cotidiana), se torna um novo conhecimento. Se me interessa conhecer os modos de pensar e os níveis de percepção do real dos grupos populares, estes grupos não podem ser meras incidências de meu estudo.

Nesse sentido, por se tratar de um tema relacionado com a área das ciências humanas, trabalharei com a metodologia da pesquisa qualitativa. Portanto, os resultados apresentados não serão apurados por procedimentos estatísticos, e sim evidenciando as cinco características básicas que configuram a pesquisa qualitativa apontadas por Bogdan e Biklen<sup>107</sup>:

1. O ambiente natural adquire sentido e significado no seu contexto original.
2. Os dados coletados são descritivos: isto possibilita uma abertura do pesquisador ao contexto estudado, permitindo que surjam os elementos relevantes ao estudo.
3. O resultado do processo de construção e interpretação é maior que o produto.
4. O significado que as pessoas dão aos fatos e à sua vida é de importância vital para o processo de pesquisa.
5. A análise de dados será de forma indutiva.

Para tanto, o pesquisador deve abarcar a maior quantidade possível dos fatores e influência do contexto da Associação de Educadores Populares de Porto Alegre - AEPPA. O estudo ganha em compreensão e profundidade na interpretação do material recolhido nas observações, entrevistas, questionários e documentos deste contexto. Assim as perspectivas, emoções, intuições dos educadores da AEPPA são incorporados de uma forma sistemática no processo de pesquisa, dando significado aos dados coletados na AEPPA.

A forma proposta de apresentação do resultado da pesquisa é o estudo de caso, porque propicia o contato com os atores sociais enquanto sujeitos históricos da práxis da

---

<sup>106</sup> FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981. p.35.

<sup>107</sup> BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994. p.47-51.

AEPPA. O estudo de caso busca delinear a realidade de forma completa e profunda, em que, na percepção de Lüdke & André<sup>108</sup>,

O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes.

As autoras<sup>109</sup>, em seu livro *Pesquisa em Educação*, afirmam que optar pelo estudo de caso significa assumir uma metodologia com características muito específicas:

- a) Um olhar às novas descobertas. Uma busca constante de esclarecimento de conceitos e de outras análises e investigações, o que exigirá uma mirada nos pressupostos teológicos e pedagógicos definidos, como também em diversas áreas do conhecimento humano. Mesmo que tenha mergulhado na teoria acumulada sobre o específico da educação, no interior do processo novos elementos podem emergir e novos aspectos poderão ser detectados, na medida em que o estudo avance.
- b) Um olhar interpretativo do contexto histórico. É preciso compreender e adentrar no presente, compreendendo seu movimento articulado em busca de um futuro que daí surge.
- c) Um olhar analítico e sistêmico. Procurar retratar a realidade de forma completa e profunda, evidenciando a inter-relação mediada por sujeitos, vinculado a projetos de sociedade.
- d) Um olhar sobre as várias fontes de informação. É abundante em descrições de pessoas e situações, em observações, entrevistas e documentos.
- e) Um olhar sobre as experiências do pesquisador. Isto permite novas associações e significados que conduzem a novas idéias e compreensões que serão incorporadas ao processo de pesquisa.
- f) Um novo olhar sobre os diferentes pontos de vista. O resultado desse processo de construção e interpretação deverá ser revisto com os sujeitos envolvidos na pesquisa. A interpretação construída pelo pesquisador deve passar pelo olhar dos sujeitos da pesquisa para que possam participar e discutir o processo.

---

<sup>108</sup> LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p.19.

<sup>109</sup> LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.18-20.

Sendo assim, o diálogo com a realidade da formação dos educadores populares se configura como um momento de interação, que possibilita ampliar, presenciar, problematizar e aprofundar o conhecimento sistematizado no estudo do referencial teórico. O olhar e a escuta sensível sobre o processo de formação e de ressignificação de educadores privilegiará a contribuição dos diversos “olhares” das pessoas que trabalham na coordenação deste projeto, em diferentes instâncias, na creche ou em outros órgãos da sociedade, em função da consolidação da formação destes educadores da AEPPA.

### 2.1.2 Coleta de dados

O estudo de caso coloca o pesquisador junto a um espaço, permitindo compreender fenômenos sociais complexos das instituições e “permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real”<sup>110</sup>. Desta forma, a tarefa do pesquisador é formular boas perguntas, dirigindo a atenção e o pensamento, de forma sistemática, em que o planejamento demande, nos dizeres de Stake<sup>111</sup>,

Uma organização conceitual, idéias que expressem a devida e necessária compreensão, definindo pontes conceituais que descubram o que, de fato, não se conhece, estruturas cognitivas que guiem à coleta de dados e esquemas que orientem as outras interpretações.

Considerando-se que a AEPPA-RS se faz presente desde meados de 1996 na luta pela formação de seus educadores, escolhi analisar a significação e a ressignificação da práxis de seus atores. Segundo Minayo<sup>112</sup>, trata-se de

Incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas.

Os dados coletados com os diversos elementos que serão arrolados abaixo serão submetidos à análise, segundo propõe Minayo<sup>113</sup>:

A fala dos atores sociais é situada em seu contexto para melhor ser compreendida. Essa compreensão tem como ponto de partida o interior da fala. E como ponto de chegada o campo da especificidade histórica e totalizante que produz a fala.

Desta forma, percebemos que não há consenso nem ponto de chegada no processo de produção do conhecimento. A ciência se constrói numa relação dinâmica entre a razão daqueles que têm a prática e a experiência que surge da realidade concreta.

<sup>110</sup> YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e método**. Porto Alegre: Bookman, 2001. p.21.

<sup>111</sup> STAKE, Robert. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata, 1998. p.25.

<sup>112</sup> MINAYO, 1998, p.38.

<sup>113</sup> MINAYO, 1998, p.17.

Assim, passaremos a descrever a análise dos dados através do estabelecimento de articulações entre os dados coletados e o quadro teórico estabelecido, na relação do real com o intangível, da teoria com a prática e do todo com o individual.

Na creche a observação ocupa um lugar especial na investigação. Conforme as idéias de Cristian Laville e Jean Dionne<sup>114</sup>, a observação revela-se certamente um privilegiado modo de contato com o real: é observando que nos situamos, orientando nossos deslocamentos, reconhecemos as pessoas, isto é, o significado que elas atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Fundamentalmente, a observação da práxis dos educadores sujeitos da pesquisa foi realizada na sala de aula. Os participantes deste estudo foram três educadoras. Será uma educadora de cada creche. Em contato preliminar com a AEPPA, ficou definido que as observações ocorreriam nas creches da microrregião 5 que é composta pelos bairros da Glória, Cruzeiro e Cristal<sup>115</sup>, da cidade de Porto Alegre, local onde nasceu a Associação. Todas as educadoras possuem formação inicial distinta e diferentes graus de escolaridade. Foram realizadas observações e registros durante quatro dias com 3 horas de duração, de outubro a dezembro de 2007. Os registros escritos estão acrescentados como anexos da dissertação. No registro escrito as educadoras não serão identificadas pelo nome. O critério estabelecido é educador nº. 1, educador nº. 2 e educador nº. 3. O nosso olhar é voltado para perceber se a educadora popular tem: a) domínio das práticas didáticas e sabe intervir na construção do conhecimento da criança, b) conseguido na relação com as crianças enriquecer e ressignificar a sua práxis e c) capacidade de estabelecer relações interpessoais solidárias, cooperativas e participativas entre educadora e criança e criança com criança.

Tendo a formação dos educadores populares como foco da investigação, a entrevista pessoal foi outra técnica utilizada por nós. Ela se configurou como um momento de interação, que possibilitou ampliar, testemunhar, problematizar e aprofundar o conhecimento sobre o processo de formação destas educadoras. Nossa opção foi pela entrevista semi-estruturada que, segundo Ludke e André<sup>116</sup>, busca a

---

<sup>114</sup> LAVILLE, Cristian & DIONNE, Jean. **A construção do saber**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 177.

<sup>115</sup> As creches comunitárias são conveniadas com a Secretária Municipal da Educação (SMED) da cidade de Porto Alegre. A secretaria apresenta a relação das creches conveniadas por regiões: Norte, Oeste, Sul e Leste. A nossa pesquisa se realizará na região oeste composta pela microrregião 5: bairros da Glória, Cruzeiro, Cristal. Existem 35 creches nesta região. Dados fornecidos pela coordenadora da AEPPA no dia 26 de maio de 2007.

<sup>116</sup> LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 33-39.

vantagem da flexibilidade e a liberdade das respostas aberta e garante uma mínima padronização ao seguirmos um esquema de questões. Coletei informações das (3) educadoras, que atuam nas creches. A entrevista ocorreu no terceiro dia de observação, porque considero que a relação dialógica entre pesquisador e educador favorece o resgate das experiências vividas. Além disto, a observação dá outros elementos de questionamento não previsto pelo questionário elaborado antecipadamente. Acreditamos também que, após um período de observação, já se consegue estabelecer um ambiente mais propício para entrevista.

Segundo informação coletada nos primeiros contatos<sup>117</sup>, todos os educadores possuem formação inicial distinta e diferentes graus de escolaridade. As entrevistas foram gravadas e transcritas literalmente permitindo análise dos resultados. A transcrição consta como documento anexo da dissertação. As pessoas entrevistadas assinaram um termo de compromisso autorizando o uso do teor da pesquisa de campo. A instituição também assinou um termo de compromisso e de liberação para a entrevista.

Por meio de entrevista, recolhemos também dados junto a três (3) pessoas responsáveis pelo projeto de formação. Todas as pessoas possuem formação inicial distinta e diferentes graus de escolaridade. Entrevistei a presidente, a coordenadora, e a secretária responsável pelo conselho fiscal da AEPPA. Nesta pesquisa focalizei os seguintes aspectos: a) informações sobre o contexto da pesquisa fornecidas através da análise de documentos e b) uma entrevista com as lideranças sobre o impacto da formação de educadores populares na sua atuação e ressignificação da sua identidade e da sua práxis. Na análise dos documentos, pretende-se obter dados sobre a instituição sobre a qual se fará o estudo de caso, buscando uma visão clara e precisa sobre a mesma. A transcrição consta como documento anexo da dissertação. As pessoas que foram entrevistadas assinaram um termo de compromisso autorizando o uso do teor da pesquisa de campo.

A análise dos documentos da AEPPA foi utilizada como técnica auxiliar na nossa investigação. O estudo destes documentos nos colocou em contato com a história escrita da AEPPA e das pessoas que nela trabalham, contribuindo para a constatação e melhor compreensão dos processos interpessoais e históricos da associação. Buscamos desse modo, vivenciar o ciclo da práxis, onde o conhecimento é ampliado. Esta técnica,

---

<sup>117</sup> Primeiros contatos: 04, 23 e 28 de abril de 2007.



segundo Tim May, permite “fazer comparações entre as interpretações dos eventos feitas pelo observador e aquelas registradas nos documentos relacionados aos mesmos”<sup>118</sup>.

Para tanto, o caminho percorrido se organizou em três momentos: o estudo e sistematização do documento de análise, o diálogo com a realidade e o registro da reflexão originada do entrecruzamento destes dois movimentos.

Foi elaborado e foi aplicado um questionário de avaliação final da experiência para educadores de creche e equipe de liderança da AEPPA, com objetivo de obter dados sobre a percepção dos atores envolvidos, educadores e lideranças, sobre a experiência e os resultados do projeto de formação. Segundo Quivy e Campenhoudt, “o questionário de perspectiva sociológica distingue-se da simples sondagem de opinião pelo fato de visar a verificação de hipóteses teóricas e a análise das correlações que essas hipóteses sugerem”<sup>119</sup>. Neste caso, o questionário é de administração direta<sup>120</sup>. Foram entregues em mãos seis cópias dos questionários para as educadoras envolvidas: presidente, coordenadora e secretária da associação e três (3) educadoras de creche. Entretanto as respostas descartam toda pretensão estatística. Entendemos que esta técnica é auxiliar e ajuda a interpretar os dados recolhidos, basicamente, através da observação e das entrevistas.

## 2.2 OLHANDO CAMINHOS TRILHADOS

A formação dos educadores, de acordo com Marcelo Garcia<sup>121</sup>, tem se constituído em “uma das pedras angulares imprescindíveis a qualquer intento de renovação do sistema educativo”, o que nos ajuda a entender a importância que esta temática vem adquirindo nas últimas décadas, em meio aos esforços globais para melhorar a qualidade do ensino. Nos processos de reformas educativas ela é, então, colocada como tema central. Nesse contexto, discutir os pressupostos da formação do educador é discutir como assegurar um domínio adequado da ciência, da técnica e da

---

<sup>118</sup> MAY, Tim. **Pesquisa Social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.205.

<sup>119</sup> QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc Fan. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. 2.ed. Lisboa: Giradiva, 1988. p. 188.

<sup>120</sup> QUIVY & CAMPENHOUDT, 1988, p. 188. É o questionário que é preenchido pelo próprio inquirido.

<sup>121</sup> GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA. Antonio (org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicação Dom Quixote. 1992, p. 51-75.

arte da profissão docente, ou seja, é tratar da competência profissional<sup>122</sup>. No seu processo de formação, o educador se prepara para dar conta do conjunto de atividades pressupostas ao seu campo profissional. No caso da educação da criança de 0 a 6 anos, Ângela Barreto<sup>123</sup> aponta que os diagnósticos realizados por pesquisadores de instituições como a Fundação Carlos Chagas, Institutos de Recursos Humanos João Pinheiro e universidades, “mostram que muitos desses profissionais não têm formação adequada, recebem remuneração muito baixa e trabalham sob condições bastante precárias”.

Assim sendo, o diálogo com a realidade realizou-se a partir da interlocução com o conhecimento prático construído no cotidiano do trabalho de formação continuada de educadoras filiadas a Associação de Educadores Populares de Porto Alegre –AEPPA<sup>124</sup>. No intuito de desafiar novas interpretações e ampliar a compreensão acerca das possibilidades sociais de viabilização da perspectiva de ressignificação da práxis, são propostos como temas fundamentais de estudo os seguintes: surgimento da Associação dos Educadores Populares de Porto Alegre (AEPPA); histórico do surgimento de creche; trajetória histórica do movimento popular pelas creches comunitárias (campo de maior atuação dos educadores populares).

Sendo o símbolo da AEPPA um trem, usaremos esta imagem na viagem histórica que vamos fazer neste trabalho de pesquisa.

### 2.2.1 A estação e os passageiros

A experiência de luta vivida pelo direito à formação continuada a partir da AEPPA orienta-se por uma concepção de educação libertadora e testemunha à importância do pensamento freireano que nos desafia à ação transformadora, uma vez que a conscientização nos convida a assumir uma posição utópica no mundo<sup>125</sup>. Ela parte do pressuposto de que não basta compreender, é preciso mudar a escola. É preciso acreditar que isto é possível e que essa possibilidade se constrói na luta cotidiana contra

---

<sup>122</sup> O conceito de competência, definido por Philippe Perrenoud, é uma “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles [...]. Os conhecimentos podem ser entendidos como representações da realidade, que construímos e armazenamos ao sabor de nossa experiência e de nossa formação”. PERRENOUD, 1999, p. 7.

<sup>123</sup> BARRETO, Ângela Maria Rabelo F. Por que e para que uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil? In: MEC/SEF/COEDI. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília, 1994. p.13.

<sup>124</sup> Para referir-nos à Associação de Educadores Populares de Porto Alegre no decorrer do trabalho de pesquisa será utilizada a sigla AEPPA.

<sup>125</sup> FREIRE, 1979, p. 27.

a inviabilidade histórica. Conforme Leonardo Boff<sup>126</sup>, a revelação está sempre em processo, ela tem que ser continuamente traduzida para novos modelos históricos e sociais. E o teólogo acrescenta:

A cristologia da libertação pressupõe e depende de uma prática social específica concebida para romper com o contexto existente de dominação e dar aos grupos sociais oprimidos a oportunidade de se libertarem das formas existentes de dominação<sup>127</sup>.

Este desafio de estruturar uma formação continuada vem sendo construído cotidianamente nas reivindicações de luta dos educadores populares. Em 1996, na região oeste da cidade de Porto Alegre, as comunidades do bairro Glória, Cruzeiro, Cristal, Lomba do Pinheiro e das microrregiões Canudos, Renascença uniram-se, segundo a educadora da equipe diretiva da Associação de Educadores Populares de Porto Alegre – AEPPA, pelo direito à formação acadêmica<sup>128</sup>.

O movimento comunitário desta região integra esse processo e constitui-se numa experiência de possibilidade de ressignificação da práxis dos educadores populares na perspectiva da Educação Popular. Partindo do entendimento da gestão democrática como um princípio educativo, construiu o caminho para a criação de uma luta em prol de formação continuada para os educadores efetivamente transformadora e democrática capaz de “fazer emergir vivências do processo educativo”<sup>129</sup>, capaz de redimensionar as práticas tradicionais de caráter elitista e seletivo.

Assim, concebida como um princípio educativo, a gestão democrática orientou as ações das comunidades no processo de ressignificação da práxis, constituindo um amplo processo de discussão e busca de soluções para a formação dos educadores populares, organizado em três movimentos a partir dos quais se originou a luta em prol da formação dos educadores populares. O primeiro movimento constitui-se segundo a educadora n.3 da AEPPA<sup>130</sup>, na micro-região cinco (Glória, Cruzeiro e Cristal), devido estas regiões concentrarem um grande número de vilas com população de baixa renda com múltiplas necessidades como educação, saúde, saneamento básico, habitação, risco nutricional. A comunidade, numa discussão em torno da temática da educação, principalmente na área da educação infantil, que era o público em maior situação de

---

<sup>126</sup> BOFF, Leonardo. **Jesus Cristo Libertador**: ensaio de cristologia crítica para nosso tempo. São Paulo: Vozes, 1972, p.55.

<sup>127</sup> BOFF, 1972, p.36.

<sup>128</sup> Dados obtidos na primeira visita feita a AEPPA. Foi fornecido pela educadora n.3 da equipe diretiva da AEPPA.04 \04\2007.

<sup>129</sup> ASSMANN, 1998, p.32.

<sup>130</sup> Dados fornecidos pela educadora n.3 da AEPPA, 2007, 24 de abril.

vulnerabilidade social, percebe que precisava de educadoras com formação adequada para atender as crianças. Os educadores que atendiam a esse público, eram educadoras leigas das respectivas comunidades que tinham vínculos com as crianças.

Conforme a educadora, O segundo movimento do processo em prol da formação foi a organização dos profissionais que atuam nos programas sociais e assistenciais em creches, em Serviço de Atendimento Sócio-Educativo - SASES, Movimento de Alfabetização - MOVA, oficinas de capoeira, música e artes, para estudar, conhecer e ficar cientes da necessidade de ter a formação mínima exigida pelas leis elaboradas no país como<sup>131</sup> a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que assim se expressa em seu Título VI- Dos Profissionais da Educação<sup>132</sup>:

Art. 62. A formação de docentes para atuar em educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Esse movimento, segundo ela, da apresentação da lei 9394\1996-LDBEN, proporcionou um trabalho conjunto com o objetivo de construir um planejamento em busca de uma formação, dinâmica, com práticas coletivas, com processos participativos e com instrumentos legais que garantam essas características. “É exercer o direito de luta pela educação das crianças e pela nossa formação<sup>133</sup>”. A partir daí, estes educadores formaram uma comissão, a qual possuía como tarefa pesquisar onde ofereciam Curso Normal. Porém, a resposta foi negativa, tendo em vista que horários, custos e conteúdos não eram contemplados.

O desafio lançado a partir dessa resposta implicou a necessidade de organização de seu desdobramento num amplo processo de discussão, tendo como objetivo desencadear um processo criativo e participativo a fim de legitimar e legalizar práticas e relações que produzam avanços democráticos nas suas dimensões política, administrativa e pedagógica, o qual foi denominado Associação dos Educadores Populares de Porto Alegre- AEPPA<sup>134</sup>, fundada em 24 de julho de 2000, e que

<sup>131</sup> Dados fornecidos pela educadora n.3 da AEPPA, 2007, 24 de abril.

<sup>132</sup> BRASIL/MEC/CNE. Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996: Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

<sup>133</sup> Creche Comunitária. Educadora n.1.

<sup>134</sup> A AEPPA se constituiu e seu sistema organizacional é formado por uma educadora responsável pela parte jurídica e duas educadoras como assessoras pedagógicas. “Estamos juntas construindo e escrevendo mais algumas páginas de nossa história”.(educadora n.2 da AEPPA). Documento histórico da AEPPA, abril, 2005.

representou o terceiro movimento, conforme a educadora n.3 da AEPPA do processo de luta pela formação continuada dos educadores populares de Porto Alegre. Ela foi criada com a finalidade de representar a classe e lutar em busca de formação para os educadores, ressignificando a condição de educador popular, cujo perfil expresse o compromisso social com a defesa da educação de qualidade que visa a inclusão social: “através dos trabalhos realizados percebemos que tínhamos avançado na questão do cuidado da criança, mas não estávamos avançando no cuidado com os nossos educadores”<sup>135</sup>.

Os documentos consultados<sup>136</sup> e as entrevistas realizadas refletem um movimento de busca pela formação, “estamos em constante processo de luta pelo plano de carreira, formação continuada, conforme as exigências legais; pós-graduação, equiparação salarial”<sup>137</sup>, o que significa para a AEPPA também um processo de construção de uma identidade institucional. Concebendo a instituição como prática concreta de pessoas que nelas atuam, é possível identificar que os processos identitários<sup>138</sup>, ocorrem tanto em termos coletivos quanto individuais. Portanto, para as educadoras das creches vinculadas e equipe diretiva da AEPPA, a construção de uma identidade profissional confunde-se com a da própria instituição: “me vejo no coletivo. AEPPA faz parte da minha história, da minha vida, das nossas construções e buscas pela consolidação das práticas de formação”<sup>139</sup>. Ser educadora popular deixa de ser considerado uma atividade pouco qualificada para ser vista como uma atividade complexa, que exige formação específica. Formação esta que, segundo Sônia Kramer<sup>140</sup>, acontece em diferentes tempos e espaços: da formação prévia no ensino médio ou superior, formação no movimento social; da formação continuada e todos os processos a ela relacionados inclusive o cultural; e, na inserção das profissionais no cotidiano das instituições. Conforme Claude Dubar<sup>141</sup>, reflete um movimento de novos fatos à prática institucional, o que, por sua vez, se acrescenta aos processos de construção das identidades dos sujeitos envolvidos

---

<sup>135</sup> AEPPA. Educadora n.1, jun, 2007.

<sup>136</sup>Regimento da AEPPA: organizar e adequar à formação dos trabalhadores em educação popular conforme exigido pela LDBEN (24, jun, 2000).

Histórico da AEPPA. 2005.

<sup>137</sup> AEPPA. Educadora n.2, nov, 2007

<sup>138</sup> NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida: histórias de vida, perspectivas metodológicas. In: NÓVOA, António. (Org.) **Vidas de professoras**. Lisboa. Porto, 1992, p.20.

<sup>139</sup> AEPPA. Educadora n.2, nov, 2007.

<sup>140</sup> KRAMER, S. (org.) **Formação de profissionais de educação infantil no estado do Rio de Janeiro**. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro : Ravil. 2001,p. 99.

<sup>141</sup> DUBAR, Claude. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANÁRIO, Rui (Org.). **Formação e situação de trabalho**. Porto, Porto, 1997. p.10.

“é pelo trabalho que os indivíduos, nas sociedades salariais, adquirem o reconhecimento financeiro e simbólico da sua atividade”.

No processo institucional de definições e redefinições de sua prática, a AEPPA passou a centrar-se cada vez mais na busca de formação para o educador popular e no trabalho educativo, ao mesmo tempo, que ampliou seu campo de atuação. Construíram-se novos referenciais e a participação dos diferentes núcleos<sup>142</sup> e de suas educadoras nos debates inseriu-as em outro campo de significações de seu trabalho “estamos em assembleias constantes para não perdermos o vínculo da luta [...], buscamos parcerias com as faculdades sobre o sistema de bolsa para ampliarmos o número de atendimentos aos educadores populares”<sup>143</sup>.

A AEPPA integra um contexto de mudança no campo político, paralelo a um processo de mudança de mentalidade que envolveu as representações sociais acerca da mulher, da criança e das responsabilidades por sua educação<sup>144</sup>.

Hoje, encontramos nossos educadores populares nas diferentes áreas do saber: psicologia, serviço social enfermagem, biomedicina, administração e licenciaturas. Os educadores abriram o olhar. Estão se descobrindo enquanto sujeitos, gostando dessas habilidades que se encontravam adormecidas dentro de si. O conhecimento lhes aponta que teu caminho não precisa necessariamente passar pela Pedagogia. Que teu caminhar pode ser feito através de diferentes áreas e nem por isso deixará de ser educador. De passar pela administração, pela gestão de ensino e continuar sendo educador. Que o técnico de enfermagem é educador na medida em que orienta a família sobre a importância do cuidado com a saúde de tua criança.

A associação, enquanto agência de atendimento aos educadores populares, tem sido objeto e sujeito de um projeto de ressignificação de suas funções. Tais experiências pautaram a necessidade da formação e traçaram o percurso que as levaria de “tia” a educadora, do trabalho voluntário à profissionalização<sup>145</sup>. “[...] Temos educadores que se tornaram mestres<sup>146</sup>”. Esse movimento é vivenciado por pessoas que dão corpo à sua ação institucional e social que, segundo Freire significa<sup>147</sup>:

Trabalhar lucidamente em favor da escola pública, em favor da melhoria de seus padrões de ensino, em defesa da dignidade dos docentes, de sua

<sup>142</sup> A AEPPA está organizada em núcleos para melhor visualizar os educadores populares de acordo com as suas áreas de atuação. São eles: Núcleo de formação do ensino superior; Núcleo Educação Infantil; Anos iniciais; MOVA; Capoeira; Música; Educadores sociais; formação do ensino médio e AAGMAES. Estes núcleos se reúnem periodicamente para elaborar e avaliar o trabalho desenvolvido. Cada um dos núcleos têm representantes e coordenadores do trabalho. Histórico da AEPPA, 2005.

<sup>143</sup> AEPPA. Educadora n.2, nov, 2007.

<sup>144</sup> AEPPA, Educadora n.1, nov, 2007.

<sup>145</sup> CAVEDON, Sofia. Educadores populares na Universidade. **Zero Hora**, fev, 2006.

<sup>146</sup> AEPPA. Educadora n.1, nov, 2007.

<sup>147</sup> FREIRE, 1991 p.51.

formação permanente. Significa lutar pela educação popular, pela participação crescente das classes populares nos conselhos de comunidade, de bairro, de escola.

No atual estágio de desenvolvimento das ciências, em que novas bases materiais caracterizam a produção, a economia e a política, em que novas linguagens se constituem em diferenciadores sociais e culturais, em que importantes descobertas têm provocado algumas das inúmeras experiências inovadoras, trazendo implicações para a educação, é necessário prover os meios e oportunizar, permanentemente, que todos os trabalhadores em educação incorporem os avanços científicos e tecnológicos para que a escola comprometida com a cidadania acompanhe a evolução de seu tempo e seja espaço de construção do conhecimento e de promoção da inclusão social.

Nesse contexto, a formação continuada a serviço dos educadores assume papel fundamental no que diz respeito à afirmação da dignidade do educador, bem como ao desenvolvimento de sua identidade profissional, criticamente exercida, mediante a compreensão da função social de seu trabalho. Reafirma-se, assim, a compreensão da formação como um direito dos trabalhadores em educação. A profissionalização de todos os segmentos no interior da creche, que consolide a identidade de um sujeito coletivo, é a condição para a formação e a educação de qualidade.

Em agosto de 2002<sup>148</sup>, com muita luta e até greve, no diálogo e na pressão, as educadoras conquistaram os cursos de formação na modalidade Normal com referencial em educação popular, nas duas escolas de Ensino Médio municipais: Escola Municipal de Ensino Médio Emílio Meyer<sup>149</sup> e Escola de Educação Básica Dr. Liberato Salzano Vieira da Cunha<sup>150</sup>. Nas palavras de Rocha<sup>151</sup>:

Enquanto a escola se coloca como espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas no espaço de convívio coletivo que

<sup>148</sup> Dados obtidos através do documento histórico da AEPPA. Dez, 2005.

<sup>149</sup> As informações sobre o curso na modalidade Normal estão expressas no Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre. Comissão de Ensino Médio, Modalidade e Normas Gerais. Parecer n. 008/2000. CME/POA, dez, 2000. Criação de curso normal, com habilitação em Educação Infantil e Anos Iniciais, baseada num referencial de Educação Popular.

Endereço da escola: Av. Niterói 472, bairro Medianeira\Porto Alegre.

<sup>150</sup> Endereço da escola: Rua Xavier Carvalho, 274 Sarandi\Porto Alegre.

<sup>151</sup> ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil.** Florianópolis. UFSC, 1999. (Tese (Doutorado). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina: NUP, 1999, p. 62.

tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento que entra na escola)”.

Essa concepção de educação infantil coloca para os educadores elementos novos a ser considerados tanto na discussão sobre os diferentes tempos e espaços da formação, quanto da inserção no cotidiano das creches, pois, se o trabalho é educativo, ele exige uma educadora com uma formação específica e diferenciada. “Depois dessa formação inicial [...] continuamos nesse processo e buscamos o ensino superior<sup>152</sup>”. No entanto, verifica-se que, especialmente, duas questões dificultam o acesso e a permanência deste segmento no ensino superior: o custo financeiro direto e indireto decorrente da frequência ao curso e uma concepção metodológica distanciada da realidade de intervenção dos educadores. De acordo com a educadora n.1 da AEPPA, “nós percebemos também que essas pessoas não entendiam o nosso modo de vida, nossa cultura”. Assim, verificamos que os cursos de Pedagogia, em geral, possuem um referencial e uma prática pedagógica não especificadamente voltada às necessidades e expectativas desses educadores e da clientela que atendem.

Conforme Carlos Nuñez, esse movimento de reflexão reafirma a necessidade do educador se convencer definitivamente de que, na medida em que o homem se pergunta pelo significado da sua vida, implicitamente está perguntando qual é o sentido da história. Isto é<sup>153</sup>:

Uma educação sustentada em valores éticos, fundamentada, portanto na esperança, conseqüente nas suas propostas epistemológicas, metodológicas e pedagógicas, será, se formos capazes de aceitá-lo e assumi-lo solidariamente, o estilingue dos milhões de Davides que, desde sua aparente pequenez, têm de seu lado a força da verdade da história.

Conforme Carlos Brandão<sup>154</sup> “aprender a ler-e-escrever é aprender a acender um fogo novo” e foi neste contexto que a Associação de Educadores Populares de Porto Alegre, em parceria com o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente – CMDCA, com Conselho Municipal de Educação – CME/POA, buscou sensibilizar as instituições de Ensino Superior para a questão, a receptividade e a interesse em compartilhar um projeto para um Curso de Pedagogia referenciado na educação popular, com duas habilitações: Educação Infantil e Anos Iniciais.

<sup>152</sup> AEPPA. Educadora n.3, nov, 2007.

<sup>153</sup> *Una educación sustentada en valores éticos, cimentada por tanto en la esperanza, conseqüente en sus propuestas epistemológicas, metodológicas y pedagógicas, será, si somos capaces de aceptarlo e asumirlo solidariamente, la rinda de los millones de Davides que, desde su aparente pequenez, tiene de su lado la fuerza de la verdad de la historia.* (Tradução própria) NUÑEZ, 2003, p. 13-40.

<sup>154</sup> BRANDÃO, 2001, p. 39.



O curso foi disponibilizado em 2002 pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul–UERGS<sup>155</sup>, com demanda inicial de cento e cinquenta vagas. O processo seletivo foi feito mediante comissão organizada pelos educadores com representação por segmentos, mais a participação por convite, dos integrantes do grupo de trabalho organizador do curso, conforme os seguintes critérios: 1º comprovação de vínculo com a AEPPA; 2º Curso de Magistério Modalidade Normal, com ênfase em Educação Infantil, Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos; 3º Comprovante de atuação em entidades com registro no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, Conselho Municipal de Assistência Social e Fórum de Entidades do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente; 4º Certificação de Conclusão do Ensino Médio.

Atualmente, é o ProUni do governo federal abre as portas das universidades particulares. Algumas aceitaram o desafio e acolheram esta causa. No ano de 2005, Instituto Porto Alegre – IPA, abriu vagas para educadores em formação nos cursos de Pedagogia, Educação Física, Direito, História, Música, Matemática, Administração de Empresas, Biomedicina, Farmácia, totalizando 29 educadores. No ano de 2006, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS e Ministério da Educação e Cultura – MEC, colocando 126 educadores em um curso de Pedagogia, com ênfase em Educação Popular; Também no ano de 2006 abriu-se uma bolsa no Curso de Pedagogia no Instituto de Educação Superior Sevigné.

Estes serão mais alguns educadores populares na universidade. Com isto, reafirmamos a importância e relevância da luta por formação daqueles que assumem um trabalho de transformação e vida junto às crianças - oriundas de classes populares, da periferia de Porto Alegre, em situação de vulnerabilidade social. De acordo com a educadora n.1 da AEPPA:

Apesar de entender que precisamos buscar pessoas letradas, porque a Constituição e o ECA garantiam estes direitos, nós percebemos também que essas pessoas não entendiam o nosso modo de vida, nossa cultura. O fato delas não ficarem conosco, o fato da rotatividade, não é que elas nos queriam mal, é porque não entendiam o nosso funcionamento, como é até hoje. Até hoje, elas não nos entendem. Fora a imagem que fazem da nossa gente. Se

---

<sup>155</sup>O curso assim se expressa em seus objetivos: a) atender a qualificação de uma população socialmente ativa junto às classes populares[...]; b)afirmar a educação enquanto um direito humano; c) democratizar o acesso à informação [...]; d) desenvolver qualificações que possibilitem fazer uso e inovar nas tecnologias relacionadas à educação [...]; e)formar um professor em suas dimensões política, epistemológica e estética[...].Dados obtidos através do Plano de Curso da UERGS. Dez, 2002. A UERGS, com o governo Rigotto, segundo a educadora n.1 da AEPPA fechou as portas do curso para novos ingressos, mantendo apenas a primeira turma. Dados obtidos no dia 23\04\2007.

uma Universidade forma 80 educadores e dez conseguem trabalhar na periferia. É um grande ganho. [...]. Hoje, os educadores populares vivem na luta em busca de formação<sup>156</sup>.

Percebe-se, assim, que este movimento é um desafio colocado a todos nos limites da atuação da escola e em outras instâncias de participação social. Nesse processo de luta pela formação, o maior mérito foi os educadores populares conseguirem construir junto às instituições de curso Normal e de Pedagogia um currículo cuja forma e conteúdo privilegiavam a Educação Popular. Para aqueles que acreditam na formação de educadores pela perspectiva da emancipação, foi um anúncio de esperança, como nos aponta Souza Santos<sup>157</sup>:

A esperança não reside, pois, num princípio geral que providencia por um futuro geral. Reside antes na possibilidade de criar campos de experimentação social onde seja possível resistir localmente às evidências da inevitabilidade, promovendo, com êxito, alternativas que parecem utópicas em todos os tempos e lugares, exceto naqueles em que ocorrem efetivamente.

A compreensão da importância de tais mudanças será possível a partir do próprio exercício delas, em sua formação no cotidiano escolar, sem dissociarem-se da política, a qual, fundada na esperança, organiza a intencionalidade das demais “a nossa perspectiva é dar continuidade a tudo isso e ser reconhecidos como sujeitos de direito a uma formação que atenda as necessidades de nossas comunidades<sup>158</sup>”. Sendo assim, o educador popular, consciente da necessidade do desenvolvimento de tais mudanças para a constituição de práticas pedagógicas democráticas, faz desse sujeito de direito um elemento central na luta pela criação de condições para que a creche seja reinventada e ressignificada.

Daí a importância de um projeto teo-pedagógico, caracterizando-se como um movimento de transformação permanente, ao considerar que há um lugar na educação ou na prática educativa para os mundos possíveis. “Ai de nós, educadores, se deixarmos de sonhar sonhos possíveis. Ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com a sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e anunciar”<sup>159</sup>, clama Freire. Registra-se, com esse desafio, a provocação à continuidade das interlocuções.

<sup>156</sup> AEPPA. Educadora n.1, nov, 2007.

<sup>157</sup> SANTOS, Boaventura Souza. Por que é tão difícil construir uma teoria crítica? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n.4, p,197-215, jun. 1999, p. 213.

<sup>158</sup> AEPPA. Educadora n.3, nov, 2007.

<sup>159</sup> FREIRE, 1983, p. 99-101.

### 2.2.2. O encontro com a infância na creche

A história da creche está ligada à história da infância que, segundo o historiador francês Philippe Ariés<sup>160</sup>, passa de “ignorada” a “enclausurada”. Segundo ele até 1600 o sentimento de família não existia. Sem dúvida, havia relações afetivas, mas a cultura era outra. Os laços familiares eram mais fracos do que os atuais. De acordo com o autor, os pais achavam seus filhos seres engraçadinhos, que os distraíam. Eram tratados como se não tivessem características nem necessidades próprias. Nas cidades, a criança ficava sob os cuidados dos pais em casa até por volta dos sete anos. Com essa idade, muitos meninos começavam a aprender uma profissão com o pai ou com artesãos das associações de ofícios. Considerava-se que a partir de então eles não precisavam mais de cuidados maternos. A infância era, portanto, muito curta.

Philippe Áriés<sup>161</sup> analisa que o processo de escolarização ocorreu justamente quando a educação deixou de acontecer por meio da aprendizagem no convívio com o adulto. Foi quando se atribuiu a uma instituição o atendimento educacional das crianças. Isto correspondia à “preocupação de isolar a juventude do mundo sujo dos adultos para mantê-la na inocência primitiva, a um desejo de treiná-la para melhor resistir às tentações dos adultos”<sup>162</sup>. Surgem as primeiras propostas de educação e moralização infantil. Tais arranjos segundo a pesquisadora Zilma Oliveira<sup>163</sup> envolveram desde o uso de redes de parentesco, nas sociedades primitivas, ou de mães mercenárias na Idade Antiga, até a criação de “rodas”-cilindros ociosos de madeira, giratórios construídos em muros de igrejas e hospitais de caridade. Eram chamadas Casa de Expostos de acordo com Kuhlmann<sup>164</sup>. Elas recebiam as crianças abandonadas, órfãos, filhos ilegítimos e filhos de escravos nas “rodas”<sup>165</sup>, cilindros de madeira que garantiam o anonimato de quem ali deixasse a criança, para depois encaminhá-las a amas que os criariam até a

---

<sup>160</sup> ARIÉS, Phillippe. **História Social da Criança e da família**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1981. p.10

<sup>161</sup> ARIÉS, 1981, p.231-232.

<sup>162</sup> ARIÉS, 1981, p.232.

<sup>163</sup> OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2007. p.58-59..

<sup>164</sup> KUHLMANN, 2005, p.70.

<sup>165</sup> A roda é a instituição: nela são depositadas as crianças indesejadas garantindo o anonimato daquele que “enjeitava”. O referido instrumento foi a alternativa encontrada para que as crianças não fossem deixadas nas portas das casas e das igrejas ou até pelas ruas. Em 1726- cria-se a primeira “roda” no Brasil – Bahia. A do rio de Janeiro em 1738, a do Recife em 1789, a de São Paulo em 1827 e a de Porto Alegre em 1837. BAZINO, 2002, p.46.

idade de ingressarem em internatos. O autor acrescenta que a sociedade da época achava que o grande número de mortes de crianças era devido aos nascimentos ilegítimos (frutos da união entre escravos ou entre escravos e senhores) e à falta de educação moral, e intelectual das mães. Isso gerava naquelas mulheres sentimentos de pecado e culpa. O atendimento institucional aos seus filhos era considerado um favor, uma caridade.

Conforme Luiz Cavaliere, “o que caracterizava esta etapa é a criança tida como objeto de caridade e não como sujeito de direito”<sup>166</sup>. Isso nos permite compreender que não existia um conceito de infância e que a inexistência de uma percepção da necessidade da criança se traduzia em indiferença por parte tanto de seus familiares quanto das entidades públicas. Esta indefinição trouxe como consequência, através do tempo, grandes injustiças e graves prejuízos em relação às responsabilidades conjuntas do estado, da sociedade civil e da família sobre os cuidados com a criança. Fato que afeta até hoje a compreensão do que é a creche como instituição educativa, e qual o papel dos seus educadores.

No Brasil, o atendimento à infância, foi marcado pelo seu caráter assistencialista, provisório, e substituto da família. Conforme Luiz Bazino, “o que caracteriza esta etapa é a criança tida como objeto e não como sujeito de direito”<sup>167</sup>. De acordo com Kuhlmann<sup>168</sup>, a creche foi divulgada no Brasil em 1879, no jornal “A Mãe de Família”. O artigo foi escrito com a intenção de chamar a atenção da sociedade brasileira, “especialmente das mães de família para a importante questão da creche, vulgarizar sua idéia entre nós, mostrar sua vantagem”<sup>169</sup>. No texto são expressas as transformações ocorridas nos países europeus e as mudanças nas relações de trabalho no país. Apresenta a creche como alternativa de atendimento às crianças de 0 a 3 anos para as mães que necessitam trabalhar. Assim, poderiam superar as dificuldades de não ter com quem deixar os filhos.

---

<sup>166</sup> BAZINO, 2002, p.45.

<sup>167</sup> BAZINO, Luiz Cavaliere. Infância “Rude” no Brasil: alguns elementos da história e da política. In: GONDRA, José. **História, infância e escolarização** (Org.). Rio de Janeiro: 7 letras, 2002. p.46.

<sup>168</sup> KUHLMANN, Moysés Jr. A educação infantil no século XIX. In STEPHANOU, Maria, BASTOS, Helena Câmara (Coord.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. p.68.

<sup>169</sup> KUHLMANN, 2005, p. 68.

A creche<sup>170</sup> surge no Brasil, no final do século XIX, acompanhando o desenvolvimento do país, a crescente urbanização e a necessidade de reprodução da força de trabalho. Partia desde, a liberação da mulher e mãe para o mercado de trabalho até uma visão de mais longo prazo para preparar pessoas nutridas e sem doenças. As creches populares serviam para atender não somente os filhos das mães que trabalhavam na indústria, mas também os filhos das empregadas domésticas. As primeiras iniciativas voltadas à criança tiveram um caráter higienista, cujo trabalho era realizado por médicos e damas beneficentes, e se dirigiram contra o alto índice de mortalidade infantil. Segundo Mattioli<sup>171</sup>:

Esta “proteção” não trazia uma preocupação meramente humanitária, mas traduzia uma nova preocupação, que era garantir a formação de trabalhadores com competência técnica e obediência ao novo Estado que se formava, de modo que a educação de crianças se transformou em uma preocupação de todos os segmentos da sociedade.

Nesta mesma época foram criados no Brasil os jardins de infância<sup>172</sup> com as mesmas características européias. Conforme Zilma Oliveira, “surgiram novos jardins-de-infância e cursos para formar seus professores, mas nenhum deles voltado ao atendimento prioritário das crianças das camadas populares”<sup>173</sup>. As pessoas estavam preocupadas com o desenvolvimento educacional das crianças das camadas mais altas da burguesia. As classes do jardim tiveram uma ação alfabetizadora para os filhos de trabalhadores, deixando para as creches o assistencialismo<sup>174</sup>.

A partir da década de 30, com a aceleração dos processos de industrialização e urbanização, manifestam-se elevados graus de nacionalização das políticas sociais assim

---

<sup>170</sup> Desde o início do século até a década de 50, as poucas creches fora das indústrias eram de responsabilidade laica e, e principalmente religiosa. Em 1961 foi fundada a Creche Espírita Anália Franco em São Paulo; em 1908 é criada a Creche Central do Patronato de Menores no Rio de Janeiro. OLIVEIRA, 2007. p.100.

<sup>171</sup> MATTIOLI, Olga Ceciliato. A infância através dos tempos: do “bichinho de estimação” ao ser cidadão. Revista: **Mudanças: psicoterapia e estudos psicossociais**, São Bernardo do Campo, v.1, n.1, 1993, p.155.

<sup>172</sup> Os primeiros jardins-de-infância surgiram sob os cuidados de entidades privadas e, apenas alguns anos depois, os primeiros jardins-de-infância públicos, que, contudo, dirigiam seu atendimento para as crianças dos extratos sociais mais afortunados, com o desenvolvimento de uma programação pedagógica inspirada em Froebel. O Jardim de Infância, criado por Froebel na Alemanha, era tipicamente escolar, destinando-se a filhos e famílias abastadas. OLIVEIRA, 2007, p. 93.

De acordo com Kishimoto, desde sua origem, os jardins de infância tinham objetivos educacionais e as creches, assistenciais. KISHIMOTO, Tizuco M. **A pré-escola em São Paulo: das origens a 1940**. São Paulo: Loyola, 1988, p.50.

<sup>173</sup> OLIVEIRA, 2007, p.99.

<sup>174</sup> De acordo com Kramer e Kishimoto o número de crianças atendidas em todos estes tipos de instituição nunca significou um grupo expressivo, pois a maior parte das famílias preferia educar seus filhos até a idade de sete anos. KRAMER, Sônia. **Privação cultural e educação compensatória**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n 42, p.54-62. 1982. KISHIMOTO, Tizuco M. **A pré-escola em São Paulo**. São Paulo, Loyola. 1988.

como a centralização do poder. O discurso político apresenta-se como modernista e cientificista. Segundo Kuhlmann<sup>175</sup>, “tudo que interessa às classes dominantes era apresentado como científico” e “a proposta da creche se volta para o suporte às famílias pobres”<sup>176</sup>. O autor acrescenta que aconteceu “uma adaptação da antiga caridade que se preocupava com a diminuição do custo social, com a reprodução da classe trabalhadora e com o controle da vida dos pobres, de modo a garantir a dominação do capital”<sup>177</sup>.

Neste momento aumenta a preocupação com a preparação da criança para uma vida futura sendo criados vários órgãos de amparo assistencial e jurídico para a infância. As creches integram-se à maternidade e à infância, ligadas às áreas de saúde e assistência social, destacando-se como instituição oficial o Departamento Nacional da Criança – DNCr - (Do Ministério da Saúde), o Serviço de Assistência aos Menores – SAM –(vinculado à LBA - Legião Brasileira de Assistência em 1942 e Projeto Casulo)<sup>178</sup>. Estes órgãos funcionavam como repassadores de verbas para instituições particulares e firmavam convênios com o Estado, que se limitou ao papel de fiscalizador, através do DNCr.

Conforme denúncia da autora Kishimoto<sup>179</sup>, as creches não tinham como preocupação a educação da criança. As instituições inicialmente eram de assistência à infância e foi somente com a absorção das propostas pedagógicas que se transformaram em unidades pré-escolares, oferecendo educação e assistência social. O autor Moisés Kuhlmann<sup>180</sup> aponta que as creches apresentavam um projeto de educação mais voltado ao comportamento social que intelectual. A função básica da pré-escola no Brasil foi a de custodiar crianças durante algumas horas por dia, recreando-as, alimentando-as e iniciando-as em atividades diversas, sem, entretanto, forçá-las a qualquer tipo de desenvolvimento físico ou intelectual orientado.

---

<sup>175</sup> KUHLMANN, Moisés Jr. **Educação pré-escolar e assistência no Brasil**. São Paulo: USP, 1990. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo: 1990, p.28.

<sup>176</sup> KUHLMANN, 2005, p.70.

<sup>177</sup> KUHLMANN, 1990, p.30.

<sup>178</sup> CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo, Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1993, p.31.

O Projeto Casulo teve de início um caráter experimental. O programa de creches absorveu 36, 58% do seu orçamento. Sua atuação é através de convênios, repassando verbas às prefeituras ou as instituições privadas. Atende prioritariamente a população de baixa renda. As creches são instaladas em equipamentos simples, procurando aproveitar espaços “ociosos” da comunidade, e são orientadas por uma concepção preventiva e compensatória de atendimento infantil.

<sup>179</sup> KISHIMOTO, p.50.

<sup>180</sup> KUHLMANN, 1990, p.34.

O objetivo era a guarda adequada das crianças a baixo custo, pouca tecnologia e participação da comunidade. Conforme Rosemberg<sup>181</sup>, “foram se criando creches Brasil afora (pública ou conveniada) contando com o trabalho voluntário ou semi-voluntariado de mulheres com baixo nível educacional e nenhuma formação prévia”. Vieira<sup>182</sup> indica como os altos índices de desnutrição e mortalidade infantil, o número insuficiente de escolas maternas e jardins de infância para atender às crianças de pré-escola levarão o Estado à criação de centros de recreação, em parceria com a comunidade:

O programa de emergência propunha, a título experimental, o centro de recreação, um tipo de unidade simples intermediária [...] onde as crianças de poucos recursos ficariam abrigadas durante os impedimentos de sua mãe para o trabalho ou outras necessidades material ou moral, recebendo alimentação, imunizações. O pessoal seria o mínimo indispensável, recrutado entre pessoas de boa vontade, à base de voluntariado. Apenas alguns técnicos necessários para a supervisão e coordenação de serviços seriam remunerados. Os recursos poderiam ser federais, estaduais e municipais. O Departamento Nacional da Criança (DNCR) poderia conceder pequena ajuda na manutenção dos serviços, além de auxílio técnico.

A ampliação de atendimento direto à criança pelo Estado não supre a demanda, surgindo em várias regiões atendimentos alternativos, como mães-crecheiras, lares vicinais, creches domiciliares, com atendimento mais barato e sem garantia de qualidade: “não tinha com quem deixar meus filhos, sendo assim podia ficar ali na creche ajudando”<sup>183</sup>.

Somente a partir de meados de 1980, com o término de uma ditadura militar de quase 20 anos, o país começa viver o processo de abertura política, com as eleições e a instalação do Congresso Constituinte. Nesse período as lutas pela escola pública em todo país intensificam-se e o direito à educação das crianças de 0 a 6 anos passa a ser reivindicado por movimentos de mulheres, de educadores e de trabalhadores em geral, contribuindo para que a luta por creches e pré-escolas, como direito de todos, chegasse ao Congresso Nacional e se inserisse na discussão sobre os direitos da infância e da adolescência.

Esse movimento de lutas da nova constituinte contribuiu decisivamente para que em 1988 tivéssemos a primeira Constituição Brasileira, que reconheceu o direito das crianças de 0 a 6 anos a creches e pré-escolas e o dever do estado em promovê-las

---

<sup>181</sup> ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil, classe, raça e gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.96, p.62, 1996.

<sup>182</sup> VIEIRA, Livia Maria F. Mal necessário – Creche no Departamento Nacional da criança (1940-1970). **Cadernos de Pesquisa** Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n.67, nov. Cortez, 1988, p.5.

<sup>183</sup> AEPPA, educadora n.1, 2007.

(Art.208, inciso IV)<sup>184</sup>. Outra grande significação para a área da Educação Infantil é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de dezembro de 1996. “É a primeira vez que a expressão EDUCAÇÃO INFANTIL, aparece na lei nacional de educação. E é definida como primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança”<sup>185</sup>. Conforme a legislação educacional, a Educação Infantil será oferecida em<sup>186</sup>: creches, ou entidades equivalentes para crianças até 3 anos de idade e pré-escolas, para crianças de 4 a 6 anos de idade, o que representa uma ruptura com todo um passado marcado pelo assistencialismo.

O reconhecimento oficial consagra uma história de luta e participação por uma educação autêntica, libertadora que promova o crescimento, a autonomia de nossos educadores e de nossas crianças. Conforme Kramer<sup>187</sup>, “a denominação da instância responsável pela educação e cuidado da criança de 0 a 6 anos é tão importante quanto a discussão de seus objetivos”. Segundo Oliveira<sup>188</sup>, um novo caminho apresenta-se para ser coletivamente trilhado, ou seja, uma nova trajetória orientada por intermédio da formação e aperfeiçoamento dos educadores. A Educação Infantil deve indicar o que representa e exigir uma postura ética, uma atitude séria diante do compromisso com a verdadeira educação.

### 2.2.3. A vivência nas creches de Porto Alegre

A reivindicação por creches, no contexto da nossa pesquisa, inicialmente, segundo a educadora n1 da equipe diretiva da AEPPA, partiu de mulheres que moravam nas vilas, em geral, donas de casa e empregadas domésticas. “A necessidade de ver seus filhos bem cuidados<sup>189</sup>” fez com que as comunidades se mobilizassem mesmo sem a ajuda governamental para organizar as creches comunitárias. Elas começaram de diferentes modos. Os moradores procuravam adequar os espaços de suas casas para receber as crianças. A creche consistia em uma sala, ou mesmo cozinha, na casa de uma mulher da comunidade que não trabalhava fora – “mães crecheiras” - que reunia várias

---

<sup>184</sup> BRASIL, Leis, Decretos, etc. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. São Paulo, IMESP, 1988.

<sup>185</sup> BARRETO, Maria Rabelo Ferreira. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. V.2. Brasília: MEC, maio de 1998, p.23.

<sup>186</sup> LDB 1996 no artigo 30

<sup>187</sup> KRAMER, Sonia. **Currículo de Educação Infantil e formação dos professores de creches e pré-escola**. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. Brasília: MEC, 1994.

<sup>188</sup> OLIVEIRA, 2007, p.119.

<sup>189</sup> AEPPA, educadora n.1, 2007



crianças de todas as idades, filhas das vizinhas, as quais alimentava e cuidava. Eram as casas “Cuida-se”.

Nesse mesmo período, a Educação Infantil era desenvolvida através de atividades recreativas em praças da cidade, tendo como responsáveis os monitores da Secretária Municipal de Saúde e Serviço Social. Os Jardins de Infância<sup>190</sup> localizados em praças públicas foram criados na década de 90 para atendimento a crianças de 4 a 6 anos, em meio turno. As turmas de Jardim de Infância em Escolas Municipais surgem em 1960. Já em 1980, dá-se a criação de Creches Municipais, atendendo crianças de 0 a 6 anos, em tempo integral, década em que a Prefeitura desenvolve o projeto Casas da Criança (Lares Vicinais)<sup>191</sup>, através do qual se previu a construção de 100 creches. Conforme a educadora n.1, eram espaços pequenos. Uma sala ampla que pudesse acomodar as crianças para fazer as refeições e outra menor que servia de espaço para se colocar os berços para os pequenos. A responsabilidade e manutenção eram das comunidades. Havia uma pessoa para cuidar e uma para cozinhar. Os irmãos mais velhos ajudavam a cuidar dos mais novos. As “mães crecheiras” recebiam cestas básicas para cuidar de seis a oito crianças. “Cuidavam mesmo”. Apesar dos atrasos, às vezes, de dois, três meses para chegar os alimentos distribuídos pela LBA. A finalidade era ter um lugar específico para cuidar das crianças. A sua forma de organização, historicamente, corresponde a um modelo familiar, no qual à mãe cabe a responsabilidade de educar as crianças.

Na década de 90, o poder público municipal conclui as obras das Casas da Criança e transfere as creches da Secretária Municipal de Saúde e Serviço Social para a Secretária Municipal de Educação (SMED), inaugurando assim o atendimento a esta faixa etária através de Escolas de Educação Infantil. De acordo com Alminhana<sup>192</sup>:

Objetivando a ampliação e qualificação desta tipologia de atendimento, são criadas as Escolas Municipais de Educação Infantil. Estas beneficiam crianças de zero a seis anos em diversas regiões da cidade e são espaços propiciadores do desenvolvimento integral da criança, entendida como sujeito em construção de sua cidadania, interagindo socialmente através das relações que estabelece com o mundo que o cerca.

---

<sup>190</sup> Dados obtidos do Plano Municipal de Educação. Porto Alegre, Nov , 2004, p.27.

<sup>191</sup> Programas assistenciais de baixo custo estruturados com a utilização de recursos comunitários, tal como ocorria em muitos países do chamado Terceiro Mundo. OLIVEIRA, 2007, p.113.

<sup>192</sup> ALMINHANA, Enilda. Educação cidadania em Porto alegre. In: Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Secretária Municipal de Direitos humanos e Segurança Urbana. Beatriz Morem Costa (Coord). **Relatório de indicadores sociais de Porto Alegre**. Ano V. Porto Alegre, 2003, p.89-119.

Em 1993, tem início o processo de conveniamento de Creches Comunitárias. Com a extinção da LBA, os convênios anteriormente mantidos pelo governo federal foram sendo paulatinamente encerrados. O que antes era incerto deixou de existir. É no bojo desta “descentralização descoordenada”, processo tão comum às políticas sociais brasileiras em geral após a promulgação da Constituição de 1988, que o “Convênio Creches Comunitárias”<sup>193</sup> passa a compor o conjunto de ações municipais voltadas à educação infantil em Porto Alegre. É no início da gestão Tarso Genro (1993-1996), o 2º mandato consecutivo do Partido dos Trabalhadores no município, que as creches comunitárias se articulam de forma mais organizada e passam a dialogar com a municipalidade através do Fórum das Políticas Sociais, que era coordenado pelo então vice-prefeito da cidade, Raul Pont.

O programa articula-se a partir de um esforço conjunto entre o poder público e a sociedade civil organizada, estabelecendo parcerias diversas em suas várias frentes de ação<sup>194</sup>. Inicia-se então uma forte articulação das organizações comunitárias: mobilização das associações, clubes de mães, organizadas através de oito Conselhos Tutelares em busca de estabelecer convênio com a prefeitura. As entidades finalmente conseguiram acessar os recursos. Os repasses e recursos financeiros seriam feitos pelo CMDCA – Conselho Municipal dos Direitos da criança e do Adolescente<sup>195</sup>.

De acordo com Beltrão<sup>196</sup>, para pleitear o convênio alguns requisitos básicos devem ser atendidos pelas creches comunitárias. Do ponto de vista formal, são obrigatórios o registro da instituição no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e

---

<sup>193</sup> O Convênio Creches Comunitárias é um programa desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), junto às creches comunitárias em todas as regiões da cidade, através do qual a municipalidade de Porto Alegre repassa recursos financeiros e presta assessoria pedagógica com vistas a viabilizar o atendimento a crianças de 0 a 6 anos e, ao mesmo tempo, melhorar a qualidade do atendimento prestado. Constitui-se, atualmente, na principal forma de atenção educacional a esta faixa etária no que se refere à cobertura do público-alvo.

BELTRÃO, Ricardo Ernesto Vazquez. Convênios Creches Comunitárias em Porto Alegre: uma alternativa democrática na alocação de recursos públicos escassos. In: FUJIWARA, Luis Mario, ALESSIO, Nelson Luiz Novel & FARAH Marta Ferreira Santos (Orgs.). **20 Experiências de Gestão Pública e Cidadania**. Programa Gestão Pública e Cidadania. São Paulo. 1999, p.2.

<sup>194</sup> O protagonismo da sociedade civil pode ser ilustrado pelos importantes papéis desempenhados pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) e pelo Conselho do Orçamento Participativo (COP), integrados em ações que vão desde visitas e acompanhamento do trabalho cotidiano desenvolvido pelas creches comunitárias até a decisão relativa ao estabelecimento e à renovação dos convênios. BELTRÃO, 1999, p.7.

<sup>195</sup> Com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, lei 8069/90, os municípios são responsáveis pela infância e adolescência, criando as diretrizes municipais de atendimento aos direitos da criança e do adolescente e do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, criando o Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e o Conselho Tutelar dos Direitos da Criança e do Adolescente.

<sup>196</sup> BELTRÃO, 1999, p.5.

do Adolescente (CMDCA) e o credenciamento no Fórum Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Além disso, é necessário à instituição possuir personalidade jurídica, com estatuto registrado, diretoria e ata do processo de escolha da gestão atual. Constituída como pessoa jurídica de direito privado, a entidade mantenedora da creche, que não pode ter fins lucrativos, deve caracterizar-se como pertencente a uma das seguintes categorias<sup>197</sup>:

- a) Creche comunitária (mantida por associação de moradores, de mulheres, Clubes de Mães ou similar, com diretoria eleita pela comunidade, por período determinado, sem exercício de atividade remunerada);
- b) Creche beneficente (mantida por associação de caráter religioso, assistencial, cultural ou de benemerência, integrada e vinculada à comunidade onde se localiza, na qual o responsável local na figura do diretor ou coordenador é representante legal da diretoria, congregação ou ordem religiosa);
- c) Creche beneficente de caráter comunitário (com as mesmas características da modalidade anterior, mas com diretoria eleita pela comunidade, que deve ter participação nos cargos de direção) (Lei do Sistema Municipal de Ensino (Lei 8198/98).

Conforme o autor, são quatro as modalidades de atendimento educacional à infância de 0 a 6 anos conveniadas ou diretamente operadas pela Prefeitura de Porto Alegre. Além das 100 creches comunitárias conveniadas em 1993, atualmente responsáveis por 53,5% do atendimento com algum tipo de vinculação à Prefeitura, o poder municipal opera diretamente 31 escolas infantis, responsáveis por 32,2% do atendimento, 7 jardins de praça (4,4% do atendimento), e, finalmente, os jardins de escola, que são salas de aula de pré-escola que funcionam nas escolas municipais de 1º grau e cobrem 10,0% da população direta ou indiretamente atendida pelos serviços municipais de educação infantil.

Exceção feita às creches comunitárias<sup>198</sup>, as outras três formas de atendimento são totalmente custeadas, geridas e operadas pelo poder público municipal, ao qual

---

<sup>197</sup> BELTRÃO, 1999, p.6. Segundo o autor outra importante exigência que se encontra expressa no CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, é: estar em funcionamento, ainda que com dificuldades ou precariamente, com espaço físico de uso exclusivo para crianças, sendo vedada sua utilização como domicílio particular ou estabelecimento comercial.

<sup>198</sup> Do ponto de vista financeiro, o convênio não visa à manutenção integral das creches, mas busca constituir-se como uma entre outras fontes que viabilizam o atendimento das crianças. Ao invés do

pertencem os equipamentos e cujos serviços são prestados por funcionários vinculados ao quadro municipal.

A Secretaria Municipal de Educação (SMED), o órgão coordenador do programa, além de ser a principal organização interlocutora do poder público municipal em termos de atendimento à infância de 0 a 6 anos, é também o executor do trabalho de assessoria junto às creches comunitárias conveniadas, buscando consolidar avanços na qualidade dos serviços prestados. O trabalho desenvolvido pela SMED junto às creches comunitárias articula-se em dois grandes eixos: a Assessoria de Prestação de Contas, responsável pelos aspectos financeiros do repasse de recursos, e a Assessoria Pedagógica, responsável pela busca de consolidação de um projeto efetivamente educacional no atendimento prestado às crianças.

Além do recurso que repassa ao convênio (“atualmente atendemos 100 crianças de Berçário a Jardim 2, recebendo verbas para apenas 80, tendo uma lista de espera de aproximadamente 90 crianças”<sup>199</sup>) nada impede a busca de recursos financeiros junto à outra instituição, seja pública, privada ou da sociedade civil. Pelo contrário, o estabelecimento de novas parcerias é sempre estimulado e bem-vindo. O estabelecimento do convênio não veta a prática de cobrança de uma taxa mensal dos usuários. É claro que, por tratar-se de serviço comunitário sem fins lucrativos, “as instituições conveniadas tendem a cobrar valores bastante baixos, acessíveis para o público atendido, composto quase sempre de famílias em situação de pobreza”<sup>200</sup>. A pesquisa de Rosenberg<sup>201</sup>, após análise de várias investigações realizadas sobre creches e pré-escolas, constatou de que se permanecer creches públicas, creches conveniadas, pré-escolas públicas e conveniadas isso abre possibilidades para serviços com qualidade muito desigual. A autora confirma que é esta “desigualdade no custeio\qualidade que penaliza as crianças pobres”. De fato, o convênio não estabelece nenhuma exigência

---

repassa mensal de um per capita baseado no número de crianças matriculadas, existem três “pisos” para o repasse dos recursos de acordo com faixas relativas ao número de crianças atendidas. Em valores de agosto de 1998, as creches que atendem de 40 a 59 crianças podem receber mensalmente até R\$1.860,52, de acordo com planejamento de utilização dos recursos e efetivação dos gastos. Para aquelas que atendam de 60 a 79 crianças, o montante mensal repassado é de no máximo R\$2.550,70. As que atendem de 80 a 99 crianças podem receber mensalmente até R\$3.162,88. Os chamados casos de “atendimento especial” (mínimo de 30 ou acima de 100 crianças) poderão ser contemplados com valores específicos, considerando-se critérios relacionados ao grau de carência e às possibilidades de atendimento na comunidade em questão. CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, Porto Alegre (1998). Resolução n.º 020/98. Porto Alegre: CMDCA, 01.abril.1998, p.6.

<sup>199</sup> Creche Comunitária. Educadora n.3, nov, 2007.

<sup>200</sup> BELTRÃO, 1999, p.11.

<sup>201</sup> ROSEMBERG, 1996, p.64.

relativa a um grau mínimo de escolaridade para os educadores que trabalham nas creches comunitárias. Diante deste contexto Rosemberg afirma:

O caminho que nos parece mais adequado neste momento para superar este intrincado jogo de subordinação de classe, raça, gênero e idade que vem prejudicando as crianças através da educação infantil seria o da formação e qualificação da trabalhadora que lida diretamente com a criança. Educação formal com qualificação profissional em nível de 1º, 2º, e 3º graus poderia angariar maior dignidade a esta função, desempenhada por mulheres, de cuidar e educar crianças pequenas.<sup>202</sup>

Garantir educação de qualidade para todas as crianças de 0 a 6, considerando a heterogeneidade infantil e dos adultos que com elas trabalham, exige políticas públicas e pedagógicas que favoreçam a produção de conhecimentos e concepção de uma nova práxis para as creches e para a formação de seus profissionais. Conforme Freire, devemos sonhar com uma escola<sup>203</sup>:

Que, porque séria, se dedique ao ensino de forma competente, mas, dedicada, séria e competentemente ao ensino, seja uma escola geradora de alegria. O que há de sério, até penoso, de trabalhosos, nos processos de ensinar, de aprender, de conhecer não transforma esse quefazer em algo triste. Pelo contrário, a alegria do ensinar e aprender deve acompanhar professores e alunos em suas buscas constantes.

Tais preocupações fazem com que Freire reafirme a necessidade de assumir a ousadia que representa a responsabilidade de ser professora e não tia: “hoje continuamos com educadores que continuam sendo tias e temos educadores que se tornaram mestres”<sup>204</sup>. A responsabilidade de quem assume a luta pela exigência política em defesa de seus direitos, e, sobretudo, em função da criação de condições para a exigência de sua formação. Tornar realidade esse direito à formação significa contribuir para valorização do trabalho feito em creches e pré-escolas, um dos tantos passos necessários para a construção da cidadania e da inclusão social.

### **2.3. DÚVIDAS E INCERTEZAS: TRILHA PARA A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO CAMINHAR PARA AS CRECHES.**

No Brasil, a década de 70 caracterizou-se pela explosão de vários movimentos sociais que reivindicaram de forma direta o provimento de serviços sociais urbanos mínimos para a sobrevivência. Estes movimentos surgiram no contexto social e político brasileiro de forma organizada e mobilizadora, sendo responsáveis por várias conquistas

<sup>202</sup> ROSEMBERG, 1996, p.64.

<sup>203</sup> FREIRE, 1991a, p.37.

<sup>204</sup> AEPPA. Educadora n.1, nov. 2007.

que garantem melhorias na qualidade de vida de diversos setores sociais: desde afirmação de direitos e exercício da cidadania para um número cada vez mais expressivo de pessoas, passando pela elevação da auto-estima pessoal e social de grupos historicamente oprimidos, até a intervenção nas políticas públicas, modificando e inibindo assim as ações assistencialistas.

E foi nesse processo que surgiu o movimento de reivindicação por creches. O rápido processo de acúmulo de capital, seguido por uma crescente perda de poder aquisitivo de várias camadas da população, acentuou a necessidade de as mulheres, principalmente as da classe trabalhadora, se engajar no mercado de trabalho para aumentar a renda familiar. As creches comunitárias são uma resposta das comunidades de baixo poder aquisitivo ao descaso do poder público em relação às questões sociais. Segundo Tiriba<sup>205</sup>, “a simples existência dessas escolas representa uma dupla denúncia: da insuficiência e da ineficiência da rede pública de ensino”. Com isso verificamos a presença de elementos contraditórios entre a legislação e as condições reais, desde a inexistência de espaços físicos adequados, a falta de vagas, a indefinição de políticas públicas para a educação infantil até a falta de profissionais habilitados para atuar na área; enfim, vários aspectos significativos que dizem respeito a uma melhor educação para as crianças na faixa etária de 0 a 6 anos. Segundo Sonia Kramer<sup>206</sup>:

A escola em geral partia de uma concepção de infância. Essa concepção pressupunha um “padrão” médio único e abstrato de comportamento e desempenho infantil: as crianças das classes sociais dominadas (economicamente desfavorecidas, exploradas, marginalizadas, de baixa renda) são consideradas como “carentes” “inferiores” à medida que não correspondem ao padrão estabelecido. Faltariam a estas crianças “privadas culturalmente” de determinados atributos, atitudes ou conteúdos que deveriam ser nelas inculcidos.

Marcou este período ainda, segundo Zilma Oliveira, “um grande questionamento político, feito pelos educadores, acerca da possibilidade de o trabalho realizado em creches e pré-escolas alicerçar movimentos de luta contra desigualdades sociais”<sup>207</sup>. Estes retomaram “a discussão das funções da creche e da elaboração de novas propostas pedagógicas que buscavam romper com concepções meramente assistencialistas e\ou

---

<sup>205</sup> TIRIBA, Léa. **Buscando caminhos para a pré-escola**. São Paulo. Ática, 1992.

<sup>206</sup> KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil – a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achimé, 1982. p.25.

<sup>207</sup> OLIVEIRA, 2007, p.115.

compensatória”<sup>208</sup>, propondo, conforme a pesquisadora, “uma função pedagógica que enfatizasse o desenvolvimento lingüístico e cognitivo das crianças<sup>209</sup>”.

Esta perspectiva pedagógica vê a criança como um ser social, histórico, pertencente a uma determinada classe social e cultural. Como um sujeito em crescimento, em processo, como nos aponta Sônia Kramer<sup>210</sup>:

Ela é alguém hoje, em sua casa, na rua, no trabalho, no clube, na igreja, na creche, na pré-escola ou na escola, construindo-se a partir das relações que estabelece em cada uma dessas instâncias ou em todas elas. Geradas por homens e mulheres que pertencem a classes sociais, têm e produzem cultura, vinculam-se a uma dada religião, possuem laços étnicos e perspectivas diversas segundo seu sexo: as crianças já nascem com uma história. Assim, elas fazem e se fazem na cultura, pertencem a uma classe social, e vão se fazendo nessa história, cidadãs de pouca idade que são muito mais do que exemplos de fases de uma escala de desenvolvimento.

Hoje existe uma proposta de Política de Educação Infantil<sup>211</sup> que nos parece ser referência para pensar numa educação de qualidade para o país. As diretrizes gerais que orientam esta proposta de Educação Infantil baseiam-se nos seguintes princípios<sup>212</sup>:

- a) A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e destina-se à criança de zero a seis anos de idade, não sendo obrigatório, mas um direito que o Estado tem obrigação de atender.
- b) As instituições que oferecem Educação infantil, integrantes dos Sistemas de Ensino, são as creches e as pré-escolas dividindo-se a clientela entre elas, pelo critério exclusivo da faixa etária (zero a três anos na creche e quatro a seis anos na pré-escola).
- c) A Educação Infantil é oferecida para, em complementação à ação da família, proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança e promover a ampliação de sua experiência e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação do ser humano em contato com a natureza e os contextos sociais.

---

<sup>208</sup> O objetivo era um programa educacional que possibilitasse à criança um desenvolvimento harmonioso de suas potencialidades sociais, físicas, afetivo-emocionais e intelectuais e, ainda, proporcionar um programa educacional do tipo compensatório, tendendo a corrigir as omissões apresentadas pela criança culturalmente carenciada, acumulando a defasagem entre a sua idade cronológica e o nível de desenvolvimento por ela apresentado. Programação Psico-Pedagógica/Projetos Centros Infantis/Coordenadoria do Bem-Estar Social. São Paulo, 1973.

<sup>209</sup> OLIVEIRA, 2007, p.115.

<sup>210</sup> KRAMER, Sônia e SOUZA, Solange Jobim. O debate Piaget/Vygotsk e as políticas educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo; Cortez, n.77, maio 1991, p.69-80.

<sup>211</sup> MEC, maio de 1998, p.10.

<sup>212</sup> MEC, maio de 1998, p.11.

- d) As ações da educação na creche e pré-escola devem ser complementadas pelas de saúde e assistência, realizadas de forma articulada com os setores competentes.
- e) O currículo da Educação Infantil deve levar em conta, na sua concepção e administração, o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretendam universalizar.
- f) Os profissionais da Educação Infantil devem ser formados em cursos de nível médio ou superior, que contemplem conteúdos específicos relativos a essa etapa da educação.
- g) As crianças com necessidades especiais devem, sempre que possível, ser atendidas na rede regular de creches e pré-escolas.

Esses novos componentes obrigam-nos a ressignificar as funções da instituição de educação infantil: “se fizerem uma leitura da comunidade local com certeza aquela comunidade vai dizer onde está a falha, na política de saúde, econômica e educacional<sup>213</sup>”. Pensar no atendimento de crianças de forma institucionalizada significa pensar em educar e cuidar de seres humanos, possibilitando o acesso deles ao conhecimento sistematizado, atendendo à curiosidade e seu desejo de conhecer o mundo, bem como desenvolver as múltiplas linguagens, juntamente com a práxis vivida pelos seus educadores.

As reflexões sobre a constituição da creche, enquanto instituição educativa permitiu identificar que a criança e o educador são sujeitos socioculturais e históricos e portadores de direitos, isto é, cidadãos, indivíduos com capacidade cada vez maior de lutar pela garantia e ampliação das suas conquistas. Essa luta significou, segundo Regina Dias<sup>214</sup>, a mudança de foco da necessidade para a do direito, no contexto de uma prática reflexiva de luta interna e externa à instituição envolvendo setores da

---

<sup>213</sup> AEPPA. Educadora n.1, nov, 2007.

<sup>214</sup> DIAS, Regina Célia. **O Movimento de Luta Pró-creche**: a prática social de mulheres na construção de identidades sociais e de uma nova cidadania. Dissertação de mestrado– Faculdade de Educação, Belo Horizonte: UFMG, 1995.



comunidade. No plano coletivo, segundo Maria das Graças Sena<sup>215</sup>, a creche vem resgatando a capacidade de atender com dignidade as crianças da comunidade.

#### **2.4. TENSÕES E QUESTIONAMENTOS NO CAMPO DE FORMAÇÃO DOS EDUCADORES**

As educadoras populares, segundo Isabel Silva<sup>216</sup>, vieram construindo as suas referências sobre o trabalho ao mesmo tempo em que a creche também se constituía enquanto instituição educativa a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96. Isso sugere que elas necessitam, além do reconhecimento profissional, condições de trabalho, plano de carreira e salários dignos, ter uma qualificação adequada a sua função e dispor de oportunidades para refletir continuamente sobre sua práxis, com base em uma formação permanente em serviço.

No plano coletivo, muitos educadores das creches conveniadas já tiveram a oportunidade de participar de cursos oferecidos pela Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP), que, em convênio com a Prefeitura Municipal de Porto Alegre (P.M.P.A.), vem oferecendo, semestralmente, 75 vagas para o “Curso de Recreação e sua Dinâmica na Educação Infantil”. A integração com órgãos como a Secretaria Municipal de Cultura e a Secretaria Municipal de Esportes, Lazer e Recreação tem propiciado a muitos profissionais o acesso a eventos culturais, a atividades voltadas à psicomotricidade relacional, sejam elas dirigidas às crianças atendidas ou exclusivamente à capacitação dos educadores<sup>217</sup>. Além disso, cada creche passa anualmente por um processo de avaliação com participação ampliada da comunidade e dos demais atores sociais envolvidos na formulação e execução do programa de capacitação, reflexão, integração ou simplesmente ao mero direito à recreação descompromissada do coletivo de trabalhadores que nelas atuam. Cabe destacar ainda que a partir de 1998 as creches comunitárias passaram a poder enviar dois profissionais para participar dos dois seminários (um nacional e um internacional)

---

<sup>215</sup> SENA, Maria das Graças de Castro. **A educação das crianças:** representações de pais e mães das camadas populares. São Paulo. USP, 1991. (Tese doutorado). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. USP, 1991.

<sup>216</sup> SILVA, Isabel de Oliveira. **Profissionais da educação infantil: formação e construção de identidade.** São Paulo. Cortez, 2003, p.23.

<sup>217</sup> PORTO ALEGRE, Prefeitura Municipal de (1998a). Secretaria Municipal de Educação. **Convênio Creches Comunitárias** (Ficha de Inscrição e Anexo II elaborados para o Ciclo de Premiação 1998 do Programa Gestão Pública e Cidadania, da Fundação Getúlio Vargas). Porto Alegre: SMED, p.9.

organizados pela P.M.P.A. para debater as sempre tão desafiantes questões educacionais.

Conforme Nóvoa<sup>218</sup>, a formação não ocorre pelo acúmulo de cursos e palestras, mas por “um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e re(construção) permanente de sua identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência: “A minha auto-imagem melhorou como também a satisfação profissional”<sup>219</sup>. Impõe-se proporcionar um processo de formação que possibilite o desenvolvimento pessoal e profissional, articulados entre si de forma sistemática e intencional, oportunizando um significado às suas próprias histórias de vida. Assim, o desenvolvimento do processo de conscientização, enquanto princípio metodológico da formação de educadores, é um conjunto de idéias e de luta que fundamenta uma pedagogia utópica de denúncia e de anúncio<sup>220</sup>, tendo em vista a constituição da práxis libertadora.

1. Para ser válida toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem a quem queremos educar (ou melhor, dito: a quem queremos ajudar a educar-se). [...] 2. O homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto. [...] 3. Na medida em que o homem, integrado em seu contexto, reflete sobre este contexto e se compromete, constrói a si mesmo e chega a ser sujeito. [...] 4. Na medida em que o homem, integrando-se nas condições de seu contexto de vida, reflete sobre elas e leva respostas aos desafios que se lhe apresentam, cria cultura. [...] 5. Não só por suas relações e por suas respostas o homem é criador de cultura, ele é também “fazedor” da história. Na medida em que o ser humano cria e decide, as épocas vão se formando e reformando.<sup>221</sup>

Acrescenta-se a tais idéias de luta, uma sexta idéia que reafirma as anteriores, relacionando de modo complexo a totalidade das dimensões políticas, epistemológica e estética, a ser considerada no todo de uma proposta formadora:

6. é preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história...<sup>222</sup>

Para tanto é importante não limitar essa relação educativa entre educadores e educandos. A relação educativa é parte das relações sociais globais que acontece nos setores sociais, nos diferentes espaços entre atores que partilham a mesma práxis. É

<sup>218</sup> NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa. Dom Quixote, 1995. p. 15.

<sup>219</sup> Creche Comunitária. Educadora n.2, nov, 2007.

<sup>220</sup> FREIRE, 1979, p.89.

<sup>221</sup> FREIRE, Paulo. 1979 a, p.33-38.

<sup>222</sup> FREIRE, 1979 a, p.39.

espaço de aprendizagem e mudança conforme a educadora n1 da equipe de diretiva da AEPPA: “as pessoas deixam a condição de sujeitos de ação social para se tornarem sujeitos socializantes. Passam a intervir na realidade social, modificam a sua realidade através da sua própria história e isto é que é o diferencial”.

Neste momento histórico em que os educadores populares das creches comunitárias de Porto Alegre vêm reconhecidos alguns de seus direitos, é fundamental que eles busquem sua identidade profissional. Identidade que, segundo Pimenta, “não é um dado imutável. Nem externo que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”<sup>223</sup>. Isso significa que precisa de um espaço onde esse processo de construção e reconfiguração permanente possa acontecer. Neste sentido, a formação inicial e continuada aparece como o espaço privilegiado, constituindo-se num processo dialógico, através do qual o educador, na construção cotidiana da qualidade de sua prática pedagógica com as crianças, vai construindo saberes que lhe possibilita produzir a própria existência nessa e a partir da profissão.

Essa integração não acontece simplesmente por decreto ou determinação legal. Ela vai se construindo em um longo processo de transformação. Processo que comporta idas e vindas e que envolve a participação dos diversos passageiros na definição da política municipal de educação infantil. São trilhos construídos no diálogo, no conflito e no trabalho coletivo pela defesa dos direitos da criança: “a nossa perspectiva é dar continuidade a tudo isso e ser reconhecidas como sujeito de direito a uma formação que atenda as necessidades de nossas comunidades”<sup>224</sup>.

---

<sup>223</sup> PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação de São Paulo**: São Paulo, v.22, p.22-89, jul./dez.1996.

<sup>224</sup> Educador n2, equipe diretiva da APEA, 2007.

### **3. ENCONTRO COM A DOCÊNCIA E O DESAFIO DE OUSAR**

Este capítulo tem por objetivo refletir sobre os processos de formação continuada vivenciados pelas educadoras, sujeitos desta pesquisa. Na primeira parte do capítulo, de uma análise inicial, realizo um aprofundamento teórico que possa explicar as dimensões relevantes para a compreensão da formação do educador popular. Assim, dirijo o olhar em direção à formação destes educadores, sua identidade, vivências e práticas. Na interpretação desse contexto, dialogo com a teoria pedagógica realizando uma tessitura sobre a formação e o aprender em uma perspectiva teo-pedagógica.

Na segunda parte do capítulo, procuro voltar às tessituras feitas, a fim de mergulhar no referencial teórico escolhido para dialogar com as dimensões em estudo. Para discutir e propor esse outro olhar, alio-me a experientes pesquisadores, os quais, através de seus escritos, foram teorizando em busca de novos rumos para a formação de educadores: Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Maurice Tardiff, Selma Pimenta. Para finalizar, uma tessitura revisando as ferramentas teóricas utilizadas dá um sentido integrador à proposta de análise de uma experiência educativa e cumpre a função de finalizar essa última etapa com a cientificidade.

#### **3.1 A FORMAÇÃO E A IDENTIDADE DO EDUCADOR POPULAR**

Investigamos, por meio das observações e o relato das educadoras e dirigentes da AEPPA dos dois segmentos estudados, a relação entre o tipo de formação recebida (ou não) para a significação e ressignificação das atividades desenvolvidas por elas nas creches. Nesta tarefa, procuramos analisar o significado da formação oferecida a esses educadores, tanto na formação inicial como na formação continuada, e como poderia refletir-se na práxis realizada na creche. Interessava-nos estudar a contribuição

da formação inicial (preparação normal) e da formação continuada (graduação) na preparação das educadoras para a prática pedagógica.

Pela nossa amostra, composta por três educadoras de creche e por três educadoras da equipe diretiva da AEPPA, foi possível constatar diversas características na formação das educadoras da creche. Pelo relato dessas educadoras visualizamos um quadro com as principais instâncias de preparação para a práxis, na qual se destaca a contribuição da AEPPA, em busca de parcerias com as universidades para o curso de graduação, pós-graduação e também as diversas experiências ao longo da vida e da carreira como educadora popular.

Na perspectiva da formação que a AEPPA lutou para conseguir através da escola e da universidade, a qualificação das educadoras das creches estudada é variada. Naturalmente, na sua maioria, elas possuem formação de curso normal, em nível de ensino médio, e cursam a graduação e, dentro de nossa amostra, apenas uma não estendeu seus estudos ao curso normal e de graduação. As educadoras entrevistadas estudaram em colégios públicos e estão cursando a graduação em universidades privadas, reconhecidas pelo comprometimento com o ensino, a pesquisa e a extensão.

Do total das educadoras entrevistadas, cinco possuem o curso normal: três são da equipe diretiva da AEPPA e duas das creches comunitárias. Três disseram estar cursando a graduação em Pedagogia, duas da AEPPA e uma da creche. A educadora que ainda não está cursando o normal em nível médio e a graduação demonstra bastante interesse em se candidatar futuramente ao processo de seleção dos programas do normal ou da graduação em Pedagogia, por estes cursos estarem voltados especialmente para a área da educação. Dentre as educadoras entrevistadas, cinco possuem a formação em nível médio (normal), uma (científico) e três estão cursando a graduação em Pedagogia. Cinco delas, através da AEPPA, receberam bolsa das instituições públicas, estaduais e privadas para fazerem seu curso. É importante registrar que quatro delas, mesmo depois da formação, mantêm-se ligadas a AEPPA, onde encontram meios adequados para a realização do seu trabalho como educadora popular em prol da formação de outras educadoras.

As educadoras entrevistadas reconhecem a importância da formação para a práxis oferecida pela universidade nos cursos de graduação e pós-graduação, mas admitem algumas falhas nessa preparação. Elas citam como exemplo a ausência de disciplinas como metodologia de pesquisa, voltadas para o seu contexto de atuação “nas

camadas populares”<sup>225</sup>. Neste sentido, vale a pena trazer à tona as idéias de Selma Pimenta sobre o educador pesquisador. Conforme Pimenta<sup>226</sup>, uma coisa é conhecer um assunto como mero usuário e outra é analisar esse mesmo assunto como educador que vai ensiná-lo. Neste segundo caso, é preciso identificar, entre outros aspectos, obstáculos epistemológicos e didáticos, relação desses conteúdos com o mundo real, sua aplicação em outras disciplinas e sua inserção histórica. Ignorar esses dois níveis de apropriação do conteúdo, que devem estar na formação do educador, é um equívoco que precisa ser corrigido. Esse fato nos remete ao relato da educadora n.1 da AEPPA.

Para falar de formação é preciso citar fatos. [...] Apesar de entender que precisamos buscar pessoas letradas, porque a Constituição e o ECA garantiam estes direitos para nossas crianças, nós percebemos também que essas pessoas não entendiam o nosso modo de vida, nossa cultura<sup>227</sup>.

Do termo latino *reflectere* (recurvar, dobrar, ver, voltar para trás), “reflexividade parece ser, pois, um termo adequado para designar a capacidade racional de indivíduos e grupos humanos de pensar sobre si próprios”<sup>228</sup>. José Carlos Libanêo nos lembra que o termo reflexividade tem três significados distintos:

- a) como ato de pensar sobre si mesmo, sobre conteúdos da própria mente. Trata-se de uma visão platônica, cristã e idealista. A afirmação de uma das educadoras nos ajuda a entender esta dimensão: “O fato delas não ficarem conosco, o fato da rotatividade, não é que elas nos queriam mal, é porque não entendiam o nosso funcionamento, como é até hoje”<sup>229</sup>;
- b) como pensamento ou reflexão que se situa entre o mundo externo e a ação do sujeito, e cuja função é dar direção à ação do sujeito (esta é a perspectiva de Dewey);
- c) como reflexão dialética, onde a realidade é compreendida como uma construção teórico-prática e também, pela teoria crítica, que acentua o caráter político da teoria em relação à prática<sup>230</sup>.

---

<sup>225</sup> AEPPA. Educadora 1

<sup>226</sup> PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994. p. 43.

<sup>227</sup> Nos anexos da dissertação encontra-se a transcrição completa das entrevistas.

<sup>228</sup> LIBANÊO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma G. & GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 53-79.

<sup>229</sup> AEPPA. Educadora n.1, nov, 2007.

<sup>230</sup> LIBANÊO, 2005, p. 56-57.

Segundo José Libanêo, os educadores deveriam desenvolver simultaneamente três competências: apropriação teórico-prática das realidades da ação docente; apropriação de metodologias de ação, um saber-fazer; consideração dos contextos sociais, políticos e institucionais. Os educadores precisam dominar estratégias de pensar e de pensar sobre o próprio pensar. É importante associar o movimento de ensinar a pensar ao de reflexão dialética crítica.<sup>231</sup> É nesta dimensão do pensamento reflexivo-crítico que se torna possível a quebra dos muros, a derrubada das cercas, o rompimento dos limites geográficos, a superação de muitos enganos. “Até hoje, elas não nos entendem. Fora a imagem que fazem da nossa gente. Se uma universidade forma 80 educadores e dez conseguem trabalhar na periferia, é um grande ganho”<sup>232</sup>. Não cabe ao educador ficar alheio ao que acontece à sua volta. Ele precisa tomar decisões com consciência e criticidade, enfrentar as rupturas necessárias para viver bem; estar ao lado da prática democrática, sem temores no enfrentamento das conseqüências. Reiteramos com Libanêo, que pensar é inerente à condição humana, mas somente um pensamento reflexivo é capaz de instaurar, definitivamente, ainda, um compromisso ético-político capaz de buscar, como horizonte e perspectiva, a cidadania e, ainda, instaurar um processo democrático.

O pensamento contribui para uma dada percepção da realidade, mas somente um pensar reflexivo ou um processo continuado de reflexão é capaz de gerar e gestar as possibilidades da autonomia. Somente a reflexão funda o ser e possibilita o surgimento do humano. Criar e recriar formas e modelos, bem como espaços e tempos para a reflexão, é ainda uma busca, um horizonte que precisamos atingir, mas é nisto que repousa a possibilidade de instauração de um processo de autonomia e liberdade. Segundo Freire:<sup>233</sup>

É fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses, nem se acha nos guias dos professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Um processo formativo que ignora a reflexão e a problematização como seus instrumentos, nega, no seu interior e no seu resultado, a constituição ontológica do ser

---

<sup>231</sup> LIBANÊO, 2005, p. 70-72.

<sup>232</sup> AEPPA. Educadora n.1, nov, 2007.

<sup>233</sup> FREIRE, 1996. p. 38.

humano. O caminho de chegada e de instauração do ser humano no mundo se dá pela via da reflexão.

Refletir implica ato de busca de compreensão da totalidade das coisas. No dicionário, o verbo também é definido como o ato de voltar, retroceder, mudar de direção<sup>234</sup>. É, portanto, o momento de rejeitar experiências que não deram certo, reiterar as bem-sucedidas, encontrar alternativas. Constitui-se num processo contínuo e permanente. “Mas, com o tempo percebemos que aquelas tias não davam muito certo. Assim, percebemos que quem estava na comunidade dava mais certo para cuidar das nossas crianças”<sup>235</sup>, afirma uma educadora. A reflexão não se esgota na análise, mas sim, na ampliação sobre o ato de ensinar, que exige rigorosidade, criticidade, risco, pesquisa, ética e, sobretudo, o reconhecimento da identidade cultural do educando. Mas este processo inicial da reflexividade não se esgota aí. A universidade, responsável pelos cursos de graduação, precisa desenvolver ações no sentido de ampliar o conhecimento, possibilitando alternativas de contato com a realidade; permitir aos alunos e alunas terem acesso aos conteúdos que enfoquem a criança em todos os períodos da vida; vivenciar experiências com pesquisa e práticas de caráter reflexivo que promovam uma alteração das ações no momento necessário. Segundo Tizuco Kishimoto<sup>236</sup>:

A prática reflexiva quer compreender para regular, otimizar, ordenar, fazer, evoluir a prática do professor, tendo como ponto de partida seu interior. (...) A universidade não pode pretender formar profissionais práticos reflexivos apenas porque desenvolve pesquisa. Para fazê-lo, deve ampliar o “locus” de seu trabalho, conjugando o espaço da academia com o local em que ocorre a prática pedagógica.

É importante dizer que ninguém aprende no vazio, mas se aprende a partir de mediações específicas e conteúdos concretos. A necessidade de desenvolvimento profissional, através da pesquisa, torna-se uma exigência do processo em aula e fora dela, como forma de complementação dos conhecimentos adquiridos na formação inicial. Segundo Gómez:<sup>237</sup>

No processo de reflexão-na-ação o aluno-mestre não pode limitar-se a aplicar técnicas aprendidas ou os métodos de investigação consagrados, devendo

---

<sup>234</sup> BUARQUE DE HOLANDA, Aurélio. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

<sup>235</sup> AEPPA. Educadora n.1, nov, 2007..

<sup>236</sup> KISHIMOTO, Tizuco. **Formação de profissionais de educação infantil: prática reflexiva e perfil profissional**. *Anais da XXIII Reunião anual da ANPED*. Caxambu: Minas Gerais, 2000. p. 11.

<sup>237</sup> GÓMEZ, Ángel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e sua formação**. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.



também aprender a construir e a comparar novas estratégias de ação, novas fórmulas de pesquisa, novas teorias e categorias de compreensão, novos modos de enfrentar e definir problemas.

O questionamento é parte do processo de construção da aprendizagem pela pesquisa. Para que algo seja aperfeiçoado, é preciso criticá-lo, questioná-lo, perceber seus defeitos e limitações. É isto que possibilita pôr em movimento a pesquisa. O questionar aplica-se a tudo que constitui o ser, quer sejam conhecimentos, atitudes, valores, comportamentos e modos de agir. A construção de argumentos precisa do envolvimento ativo e reflexivo permanente dos participantes. A partir do questionamento, é fundamental pôr em movimento todo um conjunto de ações, de construção e de argumentos que possibilitem superar o estado atual, atingindo novos patamares do ser, do fazer e do conhecer. Em palavras de uma das educadoras, “se fizerem uma leitura da comunidade local com certeza aquela comunidade vai dizer onde está a falha, na política, na saúde, econômica, educacional”.

A pesquisa, como princípio orientador, exige que o profissional da educação seja um educador sujeito do conhecimento. O educador deixa de ser o protagonista dogmático de um processo de transmissão de conhecimentos, e assume seu trabalho como partícipe da construção conjunta. “Fazer esta leitura é realizar o casamento interdisciplinar do saber local, do conhecimento formal e o despertar das habilidades que a comunidade tem<sup>238</sup>”.

A pesquisa é um elemento de formação, aprimorando o questionamento, a curiosidade científica, a busca de rigor, a responsabilidade social. Esta perspectiva tem como principal conteúdo de ensino a busca da qualidade formal e da qualidade política. “Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.<sup>239</sup>

Algumas das educadoras entrevistadas relataram que sua participação num curso de formação se limitava ao comparecimento às aulas e a confecção dos trabalhos exigidos pelos professores. Segundo elas, é muito difícil para o aluno pobre e trabalhador engajar-se nos cursos de formação, ainda que receba uma bolsa para tal formação.

---

<sup>238</sup> AEPPA. Educadora n.1, nov, 2007.

<sup>239</sup> FREIRE, 1996, p. 29.

O pobre é pobre porque quer. Vivem no sistema de miserabilidade porque querem. Teimam em negar um sistema que exclui. O sistema exclui justamente na medida em que você fica ali trabalhando do jeito que pode, ganhando o que dá. Não tem como fazer muito diferente. Hoje, os educadores vivem na luta em busca de formação. Trabalho, faculdade, serviço da casa.<sup>240</sup>

É importante frisar que, no processo de desenvolvimento profissional do educador, a escola tem um papel de articulação entre a sua dimensão técnica e política. O papel político da escola é o desmascaramento das relações de poder, visando “a prática de uma pedagogia da descoberta que privilegie as estruturas, onde o ensino tem por base uma reflexão permanente de ordem epistemológica e crítica”<sup>241</sup>, possibilitando ao educando e ao educador a descoberta do lugar social que eles ocupam no sistema produtivo.

Além da preparação a nível médio e universitário, as educadoras também indicaram como fato importante os meios auxiliares da formação para a práxis: a prática docente, a participação em seminários, as leituras, a atuação nos movimentos populares. Segundo as educadoras entrevistadas, a sala de aula oferece elementos para a reflexão e provoca a educadora a pesquisar, a se aperfeiçoar constantemente para corresponder às expectativas das crianças. Nesse sentido, a prática docente incentiva a busca por formação, que encontra na pesquisa resposta de aquisição e atualização para sua práxis docente.

Estamos sempre em processo de formação. No início do nosso processo de luta conseguimos a formação em nível médio. Depois dessa formação inicial percebemos que precisamos da formação continuada. Não ficamos parados, continuamos nesse processo e buscamos o ensino superior. Atualmente, estamos em busca da pós-graduação<sup>242</sup>.

O processo de reflexão está relacionado e fundamentado numa prática de pesquisa. Por isso, é necessário formar para e pela prática da pesquisa, como forma de superar, pelo processo reflexivo, as formas de alienação que nos dominam. Segundo Maria Amélia Franco<sup>243</sup>:

Caberá à Pedagogia ser a ciência que transforma o senso comum pedagógico, a arte intuitiva presente na práxis, em atos científicos, sob a luz de valores educacionais, garantidos como relevantes socialmente, em comunidade social. Seu campo de conhecimento será formado pela interseção entre os saberes interrogantes das práticas, os saberes dialogantes das

<sup>240</sup> AEPPA. Educadora 1.

<sup>241</sup> CANDAU, Vera Maria. Universidade e formação de professores: Que rumos tomar? In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 40.

<sup>242</sup> AEPPA. Educadora 3.

<sup>243</sup> FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papyrus, 2003. p. 85.

intencionalidades da práxis e os saberes que respondem às indagações reflexivas formuladas por essas práxis.

Algumas das entrevistadas apontaram a participação nos cursos de formação e as leituras como importantes auxiliares na preparação das suas atividades diárias, pois permitem contato direto com outras experiências, inspirando novos projetos. A leitura também é mencionada como fonte constante de informação e atualização. Nesta perspectiva, para Freire, os métodos, técnicas, planejamento são instrumentos do qual o educador faz uso, no processo ensino-aprendizagem, para viabilizar o processo de construção do conhecimento. Este caminho terá que ser realizado de forma metódica, rigorosa e eficaz<sup>244</sup>. O currículo será entendido como um processo de fala e escuta; como uma atividade de estudo e pesquisa; como um processo de discussão, de tomada de decisão; como definição política e como prática curricular, considerando o envolvimento dos sujeitos destinatários no processo de formulação/reformulação dessas políticas e práticas.

Para que o conhecimento, oriundo de uma prática de pesquisa, facilite o desenvolvimento profissional do educador, é necessária uma produção textual sistemática de sua reflexão e de sua prática que se dá pela leitura e pela escrita, como formas de registro e reflexão. São necessários procedimentos que provoquem a introspecção pessoal que, segundo Garcia, “implica uma reflexão interiorizada, pessoal, mediante a qual o educador reconsidera os seus pensamentos e sentimentos numa perspectiva distanciada relativamente à atividade cotidiana”<sup>245</sup>. Ele propõe usar ferramentas de cunho etnográfico, ou seja, aquelas que buscam olhar o específico, o singular, o particular de cada situação e tentar, por meio da análise detalhada do fato, encontrar explicações e propor redirecionamento das ações em busca de solução. Processos como a elaboração coletiva de proposta político-pedagógica, diários, anotações, entrevistas, debates, grupos de estudo, análise conjunta de resultados e problemas levam a uma postura investigativa e a uma mudança de rota do processo educacional, que pode trazer imensos benefícios tanto em termos de aprendizagem dos alunos como em termos da melhoria da imagem que o educador tem de si mesmo, de seu trabalho e de sua escola, e também do próprio mundo em que vive.

---

<sup>244</sup> Nessa reflexão, em *Pedagogia da Autonomia*, Freire trata sobre as exigências que o ser educador coloca para o educador popular.

<sup>245</sup> GARCIA, 1992. p. 51-57.

Quanto à AEPPA, as educadoras citam como principal contribuição a divulgação da necessidade de luta dos educadores pela formação acadêmica, a troca de experiências, a organização de seminários e a possibilidade de bolsas em escolas de nível médio (normal) e diferentes universidades. Entre as escolas e universidades citadas pelas educadoras que responderam a proposta estão a Escola Municipal de Ensino Médio Emílio Meyer, Escola de Educação Básica Dr. Liberato Salzano Vieira da Cunha, a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, o Centro Universitário Metodista de Porto Alegre, o Instituto de Educação Superior Seigné, a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Entretanto, a educadora n.3 da creche, cita que a AEPPA, precisa ser mais conhecida entre os educadores populares. A possível busca para a formação promovida pela AEPPA, ainda está distante de muitas educadoras populares<sup>246</sup>. “Através da minha vinculação a AEPPA fiz o curso normal. Estou à espera de uma oportunidade para cursar a graduação em Pedagogia”<sup>247</sup>, declara uma educadora.

O educador tem sobre si o desafio da mediação do conhecimento num universo complexo de experiências e de visões antagônicas da realidade. Ele precisa se colocar numa perspectiva interdisciplinar, a partir da totalidade do processo educativo e na relação dialética entre teoria e prática. Isto é, “o professor como agente da práxis (de uma práxis transformadora) precisa, pois, de sólida formação teórica (pedagógica), da Pedagogia dialeticamente considerada”<sup>248</sup>.

O plano de carreira das educadoras populares das creches estudadas também tem, em alguns casos, incentivado a busca pela formação. Nessas creches, a busca por melhoria salarial caminha lado a lado com a qualificação profissional. Buscam ser reconhecidas profissional e financeiramente. Segundo a educadora n.3 da AEPPA elas querem equiparação salarial: “Queremos ter o mesmo salário do educador da secretária da educação municipal de Porto Alegre”.

O pesquisador Nilo Fichtner<sup>249</sup>, ao citar, em nível institucional, fatores responsáveis pela promoção da saúde mental em escolas que apresentavam maior incidência de adaptação e competência escolar, destaca a valorização do corpo docente:

---

<sup>246</sup> Dados obtidos dos documentos da AEPPA.

<sup>247</sup> Creche comunitária. Educadora 3.

<sup>248</sup> PIMENTA, 1994. p.106.

<sup>249</sup> FITCHNER, Nilo. A criança e o contexto sócio-familiar e escolar. In: PRADO, Luiz Carlos. **Famílias e terapeutas**. Construindo caminhos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p.131-150.

professores levados a sério nas reuniões junto ao corpo diretivo, respeitados nas suas opiniões e, comparativamente a outras escolas, melhor remunerados. Como vemos, os autores pesquisados destacam a importância da valorização do profissional da educação, também na questão salarial, numa escola de qualidade. Infelizmente, de fato, as condições objetivas de trabalho da maioria das escolas não são as ideais. Soratto e Olivier Heckler<sup>250</sup> definem o que se entende pela pior organização onde se pode trabalhar, destacando: má remuneração, ausência de plano de carreira e mecanismos de avaliação e recompensa, infra-estrutura precária, constante improvisação, burocratização das relações, atividade exigente tanto física e quanto intelectualmente, forte responsabilidade e pequeno reconhecimento social. Muitas, se não todas, destas características estão presentes nas escolas em que trabalham as educadoras populares.

Uma educadora da AEPPA acrescenta: “a nossa perspectiva é dar continuidade a tudo isso e ser reconhecidos como sujeitos de direito a uma formação que atenda as necessidades de nossas comunidades<sup>251</sup>”. Para tanto, citamos José Contreras<sup>252</sup> que se vale das idéias de Schön para dizer que as situações singulares, instáveis, incertas e que têm conflito de valor exigem um “conhecimento na ação”, um conhecimento que não precede a ação, mas “está na ação”. Essa “reflexão na ação” adota algumas características:

- a) O elemento de repetição, visto que pela repetição dos casos o profissional desenvolve um repertório de imagens, expectativas e técnicas que o ajudam nas decisões. Trata-se da experiência propriamente dita: “não ficamos mais presos a um livro a um projeto fechado”<sup>253</sup>.
- b) Quando a experiência se torna insuficiente, agrega-se o segundo elemento que é a reflexão na ação profissional, como capacidade de criar novas perspectivas e de entender os problemas de novas maneiras. Nesses momentos o docente demonstra sua “arte profissional”, ao manipular muitas informações e reconhecer a singularidade da nova situação.

---

<sup>250</sup> Apud. BISOL, Cláudia. Profe, os professores são horríveis. In: MARASCHIN, Cleci; LUCCA FREITAS, Lia Beatriz; CARVALHO, Diana (Org.). **Psicologia e educação**: Multiversos sentidos, olhares e experiências. Porto Alegre: UFRGS, 2003. p.175. (167-176).

<sup>251</sup> AEPPA. Educadora n.3, nov, 2007.

<sup>252</sup> CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 105-132.

<sup>253</sup> AEPPA. Educadora n.1, nov, 2007.

O profissional não é um especialista técnico infalível e externo à situação, mas um especialista em enfrentar situações problemáticas de determinada natureza, assumindo que no processo ele mesmo passa a ser parte dessa situação, então a prática profissional integra necessariamente as conseqüências sociais que desencadeia e, em geral o contexto social mais amplo no qual se inscreve<sup>254</sup>.

Esse autor aprofunda o significado da metáfora de Schön, do professor como “atuação artística”. Como a indagação artística que se desenvolve no próprio exercício da arte e a obra que é, ao mesmo tempo, a manifestação e a busca, a experimentação e a conquista, a obra em si e os valores que ela realiza; assim também o trabalho docente é uma prática humana, produto da meditação, da bagagem pessoal, da experimentação, da reflexão na prática, da intenção que se manifesta no processo e não só nos resultados<sup>255</sup>.

Apesar da diversidade de instâncias que preparam as educadoras populares para a práxis (seminários formadores, atuação na sala de aula, as leituras, a atuação na AEPPA), a formação oferecida pelas escolas de nível médio (normal) e universidades aparece como o elemento fundamental da sua preparação para a práxis educativa. Nesse processo de busca por formação para os educadores populares na AEPPA houve um movimento de reformulação do currículo dos cursos de graduação, acompanhado pela necessidade de programas voltados para as necessidades da comunidade local: “um Curso de Pedagogia, referenciado na Educação Popular”<sup>256</sup>. Essas iniciativas têm resultado numa melhor preparação dos educadores populares, reconhecida pelos próprios dirigentes da AEPPA. De fato, aos educadores formados mais recentemente é atribuída a responsabilidade de discutir os novos caminhos da associação e da comunidade. De acordo com as educadoras entrevistadas, a preparação recebida nos cursos de formação foi um ponto de partida fundamental, mas reconhecem, entretanto, que essa preparação é apenas inicial: “foi bom fazer o normal, mas está tão bom fazer a graduação! Estamos ampliando nosso conhecimento adquirindo segurança para ampliar o campo do nosso saber”.

Há a necessidade primordial de o educador se posicionar como interventor crítico no processo de sua formação e na formação do educando. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática”.<sup>257</sup> De acordo com José Contreras<sup>258</sup>, o que se busca na educação não é a consecução de

---

<sup>254</sup> CONTRERAS, 2002, p.111.

<sup>255</sup> CONTRERAS, 2002, p.112-113.

<sup>256</sup> Dados obtidos do memorial da AEPPA.

<sup>257</sup> FREIRE, 1996, p. 38.

<sup>258</sup> CONTRERAS, 2002, p.122-127.

produtos, mas a realização de qualidades intrínsecas ao próprio processo educativo. É a boa atuação em si que realiza os valores da educação. Valores, significados e possibilidades são construídos na própria busca.

As educadoras populares buscam nos cursos de graduação o espaço de aquisição e de produção de conhecimentos necessários à sua práxis. Elas procuram respostas aos questionamentos diários que acompanham seu trabalho como educadoras, principalmente aos que estão ligados aos conteúdos a serem ministrados. A formação oferecida nos cursos tem proporcionado aos educadores populares essas respostas, a significação e ressignificação de sua práxis?

### 3.1.1 Ser educador popular: a sua identidade

No transcorrer da pesquisa surgiram fatos relacionados aos processos de construção e de transformação das identidades das educadoras populares em relação ao trabalho. Buscamos, então, identificar as relações no interior das quais as educadoras as constroem e as transformam, compreendendo-as no contexto mais amplo do sistema social, do qual fazem parte.

De acordo com Roberto Oliveira<sup>259</sup>, as identidades sociais constituem-se no jogo dialético entre o indivíduo e a sociedade, e são construídas nas relações sociais, incluindo processos de identificação: “a educação popular tem sido o espaço encontrado por nós educadores populares para reivindicar e exercer o nosso papel de cidadã”<sup>260</sup> declara uma educadora, no interior das quais ocorre também a oposição, a diferenciação que permite ao sujeito construir a própria identidade.

A pesquisadora Selma Pimenta, identifica o aparecimento da questão dos saberes como um dos aspectos considerados nos estudos sobre a identidade da profissão do docente. Ela parte da premissa de que essa identidade é construída a partir da:

Significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das 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.<sup>261</sup>

<sup>259</sup> OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo. Pioneira, 1976. p.43.

<sup>260</sup> Creche comunitária. Educadora n.2.

<sup>261</sup> PIMENTA, 1999. p.19.

Estudos sobre a prática docente têm discutido a relevância da natureza da prática desenvolvida pelos educadores ao lado dos fatos referentes à formação e a qualificação para o trabalho. Ainda que tais estudos não focalizem o profissional da educação popular, especialmente os que atuam nas creches, a reflexão sobre a formação e a prática em geral nos dá condições de superar as desigualdades, pois se deve “lutar para que a educadora popular se torne especialista, seja reconhecida como profissional”<sup>262</sup>. Segundo a educadora, “a dificuldade é os dirigentes perceberem a importância da formação dos educadores populares<sup>263</sup>”.

Conforme Sacristán<sup>264</sup>, no contexto da práxis dos educadores “existe uma prática educativa e de ensino, em sentido antropológico, anterior paralela à escolaridade própria de uma determinada sociedade ou cultura”. Trata-se de uma perspectiva de análise importante para a compreensão do trabalho do educador popular em creches dadas as características das atividades desenvolvidas junto às crianças. O autor acrescenta<sup>265</sup>:

As práticas educativas, tal como os hábitos de alimentação ou de higiene, geraram uma cultura alicerçada em costumes, crenças, valores e atitudes. Trata-se de formas de conhecer e de sentir, que se inter-relacionam entre si, dando suporte às atividades práticas.

Para tanto, a profissão docente, segundo Sacristán<sup>266</sup>, ganhou forma a partir do desenvolvimento da burocracia, que a institucionalizou como prática. Maria da Glória Gohn<sup>267</sup> afirma que o cenário de mudança da conjuntura política na economia globalizada detonou a revisão do perfil da educadora popular. Para a pesquisadora, o caráter da formação dessas educadoras se alterou. Ser apenas militante compromissada com certas lutas sociais não é suficiente como qualificação para o desempenho das tarefas.

Fica evidente a importância de considerar os processos de construção de identidades. Estes devem ser pensados no interior das relações em que acontecem. Conforme Gómez<sup>268</sup>, para compreendê-los, é preciso ter como referência as especificidades das práticas desses sujeitos, seus valores, as suas trocas simbólicas e

---

<sup>262</sup> STRECK, Danilo Romeu. **Correntes pedagógicas**. Curitiba: CELADEC/Vozes, 1994, p. 15.

<sup>263</sup> AEPPA. Educadora 3.

<sup>264</sup> SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Profissão professor**. Lisboa: Porto, 1991. p. 69.

<sup>265</sup> SACRISTÁN, 1991, p. 70.

<sup>266</sup> SACRISTÁN, 1991, p. 71.

<sup>267</sup> GOHN, Maria da Glória. **500 anos de lutas sociais no Brasil: movimentos sociais, ONGs e terceiro setor**. Revista Mediação(UEL): Londrina, v.5, n.1, p.11-64, 2000.

<sup>268</sup> GÓMEZ, 1992. p. 22.



afetivas. Antonio Nóvoa<sup>269</sup> analisa a construção do processo identitário do educador, considerando este um importante aspecto a ser levado em consideração no que diz respeito da formação de educadores, uma vez que a identidade não é um produto a ser adquirido, mas um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção da maneira de ser e estar na profissão. Uma educadora declara: “Questionamos e escolhemos como trabalhar. Nós somos os mediadores. Precisamos desencadear ações que possam modificar a comunidade em que estamos inseridos”. Para tanto, propõe a compreensão do processo identitário dos educadores a partir do triplo AAA:

A de Adesão, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adoção de projetos [...] A de Acção, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, jogam-se decisões do foro profissional e do foro pessoal [...] certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula. A de Autoconsciência, porque uma última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua acção [...] A mudança inovação pedagógica estão intimamente dependentes desse pensamento reflexivo.<sup>270</sup>

A análise de Nóvoa confirma a perspectiva freireana de formação de professores por destacar a importância da autoconsciência do educador sobre sua identidade pessoal e profissional, considerando que a maneira como cada um de nós ensina depende diretamente da imagem e da concepção que temos da profissão e está em relação direta com aquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino. É “a partir das diferentes convivências e experiências tanto ela quanto o educador possam ser desafiados a participar do processo de transformação do mundo”<sup>271</sup>. Em outros termos, significa dizer que não há neutralidade na ação educativa e que essa relação se estabelece numa articulação entre a história pessoal e profissional vivida pelos educadores.

A integração da educação infantil aos sistemas de ensino exige que tratemos esse educador popular como um profissional da educação. Ao mesmo tempo, não podemos prescindir de uma análise que realize essa aproximação, contemplando as especificidades da educação infantil.

### 3.1.2 Vivências e práticas

É importante destacar que, desde a definição de nosso campo de pesquisa, a questão das condições de formação dos educadores populares já se fazia presente,

---

<sup>269</sup> NÓVOA, 1997, p. 37.

<sup>270</sup> NÓVOA, 1997, p. 34.

<sup>271</sup> NÓVOA, 1997, p. 36.

apontando a AEPPA como o espaço mais adequado para encontrarmos respostas sobre o processo de formação desses educadores.

Já há bastante tempo que a literatura do campo da educação popular vem discutindo a necessidade de formação desses educadores no Brasil<sup>272</sup>, destacando igualmente as também problemáticas condições de trabalho dessas educadoras em creches<sup>273</sup>. Dentre essas análises, destacaremos aqui as de Paulo Freire<sup>274</sup> que vem desde há muito tempo ressaltando que as questões e problemas principais da educação não são somente pedagógicos, mas principalmente políticos. O processo educativo é um ato político que resulta em uma relação de domínio ou libertação entre as pessoas. Sua proposta, oposta a uma “educação bancária” alienante, é de uma pedagogia crítica, que contribui para revelar a ideologia encoberta na consciência das pessoas. Neste processo de conscientização o oprimido renuncia a toda concepção fatalista e resignada, abandona toda atitude passiva e intransitiva, toma consciência de sua situação, se insere no processo de libertação e assume sua responsabilidade histórica: “a educação popular tem sido o espaço encontrado por nós educadores populares para reivindicar e exercer o nosso papel de cidadã”<sup>275</sup>. É uma pedagogia orientada para a construção de um ser humano e uma sociedade nova.

Para Freire, homem e mundo; sujeito e objeto; objetividade e subjetividade; ensinar e aprender; texto e contexto; palavra e mundo; singular e plural; teoria e prática; educador e educando caminham juntos. Ele pensa a realidade e ação sobre ela, trabalhando teoricamente a partir dela, afirmando que “a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos da criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo”<sup>276</sup>. Esse processo reflexivo faz com que o sujeito assuma um novo papel na sociedade e, com isso, possa transformá-la,

<sup>272</sup> GADOTTI, 1994; STREK, 1994. O autor defende e acredita que se deve lutar para que a educadora popular se torne uma especialista, seja reconhecida como profissional.

<sup>273</sup> GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 1999. A autora destaca que ser apenas “ativista” ou militante compromissada com certas lutas sociais não é suficiente como qualificação para o trabalho. Os educadores populares são leigos, segundo Brandão sujeitos da “comunidade” designados pelo sistema municipal ou estadual de ensino de 1º grau para ensinarem as crianças e adolescentes “da comunidade”. Pessoas da própria classe na comunidade oscilam entre ser “gente do lugar” e agentes do sistema escolar oficial que os legitima (marginalmente), paga (miseravelmente) e capacita (precariedade). BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O ardil da ordem: caminhos e armadilhas da educação popular**. Campinas: Papirus, 1983. p. 87.

<sup>274</sup> Amparados nas obras: *Pedagogia do Oprimido* (1974); *Pedagogia da Esperança* (1992); *Ação cultural para a Liberdade e outros escritos* (1976); *Educação como prática de liberdade* (1967) *À sombra desta mangueira* (1995) e *Pedagogia da Autonomia* (1996)

<sup>275</sup> Creche Comunitária. Educadora n.2

<sup>276</sup> FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 43.

passando de um sujeito manipulado a um sujeito crítico. Foi com esse olhar que nos debruçamos sobre os dados referentes às condições para a realização da pesquisa na AEPPA e creches investigadas, procurando e considerando as circunstâncias efetivas, detectar o tipo de formação recebida e ações que estava sendo concretamente viabilizadas ali para a significação e ressignificação da práxis.

A reivindicação e luta pelo direito à formação acadêmica na AEPPA aparece em razão de uma necessidade de correção no âmbito de formação das educadoras populares que atuam nas creches comunitárias. As creches comunitárias de Porto Alegre funcionam há várias décadas, com educadores leigos (da própria comunidade que tinham vínculos com as crianças atendidas) e algumas educadoras disponibilizadas pela Secretária Municipal da Educação – SMED -. Estas, mesmo qualificadas, não conseguiam desenvolver um trabalho pontual junto a esse público por não terem o conhecimento da realidade local causando grande rotatividade desses profissionais impossibilitando a continuidade do processo<sup>277</sup>.

A partir de 1993, conforme expressos nos documentos da AEPPA, foram criados os Convênios Creches Comunitárias que, para além do apoio financeiro, contavam com formações pedagógicas oferecidas pela Secretária Municipal de Educação- SMED de Porto Alegre. Entre 1998 e 2000, a AEPPA e os Conselhos Tutelares mais especificamente na micro-região cinco<sup>278</sup> promoveram estudos e debates em torno da temática da educação principalmente na área da Educação Infantil<sup>279</sup> e da formação dos educadores populares. Nesse mesmo período ocorreu a oficialização da AEPPA como entidade representativa dos educadores populares, tendo como finalidade a busca por qualificação profissional dos mesmos<sup>280</sup>. Em outra parte do documento fica expresso que o acesso a essa formação depende de um plano de parcerias (convênios) com instituições formativas a nível médio e superior, que poderiam (ou não) participar desse

---

<sup>277</sup> Dados obtidos do documento que conta o processo histórico da fundação da AEPPA, ano 2005.

<sup>278</sup> Regiões: Glória, Cruzeiro e Cristal área de abrangência destes conselhos tutelares.

<sup>279</sup> Era o público em maior situação de vulnerabilidade social devido a essas regiões concentrarem um grande número de vilas com população de baixíssima renda com múltiplas necessidades tais como educação, saúde, saneamento básico e habitação. Dados obtidos do processo histórico da AEPPA, 2005.

<sup>280</sup> Fundada em 24/06/2000, a Associação de Educadores Populares de Porto Alegre tem por objetivo buscar formação para os trabalhadores em educação popular, bem como encaminhá-los à adequação exigida pela L.D.B.E.N, busca o crescimento e valorização do trabalhador e da educação popular. Os meios para a realização das metas expostas acima são os convênios com entidades públicas e privadas no sentido da formação, qualificação e profissionalização (em diferentes níveis e áreas), do educador popular. Pois, a promoção de uma educação de qualidade (principalmente a educação popular, que conta com uma quantidade muito menor de recursos se comparada a outras), depende diretamente da qualificação dos educadores envolvidos neste processo. Capítulo 1 do Regimento interno da associação de Educadores Populares de Porto Alegre.

processo, e uma resolução abre as possibilidades de como a educadora pode participar<sup>281</sup>.

Autores como Jair Militão Silva<sup>282</sup> e Maria da Glória Gohn<sup>283</sup> analisaram e interpretaram o desenvolvimento comunitário numa perspectiva de omissão do Estado em relação aos direitos básicos das famílias pobres. Quando procuramos apreender o contexto em que ocorre a prática das pessoas que acabam por cumprir essa função, percebemos que há vários fatores que intervêm na construção das relações e dos significados sobre o trabalho. Pensar a atuação da educadora popular de creche considerando o caráter comunitário da instituição nos proporciona referências que vão além das relações profissionais. Remete-nos à idéia de que esses educadores precisaram rever ou negar o discurso e algumas práticas anteriores para recolocar a natureza profissional do trabalho como condição para assegurar, também, os seus direitos e os das crianças: “educação popular é exercer o direito de luta pela educação das crianças e pela nossa formação”<sup>284</sup>.

Em uma das reuniões de estudo dos documentos da AEPPA<sup>285</sup>, a educadora n.3 destacou as ações de formação da associação: a) um encontro de educadores populares com o tema “Teoria da Educação Popular”<sup>286</sup> \o “Educador Popular e sua formação”; Seminário de Educação Popular: Quem ama planta, fala educador! Trabalho sobre as diretrizes de formação<sup>287</sup>; Assembléia geral: histórico, regimento interno, recadastramento, vestibular, construção do plano de carreira;<sup>288</sup>. Encontro de formação: Núcleo de Educação Infantil: O que é Educação popular e o que é ser educador popular<sup>289</sup>; III Seminário do Fórum Gaúcho de Educação Infantil: Rumos Políticos e Pedagógicos a partir do FUNDEB<sup>290</sup>. Esta educadora entrevistada chamou a atenção para a escolha dos assuntos e que a mesma se deu ao fato de querer provocar a reflexão sobre o que rege o trabalho do educador popular atualmente. Isso nos remete à reflexão

<sup>281</sup> Os sócios têm os direitos de: a) serem encaminhados pela associação aos diversos convênios que oferecem possibilidades de formação e/ou qualificação; b) participação nos eventos promovidos pela associação, como seminários, encontros, palestras; Regimento da AEPPA, capítulo 3, 2002.

<sup>282</sup> SILVA, Jair Militão da. Educação comunitária: caracterização do campo. In: SILVA, Jair M. (Org.). **Educação comunitária: estudos e propostas**. São Paulo, Senac, 1996, p.16.

<sup>283</sup> GOHN, Maria da Glória. **Comunidade: a volta do mito e seus significados**. Serviço Social e Sociedade. São Paulo, Cortez, ano XI, n.32, maio 1990.

<sup>284</sup> Creche Comunitária. Educadora n.1.

<sup>285</sup> Reunião aconteceu dia 26 de maio de 2007.

<sup>286</sup> Ministrado pela educadora Ana Freitas, ano 2002.

<sup>287</sup> Seminário aconteceu dia 17 de setembro de 2006.

<sup>288</sup> Assembléia geral, 05 de maio de 2007.

<sup>289</sup> Encontro de formação com o núcleo do infantil, junho de 2007.

<sup>290</sup> Fórum aconteceu no dia 05 de novembro de 2007.

de Rosa Maria Torres<sup>291</sup> que assinala a importância de foros e instâncias adequadas para discussão sobre a Educação Popular, da qual participem tanto “teóricos” como “práticos”, educadores de base e quadros intermediários, instituições de apoio e organizações populares e que integre especialistas de outros campos, a fim de enriquecer e renovar o setor. Ainda, segundo a educadora entrevistada, houve um momento de avanço na formação das educadoras, mas era tempo de construir e buscar novas parcerias em prol dos que ainda não haviam alcançado a formação.

O que seria, então para essas mulheres educadoras de creches comunitárias associadas à AEPPA, a educação popular? Que atividades do projeto de formação foram mais interessantes? Quais as mudanças positivas mais significativas observadas por elas durante a formação? Quais foram os mais beneficiados? Por quê? Esta experiência no processo de formação produziu mudanças na relação com os seus alunos ou no seu saber/fazer/ser pedagógico? Quais? Esta experiência de formação foi interessante? Para a educadora n.3 da AEPPA, parece se tratar de “desencadear ações que possam modificar a comunidade em que estão inseridos”. E acrescenta que:

Nesse contexto da Educação Popular estamos construindo a nossa própria prática. Mas é uma prática de respeito e de humildade. Estamos percebendo que no estudo de formação estamos nos vendo e nos transformando. Como educadores estamos nos descobrindo nessa prática e nesse contexto.

As reflexões sobre as relações globais no interior da AEPPA no seu processo de constituição enquanto entidade representativa dos educadores permitiu identificar uma busca de efetividade de suas ações. Aliada a esta, havia também a busca pelo reconhecimento social de suas funções em um movimento de inclusão: “Os educandos têm direito a ter um educador com uma boa formação. Nossas entidades precisam oferecer uma boa educação”<sup>292</sup>. Conforme Regina Célia Dias<sup>293</sup>, essa busca significou a mudança do eixo da necessidade para a do direito, no contexto de uma prática reflexiva, interna e com grupos externos à associação. Ainda no plano coletivo, a AEPPA caminhou no sentido de deixar marcas no educador por ela atendido:

A formação produziu várias mudanças. Proporcionou-me um conhecimento organizado. Maior domínio de conceitos e teorias. Aplicação de estratégias e

<sup>291</sup> TORRES, Rosa Maria. **Itinerários pela educação latino-americana**. Porto Alegre: Artmed, 1988, p.42.

<sup>292</sup> AEPPA. Educadora n.3.

<sup>293</sup> DIAS, Regina Célia. **O movimento de luta pró-creche: a prática social de mulheres na construção de identidades sociais e de uma nova cidadania**. Belo Horizonte, UFMG, 1995. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 1995.

metodologias variadas. Acompanhamento aos alunos em todas as dimensões de seu desenvolvimento e, principalmente satisfação profissional.<sup>294</sup>

Nesse sentido percebemos que as educadoras vêm resgatando o direito das crianças de ter uma formação adequada, como prova a afirmação de uma delas: “hoje, o educador vê o seu educando como sujeito de direito”<sup>295</sup>.

## **3.2 A FORMAÇÃO COMO PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO**

Enquanto recurso para apreender os fatos que nos permitiram compreender os processos de significação e ressignificação da formação para as educadoras de creches comunitárias, a pesquisa se deu em dois níveis. O primeiro levava em conta todo o contexto da AEPPA. A partir das entrevistas, procuramos, na primeira parte deste capítulo, refletir sobre os sujeitos que constituem o movimento pela formação. O segundo nível foi o de observação que se dirigiu as práticas das educadoras da creche comunitária. Nossa intenção era perceber se a educadora popular tem: a) domínio das práticas didáticas e sabe intervir na construção do conhecimento da criança; b) conseguido na relação com as crianças enriquecer e ressignificar a sua práxis; c) capacidade de estabelecer relações interpessoais solidárias, cooperativas e participativas entre educadora e criança e criança com criança.

Esse olhar vem ressaltar o peso do labor diário, no qual se constroem, se realizam e se transformam as condições materiais e as relações sociais. O fazer diário molda o cotidiano escolar, formando hábitos, concepções, práticas e valores dos sujeitos ali presentes. Foi com esse olhar, durante a pesquisa de campo e, depois, ao retomar os registros realizados, que procuramos detectar o tipo de formação que estava sendo viabilizado ali.

### **3.2.1 A formação continuada: clareando conceitos**

O conceito de formação está ligado ao trabalho do educador e à produção de si mesmo como profissional. De acordo com Francisco Imbernon<sup>296</sup>, a formação permanente e continuada cobre, pois, a formação pós-escolar derivada da ocupação profissional. Para Selma Pimenta:

---

<sup>294</sup> CRECHE. Educadora n.1.

<sup>295</sup> AEPPA. Educador n.1.

<sup>296</sup> IMBERNÓN, Francisco. **La formación del profesorado**. Barcelona, España: Piados, 1994. p. 13.

Trata-se de pensar a formação do educador como um projeto único englobando a inicial e a continuada. [...] envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam.<sup>297</sup>

A formação está articulada a um projeto que se constrói de maneira intencional e a partir das experiências adquiridas ao longo da formação inicial e de outros momentos da vida do educador. Tem seus primeiros indícios na família, na classe social de origem, e prossegue nas possibilidades de conhecimento e de bens culturais a que se tem acesso, nas relações de trabalho e no desenvolvimento da atividade profissional.

Selma Pimenta<sup>298</sup> explica que o educador, como agente de uma práxis transformadora, necessita de sólida formação teórica e de uma reflexão crítica sobre o seu fazer pedagógico. Dessa maneira, a busca pela formação continuada precisa ser uma atitude, um valor constantemente presente de maneira articulada entre pedagógico e político-social. O conhecimento a ela vinculado deve apontar para a consciência do desenvolvimento profissional. Isto é, “além dos estudos realizados percebi que a formação precisa ser continuada. Não posso deixar de participar de seminários, grupos de estudo e de pesquisa, para não correr o risco de voltar às tarefas do cuidar somente”<sup>299</sup>.

Contudo, é importante analisarmos as diferenças entre o labor da docência e o da educadora popular. O primeiro aspecto exige a educação formal<sup>300</sup> e no segundo não existe a exigência da formação inicial para o seu exercício. Embora autores como Gadotti<sup>301</sup>, Gohn<sup>302</sup> que escrevem sobre a Educação Popular defendam, a todo o momento a sua formação como aspecto determinante para a atuação, encontramos nas creches comunitárias de Porto Alegre educadoras sem o domínio de princípios básicos para o exercício do labor educativo<sup>303</sup>. Como desafio, as educadoras populares, talvez

---

<sup>297</sup> PIMENTA, 1999, p.30.

<sup>298</sup> PIMENTA, 1994, p 31.

<sup>299</sup> Creche comunitária. Educadora n.2, nov, 2007..

<sup>300</sup> A expressão educação formal significa a ação educativa que requer tempo e aprendizagem, regulada no sistema geral educativo pelas normas decorrentes da administração competente, conduzida pela instituição social chamada escola, dirigida à obtenção de títulos e concedida para conseguir objetivos e intencionalidades previamente fixados pela autoridade competente, ou seja, é o processo de aquisição e o conjunto de competências, destrezas e atitudes educativas adquiridas com estímulos diretamente educativos em atividades conformadas pelo sistema escolar. FERMOSO,1994. p.110.

<sup>301</sup> GADOTTI, 1994. p.319-337.

<sup>302</sup> GOHN, 1999.

<sup>303</sup> Antes, desse processo de formação trabalhávamos pelo senso comum, pela intuição. Ao analisarmos a nossa situação anterior percebemos que fazíamos coisas que deram certo, mas que tinham uma grande chance de dar errado. Não conhecíamos. Não tínhamos formação. Ainda temos muitos educadores nessa situação. AEPPA. Educadora n.3.

mais que as educadoras do ensino formal, por se cobrarem pela falta da formação inicial têm se lançado a participar de cursos de formação continuada.

Para tanto, as ações de formação continuada vivenciadas pelas educadoras das creches comunitárias associadas à AEPPA contaram com diversos processos e com situações de reflexão sobre a prática, através de assessoria direta e de cursos e seminários, que foram promovidas pelas instituições públicas e privadas. Nesses processos de formação das educadoras de creches comunitárias de ambos os segmentos se apresentam características distintas de atuação no que se refere aos momentos em que um ou outro atuou com mais frequência<sup>304</sup>.

Conforme assinala o educador canadense Maurice Tardiff<sup>305</sup>, a formação continuada dos educadores deveria transformar a escola em espaço de troca e de reconstrução de novos conhecimentos. Deveria-se partir do pressuposto da educabilidade do ser humano, numa formação que se dá num continuum, em que existe um ponto que formaliza a dimensão inicial, mas não existe um ponto que possa finalizar a continuidade desse processo. Assim, a formação continuada é, em si, um espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais em que aos educadores é permitido apropriarem-se dos próprios processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida. Segundo a educadora n.2 da AEPPA, “os dirigentes deviam incentivar e oferecer a seus educadores a formação permanente. Assim, os educadores puderam realizar com segurança as trocas e a busca pela socialização do saber”.

As educadoras que atuam em creches comunitárias evidenciam a importância desses processos, sobretudo os desenvolvidos pelas universidades já mencionadas anteriormente. Elas declaram que este envolvimento institucional exerceu grande influência sobre a construção de uma nova visão da creche, a partir dos direitos das crianças, a condição da educadora e demais temas relacionados: “a formação proporcionou enriquecimento na prática pedagógica e no saber dos educadores, mudança de atitude, de postura e nas formas de comunicação”<sup>306</sup>. Para os objetivos deste trabalho, focalizaremos os significados expressos pelas educadoras entrevistadas

---

<sup>304</sup> Dentre as instituições públicas que atuaram em processos de formação de educadoras de creche comunitárias em Porto Alegre, citamos: a política de formação da Rede Municipal de Ensino – RME organiza-se a partir da assessoria direta às creches, de seminários, fóruns, encontros regionais, cursos e conferências pedagógicas.

<sup>305</sup> TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 227-244.

<sup>306</sup> AEPPA. Educadora n.1.



acerca desses processos, a significação e ressignificação de sua atuação profissional em creches comunitárias.

### 3.2.2 (Re)descobrimo a inteireza dos educadores: significação

Referindo-se a sua inserção na associação, desde a sua criação como AEPPA<sup>307</sup>, a educadora n.2 da equipe diretiva fala de seu interesse em procurar por processos de formação e cita os projeto do Curso Normal<sup>308</sup> e o Curso de Pedagogia como muito importantes para o trabalho que desenvolve na creche. Ao mesmo tempo, enfatiza os significados desses processos relacionados com suas dificuldades pessoais:

Antes, desse processo de formação trabalhávamos pelo senso comum, pela intuição. Ao analisarmos a nossa situação anterior percebemos que fazíamos coisas que deram certo, mas que tinham uma grande chance de dar errado. Não conhecíamos. Não tínhamos formação Outra dificuldade é os dirigentes perceberem a importância da formação dos educadores<sup>309</sup>.

A seguir, menciona as dificuldades que enfrentara no trabalho, relacionadas com sua própria busca pela formação. Revelou ainda o desejo de continuar nesta busca por mais formação para não reproduzir com as crianças a sua experiência, expressa por ela como conflituosa, seja por não entender, seja por não saber como agir. A educadora<sup>310</sup> ressalta que não podemos nos permitir errar nessas questões tão delicadas para a vida e desenvolvimento das crianças:

Nosso desejo é oportunizar para a criança um espaço adequado onde ela realize suas descobertas com segurança e ludicidade e que enquanto sujeito de direitos e deveres com características próprias, possa desenvolver-se com autonomia na sua totalidade. Considerando a necessidade de (proteção, atenção carinho, afeto, limites, liberdade), com o apoio da família. Sendo que a partir das diferentes convivências e experiências tanto ela quanto o educador possa ser desafiado para participar do processo de transformação do mundo.

A educadora n.2 da creche, ao avaliar a responsabilidade do trabalho junto à criança, liga sua formação à qualidade do trabalho: “além dos estudos realizados percebi que a formação precisa ser continuada. Não posso deixar de participar de seminários, grupos de estudo e de pesquisa, para não correr o risco de voltar às tarefas do cuidar

<sup>307</sup> Projeto da AEPPA, já referido.

<sup>308</sup> Obedecendo à legislação e contemplando nossos educadores que possuíam apenas o Ensino Fundamental ou os que já haviam ultrapassado o Ensino Médio, nasce o Curso Normal dotado de Centro de Pesquisa, Aplicação e Formação, com 3 eixos norteadores: Avaliação Emancipatória, Interdisciplinaridade, e Educação Popular. Para educadores com Ensino Médio, passou a ser oferecido um curso de 2 anos com habilitação de professor de Educação Infantil. Para educadores com Ensino Fundamental, ofertou-se um curso de 4 anos com habilitação de Professor de Educação Infantil e Séries Iniciais ou Séries Iniciais e EJA(Educação de Jovens e Adultos). Dados fornecidos pela educadora em 04 de abril de 2007.

<sup>309</sup> AEPPA, Educadora n.2, nov,2007.

<sup>310</sup> AEPPA, Educadora n.2, nov,2007.

somente”<sup>311</sup>. A consciência das melhorias decorrentes de um processo de escolarização lhe dá a dimensão da responsabilidade de atuar junto a crianças que são do seu meio e que podem igualmente “se ver entrosadas, não só para aprender, mas conscientes de seus direitos e deveres e possam praticar dentro comunidade”<sup>312</sup>. Ela acaba relacionando o direito da criança com a formação das educadoras, entendendo esta última como um dever: “se é um direito dos educandos é um direito dos educadores. Nunca se vê isso. [...]. Os educandos têm direito a ter um educador com uma boa formação. Nossas entidades precisam oferecer uma boa educação”. Suas opiniões apresentam elementos aos quais possivelmente teve acesso a partir da inserção na creche, nas situações de reflexão sobre a prática e nos processos de formação, interpretados também a partir de sua vivência em condições semelhantes às das crianças que atende.

Ainda refletindo sobre os cursos de formação, a educadora n.2 da equipe diretiva da AEPPA expressa as transformações das próprias concepções de infância, de educação, em um processo de formação em que a própria vivência permitia novas significações até mesmo ao vivido por ela enquanto criança:

A formação causou impacto na nossa vida de educador. [...]Muitos de nós passamos por estes programas sociais e hoje atuamos como educadores. Os educadores que passaram por este processo atuam com amor, uma dedicação que transcende. Vejo que os educadores que possuem um vínculo comunitário que tem sua uma historia ali, eles têm um “plus” a mais nessa relação com as crianças. Sentimo-nos como se estivéssemos resgatando nossa infância( principalmente no meu caso). As nossas histórias de vida são muito similares.

Estou descobrindo outro ponto em minha formação: esse movimento de inclusão das crianças com necessidades educativas especiais- PNEE é um olhar tardio. Porque na verdade nossa população e os que nós atendemos sempre foram considerados TDH e o ensino e as políticas sociais não foram pensadas para eles e para suas peculiaridades

Tem o artigo 6 no Estatuto da Criança e do Adolescente –ECA que diz: “Toda criança é um ser peculiar em desenvolvimento”. A lei vem de encontro às exigências: dos bens comuns, dos direitos individuais e coletivos os fundos sociais. A lei se dirige a condição da criança e do adolescente como pessoa peculiar em desenvolvimento.

A educação precisa ter isso com viga mestra. Não só a educação mas toda a sociedade. A política educacional precisa ser pensada a partir deste artigo, porque não basta o governo pensar em políticas ideais que deram certo em outros países. Nosso país importa política pública e não observa a realidade local, social e cultural da comunidade.

Se fizerem uma leitura da comunidade local com certeza aquela comunidade vai dizer onde está a falha, na política de saúde, econômica, educacional. Fazer esta leitura é realizar o casamento interdisciplinar do saber local, do conhecimento formal e o despertar das habilidades que a comunidade tem.

<sup>311</sup> Creche Comunitária. Educadora n. 2, dez. 2007.

<sup>312</sup> Creche Comunitária. Educadora n.2,2007.

Apesar de lermos nos livros que ninguém é uma tabula rasa os governos se comportam como se as pessoas fossem uma tabula rasa<sup>313</sup>.

Neste relato da educadora n.1 da AEPPA evidencia-se um processo de descobertas sobre a criança, seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem, e sobre as próprias possibilidades de intervir, criando condições no ambiente da creche, na comunidade local, bem como maior compreensão de si mesmo. Vale ressaltar que nos cursos de formação, em geral, privilegiam-se as vivências de diversas situações com o objetivo de instrumentalizar a educadora para uma adequada atuação junto às crianças. Em documento do Projeto de Graduação de Pedagogia, encontramos a seguinte afirmação:

A proposta metodológica do curso pressupõe o trabalho interdisciplinar através do estudo de temáticas transversalizadas, aliando teoria e prática, que se desvelarão em Seminários Integradores, planejados por professores e alunos numa complexificação crescente.

Os Seminários Integradores têm como objetivo integrar as diferentes áreas do conhecimento, numa relação dialética, provocando a teorização do refletir e do fazer pedagógico sobre uma determinada situação da realidade escolar. A organização dos tempos e espaços dos seminários integradores dependerá do planejamento coletivo potencializando a relação teoria-prática-teoria.

A indissociabilidade do ensino, da pesquisa e do desenvolvimento da sociedade fundamenta-se na perspectiva da ciência comprometida com a construção de soluções individuais e coletivas, conscientemente posicionadas em favor do desenvolvimento sócio-econômico-cultural emancipatório e responsável. A pesquisa constitui ferramenta articuladora de saberes locais e globais e o exercício imprescindível na formação humana proposta, sendo ao mesmo tempo instrumento de leitura do real, de apropriação de conhecimentos e de intervenção na realidade local<sup>314</sup>.

As entrevistas indicaram que tais vivências cumpriam, sim, o papel de formar para o trabalho junto às crianças, mas num processo no qual elas experimentavam situações ora desafiadoras, ora realizadoras:

Não conhecia o desenvolvimento infantil. Saber e conhecer seu desenvolvimento foram fundamentais. Foi gratificante tanto para mim como para as crianças Transformamos a prática. Meus filhos também foram beneficiados. Hoje caminho com tranquilidade no ato de educar<sup>315</sup>.

A formação produziu várias mudanças. Proporcionou-me um conhecimento organizado. Maior domínio de conceitos e teorias. Aplicação de estratégias e metodologias variadas. Acompanhamento aos alunos em todas as dimensões de seu desenvolvimento e, principalmente satisfação profissional<sup>316</sup>.

Ao refletir sobre a formação e atuação das educadoras é fundamental levar em conta a dimensão de valores. Os projetos de formação esforçam-se em construir com as

<sup>313</sup> AEPPA. Educadora n.1, nov. 2007.

<sup>314</sup> Documento fornecido pela AEPPA. Projeto do curso de formação em Pedagogia, dez, 2002.

<sup>315</sup> Creche Comunitária. Educadora n. 2, dez, 2007.

<sup>316</sup> Creche Comunitária. Educadora n. 1, dez, 2007.

educadoras os conceitos e princípios específicos daqueles com as quais os educadores foram socializados.

No processo da entrevista, a partir do relato em que evidenciou mudanças nas suas concepções e posturas sobre o trabalho, solicitamos às educadoras que definisse os beneficiados nesse processo de formação. Nessa reflexão, as educadoras nos dão indícios de que, ao conhecer melhor o campo de trabalho, ela podem conhecer melhor a si mesma e compreender a própria história.

Os mais beneficiados foram: em primeiro lugar eu, os meus alunos e meus filhos. Tenho certeza do que ensinar e como ensinar. As trocas realizadas com as crianças me ajudam a aprimorar o meu trabalho. O olhar, o falar de cada uma ajuda a definir o rumo a tomar. Descobri que a formação é importante para a definição do meu trabalho e me fez sonhar com a sua continuidade<sup>317</sup>.

Não conhecia o desenvolvimento infantil. Saber e conhecer seu desenvolvimento foram fundamentais. Foi gratificante tanto para mim como para as crianças Transformamos a prática. Meus filhos também foram beneficiados. Hoje caminho com tranquilidade no ato de educar<sup>318</sup>.

O maior beneficiada foi eu. Consegui me desinibir diante dos pais. Nas pesquisas que realizei aprendi o que é um projeto, o que é um planejamento e como fazer. Na creche temos momento de estudo, mas não tão profundos como no curso<sup>319</sup>.

Comentando a participação das educadoras nos projetos de formação, ambas falaram não apenas dos conteúdos trabalhados, mas também de elementos da prática em educação infantil, os quais requerem espaços e condições para reflexão e retomadas:

Ampliei meus conhecimentos (conheci o desenvolvimento das crianças). Agora ao chegar numa turma, sei como lidar com as crianças<sup>320</sup>. Elaborar um projeto. Estudar e relacionar prática e teoria<sup>321</sup>. [...] Como elaborar um planejamento; O que e como trabalhar com as crianças[...]. A importância do educar e brincar[...]. Estar atenta ao desenvolvimento de cada criança, porque mesmo estando na mesma classe seus ritmos são diferentes. Precisamos conhecê-la, escutá-la, porque muitas vezes não entendem o nosso jeito de falar<sup>322</sup>.

Percebemos que poderíamos pesquisar e produzir materiais pedagógicos a partir de diferentes materiais (como tecidos, retalhos, texturas, pinturas, bordados, entre outros) para trabalhar o cotidiano com os alunos da Educação Infantil. Confeccionamos livros de tecido onde foram realizados trabalhos sobre identidade; composição familiar; comunidade, bairro, equipamentos sociais<sup>323</sup>.

<sup>317</sup> Creche Comunitária. Educadora n. 1, dez, 2007.

<sup>318</sup> Creche Comunitária. Educadora n. 2, dez, 2007.

<sup>319</sup> Creche Comunitária. Educadora n. 3, dez, 2007.

<sup>320</sup> Creche Comunitária. Educadora n. 3, dez, 2007.

<sup>321</sup> Creche Comunitária. Educadora n. 2, dez, 2007.

<sup>322</sup> Creche Comunitária. Educadora n. 1, dez, 2007.

<sup>323</sup> AEPPA, educadora 1.

A educadora n.1 da AEPPA informou que o que mais a marcou nesse processo de formação foi o fato de terem discutido sobre os aportes teóricos e metodológicos, bem como o significado da prática educativa:

Vejo mudança no olhar do educando. Hoje o educador vê o seu educando como sujeito de direito. Não vê seu educando como objeto, como propriedade. Consegue percebê-lo como indivíduo, que precisa ser trabalhado, que tem vontade própria, desejos. Desejos que muitas vezes não são aqueles determinados por parte da escola ou instituição onde está vinculada para trabalhar. [...]. Os educadores atualmente têm uma percepção muito mais acentuada. Eles estão em pé de igualdade para fazer qualquer discussão no campo prático e teórico. Percebo mudança no manejo com os educandos. Aquela coisa do castigo de colocar na cadeira do pensamento, é coisa do passado, pois os educadores tem claro que isto é uma forma de punição de segregação e de exclusão. Dá para perceber isso na prática dos educadores.

Essa educadora expressa, ainda, o significado de poder ter acesso a esse tipo de reflexão para sua vida, para seu desenvolvimento enquanto pessoa e assim poder viabilizar a constituição do sujeito (aluno):

Nós educadoras nos preocupamos em pesquisar, ler, estudar, conversar, trocar, buscar auxílio fora com profissionais como psicólogos, psicopedagogos, técnicos em educação que possam nos ajudar a diagnosticar o problema do educando. O educando não recebe mais o rótulo por parte de nós educadoras de: “Esse não dá! Esse não pode! Esse não consegue avançar”!. Buscamos recursos dentro da comunidade que venha favorecer o trabalho. Até recursos médicos da própria área de saúde. Não basta dizer que o educando não sabe. É preciso buscar recursos para ajudá-los. Só assim poderão ser sanadas as dificuldades.

A educadora realiza uma reflexão importante sobre o processo de garantia de direitos, os quais, desacompanhados de uma política adequada que os assegure, não funcionam. Reconhece que a sociedade, como um todo, deve se envolver no debate “porque não basta o governo pensar em políticas ideais que deram certo em outros países. Nosso país importa política pública e não observa a realidade local, social e cultural da comunidade”.

As reflexões dessas educadoras evidenciam que, além de aprender mais sobre a creche e, sobre a infância enquanto uma das fases de desenvolvimento humano encontraram condições para desenvolver um conhecimento sobre si mesmo, ao compreender que o movimento das pessoas é que as tornam como são: “Educação Popular é exercer o direito de luta pela educação das crianças e pela nossa formação”<sup>324</sup>. Uma vez que interagem com as referências da própria socialização e com as novas

---

<sup>324</sup> Creche Comunitária. Educadora n. 1, dez, 2007.

referências que passaram a ter após a formação compreendem os significados de sua atuação e ação para o futuro das crianças.

### **3.3 AS EDUCADORAS E SUA PRÁXIS: RESSIGNIFICAÇÃO QUE ANUNCIAM OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO**

O percurso das três educadoras que acompanhamos na creche, bem como das três educadoras da equipe diretiva da AEPPA fez-se através de trabalho voluntário e de participação na Associação de Amigos do Grupo Movimento de Amor à Educação e Sonhos – AAGMES<sup>325</sup>. Esta forma de enunciar o percurso pretende significar o processo de passar primeiro por algum trabalho de doação e em seguida ocupar na creche o lugar de educadora junto às crianças. No entanto, a análise dos percursos biográficos, dentro dos quais a trajetória na creche, permitiu compreender a significação desse processo na vida dessas educadoras.

Ao ser admitida na creche, cada uma delas, em circunstâncias distintas, exerceu outras atividades antes de se tornar educadora. A educadora n1 da equipe envolveu-se inicialmente atuando como voluntária “não tinha com quem deixar meus filhos, sendo assim podia ficar ali na creche ajudando”. Também a educadora n.1 da creche afirma que “primeiramente quero dizer que iniciei meu trabalho na creche como voluntária”. Ambas desempenharam as funções de serviços gerais, até a preparação da merenda das crianças, esta última tarefa em sistemas de rodízio com as outras mães de crianças que freqüentam a creche. Não havia diferenciação de atividades, uma vez que todas eram consideradas próprias ao labor da creche que reunia uma diversidade de ações como lavar, cozinhar e limpar. A educadora n.1 revelou que devido a seu envolvimento nas atividades da creche, foi convidada para assumir o trabalho junto às crianças. Sua formação e preparação foram e estão sendo proporcionadas pela AEPPA. Nesse sentido percebemos que, além do emprego, a creche se constitui também como um espaço de reflexão e estudo em tornos das questões relacionadas à vida profissional e aos cuidados e educação de crianças pequenas. Nos perguntávamos, então: Como se constitui a ressignificação da práxis dos educadores depois do processo de formação continuada proposta pela Associação de Educadores Populares de Porto Alegre? Como essa ressignificação se relaciona com a dimensão profissional que as educadoras

---

<sup>325</sup> Dados obtidos do histórico da AEPPA.

buscaram no processo de formação e que coincide com o movimento de busca por uma qualidade de ensino na Educação Infantil?

Ao considerar o trabalho dessas educadoras, voltamos o nosso olhar para a prática da educação infantil que acontece na creche. Observamos, então, domínio das práticas didáticas e sua intervenção na construção do conhecimento da criança; relação com as crianças como fator de enriquecimento e ressignificação de sua práxis; capacidade de estabelecer relações interpessoais solidárias, cooperativas e participativas com as crianças e favorecer esse tipo de relações entre elas.

A possibilidade de atuar profissionalmente junto às crianças possibilita a educadora aprofundar seu processo de formação e ir além da pura teoria pedagógica: “educação popular é conseguir educar as crianças para se reconhecerem em seus direitos e deveres para que possam aprender a lutar pelas causas de sua comunidade e de seu país”<sup>326</sup>. Nesse exercício encontramos os valores construídos a partir das vivências da sua história (“ao ingressar no trabalho como educadora as atividades que desenvolvia junto as crianças estavam voltadas para o cuidar; as crianças dormiam e eu também”<sup>327</sup>), bem como aqueles que se constituem em objeto de sua reflexão atual como mulher, mãe e profissional: “o processo de formação foi decisivo na minha vida e na vida das crianças”<sup>328</sup>.

Estávamos no início do mês de novembro. A pesquisa incluía, como já assinali anteriormente, observações na sala de aula. Julgo importante esclarecer que os três grupos eram compostos de crianças com a faixa etária de 3 e 4 anos, designado Maternal II.

Na creche do educador n.1, a sala de aula é composta por um espaço pequeno e ainda por terminar. No espaço central estão as mesas e cadeiras; nas paredes cartazes (combinados e a rotina) e murais (confeccionados de acordo com o tema trabalhado); prateleiras e caixas com jogos, brinquedos e alguns materiais, como tinta, cola tesoura, lápis de cor e folhas para desenhar. Na lateral da parede ficava o abraço (almofada), lugar para realizarem a roda ou brincar nos momentos livres.

Na creche do educador n.2, a sala de aula é composta por um espaço amplo. Esta organizada por cantos temáticos Nas paredes cartazes (combinados, varal com o

---

<sup>326</sup> Creche comunitária. Educador n.1.

<sup>327</sup> Creche comunitária. Educadora n.1.

<sup>328</sup> Creche comunitária. Educadora n.1.

trabalho das crianças; mural para realizar a chamada e trabalhar a rotina do dia); prateleiras e caixas com jogos, brinquedos e alguns materiais, como tinta, cola, tesoura, lápis de cor e folhas para desenhar.

Na creche do educador n.3, a sala de aula é composta por um espaço amplo. A organização era posta em cantos e recantos com temáticas diferentes, como o faz de conta, feirinha, biblioteca e, ainda, espaço para trabalhar “nas mesas e nas cadeiras”, entre outros. Este era um espaço organizado em organizações semi-abertas, delimitadas por algumas estantes baixas, pelos próprios móveis da sala.

Diversos autores frisam a importância da relação da criança com o ambiente físico escolar. Para a psicóloga Mara Campos Carvalho “quanto menor a criança, maior sua sensibilidade para a organização do espaço a sua volta”<sup>329</sup>. Segundo Zilma Ramos de Oliveira<sup>330</sup>, o ambiente pode ser considerado como um cenário de convivências e explorações, espaço de múltiplos recursos e possibilidades para a criança reconhecer os objetos, experimentar, expressar, além de ampliar o mundo das sensações e percepções”. E acrescenta que esse ambiente é um “recurso de desenvolvimento, e, para isso, ele deve ser planejado pelo educador, parceiro privilegiado da criança”<sup>331</sup>. À luz dessa contribuição, o ambiente da sala de aula é considerado por ela como sendo um espaço onde papéis e relações interpessoais são praticadas pela criança que se encontra em desenvolvimento. Deste modo, se acreditamos que a criança aprende em interação com outras pessoas, através do meio social onde está inserido, a forma como dispomos os móveis e os objetos na sala de aula, assim como os relacionamentos que se estabelecem, serão determinantes para o desenvolvimento das crianças.

Mara Carvalho<sup>332</sup> afirma, que no caso da criança, seus comportamentos são influenciados pelo ambiente físico e social, fornecido pelos adultos, que o organizaram de acordo com seus objetivos pessoais, “explícitos ou implícitos”<sup>333</sup> e estes objetivos foram criados com base em suas expectativas socioculturais sobre o desenvolvimento e comportamentos infantis, dentro de um contexto sócio histórico específico. Afirma ainda, que a criança participa ativamente de seu desenvolvimento através de suas

---

<sup>329</sup> CARVALHO, Mara de Campos. Psicologia ambiental e do desenvolvimento: o espaço em instituições infantis. In: GUNTHER, Hartmut, PINHEIRO, José Q. & GUZZO, Raquel Souza Lobo (Orgs.). **Psicologia Ambiental: entendendo as relações do homem com seu ambiente.** Campinas, São Paulo: Alínea, 2006. p.186.

<sup>330</sup> OLIVEIRA, 2007. p. 193.

<sup>331</sup> OLIVEIRA, 2007, p. 193.

<sup>332</sup> CARVALHO, 2006, p. 182.

<sup>333</sup> CARVALHO, 2006, p. 182.



relações em seus contextos ambientais: explora, investiga e inicia ações em seu ambiente, selecionam parceiros, objetos e áreas para as suas atividades, mudando o ambiente através de seus comportamentos. Nesse sentido, podemos interpretar que o modo como as crianças aprendem se deve, em grande parte, à sua atuação e aos recursos que colocamos a seu alcance e isso acontecerá de modo mais qualificado em ambientes desafiadores.

A participação mais atuante das educadoras n.1 e n.2 junto aos seus alunos e a interação entre as crianças em cantos temáticos também se configurou na sala da educadora n.3. Em um dos encontros que tive com esses grupos, pude verificar que as crianças ao chegarem à sala de aula, guardavam seus pertences, cumprimentavam a professora e corriam ao encontro dos colegas para brincar. Entrar naqueles espaços era sentir-se convidada a brincar na casinha; a sentar na cadeira, ler um livro de história; a se fantasiar de fada ou de bruxa e percorrer os cantos da sala; a pensar como montar novas estratégias para realizar um jogo. Era o momento do “brinquedo livre”<sup>334</sup>.

O fato das educadoras organizarem os ambientes de modo a favorecer a autonomia moral e intelectual dos alunos não minimiza sua participação no processo de interação das crianças com o ambiente e com os materiais colocados a sua disposição. De acordo com Maria da Graça Horn<sup>335</sup>, ao contrário, estas práticas valorizam a participação das crianças e reafirmam que elas são capazes, de modo bastante autônomo, de extrair significados de suas experiências cotidianas. Assim, segundo a autora, “o papel principal dos adultos é o de ativar, de um modo indireto, a competência das crianças de extraírem significados que embasarão suas aprendizagens”<sup>336</sup>.

Do cotidiano das educadoras observadas, vários foram os momentos em que elas evidenciaram modificações em sua ação, seja no trato com as crianças: “no final o choro cessou e o aluno integrou-se ao grupo e ajudou-a finalizar a tarefa”<sup>337</sup>; seja na proposição das atividades “reunem-se, então na sala, para a conversa na roda. Realizam primeiro a chamada. Através de uma brincadeira(simulação da caminhada da criança até a creche) a criança coloca seu nome no mural de presença. É trabalhada também a rotina

---

<sup>334</sup> Em muitas instituições de educação infantil, esse é o momento de as crianças brincarem “livremente”. Nessa hora, a educadora pode realizar outras atividades que são inerentes à sua função, como atender os pais na porta, organizar o material da sala de aula, e, se sobrar “tempo”, verificar o que as crianças fazem e interagir com elas.

<sup>335</sup> HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 101.

<sup>336</sup> HORN, 2004, p. 102.

<sup>337</sup> Creche comunitária. Educadora n.1, dez, 2007.

do dia como: lanche, higiene e escovação, pátio, atividade do projeto, almoço, higiene, preparação para o sono, sono, despertar, lanche, hora do conto, saída. A cada atividade da rotina realizada o ajudante do dia coloca o cartaz no varal mural e a educadora intervém trabalhando a importância da seqüência das atividades”<sup>338</sup>; seja no planejamento que realizam: “durante o planejamento do dia as crianças tinham oportunidade de trocar seus pontos de vista. Apresentar o tema desenvolvido em casa e discutir a seqüência da rotina do dia”<sup>339</sup>; seja no projeto elaborado “quando estavam reunidos ela contou a história ‘O rabanete’, usando como recurso fantoches que foram produzidos no desenvolvimento do projeto ‘Alimentação saudável’. Ao término da história, as crianças brincaram com os fantoches e dramatizaram o texto”<sup>340</sup>. Ao explicitar essas mudanças na relação com os seus alunos ou no seu saber/fazer/ser pedagógico na entrevista, as educadoras afirmaram:

Na relação com os alunos percebo que são mais autônomos. Aprendi a educar e cuidar aplicando estratégias e métodos de ensino de acordo com o nível de desenvolvimento dos alunos. A minha auto-imagem melhorou como também a satisfação profissional<sup>341</sup>.

A formação produziu várias mudanças. Proporcionou-me um conhecimento organizado. Maior domínio de conceitos e teorias. Aplicação de estratégias e metodologias variadas. Acompanhamento aos alunos em todas as dimensões de seu desenvolvimento e, principalmente satisfação profissional<sup>342</sup>.

Na relação com os alunos: eu consegui olhar cada um deles com um olhar diferenciado, respeitar seu ritmo e fazer as abordagens necessárias. Não tenho medo de fazer o que é necessário, antes sim, cedia. Consegui ampliar meus conhecimentos. Tenho um maior domínio dos conteúdos e teorias<sup>343</sup>.

À medida que essas educadoras se preocupam em oferecer atividades e espaços que oportunizassem a autonomia das crianças, revelaram a postura de entender que não são as figuras centrais, mas que no processo de construção do conhecimento, o valor pedagógico da interação humana é fundamental, pois é por intermédio da relação professor–aluno e da relação aluno-aluno que o conhecimento vai sendo coletivamente construído. Isto é, “para aprender é indispensável que haja um clima e um ambiente adequados, constituídos por um marco de relações em que predominem a aceitação, a confiança, o respeito mútuo e a sinceridade”<sup>344</sup>.

<sup>338</sup> Creche comunitária. Educadora n.2. dez, 2007.

<sup>339</sup> Creche comunitária. Educadora n.1. dez, 2007

<sup>340</sup> Creche comunitária. Educadora n.3. dez, 2007

<sup>341</sup> Creche comunitária. Educadora n.2. dez, 2007

<sup>342</sup> Creche comunitária. Educadora n.1.

<sup>343</sup> Creche comunitária. Educadora n.3.

<sup>344</sup> ZABALA, Antoni. **A prática educativa**; como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 100.

No planejamento das ações do projeto desenvolvido pela educadora n.2, percebemos também sua postura pedagógica frente ao trabalho. Às nove horas desenvolveu uma atividade coletiva, onde foi lançada a proposta de trabalho para o grupo, sobre o projeto que estavam desenvolvendo: “Os instrumentos musicais”. Primeira atividade: apresentação dos instrumentos musicais (confeção das etiquetas com o nome de cada instrumento foi construído junto com as crianças). As crianças tiveram a oportunidade de manusear e tocar.

No segundo dia de observação aconteceu a segunda atividade: “Saco surpresa” (as crianças através de suas hipóteses tentavam adivinhar o que estava no saco e a educadora coordenava a conversa e a atividade, problematizando as questões que surgiam, desafiando o grupo. No final, foi apresentado o que estava no saco: era uma flauta doce. Mais uma vez as crianças tiveram a oportunidade de conhecer e tocar e experimentar o som da flauta. Após essa atividade a educadora propôs para o grupo a confecção de instrumentos musicais através de materiais recicláveis e a formação de uma bandinha musical. As crianças aceitaram e foi discutido com o grupo como seria realizado. Iriam à praça próxima da creche para recolher materiais.

No terceiro dia de observação, aconteceu a terceira atividade: na roda, antes da saída para a praça foi retomada o assunto do projeto, o objetivo do passeio, como também o tipo de material que seria recolhido na praça (diferentes tipos de folha, pedrinhas de tamanhos variados, pedaços de galho de árvores, areia, sementes). Também foram trabalhados com as crianças os cuidados que devem ter ao transitar na rua. Tendo em conta tudo isto, foram desenvolvidas na “praça” algumas atividades, a partir de interesses das crianças. A primeira foi desenvolvida no banco da praça. Um grupo recolheria o material e o outro selecionaria o material para colocar nas sacolas, segundo a orientação da professora (saco para as pedras, folhas, galhos, sementes, areia).

A segunda atividade foi desenvolvida em várias etapas: a) transportar os materiais do espaço da praça para a sala de aula; b) selecionar os materiais; c) construir os instrumentos utilizando o material recolhido; d) trabalhar os diferentes sons produzidos pelos instrumentos; e) etiquetar os instrumentos como produção da turma.

No quarto dia de observação, aconteceu a quarta atividade: na roda após a programação do planejamento do dia, foi proposto às crianças uma atividade musical: a) apresentação da música (trabalhou a importância do ouvir); b) cantou junto com as

crianças e c) realização do acompanhamento da música utilizando os instrumentos da bandinha confeccionados pelas crianças. No final da atividade<sup>345</sup>, na roda, a educadora relembrou todos os passos do trabalho até aquele instante.

Assim como a educadora n. 2, a educadora n.1, também teve preocupação de montar seu projeto de acordo com o interesse e necessidade de sua turma. A próxima rotina era a atividade coletiva. Durante aproximadamente 30 a 40 minutos, as crianças trabalharam na montagem de um mural. O mural era sobre o tema do projeto: Alimentação saudável. As crianças foram desafiadas a procurarem em revistas os alimentos que mais gostavam de comer. O trabalho foi realizado em pequenos grupos. Foi realizado também nesse período como parte do projeto uma salada de frutas. As crianças trouxeram as frutas e a educadora no momento da rodinha fez a apresentação de cada fruta. Trabalhou o reconhecimento de cada uma, textura, local onde é encontrada, valores nutricionais. As crianças tiveram oportunidade de conhecer e experimentar diferentes tipos de frutas.

No quarto dia de observação do trabalho da educadora n.3 ela contou a história “O rabanete”, usando como recurso fantoches que foi produzido no desenvolvimento do projeto “Alimentação saudável”. Ao término da história, as crianças brincaram com os fantoches e dramatizaram o texto. Depois a professora ofereceu a cada criança uma fatia de rabanete para que experimentassem.

As educadoras ao buscarem atividades diversificadas como recursos para seu trabalho percebem que se poderá possibilitar a autonomia das crianças e, conseqüentemente, terão alunos livres de sua presença para resolver as atividades propostas. Tais práticas constituíram fator determinante na construção de competências. Conforme Carlos Rodrigues Brandão<sup>346</sup>:

O espaço na educação é Uma dimensão ao mesmo tempo comum e especial de tessitura de processos e de produtos, de poderes e de sentidos, de regras e de alternativas de transgressão de regras, de formação de pessoas como sujeitos de ação e de identidade e de crises de identificados, de invenção e de reinvenção de palavras, valores, idéias e de imaginários com que nos ensinamos e aprendemos a sermos quem somos e a sabermos viver com a maior e mais autêntica liberdade pessoal possível os gestos de reciprocidade a que a vida social nos obriga.

---

<sup>345</sup> Essa é uma atividade fundamental para o desenvolvimento das crianças: ao reconstruir o dia elas têm de realizar coordenações espaço-temporais que favorecem o desenvolvimento das estruturas mentais; a evocação das ações passadas, por sua vez, estimula a representação mental; e a discussão do comportamento de todos em geral, cria um ambiente favorável à reflexão sobre o cumprimento das regras estabelecidas.

<sup>346</sup> BRANDÃO, 2002, p. 25.

Destaco como fundamental citar que as crianças surpreenderam as educadoras no modo como resolviam as situações que iam surgindo no dia-a-dia escolar. Portanto, educar é criar paisagens em que sujeitos e comunidade, símbolos sociais e cenários da vida possam ser criados, recriados, negociados e transformados. Conforme Maria da Graça Horn<sup>347</sup>, as experiências desenvolvidas na creche remetem a aspectos funcionais específicos como o que e como trabalhar, que situação propor em um momento concreto; porém ela acrescenta que um dos objetivos dessa etapa de ensino é proporcionar às crianças recursos para poder lidar com a realidade em que se inserem. Outro destaque importante na prática diária das educadoras é sua preocupação com a organização da rotina, atrelada aos avanços cognitivos em relação aos temas abordados nos projetos. Segundo Zilma de Oliveira<sup>348</sup>, o projeto didático possibilita às crianças diferenciar suas próprias experiências das de outras pessoas, pensar o presente e o passado, o sentido do tempo e do espaço. Isto é, “suas representações sobre o tema são reelaborados pelo olhar da professora, que, durante todo o processo, tenta aprender as hipóteses e as significações infantis”<sup>349</sup>.

Mais do que o conhecimento da criança e de seu entorno, as educadoras se relacionam com as crianças com naturalidade sem deixar de ocupar a sua autoridade: “não tenho medo de fazer o que é necessário, antes sim, cedia”<sup>350</sup>. Julgamos importante destacar a ternura com que se dirige a educadora à criança: “precisamos conhecê-la, escutá-la, porque muitas vezes não entendem o nosso jeito de falar”<sup>351</sup>, e a naturalidade com que se relaciona com seu contexto social: “educação popular é exercer o direito de luta pela educação das crianças e pela nossa formação”<sup>352</sup>.

A observação no contexto da creche permitiu perceber que a qualidade das intervenções junto à criança constitui-se nos eixos das reflexões, especialmente nos momentos coletivos, coordenados pela AEPPA: “estamos em assembléias constantes para não perdermos o vínculo de luta. Divididos por núcleos, Educação Infantil, Ensino Básico e Núcleo de Formação, buscamos parcerias com as faculdades sobre o sistema de bolsa para ampliarmos o número de atendimento aos educadores populares”<sup>353</sup>. A inserção dessas educadoras na creche, parece adquirir também a possibilidade de

---

<sup>347</sup> HORN, 2004, p.105.

<sup>348</sup> OLIVEIRA, 2007, p.242.

<sup>349</sup> OLIVEIRA, 2007, p.242.

<sup>350</sup> Creche comunitária. Educadora n.3.

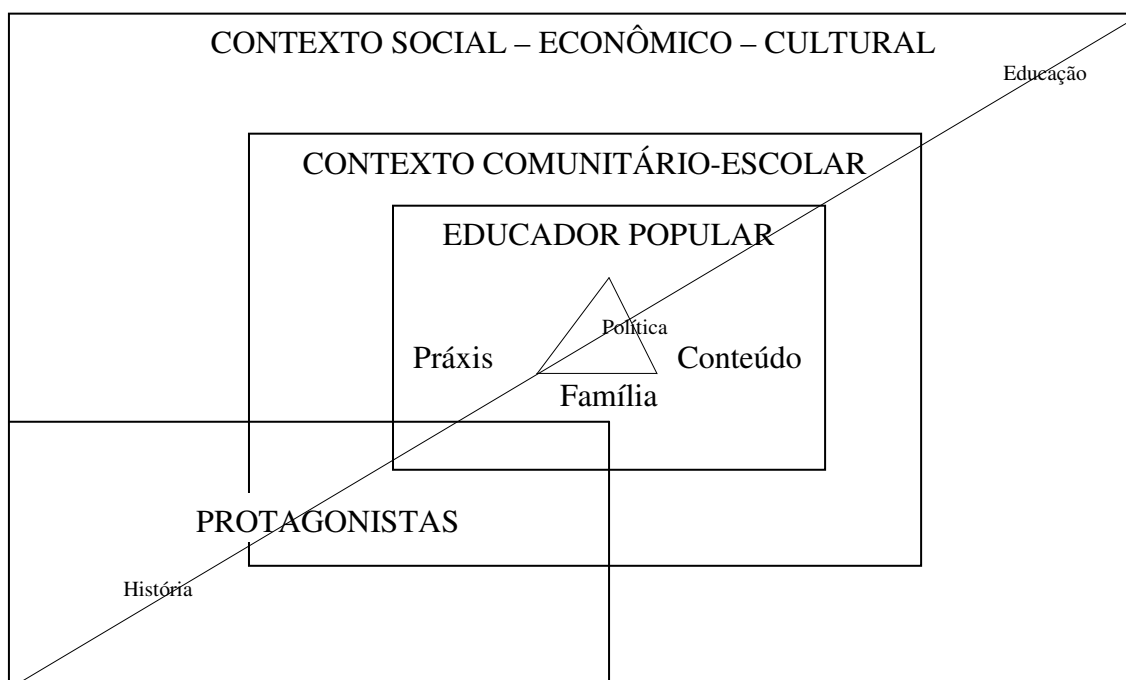
<sup>351</sup> Creche comunitária. Educadora n.1.

<sup>352</sup> Creche comunitária. Educadora n.1.

<sup>353</sup> AEPPA. Educadora n.3.

resgate, através das crianças, do seu lugar como pessoa de direito, o que até então era insistentemente negado.

A formação revelou-se como a vivência de processos complexos de aprendizagem e de inserção em um novo mundo de relações com repercussão tanto na vida pessoal “a formação aconteceu e transformou nossa vida enquanto mulher, mãe e profissional<sup>354</sup>”, quanto nas relações de trabalho de que fazem parte as educadoras populares: “nós estamos em pé de igualdade para fazer qualquer discussão no campo prático e teórico”<sup>355</sup>. Evidenciou-se, igualmente, a importância da formação continuada na construção de um novo olhar acerca da educação infantil “a importância do educar e brincar”; fazendo circular nas creches e entre as educadoras, novas concepções, que envolvem questões políticas e conceituais, a partir das quais elas puderam pensar a própria atuação como profissional. Isto nos lembra o quadro conceitual do primeiro capítulo.



<sup>354</sup> AEPPA. Educadora n.3.

<sup>355</sup> AEPPA. Educadora n.1.

Assim, tomar como ponto de partida o saber de experiência feito, tanto das educadoras quanto dos demais segmentos<sup>356</sup>, é fundamental para que todos sejam sujeitos de um processo de teorização da própria prática, em que a teoria serve de orientação para a construção de um conhecimento ressignificador e libertador. “É uma educação coletiva. Estamos todas nos educando novamente”<sup>357</sup>. Para tanto, é preciso que a educadora popular, juntamente com sua equipe, problematize e disponha-se a ressignificar a sua identidade profissional à medida que pensem sobre o que fazem e porque fazem. Sobre o significado que atribuem a suas práticas e a intencionalidade de seu trabalho num permanente diálogo com a realidade num processo de luta para a transformação das condições institucionais que limitam suas possibilidades de ressignificar sua atuação profissional.

É dessa forma que percebemos as educadoras populares, participando nesse processo, ao mesmo tempo em que contribuem para a ressignificação da creche, simultaneamente ressignificam-se. Para tanto se faz necessário que a educadora tome consciência do conhecimento que desenvolve a partir de sua prática profissional e assuma seus saberes e sua incompletude, incluindo-se criticamente no movimento constante de sua prática pedagógica, o que exige reflexão e ação. Um processo que, conforme Manfredo Wachs<sup>358</sup>, não se restringe somente à dimensão consciente nem à pura racionalização do pensar e o agir, mas que deve atingir o mais profundo do ser humano através da reflexão sobre os símbolos e mitos da identidade docente. Para este autor, o processo de ressignificação e ressimbolização identitária se dá na interação grupal, no diálogo, e significa

Criar espaços e oportunidades para as pessoas se mirarem no espelho e desvestirem-se e revestirem-se de suas roupas identitárias e implica em estabelecer conexões entre o passado e o presente, entre as experiências e reflexões fundantes de uma realidade identitária com a configuração atual da identidade, num processo de avaliação da memória<sup>359</sup>.

Essa é uma possibilidade que se vislumbra na Associação de Educadores Populares de Porto Alegre – AEPPA. A partir da opção por uma prática de luta pela formação inicial e continuada orientada pela conscientização como princípio

---

<sup>356</sup> O quadro acima representa o movimento dos educadores com e entre esses diversos segmentos da sociedade em busca da ressignificação de seus saberes e de seus direitos. Esse quadro foi construído pela autora da dissertação.

<sup>357</sup> AEPPA. Educadora n.1.

<sup>358</sup> WACHS, Carlos Manfredo. **Aportes para uma hermenêutica da identidade e da práxis docente**. São Leopoldo. IEPG, 2004. Tese (doutorado). Escola Superior de Teologia. Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em Teologia, 2004. p. 214-216.

<sup>359</sup> WACHS, 2004, p. 219.

metodológico, dispõe-se a organizar os momentos de sonhar, estudar e criar num exercício permanente de ressignificar a construção da identidade profissional da educadora popular. Sobretudo, essa possibilidade se constrói no compromisso coletivo com a construção de um saber libertador, saber que não se encerra na dimensão epistemológica, mas que se articula às dimensões política e estética. Esta poderá ser a maneira inédita e viável de democraticamente, ressignificar a atuação da educadora popular no intuito de potencializar sua contribuição para a gestão democrática do trabalho teo-pedagógico na creche.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caráter crítico e dialético das teorias da libertação e das práticas da educação popular, nos diferentes campos de conhecimento, garante que suas reflexões, propostas metodológicas e pedagógicas, suas práticas libertadoras históricas não sejam repetidas mecanicamente ou reproduzidas acriticamente ao longo dos anos. A tarefa se impõe: sem perder as intuições fundamentais, é preciso reinventar a práxis libertadora assumindo os novos rostos da pobreza no nosso continente e respondendo aos novos desafios apresentados num mundo globalizado e excludente com a proposta de novos paradigmas. É o conceito dialético de superação: sem negar nem copiar o passado surge uma nova síntese qualitativa na transformação do que há de fundamental nele.

As educadoras populares buscam nos cursos de graduação o espaço de aquisição e de produção de conhecimentos necessários à sua práxis. Elas procuram respostas aos questionamentos diários que acompanham seu trabalho como educadoras, principalmente aos que estão ligados aos conteúdos a serem ministrados. A formação oferecida nos cursos tem proporcionado aos educadores populares essas respostas, a significação e ressignificação de sua práxis.

Apesar de reconhecerem o peso da formação universitária recebida, também apontam importantes lacunas como a dificuldade de acesso por questão sócio-econômica, a inadequação dos currículos com o dia-a-dia vivenciado como educadoras e a enorme distância entre a Universidade e a vida e consciência das classes populares. Desde esta perspectiva, entendemos que a Universidade precisa se aproximar mais à realidade dos educadores populares, sair dos gabinetes e da pesquisa descontextualizada para ir ao encontro da comunidade buscando construir conhecimento pedagógico nos lugares e espaços onde realmente acontece a práxis educativa libertadora. Somente

assim será possível a formação de qualidade daqueles que exercem seu labor educativo “na ponta”, que poderão entrar numa dinâmica de ressignificação contínua do seu labor.

As reflexões sobre as relações globais no interior da AEPPA no seu processo de constituição enquanto entidade representativa dos educadores permitiu identificar uma busca de efetividade de suas ações. Aliada a esta, havia também a busca pelo reconhecimento social de suas funções em um movimento de inclusão que significou a mudança do eixo da necessidade para a do direito, no contexto de uma prática reflexiva, interna e com grupos externos à associação. Ainda no plano coletivo, a AEPPA caminhou no sentido de deixar marcas no educador por ela atendido.

As educadoras que atuam em creches comunitárias evidenciam a importância desses processos, sobretudo os desenvolvidos pelas universidades, já mencionadas na introdução deste trabalho. Elas declaram que este envolvimento institucional exerceu grande influência sobre a construção de uma nova visão da creche, a partir dos direitos das crianças, a condição da educadora e demais temas relacionados à função educativa da instituição que atende à criança da faixa etária de 0 a 6 anos. A formação proporcionou as educadoras uma nova visão e múltiplas possibilidades no ato de educar. É altamente significativa a satisfação das educadoras pelo projeto de formação e o compromisso assumido individual e coletivamente de lutar para que todos sejam sujeitos de direito. Para os objetivos deste trabalho, focalizamos os significados expressos pelas educadoras entrevistadas acerca desses processos, significação e ressignificação sobre a sua atuação profissional em creches comunitárias.

As reflexões dessas educadoras evidenciam que, além de aprender mais sobre a creche, sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre a criança, encontraram condições para desenvolver um conhecimento acurado sobre si mesmas, ao compreender que o movimento das pessoas é que as tornam como são. Uma vez que interagem com as referências da própria socialização e com as novas referências que passaram a ter após a formação elas compreendem os significados de sua atuação e ação para o futuro das crianças.

A observação no contexto da creche permitiu perceber que a qualidade das intervenções junto à criança constitui-se no eixo de suas reflexões como educadoras, especialmente nos momentos coletivos coordenados pela AEPPA. A pesquisa constatou que há toda uma história a ser resgatada e corrigida, a ser concluída. Através das

crianças, a inserção dessas educadoras na creche adquiriu também a dimensão de resgate do seu lugar como pessoa de direito, até então insistentemente negado.

Essa é uma possibilidade que se vislumbra na Associação de Educadores Populares de Porto Alegre – AEPPA. A partir da opção por uma prática de luta pela formação inicial e continuada progressivamente orientada pela conscientização como princípio metodológico a AEPPA dispõe-se a organizar os momentos de sonhar, estudar e criar num exercício permanente de ressignificar a construção de identidade profissional da educadora popular. Sobretudo, essa possibilidade se constrói no compromisso coletivo com a construção de um saber libertador, saber que não se encerra na dimensão epistemológica, mas que se articula às dimensões política e estética. Esta poderá ser a maneira inédita e viável de, democraticamente, ressignificar a atuação da educadora popular no intuito de potencializar sua contribuição para a gestão democrática do trabalho teo-pedagógico na creche.

A perspectiva teo-pedagógica libertadora, força que sustenta o compromisso e a luta das educadoras entrevistadas, situa-nos num cenário em que os sujeitos são, simultaneamente, produtores, destinatários e protagonistas da prática emancipatória e revolucionária. A questão apresentada aparece, assim, como um desafio e urgência para a Teologia e a Pedagogia da Libertação, pois o grito da Terra empobrecida e dos oprimidos representa o ponto de partida de uma nova reflexão e práxis educativa libertadora. Seria interessante, pois, prosseguir nesta linha de investigação com posteriores pesquisas mais extensas no prazo e no número de sujeitos envolvidos que permitam aprofundar nas questões levantadas na presente dissertação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMINHANA, Enilda. Educação cidadania em Porto Alegre. In: Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Secretária Municipal de Direitos humanos e Segurança Urbana. Beatriz Morem Costa (Coord). **Relatório de indicadores sociais de Porto Alegre**. Ano V. Porto Alegre, 2003, p.89-119.

ANDREOLA, Balduino A. Dos preconceitos de Hegel ao diálogo das civilizações. In ANDREOLA, Balduino A. et al. **Educação, cultura e resistência**. Uma abordagem tercermundista. Santa Maria, Pallotti; Passo Fundo, ITEPA; São Leopoldo, Escola Superior de Teologia, 2002, p.421-427.

ARIÉS, Phillipe. **História Social da Criança e da família**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1981.

ASSMANN, Hugo. Hacer teología desde la América dependiente. In: TAMAYO\_ACOSTA, Juan José. **Para comprender la Teología de la Liberación**. Estella: Verbo Divino, 1989, p. 199-201.

\_\_\_\_\_, SUNG, Jung Mo. **Competências e sensibilidade solidária: Educar para à esperança**. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Reencantar a educação – rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BAZINO, Luiz Cavalieri. Infância “Rude” no Brasil: alguns elementos da história e da política. In: GONDRA, José. **História, infância e escolarização** (Org.). Rio de Janeiro: 7 letras, 2002, p.44-58.

BARRETO, Ângela Maria Rabelo Ferreira. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. V.1. Brasília: MEC, maio de 1998, p.23-31.

\_\_\_\_\_. Por que e para que uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil? In: MEC\SEF\COEDI. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. V.2. Brasília: MEC, maio de 1998.

BELTRÃO, Ricardo Ernesto Vazquez. Convênios Creches Comunitárias em Porto Alegre: uma alternativa democrática na alocação de recursos públicos escassos. In: FUJIWARA, Luis Mario, ALESSIO, Nelson Luiz Novel & FARAH Marta Ferreira Santos (Orgs.). **20 Experiências de Gestão Pública e Cidadania**. Programa Gestão Pública e Cidadania. São Paulo. 1999, p.2-19.

BISOL, Cláudia. Profe, os professores são horríveis. In: MARASCHIN, Cleci; LUCCA FREITAS, Lia Beatriz; CARVALHO, Diana (Org.). **Psicologia e educação: Multiversos sentidos, olhares e experiências**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. p.167-176.

BOFF, Leonardo. **Jesucristo el liberador: ensayo de cristologia crítica para nuestro tiempo**. Madrid: Crisandad, 1981.

\_\_\_\_\_. **Teología del cautiverio y la liberación**. Madrid: Paulinas, 1978.

\_\_\_\_\_. **Teologia à escuta do povo**. Petrópolis: Vozes, 1984.

\_\_\_\_\_. **Y la iglesia se hizo pueblo. Eclesiogénesis:** La Iglesia que nace de la fe del pueblo. Sal Térrea: Santander 1986.

\_\_\_\_\_. **Jesus Cristo Libertador:** ensaio de cristologia crítica para nosso tempo. São Paulo: Vozes, 1972.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Os caminhos cruzados: formas de pensar e realizar a educação na América Latina. In: GADOTTI, Moacir, TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Educação Popular:** utopia latino-americana. São Paulo: Cortez, 1994, p. 23-49.

\_\_\_\_\_. **A educação como cultura.** São Paulo: Mercado da Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. **Em campo aberto.** São Paulo: Cortez, 1985.

\_\_\_\_\_. **O ardil da ordem:** caminhos e armadilhas da educação popular. Campinas: Papirus, 1983.

BRASIL/MEC/CNE. Lei n.º 9.396, 20 de dezembro de 1996: **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de Instituições de Educação Infantil.** V.1. Brasília: MEC, maio de 1998.

BRASIL, Leis, Decretos, etc. **Constituição da República Federativa do Brasil:** 1988. São Paulo, IMESP, 1988.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e pré-escolas no Brasil.** São Paulo, Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1993.

CANDAU, Vera Maria. Universidade e formação de professores: Que rumos tomar? In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério:** construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 30-42.

CARVALHO, Mara de Campos. Psicologia ambiental e do desenvolvimento: o espaço em instituições infantis. In: GUNTHER, Hartmut, PINHEIRO, José Q. & GUZZO, Raquel Souza Lobo (Orgs.). **Psicologia Ambiental:** entendendo as relações do homem com seu ambiente. Campinas, São Paulo: Alínea, 2006. p.181-193.

CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, Porto Alegre (1998). **Resolução n.º 020/98.** Porto Alegre: CMDCA, 01.abril.1998.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

DIAS, Regina Célia. **O Movimento de Luta Pró-creche:** a prática social de mulheres na construção de identidades sociais e de uma nova cidadania. Belo Horizonte: UFMG, 1995. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: 1995.

DUBAR, Claude. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANÁRIO, Rui (Org.). **Formação e situação de trabalho.** Porto, Porto, 1997. p.5-15.

DUSSEL, Enrique. **Ética comunitária.** Madrid: Paulinas, 1986.

FERMOSO, Paciano. **Pedagogia Social:** Fundamentação científica. Barcelona: Herder, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FITCHNER, Nilo. A criança e o contexto sócio-familiar e escolar. In: PRADO, Luiz Carlos. **Famílias e terapeutas**. Construindo caminhos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p.131-150.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papyrus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação- uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 1979.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização como elemento da formação da cidadania em política e educação**. São Paulo: Cortez, 1987.

\_\_\_\_\_. **Professora sim; tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. O papel educativo das Igrejas na América Latina. In: FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, p. 105-127.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'água, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 34-41.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GADOTTI, Moacir e TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Educação popular: Utopia Latino-Americana**. São Paulo: Cortez, 1994.

GADOTTI, Moacir e TORRES Carlos Alberto. Poder e desejo: a educação popular como modelo teórico e como prática social. In: GADOTTI, Moacir e TORRES Carlos Alberto. (Orgs.). **Educação Popular: utopia Latino-Americana**. São Paulo: Cortez, 1994, p.7-12.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA. Antonio (org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicação Dom Quixote. 1992, p 51-75.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **500 anos de lutas sociais no Brasil: movimentos sociais, ONGs e terceiro setor**. Revista Mediação(UEL): Londrina, v.5, n.1, 2000.

\_\_\_\_\_. **Comunidade:** a volta do mito e seus significados. Serviço Social e Sociedade. São Paulo, Cortez, ano XI, n.32, maio 1990.

GÓMEZ, Ángel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e sua formação**. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.93-114.

GUTIÉRREZ, Gustavo. **Presencia libertadora de la fe en América latina**. Misión Abierta n.77, 1984.

\_\_\_\_\_. **Teología de la liberación**. Perspectivas. Salamanca: Sígueme, 1987.

\_\_\_\_\_. **A força histórica dos pobres**. Petrópolis: Vozes, 1981.

\_\_\_\_\_. Situação e tarefas da Teologia da Libertação. In: SUSIN, Luiz Carlos (Org.). **Sarça Ardente:** teologia na América Latina: prospectivas. São Paulo: Soter\Loyola, 2000, p. 65-76.

\_\_\_\_\_. **Beber en su propio pozo**. En el itinerario espiritual de un pueblo. Salamanca: Sígueme, 1984.

HERNANDES, Aline Reis Calvo. **Atravessando o Portão...** Percorrendo significados e características da Educação Não-Formal nas vivências de Agentes Comunitários. Porto Alegre: PUCRS, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2002.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas:** a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **La formación del profesorado**. Barcelona, España: Piados, 1994.

KISHIMOTO, Tizuco M. **A pré-escola em São Paulo:** das origens a 1940.1996. São Paulo: Loyola, 1988.

\_\_\_\_\_. **Formação de profissionais de educação infantil:** prática reflexiva e perfil profissional. *Anais da XXIII Reunião anual da ANPED*. Caxambu: Minas Gerais, 2000.

KUHLMANN, Moysés Jr. A educação infantil no século XIX. In STEPHANOU, Maria, BASTOS, Helena Câmara (Coord.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. p.60-72.

\_\_\_\_\_. **Educação pré-escolar e assistência no Brasil**. São Paulo. USP, 1990. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo: São Paulo, 1990.

KRAMER, Sônia(org.) **Formação de profissionais de educação infantil no estado do Rio de Janeiro**. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro : Ravil. 2001.

\_\_\_\_\_.Privação cultural e educação compensatória. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n 42, p.54-62. 1982.

\_\_\_\_\_.**Currículo de Educação Infantil e formação dos professores de creches e pré-escola**. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. Brasília: MEC, 1994.

\_\_\_\_\_.**A política do pré-escolar no Brasil – a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achimé, 1982.

\_\_\_\_\_.SOUZA, Solange Jobim. O debate Piaget/Vygotsk e as políticas educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo; Cortez, n.77, maio 1991, p.69-80.

LAVILLE, Cristian & DIONNE, Jean. **A construção do saber**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIBANÊO. José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma G. & GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 53-79.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MATTIOLI, Olga Ceciliato. A infância através dos tempos: do “bichinho de estimação” ao ser cidadão. **Revista: Mudanças: psicoterapia e estudos psicossociais**, São Bernardo do Campo, v.1, n.1, 1993, p.151-172.

MAY, Tim. **Pesquisa Social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MUÑOZ, Manuel Alfonso Díaz. **Educar para a Paz: análise dos fatores de comportamentos pró-sociais na aplicação de um programa psicopedagógico de intervenção com adolescente**. São Leopoldo. IEPG, 2006.175 f. Dissertação de Teologia. Escola Superior de Teologia. Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em Teologia. São Leopoldo: RS, 2006.

NETO, José Francisco de Melo. Educação Popular: uma ontologia. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso, NETO, Melo José Francisco (Orgs.). **Educação Popular: outros caminhos**. João Pessoa. Universitária, 1999, p.31-74.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida: histórias de vida, perspectivas metodológicas. In: NÓVOA, Antônio. (Org.) **Vidas de professoras**. Lisboa. Porto, 1992, p.15-48.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa. Dom Quixote, 1995. p. 15-38.

NÚÑEZ, Carlos. Educación Popular y coyuntura latinoamericana. Nuevos desafíos. In: CELADEC. **Educación y ecumenismo en América Latina y el Caribe: retrospectivas y nuevos desafíos**. Porto Alegre, 2003, p.13-39.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo. Pioneira, 1976.

PAÍN, Sara. **Subjetividade Objetividade: relações entre desejo e conhecimento**. São Paulo: CEVEC – Centro de Estudos Vera Cruz - Associação Universitária Interamericana, 1996.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor**. Revista da Faculdade de Educação de São Paulo: São Paulo, v.22, p.22-89, jul./dez.1996.



\_\_\_\_\_. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

PREISWERK, Matthias. **Educação Popular e Teologia da Libertação.** Petrópolis: Vozes, 1997.

PUIGGRÓS, Adriana. Historia y perspectiva de la educación popular latinoamericana. In: GADOTTI, Moacir e TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Educação popular: Utopia Latino-Americana.** São Paulo: Cortez, 1994, p. 8-19.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil.** Florianópolis. UFSC, 1999. (Tese Doutorado). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina: NUP, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil, classe, raça e gênero. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n.96, p.62, 1996.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Profissão professor.** Lisboa: Porto, 1991. p. 61-92.

SENA, Maria das Graças de Castro. **A educação das crianças: representações de pais e mães das camadas populares.** São Paulo. USP, 1991. (Tese doutorado). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

SILVA, Isabel de Oliveira. Profissionais da educação infantil: formação e construção de identidade. São Paulo. Cortez, 2003.

SILVA, Jair Militão da. Educação comunitária: caracterização do campo. In: SILVA, Jair M. (Org.). **Educação comunitária: estudos e propostas.** São Paulo, Senac, 1996, p.16-21.

SANTOS, Souza Boaventura. Por que é tão difícil construir uma teoria crítica? **Revista Crítica de Ciências Sociais,** Coimbra, n.4, p, 197-215, jun. 1999.

SCANNONE, Juan Carlos. Teologia de la liberación. In: FLORISTÁN Casiano & Tamayo-Acosta, Juan José (Org.). **Conceptos fundamentales de pastoral.** Madrid, 1984, p.562-579.

STAKE, Robert. **Investigación con estudio de casos.** Madrid: Morata, 1998.

STRECK, Danilo. Educação Cristã: uma proposta de diálogo entre teologia e pedagogia. In: CELADEC. **Educação Cristã: um diálogo entre a Teologia e a Pedagogia numa perspectiva latino-americana (Caderno de Estudos n. 26).** Curitiba e Costa rica: CELADEC, 1991, p.45-67.

STRECK, Danilo Romeu. **Correntes pedagógicas.** Curitiba: CELADEC/Vozes, 1994.

TAMAYO\_ACOSTA, Juan José. **Para comprender la Teología de la Liberación.** Estella: Verbo Divino, 1989.

TAMAYO-ACOSTA, Juan José. Teología de la Liberación: revolución metodológica. Nuevas aportaciones y desafíos al primer mundo. SUSIN, Carlos Luiz. (Org.). **O mar se abriu: trinta anos de teologia na América Latina.** São Paulo: Soter\Loyola, 2000, p.209-223.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TEÓFILO, Ivan. Entrevista com Paulo Freire. Revista da AEC. N.67. Brasília, 1988.

TIRIBA, Léa. **Buscando caminhos para a pré-escola.** São Paulo. Ática, 1992.

TORRES, Rosa Maria. **Itinerários pela educação latino-americana.** Porto Alegre: Artmed, 1988.

VIEIRA, Livia Maria F. Mal necessário – Creche no Departamento Nacional da criança (1940-1970). **Cadernos de Pesquisa** Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n.67, nov. Cortez, 1988, p.3-16.

WACHS, Manfredo. **Teologia e Pedagogia num pensar junto.** In: Estudos Leopoldinenses-Educação, São Leopoldo, 2/3, 1998.

\_\_\_\_\_. **Aportes para uma hermenêutica da identidade e da práxis docente.** São Leopoldo. IEPG, 2004. 303 f. Tese (doutorado). Escola Superior de Teologia. Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em Teologia, São Leopoldo: RS, 2004.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e método.** Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa; como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

## ANEXOS

### ANEXO 1 – MEMORIAL

A Associação de Educadores Populares de Porto Alegre – AEPPA surgiu em 1996, oficializada em 2000, como fruto da organização popular, se constituindo em mais um instrumento de luta para garantir e efetivar a qualificação dos profissionais que atuam na educação infantil, em programas de apoio sócio-educativo e educação de jovens e adultos, prioritariamente nas Instituições mantidas e administradas por Associações integrantes do Movimento Social Comunitário, bem como espaços de formação de jovens e adultos.

O movimento comunitário da cidade constituiu alternativa exercida por educadores sociais, que se caracteriza pelo enfrentamento das situações de exclusão social, produzida pela violação dos direitos da população mais empobrecida e geralmente localizada nas periferias. Esta alternativa desenvolve atividades nas quais os educadores atuam junto a uma população de crianças, jovens adolescentes e adultos, que estão, total ou parcialmente, excluídos dos mais diferentes espaços e serviços sociais, tais como a escola, a família, o lazer, a saúde, a profissionalização.

Nesta perspectiva, o Poder Público Municipal de Porto Alegre, buscou a ampliação e a qualificação do atendimento de crianças, jovens e adultos de nossa cidade, estabelecendo parcerias com a Sociedade Civil organizada, através de dois tipos de convênios na oferta de ensino público: um, na Educação Infantil, com 134 instituições comunitárias, que atendem aproximadamente 8500 crianças na faixa etária de zero a seis anos; outro, na Educação de Jovens e Adultos, com aproximadamente 400 entidades oferecendo turmas de Alfabetização. Há ainda o convênio que oferece Serviço de Atendimento Sócio-Educativo (SASE) destinado ao atendimento de crianças de 7 a 14 anos no turno inverso à escola, chamado de *extraclasse*. Todos estes serviços são prestados em instituições comunitárias, confessionais, filantrópicas e/ou beneficentes e estão localizadas na periferia da capital, mantidas pela sociedade civil através do movimento comunitário.

Os profissionais que atuam nestas instituições são, na sua maioria, educadores leigos, sem formação específica e que têm presente a necessidade da formação mínima

exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e complementada pela normatização do Sistema Municipal de Ensino.

A partir de 2000, através da mobilização desta comunidade, foi criado um curso normal com referencial em educação popular, na Escola Municipal de Ensino Médio Emílio Meyer, como uma primeira preocupação com a formação dos educadores, especialmente para contemplar o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN. Muitas das creches já incluem atualmente, como requisito mínimo para ingresso, quando substituem funcionários(as), o ensino fundamental completo ou ensino médio em curso. Em agosto de 2002, nos moldes do Curso Normal da Escola Municipal de Ensino Médio Emílio Meyer, começou a ser oferecido mais um curso de formação de educadores em nível médio, modalidade normal, na Escola de Educação Básica Dr. Liberato Salzano Vieira da Cunha.

Vencida a etapa do ensino médio, a preocupação de educadores(as), dirigentes e comunidade, volta-se para a formação superior. No entanto, verifica-se que, especialmente, duas questões dificultam o acesso e a permanência deste segmento no ensino superior: o custo direto e indireto decorrente da frequência ao curso e uma concepção metodológica distanciada da realidade de intervenção dos educadores.

A Associação de Educadores Populares de Porto Alegre, em parceria com o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente – CMDCA, com Conselho Municipal de Educação – CME/POA, buscou sensibilizar as instituições de Ensino Superior para a questão, a receptividade e o interesse em compartilhar um projeto, para um Curso de Pedagogia, referenciado na educação popular, com duas habilitações: Educação Infantil e Anos Iniciais.

O curso foi disponibilizado em 2002 pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul–UERGS, com demanda inicial de cento e cinquenta. O processo seletivo foi feito mediante comissão organizada pelos educadores com representação por segmentos, mais a participação por convite, dos integrantes do grupo de trabalho organizador do curso, conforme os seguintes critérios: 1º comprovação de vínculo com a AEPPA; 2º Curso de Magistério Modalidade Normal, com ênfase em Educação Infantil, Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos; 3º Comprovante de atuação em entidades com registro no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, Conselho Municipal de Assistência Social e Fórum de Entidades do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente; 4º Certificação de Conclusão do Ensino Médio.

Atualmente, é o ProUni do governo federal que abre as portas das universidades particulares. Algumas aceitaram o desafio e acolheram esta causa. Serão mais alguns educadores populares na universidade. Com isto reafirma-se a importância e relevância da luta por formação daqueles que assumem um trabalho de transformação e vida junto as crianças são estritamente de classes populares, da periferia de Porto Alegre, em situação de vulnerabilidade social.

## **ANEXO 2 – CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS**

### *Associação de Educadores Populares de Porto Alegre- AEPPA*

**Educadora n.1-** Casada, 54 anos. Possui o curso normal com ênfase em Educação Infantil. Atualmente está cursando Pedagogia com ênfase em Educação Especial. Educadora popular por mais de 20 anos e na sua maior parte em educação não formal. Coordena o setor de formação da AEPPA. É membro da AAGMAES (Associação de Amigos do Grupo Movimento de Amor à Educação e Sonhos).

**Educadora n.2** – Casada, 50 anos, coordena o conselho fiscal da AEPPA. Membro da comunidade. Fundou e entidade onde iniciamos a busca por formação realizando a paralisação por esta busca - CENEAMM - Centro de Educação e assistência de Meninos e Meninas. Possui a formação em nível de ensino médio. Está atuando na creche como educadora da turma do jardim. É vice presidente da AAGMAES (Associação de Amigos do Grupo Movimento de Amor à Educação e Sonhos).

**Educadora n.3** – Casada, uma filha. Possui normal com ênfase em Educação Infantil. Atualmente cursando Pedagogia. É presidente da AEPPA. É membro da AAGMAES (Associação de Amigos do Grupo Movimento de Amor à Educação e Sonhos).

### *Educadoras das creches comunitárias de Porto Alegre*

**Educadora n.1** - 29 anos. Casada. Formação em nível médio. Membro da comunidade. Iniciou seu trabalho na creche de Porto Alegre - RS como voluntária. Está esperando uma oportunidade para ampliar sua formação. Atualmente trabalha com 11 crianças na faixa etária de 3 a 4 anos. Sua creche não é conveniada. Recebe ajuda das famílias e cestas básicas de empresas privadas.

**Educadora n.2** - 30 anos, casada, 2 filhos. Normal em nível médio. Membro da comunidade. Iniciou seu trabalho na creche comunitária de Porto Alegre-RS, com 17

anos. Está esperando uma oportunidade para ampliar sua formação. Atualmente trabalha com 11 crianças na faixa etária de 4 e 5 anos. Sua creche é conveniada.

**Educadora n. 3** - 42 anos, casada. Normal em nível médio e cursando graduação em Pedagogia com ênfase em educação popular. Membro da comunidade. Atualmente trabalha com 11 crianças na faixa etária de 3 a 4 anos. Sua creche é conveniada.

### **ANEXO 3 - CONTEXTO HISTÓRICO- Documentos<sup>360</sup>**

#### **Movimento da Associação de Educadores Populares de Porto Alegre-AEPPA**

- ✓ Regimento da AEPPA: organizar e adequar a formação dos trabalhadores em educação popular conforme exigido pela LDBEN(24, jun,2000).
- ✓ Primeira conquista da AEPPA: parceria na elaboração e concretização do Curso normal – com um currículo especial para o atendimento do público alvo com o qual os educadores interagem (dez, 2000).
- ✓ Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre- Autoriza o funcionamento, na Escola Municipal de Ensino Médio Emílio Meyer .e na escola de Educação Básica Dr. Liberato Salzano Vieira da Cunha, o Curso de Ensino Médio, modalidade Normal que habilita ao exercício do magistério na Educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental para crianças, jovens e adultos. Autoriza o mesmo curso a certificar a conclusão do Ensino Médio(dez, 2000).Parecer n, 008/2000 CME/POA.
- ✓ Encontro de Educadores: nossas prioridades – org. da base, formação: Teoria da Educação Popular(2002)..Segunda conquista da AEPPA: Curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul –UERGS com ênfase de formação na educação Infantil e na Educação de Jovens e Adultos(2002).
- ✓ Movimento de mulheres trabalhadoras - Criação da Associação de Amigos do Grupo Movimento de Amor à Educação e Sonhos – AAGMAES: sua missão é estudar, pesquisar, criar, desenvolver atividades e recursos que venham a

---

<sup>360</sup> **Nota explicativa deste anexo:** foram considerados documentos todos os materiais assumidos institucionalmente pela AEPPA: relatórios, textos, regimento, seminários, reportagens. A seleção dos documentos foi realizada a partir dos disponibilizados pela secretária da Associação. Procurou-se observar, na seleção, os critérios de tempo, linha política do Movimento e a discussão sobre a formação. Os documentos estão listados pelo critério de tempo.

contribuir no desenvolvimento pedagógico, bem como na orientação de geração de renda. É parte indissociável da AEPPA (11, set, 2004).

- ✓ Histórico da AEPPA. 2005.
- ✓ Terceira conquista da AEPPA: Através do ProUni (programa Universidade para Todos), conseguiram 6 bolsas na Rede Metodista em cursos como: Educação Física; Direito, História, Música, Matemática, Administração de Empresas, Biomedicina, Farmácia e Pedagogia (março,2005).
- ✓ Reportagem: Educadores populares na universidade: histórico e avanços (Zero Hora: 17, fev, 2006)
- ✓ Reportagem: Bolsa para educadores populares (Diário Gaúcho: 17, fev. 2006).
- ✓ Encontro de educadores: Avaliação e expectativas. Criação de núcleos de trabalho: Núcleo da Educação Infantil; Anos Iniciais; Formação (março a junho, 2006).
- ✓ Quarta conquista da AEPPA: consolidação de uma parceria com a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul<sup>361</sup>- PUCRS. Um curso elaborado com eles e especialmente para eles- Pedagogia com ênfase em Educação Popular-Projeto do curso (março,2006).
- ✓ Seminário de Educação Popular: Quem ama planta, fala educador! Trabalho sobre as diretrizes de formação (17, set,2006).
- ✓ Assembléia geral: histórico, regimento interno, recadastramento, vestibular, construção do plano de carreira (maio, 2007).
- ✓ Encontro: Núcleo de Educação Infantil: O que é Educação popular e o que é ser educador popular (jun, 2007).

---

<sup>361</sup> Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul- PUCRS, sua receptividade e seu interesse em compartilhar um projeto piloto, para um Curso de Pedagogia, referenciado na educação popular, com duas habilitações: Educação Infantil e Anos Iniciais. Para tanto, buscou a parceria com o Ministério de Educação – MEC para o financiamento deste Projeto Piloto. O curso aqui apresentado é um projeto piloto com demanda inicial de cento e vinte educadores, com previsão de continuidade, conforme demanda, podendo disponibilizar vagas ao público vestibulando ou ao PROUNI, garantindo atendimento aos educadores populares.

- ✓ III Seminário do Fórum Gaúcho de Educação Infantil: Rumos Políticos e Pedagógicos a partir da FUNDEB(novembro de 2007)<sup>362</sup>.

#### **ANEXO 4 - ENTREVISTA COM AS DIRIGENTES DA AEPPA**

EDUCADORA N.1.

##### **1. O que aconteceu depois do processo de formação dos educadores?**

Aconteceram mudanças significativas nos educadores e nos locais onde atuam. A formação proporcionou enriquecimento na prática pedagógica e no saber dos educadores. Mudança de atitude, de postura e nas formas de comunicação. Os trabalhos propostos para as crianças são diferentes, mesmo que tenha o mesmo foco, a forma de trabalhar é mais participativa, mais interativa é respeitado o saber do educando. Não é um despejar de conteúdo é um construir coletivo.

A formação causou impacto na nossa vida de educador. As pessoas deixam a condição de sujeitos de ação social para se tornarem sujeitos socializantes. Passam a intervir na realidade social, modifica a sua realidade através da sua própria história e isto é que é o diferencial.

Os educadores que passaram por este processo atuam com o amor, uma dedicação que transcende. Vejo que os educadores que possuem um vínculo comunitário que tem sua uma historia ali, eles têm um “plus” a mais nessa relação com as crianças. Sentimo-nos como se estivéssemos resgatando nossa infância(principalmente no meu caso). As nossas histórias de vida são muito similares.

##### **2. Quais os aportes teóricos e metodológicos que são utilizados pelos educadores?**

Temos preferência por Piaget, Freinet, Paulo Freire a metodologia de ambos aproxima muito do nosso jeito de trabalhar. Outros autores entram transversalizando esse conhecimento como Sara Paím Alícia Fernandes, Brandão Gadotti e Madalena Freire. As educadoras de nossas creches se inspiram em Madalena Freire para trabalhar.

Nos processos metodológicos houve mudanças significativas. Não ficam mais presos a um livro a um projeto fechado. Conseguem hoje, no teu projeto pedagógico no teu

---

<sup>362</sup> Buscam fortalecer o movimento em defesa de uma educação infantil pública, gratuita, laica e de qualidade para todos, ao mesmo tempo em que reconhecem a importância da atuação na Educação Infantil desenvolvida pelo movimento social comunitário.



planejamento deixar abertura espaços para outras questões que possam surgir do ponto de vista dos educandos. E tenho visto educadores refazerem seu planejamento a partir do foco de interesse de seus educandos.

### **3. Quais são as dificuldades que você percebia e percebe na prática educativa dos educadores e até que ponto a formação ajudou-os a significar e ressignificá-la?**

Vejo mudança no olhar do educando. Hoje o educador vê o seu educando como sujeito de direito. Não vê seu educando como objeto, como propriedade. Consegue percebê-lo como indivíduo, que precisa ser trabalhado, que tem vontade própria, desejos. Desejos que muitas vezes não são aqueles determinados por parte da escola ou instituição onde está vinculada para trabalhar. Hoje, ainda continuamos com educadores que continuam sendo tias e temos educadores que se tornaram mestres. Os educadores atualmente têm uma percepção muito mais acentuada. Eles estão em pé de igualdade para fazer qualquer discussão no campo prático e teórico.

Percebo mudança no manejo com os educandos. Aquela coisa do castigo de colocar na cadeira do pensamento é coisa do passado, pois os educadores tem claro que isto é uma forma de punição de segregação e de exclusão. Dá para perceber isso na prática dos educadores.

### **4. Quais práticas pedagógicas estão sendo utilizadas para viabilizar a constituição do sujeito (seu aluno)?**

Hoje os educadores se preocupam em pesquisar, ler, estudar, conversar, trocar, buscar auxílio fora com profissionais como psicólogos, psicopedagogos, técnicos em educação que possam ajudá-los a diagnosticar o problema do educando. O educando não recebe mais o rótulo por parte dos professores de: “Esse não dá! Esse não pode! Esse não consegue avançar”!. Buscam recursos dentro da comunidade que venha favorecer o trabalho. Até recursos médicos da própria área de saúde. Não basta dizer que o educando não sabe. É preciso buscar recursos para ajudá-los. Só assim poderão ser sanadas as dificuldades.

### **5. Quais são as perspectivas em relação ao projeto de formação de educadores populares?**

Estou surpresa. O que buscávamos inicialmente era o direito pela formação conforme estava expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB a formação em Magistério e em Pedagogia. Hoje encontramos nossos educadores populares nas

diferentes áreas do saber: psicologia, serviço social enfermagem, biomedicina, administração e licenciaturas. Os educadores abriram o olhar. Estão se descobrindo enquanto sujeitos, gostando dessas habilidades que se encontravam adormecidas dentro de si. O conhecimento lhes apontam que teu caminho não precisa necessariamente passar pela Pedagogia. Que teu caminhar pode ser feito através de diferentes áreas e nem por isso deixará de ser educador. De passar pela administração, pela gestão de ensino e continuar sendo educador. Que o técnico de enfermagem é educador na medida em que orienta a família sobre a importância do cuidado com a saúde de tua criança.

Outra perspectiva que temos é sermos reconhecidas como educadoras e termos equiparação salarial. Atualmente, são 37 escolas de Educação Infantil da rede da municipal. O restante são creches conveniadas que somam o total de 147. Os educadores populares recebem em média de 300 a 500 reais. Enquanto que um monitor pago diretamente pelo município recebe um salário de 1000 reais. O repasse de verba para as creches é feito pela SMED de acordo com o número de crianças atendidas. Não podendo ultrapassar 80 crianças. Se exceder do total estipulado a entidade tem que assumir.

Nós somos registrados e pagamos encargos sociais. Pertencemos ao sindicato de Assistência social, é novo, e nos suporta. Não nos oferece nenhum subsídio de luta pela classe em prol de nossas necessidades. Cito como exemplo, o meu salário que é a terça parte de um da rede privada. Na verdade não temos um sindicato que nos reconheça. Não reconhecem que todos somos educadores nas nossas diferentes funções.

Contudo, esse exercício está sendo gratificante. É uma educação coletiva. Estamos todas nos educando novamente.

## **6. Outras observações.**

Para falar de formação é preciso citar fatos. Nós tínhamos educadores cedidos pelo município e pelo estado. Mas com o tempo percebemos que aquelas tias não davam muito certo. Cito como exemplo a minha situação. Não tinha com quem deixar meus filhos, sendo assim podia ficar ali na creche ajudando. Fato que ocorreu com várias pessoas da comunidade. Assim percebemos que quem estava na comunidade dava mais certo para cuidar das nossas crianças.

Apesar de entender que precisamos buscar pessoas letradas, porque a Constituição e o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA garantiam estes direitos, nós percebemos

também que essas pessoas não entendiam o nosso modo de vida, nossa cultura. O fato delas não ficarem conosco, o fato da rotatividade, não é que elas nos queriam mal, é porque não entendiam o nosso funcionamento, como é até hoje. Até hoje, elas não nos entendem. Fora a imagem que fazem da nossa gente. Se uma Universidade forma 80 educadores e dez conseguem trabalhar na periferia. É um grande ganho. O pobre é pobre porque quer. Vivem no sistema de miserabilidade porque querem. Teimam em negar um sistema que exclui. O sistema exclui justamente na medida em que você fica ali trabalhando do jeito que pode, ganhando o que dá. Não tem como fazer muito diferente. Hoje, os educadores vivem na luta em busca de formação. Trabalho, faculdade, serviço da casa. Estou descobrindo outro ponto em minha formação: esse movimento de inclusão das crianças com necessidades educativas especiais- PNEE é um olhar tardio. Porque na verdade nossa população e os que nós atendemos sempre foram considerados TDH e o ensino e as políticas sociais não foram pensadas para eles e para suas peculiaridades

Tem o artigo 6 no Estatuto da Criança e do Adolescente –ECA que diz: “Toda criança é um ser peculiar em desenvolvimento”. A lei vem de encontro às exigências: dos bens comuns, dos direitos individuais e coletivos os fundos sociais. A lei se dirige a condição da criança e do adolescente como pessoa peculiar em desenvolvimento.

A educação precisa ter isso com vigia mestra. Não só a educação, mas toda a sociedade. A política educacional precisa ser pensada a partir deste artigo, porque não basta o governo pensar em políticas ideais que deram certo em outros países. Nosso país importa política pública e não observa a realidade local, social e cultural da comunidade.

Se fizerem uma leitura da comunidade local com certeza aquela comunidade vai dizer onde está a falha, na política de saúde, econômica, educacional. Fazer esta leitura é realizar o casamento interdisciplinar do saber local, do conhecimento formal e o despertar das habilidades que a comunidade tem. Apesar de lermos nos livros que ninguém é uma tabula rasa os governos se comportam como se as pessoas fossem uma tabula rasa.

EDUCADORA N.2.

### **1. O que aconteceu depois do processo de formação dos educadores?**

Os educadores estão seguros e fortalecidos para a luta diária. Já se encontram em luta para conseguir a formação em pós-graduação.

**2. Quais os aportes teóricos e metodológicos que são utilizados pelos educadores?**

Não respondeu.

**3. Quais são as dificuldades que você percebia e percebe na prática educativa dos educadores e até que ponto a formação ajudou-os a significar e ressignificá-la?**

Além da insegurança a necessidade constante de um coordenador para ajudá-los. Eles traziam suas propostas de trabalho e não conseguiam desenvolver. Atualmente, planejam, discutem com seus alunos e conseguem achar caminhos para desenvolver o trabalho.

**4. Quais práticas pedagógicas estão sendo utilizadas para viabilizar a constituição do sujeito (seu aluno)?**

O aluno exige atualização constante do professor. O educador ao fazer o planejamento sabe que precisa deixar espaço para os temas atuais. Não tem nada pronto. A prática é sempre o planejamento aberto para as situações que surgem. A teoria e a prática acontece simultaneamente dentro do tema atual.

**5. Quais são as perspectivas em relação ao projeto de formação de educadores populares?**

As perspectivas são: ver o crescimento dos nossos educadores é de nossas crianças. Que se vejam entrosados, não só para aprender, mas conscientes de seus direitos e deveres e possam praticar dentro comunidade. Que o educador e o aluno se tornem sujeito de direito.

Estamos em constante processo de luta pelo plano de carreira, formação continuada conforme as exigências legais; pós-graduação, equiparação salarial.

**6. Outras observações.**

Nossa equipe realiza plantões semanais e encontros mensais com os educadores. Estes encontros contribuem para a construção de uma linguagem comum e um entendimento em busca da proposta de formação, e, em consequência, a dar coerência e integridade as distintas reinvidicações do processo de formação em contextos particulares.

Os dirigentes deviam incentivar e oferecer a seus educadores a formação permanente. Assim, os educadores puderam realizar com segurança as trocas e a busca pela socialização do saber.

EDUCADORA N.3.

### **1. O que aconteceu depois do processo de formação dos educadores?**

Estamos sempre em processo de formação. No início do nosso processo de luta conseguimos a formação em nível médio. Depois dessa formação inicial percebemos que precisamos da formação continuada. Não ficamos parados, continuamos nesse processo e buscamos o ensino superior. Atualmente, estamos em busca da pós-graduação.

### **2. Quais os aportes teóricos e metodológicos que são utilizados pelos educadores?**

Grande mudança. Os aportes teóricos nos ajudam a construir e consolidar o nosso pensamento e conhecimento. Conseguimos justificar as nossas idéias e acrescentar novas possibilidades. Assim, construímos novas metodologias.

Vejo segurança nos educadores. Conseguem se posicionar, discutir e justificam com citações teóricas seu posicionamento. Percebemos que poderíamos pesquisar e produzir materiais pedagógicos a partir de diferentes materiais (como tecidos, retalhos, texturas, pinturas, bordados, entre outros) para trabalhar o cotidiano com os alunos da Educação Infantil.

Confeccionamos livros de tecido onde foram realizados trabalhos sobre identidade; composição familiar; comunidade, bairro, equipamentos sociais. Nestes materiais foram explorados texturas, composições, novos formatos, explorando a curiosidade das crianças em geral, a partir de pesquisas de observação de crianças, bem como da pesquisa teórica para se chegar ao material pedagógico mais adequado. Os alunos apresentam outra postura e segurança.

### **3. Quais são as dificuldades que você percebia e percebe na prática educativa dos educadores e até que ponto a formação ajudou-os a significar e ressignificá-la?**

Antes, desse processo de formação trabalhávamos pelo senso comum, pela intuição. Ao analisarmos a nossa situação anterior percebemos que fazíamos coisas que deram certo, mas que tinham uma grande chance de dar errado. Não conhecíamos. Não tínhamos formação Outra dificuldade é os dirigentes perceberem a importância da formação dos

educadores. Se é um direito dos educandos é um direito dos educadores. Nunca se vê isso. Não é porque a lei obriga é que teremos essa formação. Os educandos têm direito a ter um educador com uma boa formação. Nossas entidades precisam oferecer uma boa educação.

Se estou satisfeito com o meu eu. Realizo-me no trabalho e meu profissional vai bem. É pura emoção e alegria ver os educadores dizerem: “foi bom fazer o normal, mas está tão bom fazer a graduação! Estamos ampliando nosso conhecimento adquirindo segurança para ampliar o campo do nosso saber. A cada dia, percebemos que temos que ler mais ,estudar mais. Esta formação proporcionou-nos mudança também no nosso contexto familiar. Conseguimos ter uma boa discussão em casa, educar nossos filhos. A formação aconteceu e transformou nossa vida quanto: mulher, mãe e profissional. Essa formação nos proporcionou a socialização do saber e das experiências vividas como os projetos, planejamento, enfim o conhecimento está se ampliando cada vez mais.

#### **4. Quais práticas pedagógicas estão sendo utilizadas para viabilizar a constituição do sujeito (seu aluno)?**

Depois do processo de formação o educador estuda e constrói seu próprio conhecimento. Questionamos e escolhemos como trabalhar. Nós somos os mediadores. Precisamos desencadear ações que possam modificar a comunidade em estamos inseridos. Nesse contexto da Educação Popular estamos construindo a nossa própria prática. Mas é uma prática de respeito e de humildade. Estamos percebendo que no estudo de formação estamos nos vendo e nos transformando. Como educadores estamos nos descobrindo nessa prática e nesse contexto.

#### **5. Quais são as perspectivas em relação ao projeto de formação de educadores populares?**

Estamos em assembleias constantes para não perdermos o vínculo de luta. Divididos por núcleos: Educação Infantil, Ensino Básico e Núcleo de Formação buscaram parcerias com as faculdades sobre o sistema de bolsa para ampliarmos o número de atendimento aos educadores populares.. Estamos sempre a caminho. Cada ano são novos desafio. A esperança está caminhando do nosso lado. Estamos trabalhando e construindo novos caminhos. Busca pela pós-graduação. Equiparação salarial. Queremos ter o mesmo salário do educador da secretária da educação municipal. A nossa perspectiva é dar

continuidade a tudo isso e ser reconhecidos como sujeitos de direito a uma formação que atenda as necessidades de nossas comunidades.

## **6. Outras observações.**

Vejo-me no coletivo. Meu sonho era estudar, mas meu desejo se realizou no coletivo a partir da AEPPA. AEPPA faz parte da minha história da minha vida das novas construções e buscas pela consolidação das práticas de formação.

Nosso desejo é oportunizar para a criança um espaço adequado onde ela realize suas descobertas com segurança e ludicidade e que enquanto sujeito de direitos e deveres com características próprias, possa desenvolver-se com autonomia na sua totalidade. Considerando que a necessidade de (proteção, atenção carinho, afeto, limites, liberdade), com o apoio da família. Sendo que a partir das diferentes convivências e experiências tanto ela quanto o educador possa ser desafiado para participar do processo de transformação do mundo.

## **ANEXO N.5- ENTREVISTA COM AS EDUCADORAS DAS CRECHES COMUNITÁRIAS**

EDUCADORA N.1.

### **1.O que entende por educação popular?**

Educação popular é conseguir educar as crianças para se reconhecerem em seus direitos e deveres para que possam aprender a lutar pelas causas de sua comunidade e de seu país. Educação popular é exercer o direito de luta pela educação das crianças e pela nossa formação.

### **2. Enumere as atividades do projeto de formação mais interessantes.**

Minha formação é feita através dos grupos de estudo promovidos pela Associação de Educadores Populares Populares de Porto Alegre-AEPPA. Aprendi bastante. Como elaborar um planejamento; O que e como trabalhar com as crianças; como elaborar projetos. A importância do educar e brincar. O desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos. Estar atenta ao desenvolvimento de cada criança, porque mesmo estando na mesma classe seus ritmos são diferentes. Precisamos conhecê-la, escutá-la, porque muitas vezes não entendem o nosso jeito de falar.

**3. Descreve sinteticamente as mudanças positivas mais significativas observadas por você durante a formação. Quais foram os mais beneficiados? Por quê?**

Possibilitou-me fazer as escolhas necessárias para a melhoria da prática educativa. Os mais beneficiados foram: em primeiro lugar eu, os meus alunos e meus filhos. Tenho certeza do que ensinar e como ensinar. As trocas realizadas com as crianças me ajudam a aprimorar o meu trabalho. O olhar, o falar de cada uma ajuda a definir o rumo a tomar. Descobri que a formação é importante para a definição do meu trabalho e me fez sonhar com a sua continuidade.

**4. Esta experiência no processo de formação produziu mudanças na relação com os seus alunos ou no seu saber/fazer/ser pedagógico? Quais?**

A formação produziu várias mudanças. Proporcionou-me um conhecimento organizado. Maior domínio de conceitos e teorias. Aplicação de estratégias e metodologias variadas. Acompanhamento aos alunos em todas as dimensões de seu desenvolvimento e, principalmente satisfação profissional.

**5. Esta experiência de formação foi interessante para você? Por quê?**

Sim. Tenho esperança que o futuro de nossas crianças das creches comunitárias vai ser diferente. Eles vão ter oportunidade de se igualar com os que estudam nas escolas privadas. Saberão se defender no mundo lá fora. Vou ter condição de fazer prevalecer seus direitos. Quero que meus alunos e filhos tenham oportunidades diferentes.

**6. Outras observações.**

São realizados encontros semanais de formação em serviço com duração de 4 horas.

EDUCADORA N.2.

**1. O que entende por educação popular?**

A educação popular tem sido o espaço encontrado por nós educadores populares para reivindicar e exercer o nosso papel de cidadã.

**2. Enumere as atividades do projeto de formação mais interessantes.**

Elaborar um projeto. Estudar e relacionar prática e teoria. Conciliar trabalho, família e o curso.

**3. Descreve sinteticamente as mudanças positivas mais significativas observadas por você durante a formação. Quais foram os mais beneficiados? Por quê?**



Conhecimento. Não conhecia o desenvolvimento infantil. Saber e conhecer seu desenvolvimento foram fundamentais. Foi gratificante tanto para mim como para as crianças Transformamos a prática. Meus filhos também foram beneficiados. Hoje caminho com tranquilidade no ato de educar.

**4. Esta experiência no processo de formação produziu mudanças na relação com os seus alunos ou no seu saber/fazer/ser pedagógico? Quais?**

Na relação com os alunos percebo que são mais autônomos. Aprendi a educar e cuidar aplicando estratégias e métodos de ensino de acordo com o nível de desenvolvimento dos alunos. A minha auto-imagem melhorou como também a satisfação profissional.

**5. Esta experiência de formação foi interessante para você? Por quê?**

Sim. Porque além dos estudos realizados percebi que a formação precisa ser continuada. Não posso deixar de participar de seminários, grupos de estudo e de pesquisa, para não correr o risco de voltar as tarefas do cuidar somente.

**6. Outras observações.**

São realizados encontros semanais ao sábado com duração de 4 horas abrangendo, discussões, estudos e pesquisas, buscando quando necessário assessoria de outros profissionais.

Através da minha vinculação a AEPPA fiz o curso normal. Estou a espera de uma oportunidade para cursar a graduação em Pedagogia.

Outro ponto, é que muitos de nossos educadores ao conseguirem realizar o curso de formação estão deixando o trabalho das creches. Migram para outras escolas. Escolas particulares ou da SMED por questões salariais. Não conseguimos equiparação salarial. Assim, mas uma vez nossas crianças se vêm sendo atendidas por educadoras leigas.

EDUCADORA N.3.

**1. O que entende por educação popular?**

Não sei o que dizer.

**2. Enumere as atividades do projeto de formação mais interessantes.**

Ampliei meus conhecimentos (conheci o desenvolvimento das crianças). Agora ao chegar numa turma, sei como lidar com as crianças.

**3. Descreve sinteticamente as mudanças positivas mais significativas observadas por você durante a formação. Quais foram os mais beneficiados? Por quê?**

O maior beneficiada foi eu. Consegui me desinibir diante dos pais. Nas pesquisas que realizei aprendi o que é um projeto, o que um planejamento e como fazer. Na creche temos momento de estudo, mas não tão profundos como no curso.

**4. Esta experiência no processo de formação produziu mudanças na relação com os seus alunos ou no seu saber/fazer/ser pedagógico? Quais?**

Na relação com os alunos: eu consegui olhar cada um deles com um olhar diferenciado, respeitar seu ritmo e fazer as abordagens necessárias. Não tenho medo de fazer o que é necessário, antes sim, cedia.

Consegui ampliar meus conhecimentos. Tenho um maior domínio dos conteúdos e teorias.

**5. Esta experiência de formação foi interessante para você? Por quê?**

Foi interessante porque consegui ampliar meus conhecimentos. Meu sonho era estudar. Família pobre. Tinha que trabalhar e ajudar a família. Hoje no mercado de trabalho se não tiver uma boa formação você não consolida sua carreira profissional.

**6. Outras observações.**

São realizados encontros semanais ao sábado com duração de 4 horas abrangendo, discussões, estudos e pesquisas, buscando quando necessário assessoria de outros profissionais.

Atualmente atendemos 100 crianças de berçário a jardim 2, recebendo verbas para apenas 80, tendo uma lista de espera de aproximadamente 90 crianças. O trabalho é visto como um trabalho necessário e bem desenvolvido, apesar da insuficiência financeira para gerenciar e expandir proposta de crescimento que vem do encontro aos anseios da comunidade.

AEPPA: É preciso uma maior divulgação porque muitas pessoas não conhecem a proposta.

## **ANEXO N.6 – DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO**

CRECHE DA EDUCADORA N.1- DATA: 06/11 A 09/11/2007

Estávamos no início do mês de novembro. Minha proposta para coletar dados incluía observações na sala de aula. A turma é composta por 11 alunos na faixa etária de 3 a 4 anos(Materna; III). Para melhor esclarecer esses pontos, a seguir será descrita a rotina diária da classe e, logo após, o tipo de relações existentes.

A sala de aula é composta por um espaço pequeno e ainda por terminar. No espaço central estão as mesas e cadeiras; nas paredes cartazes (combinados e a rotina) e murais(confeccionados de acordo com o tema trabalhado); prateleiras e caixas com jogos, brinquedos e alguns materiais, como tinta, cola tesoura, lápis de cor e folhas para desenhar. Na lateral da parede ficava o abraço(almofada), lugar para realizarem a roda ou brincar no momentos livres.Na parede oposta a essa, havia o banheiro, local que era trabalhado com as crianças o cuidado com a higiene corporal. Na turma da educadora n. 1, havia um clima de respeito mútuo, ausência de autoritarismo, e todas as decisões eram compartilhadas entre a educadora e os alunos. Para melhor esclarecer esses pontos, a seguir será descrita a rotina diária da classe e, logo após, o tipo de relações existentes.

Assim que as crianças chegavam a escola no início da manhã, encaminhavam-se a sala, deixavam o material e se dirigiam acompanhados pela educadora ao refeitório para a primeira refeição matinal. Após, este momento, retornavam para a sala, faziam a higiene e lá permaneciam cantando músicas infantis e brincando juntamente com a professora até as 8h30min, quando começam as atividades.

Minha presença não havia despertado a curiosidade das crianças, embora muitas tenham me cumprimentado. Possivelmente essa atitude se deve ao fato da creche funcionar na AEPPA e as crianças terem sempre contato com estagiárias. A educadora, antes de começar as atividades, chamou a atenção do grupo para a minha presença, então me apresentei e expliquei que viria por alguns dias para olhá-los, brincar e trabalhar.

A primeira atividade na sala de aula era a “hora da conversa”, que as crianças chamavam de “rodinha”. Era um momento em que a educadora e os alunos sentavam no chão, formando um círculo, para conversar, fazer o calendário, combinar regras, tomar

decisões e fazer o planejamento do dia. A ênfase do planejamento era o projeto “Alimentação saudável” que estavam trabalhando e realizando.

Durante o planejamento do dia as crianças tinham oportunidade de trocar seus pontos de vista. Apresentar o tema desenvolvido em casa e discutir a seqüência da rotina do dia. Algumas das rotinas deveriam estar presentes todos os dias no “planejamento”, como: lanche, rodinha, atividades coletivas recreação, almoço, higiene, limpeza da sala, repouso, e avaliação do dia e outras como: parque, histórias, música, e educação física eram optativas e escolhidas diariamente, de comum acordo.

Encontram-se também exposto na sala os combinados que segundo a educadora foi construído junto com as crianças. Eu posso: brincar com os jogos e os brinquedos; dividir com os colegas; guardar os jogos e brinquedos. Temos que: respeitar as professoras, ouvindo o que elas dizem; deixar o colega brincar junto; os materiais guardar nos potes e na estante; papel higiênico colocar na lixeira; no refeitório é lugar de comer sentado no banco; ficar em silêncio na hora do descanso.

A próxima rotina era a atividade coletiva. Durante aproximadamente 30 a 40 minutos, as crianças trabalharam na montagem de um mural. O mural era sobre o tema do projeto: Alimentação saudável. As crianças foram desafiadas a procurarem em revistas os alimentos que mais gostavam de comer. O trabalho foi realizado em pequenos grupos. O recurso utilizado foi recorte e colagem para a montagem de um mural.

Durante a fixação do mural as tarefas foram divididas. Todos iriam ajudá-la. Porém, um aluno não aceitou a tarefa designada e começou a chorar. A educadora fez a intervenção, porém a criança não atendeu a solicitação. Continuo a tarefa dizendo para as crianças que o colega havia feito uma escolha e precisava de tempo para retomar. Entretanto, a cada passo da atividade a educadora reforçava a necessidade da ajuda deste aluno. No final o choro cessou e o aluno integrou-se ao grupo e ajudou-a finalizar a tarefa.

Outra atividade desenvolvida foi o momento da contação de história. A cada página lida conversa com as crianças e questionava sobre o que poderia acontecer na próxima página, possibilitando a participação e a contribuição de todos.

Foi realizado nesse período como parte do projeto uma salada de frutas. As crianças trouxeram as frutas e a educadora no momento da rodinha fez a apresentação de cada fruta. Trabalhou o reconhecimento de cada uma, textura, local onde é encontrada,

valores nutricionais. As crianças tiveram oportunidade de conhecer e experimentar diferentes tipos de frutas.

Logo após a atividade as crianças tinham um momento livre. Oportunidade para escolher com o que brincar. Durante essa atividade eles conversavam, trocavam idéias e ajudavam uns aos outros. Ficavam brincando por uns 30 minutos. Após este momento a educadora solicitava que guardassem os brinquedos e se preparassem para a avaliação do dia.

Alguns alunos apresentavam dificuldade para atender a solicitação. Apesar de manter sua posição de educadora, respeita a individualidade e diferenças de seus alunos e procurava criar um ambiente cordial, alegre e de respeito mútuo. Isso ficava claro também, por exemplo, pelo tom de voz sempre baixo com que se dirigia aos alunos, mesmo em situações agitadas, e também pelo carinho e atenção que dedicava às crianças sempre que era procurada por alguma delas.

A avaliação do dia era o momento em que as crianças tinham a oportunidade de reconstruir os acontecimentos do dia, evocando suas ações, e de discutir o comportamento de cada um e do grupo durante o período escolar.

CRECHE DA EDUCADORA N.2- DATA: 19/11 A 22/11/2007

Minha proposta neste diário de observação é descrever algumas das atividades desenvolvidas pela educadora da creche, que revelam o espírito da nossa pesquisa, dentro dos objetivos a que nos propusemos. O nosso olhar se voltará para perceber se a educadora popular tem: a) domínio das práticas didáticas e sabe intervir na construção do conhecimento da criança; b) conseguido na relação com as crianças enriquecer e ressignificar a sua práxis e c) capacidade de estabelecer relações interpessoais solidárias, cooperativas e participativas entre educadora e criança e criança com criança.

A turma é composta por 11 alunos na faixa etária de 4 e 5 anos(Materna; III). Para melhor esclarecer esses pontos, a seguir será descrita a rotina diária da classe e, logo após, o tipo de relações existentes.

A sala de aula é composta por um espaço amplo. Esta organizada por cantos temáticos Nas paredes cartazes (combinados, varal com o trabalho das crianças; mural para realizar a chamada e trabalhar a rotina do dia); prateleiras e caixas com jogos, brinquedos e alguns materiais, como tinta, cola tesoura, lápis de cor e folhas para desenhar.

Tem início as atividades as 8h30. Reunem-se, então na sala, para a conversa na roda. Realiza primeiro a chamada. Através de uma brincadeira(simulação da caminhada da criança até a creche) a criança coloca teu nome no mural de presença.É trabalhado também a rotina do dia como: lanche, higiene e escovação, pátio, atividade do projeto, almoço, higiene, preparação para o sono, sono, despertar, lanche, hora do conto, saída. A cada atividade da rotina realizada o ajudante do dia coloca o cartaz no varal mural e a educadora intervém trabalhando a importância da sequência das atividades.

Às 09h00min horas desenvolveu uma atividade coletiva, onde foi lançada a proposta de trabalho para o grupo, sobre o projeto que estavam desenvolvendo: “Os instrumentos musicais”. Primeira atividade: apresentação dos instrumentos músicas (confeção das etiquetas com o nome de cada instrumento foi construído junto com as crianças); As crianças tiveram a oportunidade de manusear e tocar. No segundo dia de observação aconteceu a segunda atividade: Saco surpresa (as crianças através de suas hipóteses tentavam adivinhar o que estava no saco e a educadora coordenava a conversa e a atividade, problematizando as questões que surgiam, desafiando o grupo. No final, foi apresentado o que estava no saco: era uma flauta doce. Mais uma vez as crianças tiveram a oportunidade de conhecer e tocar e experimentar o som da flauta. Após essa atividade a educadora propôs para o grupo a confecção de instrumentos musicais através de materiais recicláveis e a formação de uma bandinha musical. As crianças aceitaram e foi discutido com o grupo como seria realizado. Iriam a praça próximo da creche para recolher materiais.

No terceiro dia de observação, aconteceu a terceira atividade: na roda, antes da saída para a praça foi retomada o assunto do projeto, o objetivo do passeio, como também o tipo de material que seria recolhido na praça (diferentes tipos de folha, pedrinhas de tamanhos variados, pedaços de galho de árvores, areia, sementes). Também foram trabalhados com as crianças os cuidados que devem ter ao transitar na rua.

Tendo em conta tudo isto, foram desenvolvidas na “praça” algumas atividades, a partir de interesses das crianças. A primeira foi desenvolvida no banco da praça. Um grupo recolheria o material e o outro selecionaria o material para colocar nas sacolas, segundo a orientação da professora(saco para as pedras, folhas, galhos, sementes, areia).

A segunda foi desenvolvida em várias etapas: transportar os materiais do espaço da praça para a sala de aula; selecionar os materiais; construir os instrumentos utilizando o

material recolhido; trabalhar os diferentes sons produzidos pelos instrumentos; etiquetar os instrumentos como produção da turma.

No quarto dia de observação, aconteceu a quarta atividade: na roda após a programação do planejamento do dia, foi proposto pela educadora para as crianças uma atividade musical:

1. Apresentação da música(trabalhou a importância do ouvir).
2. Cantou junto com as crianças.
3. Realizou o acompanhamento da música utilizando os instrumentos da bandinha confeccionados pelas crianças.
4. No final da atividade<sup>363</sup>, na roda, a educadora lembrou todos os passos do trabalho até aquele instante.

CRECHE DO EDUCADOR N. 3 – DATA: 04/12 A 7/12/2007

Minha proposta neste diário de observação é descrever algumas das atividades desenvolvidas pela educadora da creche, que revelam o espírito da nossa pesquisa, dentro dos objetivos a que nos propusemos. O nosso olhar se voltará para perceber se a educadora popular tem: a) domínio das práticas didáticas e sabe intervir na construção do conhecimento da criança. b) conseguido na relação com as crianças enriquecer e ressignificar a sua práxis e c) capacidade de estabelecer relações interpessoais solidárias, cooperativas e participativas entre educadora e criança e criança com criança.

A turma é composta por 11 alunos na faixa etária de 4 e 5 anos(Materna; III). Para melhor esclarecer esses pontos, a seguir será descrita a rotina diária da classe.

A sala de aula é composta por um espaço amplo. A organização era posta em cantos e recantos com temáticas diferentes, como o faz de conta, feirinha, biblioteca e, ainda, espaço para trabalhar “nas mesas e nas cadeiras”, entre outros. Este era um espaço organizado em organizações semi-abertas, delimitadas por algumas estantes baixas, pelos próprios móveis da sala. No mesmo espaço, havia o banheiro, local que era trabalhado com as crianças o cuidado com a higiene corporal.

---

<sup>363</sup> Essa é uma atividade fundamental para o desenvolvimento das crianças: ao reconstruir o dia elas têm de realizar coordenações espaços-temporais que favorecem o desenvolvimento das estruturas mentais; a evocação das ações passadas, por sua vez, estimula a representação mental; e a discussão do comportamento de todos em geral, cria um ambiente favorável à reflexão sobre o cumprimento das regras estabelecidas.

As crianças ao chegarem à sala de aula, guardavam seus pertences, cumprimentavam a professora e corriam ao encontro dos colegas para brincar. Entrar naqueles espaços era sentir-se convidada a brincar na casinha; a sentar na cadeira, ler um livro de história; a se fantasiar de fada ou de bruxa e percorrer os cantos da sala; a pensar como montar novas estratégias para realizar um jogo. Era o momento do “brinquedo livre”<sup>364</sup>.

Eram 8h30min, e as crianças precisavam interromper suas brincadeiras para fazerem a roda, respeitando a rotina diária. As crianças demoravam um pouco a se acalmar. Reunem-se, então na sala, para a conversa na roda. A professora, antes de começar o planejamento, chamou a atenção do grupo para minha presença; então me apresentei e expliquei que naquela semana estaria observando-as a brincar e trabalhar. Realizam a chamada, conversam sobre a organização da rotina do dia(lanche, higiene e escovação, pátio, atividade, almoço, higiene, preparação para o sono, sono, despertar, lanche, hora do conto, saída) e sobre os combinados, no qual a educadora lembrou as crianças “a prof. Graciete vai estar nos observando”, “tu deve se comportar bem”. Em meio a tal situação, meu sentimento era de constrangimento, e nesse momento, procurei conversar com as crianças sobre o significado de estar em sua sala de aula.

A seguir, ainda na roda a professora realiza a primeira atividade. A hora da “contação de história”. A história escolhida foi “Cachinhos de ouro”. Por ser uma história conhecida pelas crianças ouve muita interferência. Muitas falavam ao mesmo tempo e a professora chamava atenção para que respeitassem o momento e ficassem em silêncio. No final, a professora fez perguntas relacionadas à história. As crianças pouco se manifestaram, apesar da insistência da educadora.

No segundo dia de observação a educadora realizou as seguintes atividades: planejamento da rotina diária e das atividades. A primeira foi desenvolvida na roda. Antes da atividade propriamente dita, as crianças trabalhavam amassando, rasgando e cortando.

Torcendo e ainda dobrando e jornal para fazer a “chuva de papel”, brincadeira que a educadora afirmava ser uma das preferidas pelas crianças.

---

<sup>364</sup> Em muitas instituições de educação infantil, esse é o momento de as crianças brincarem “livremente”. Nessa hora, a educadora pode realizar outras atividades que são inerentes à sua função, como atender os pais na porta, organizar o material da sala de aula, e, se sobrar “tempo”, verificar o que as crianças fazem e interagir com elas.



No terceiro dia, iniciaram a roda conversando sobre o tempo e, em seguida a professora realizou a brincadeira “dança das cadeiras”. Não foi preciso explicar o jogo, pois este já era conhecido por elas. Os meninos e as meninas pegaram a sua cadeira e sentaram-se em seus lugares, aguardando o jogo começar. Ela iniciou dizendo que a cada parada da música retiraria uma cadeira. No final venceria quem ficasse sentado na última cadeira. As crianças participavam alegremente, porém á medida que alguns iam sendo eliminados começam a chorar ou a correr pela sala. Nesse momento a professora fazia a intervenção lembrando os combinados e dizia: “Agora é o momento de se acalmar. A prof. e a prof. Graciete vai ficar triste. Vou retirá-lo da sala até você se acalmar. Depois que tomar minha atitude não vou voltar atrás”. N seqüência de fatos observados, constatamos que a educadora abre espaços para as crianças, mas isso não é o suficiente.

No quarto dia, após o “brinquedo livre”, a educadora solicitou guardassem os brinquedos e convidou-os para a rodinha. Quando estava reunidos ela contou a história “O rabanete”, usando como recurso fantoches que foram produzidos quando realizou o projeto sobre alimentação. Ao término da história, as crianças brincaram com os fantoches e dramatizaram o texto. Depois a professora ofereceu a cada criança uma fatia de rabanete para que experimentassem. Esta atividade ocupou as crianças até a hora do lanche.

A educadora tem como objetivo primordial o desenvolvimento do planejamento elaborado. Possuem um horário fixo para o lanche e até lá são desenvolvidas as atividades coletivas e individuais. A maior parte do tempo é ocupada com atividades, realizadas em sala de aula.

## ANEXO N.7 – QUESTIONÁRIO

Questionário de avaliação do projeto de formação de educadores da AEPPA-RS						
Data:						
<b>Avalie de 1 a 5 os itens seguintes</b>						
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>1.Nível de motivação</b>	Ao início					

	No meio					
	No final					
<b>2. Grau de satisfação com o trabalho</b>						
<b>3. Grau de dificuldade</b>						
<b>4. Nível de mudança percebido em você após o curso de formação.</b>	<b>1. Pessoal</b>					
	1.1 Auto-imagem					
	1.2 Satisfação profissional					
	1.3 Conhecimento organizado					
	<b>2. Sala de aula</b>					
	2.1 Maior domínio de conceitos e teorias.					
	2.2 Diagnóstico e avaliação.					
	2.3 Aplicação de estratégias e métodos de ensino					
	<b>3. Relação com os alunos</b>					
	3.1 Auto-conceito dos alunos					
	3.2 Atitude afetivo-social					
	3.3 Aprendizagem autônoma					
	<b>4. AEPPA</b>					
	4.1 Satisfação com o trabalho					
	4.2 Coordenação da associação					
	4.3 Intercâmbio de idéias e partilhas de êxitos e fracassos como prática habitual.					