UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TALITA DIAS MIRANDA E SILVA

TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRIA ORAL DE VIDA

VERSÃO CORRIGIDA

SÃO PAULO

2012

TALITA DIAS MIRANDA E SILVA

TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
HISTÓRIA ORAL DE VIDA

Dissertação apresentada a Faculdade
de Educação da Universidade de São
Paulo para obtenção do título de
Mestre em Educação.

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

Orientadora: Profa. Dra. Mônica
Appezato Pinazza

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo

2012

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES TRABALHOS, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.12 Silva, Talita Dias Miranda e

S586f Trajetórias de formação de professoras de educação infantil: história oral de vida / Talita Dias Miranda e Silva; orientação Mônica Appezzato Pinazza. São Paulo: s.n., 2012.
256p.; tabs.; anexos, apêndices

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teoria de Ensino e Práticas Escolares) - -
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Formação de professores 2. Educação infantil 3. História oral
4. Abordagem biográfica I. Pinazza, Mônica Appezzato, orient.

Nome: SILVA, TALITA DIAS MIRANDA e.

Título: Trajetórias de Formação de Professoras de Educação Infantil: História Oral de Vida

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação

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

Versão Corrigida

Aprovado em:

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Mônica Appezzato Pinazza Instituição: USP- FE

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Denice Bárbara Catani Instituição: USP- FE

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza Instituição: UNEB-

Julgamento: _____ Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

*Aos meus pais, pelo cuidado, amor,
carinho, zelo, cumplicidade e apoio
incondicional na qual pude ser
formada.*

AGRADECIMENTOS

À Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, pela oportunidade de realização do curso de graduação em Pedagogia e mestrado em Educação;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES- pelo financiamento oferecido durante a realização da pesquisa;

Aos funcionários da FE-USP, em especial ao Cláudio e o Marcelo da Secretaria de Pós-Graduação, gentis e prestativos em nos auxiliar nas questões ‘burocráticas’;

Ao Grupo de Pesquisa Contextos Integrados de Educação Infantil e aos colegas;

À professora Tizuko, com quem aprendi muito sobre Educação Infantil e me deu a oportunidade de iniciar à pesquisa científica ainda no primeiro ano da graduação;

Ao professor Sebe, também pela oportunidade de conhecê-lo, ser aluna, e de fazer- me “encantar” pelos projetos de História Oral;

Ao professor Elizeu, pela acolhida durante os meses de estudos na UNEB e pelas contribuições dadas a este trabalho no Exame de Qualificação;

À professora Denice, com quem aprendi muito e tenho profunda admiração e respeito. Agradeço a oportunidade de ter sido sua aluna, de poder me reunir nos grupos de discussão, e, pelas orientações dadas no Exame de Qualificação;

À professora Mônica, pela orientação, paciência e generosidade, a quem devo muito do que foi possível realizar neste trabalho;

Às professoras Paula e Rita pela amizade, pelos conselhos, e principalmente pelos momentos alegres que pudemos passar além do murros ‘acadêmicos’;

Ao Sinei, Luciana e Cecília pelo auxílio de lerem algumas entrevistas; À Patrícia pela tradução do resumo em inglês e à professora Cláudia por me auxiliar na tradução do resumo na língua francesa;

À Karina, primeira amizade após o retorno à São Paulo, e, que mesmo agora distante está sempre presente em minha vida;

Aos amigos: Marina, Elaine, Fernando e Fabiana, também parceiros na pós-graduação;

À Livia além da amizade, por tornar meus sábados mais leves e divertidos no meio das correrias da vida;

À Juliana, Ju Patrik, Ciça, Daniel e todas “as rootz”, turminha tão querida na qual eu adoro estar em companhia;

À Patrícia, pela leitura do trabalho, pela amizade e especialmente por estar próxima compartilhando comigo não só os momentos de alegrias, mas também nos momentos de lamentos e angústias;

Aos meus familiares, especialmente tio Kim e tia Tiana, pelas tardes aconchegantes com cafezinhos tão especiais! A vovó Júlia (*in memorian*) que me ensinou muito sobre a vida;

Aos meus pais, pelo amor e apoio incondicional;

As queridas professoras de Educação Infantil, fundamentais para a realização deste estudo. Pessoas tão comprometidas com a educação de crianças, as quais eu tenho muito apreço!

À todos familiares, amigos e colegas que tiveram na ‘torcida’ para que esse trabalho pudesse ser realizado.

Este livro é como um livro qualquer. Mas eu ficaria contente se fosse lido apenas por pessoas de alma já formada. Aquelas que sabem que a aproximação, do que quer que seja, se faz gradualmente e penosamente- atravessando inclusive o oposto daquilo de que se vai aproximar. Aquelas pessoas que, só elas, entenderão bem devagar que este livro nada tira de ninguém. A mim, por exemplo, o personagem G. H. foi dando pouco a pouco uma alegria difícil; mas chama-se alegria (p.13).

[...] enfim eu me estendia para além de minha sensibilidade. O mundo independia de mim- esta era a confiança a que eu tinha chegado: o mundo independia de mim, e não estou entendendo o que estou dizendo, nunca! Nunca mais compreenderei o que eu disser. Pois como poderia eu dizer sem que a palavra mentisse por mim? Como poderei dizer senão timidamente assim: a vida se me é. A vida se me é, e eu não entendo o que digo. E então adoro.....

Clarice Lispector
(1995, p. 183)

RESUMO

SILVA, Talita Dias Miranda e. **Trajetórias de formação de professoras de Educação Infantil: história oral de vida**. Dissertação de mestrado. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2012, 256p.

Esta pesquisa tem como objetivo compreender as trajetórias de formação de sete professoras de educação infantil envolvidas em uma proposta de formação contínua em serviço inspirada na concepção de contextos integrados. Busca-se, nas memórias dos relatos orais de vida, compreender os processos de formação dessas profissionais que atuam na educação infantil. Para tanto, utiliza-se a História Oral de Vida e a abordagem biográfica para desvelar a história de formação e de profissão de docentes de educação infantil em exercício, trazendo à luz os significados, as escolhas, os desafios enfrentados nas trajetórias de formação e profissão das educadoras em seus processos de construção de identidade docente. Assim, teve as seguintes questões orientadoras: Quais as circunstâncias que propiciaram a busca por processos de formação? E em que se pautam para escolher os trajetos de formação? Quais os significados atribuídos pelas docentes de educação infantil? O estudo visa contribuir com as discussões relativas às temáticas de histórias de vida de formação professores tendo em conta as teses defendidas por autores como Nóvoa, Pineau, Josso, Day, Tardif, Catani e Souza, compreendendo os percursos de experiências, que explicitam e revelam os processos formativos do desenvolvimento pessoal e profissional. Com o resultado, espera-se contribuir para evidenciar os significados das trajetórias de formação de profissionais da educação infantil, uma vez que o uso da abordagem biográfica constitui componente essencial para revelar nos itinerários as experiências de aprendizagens, os dispositivos, os rituais, e os *habitus* formadores da identidade. O estudo também busca colaborar com as discussões relativas às temáticas de histórias de vida, história oral e delinear questões acerca da formação de professores no âmbito da educação infantil, que compreender e revelam e explicitam os percursos de experiências e os processos formativos do desenvolvimento pessoal e profissional.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação Infantil; História Oral de Vida; Abordagem Biográfica.

ABSTRACT

SILVA, Talita Dias Miranda e. **Formation paths of childhood educators**: oral history of life. Dissertação de mestrado. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2012, 256p.

This study has as objective to understand the formation's trajectories of seven childhood educators' training paths, through narratives of experiences, teachers involved with a continuous formation proposal during service inspired on the integrative contexts conception. We aim, inside these oral reports of life's memories, to realize the process of formation owned by these professionals who work. To reach that objective we have used the Oral History of Life and the biography approach to unveiling the formation and professional history of childhood educators' who work, bringing to light meanings, chooses, challenges faced at formation's trajectories and their profession while they are experiencing teacher identity building processes. Thus, we have had the following guiding questions: Which circumstances have had propitiated the reach for formation's processes? Which are the meanings attributed to childhood educators'? We aim is to cope with the discussions related to life history theme and teachers formation about theories defended by authors such as Novoa, Pineau, Josso, Day, Tardif, Catani e Souza, comprehending the experiences paths, revealing the formatives processes of personal and professional development. With the result of this research, we hope to contribute to evidence the meanings of childhood educators' formation's trajectories, once the use of biography approach constitute an essential component to revel inside routes the experiences of learning, devices, rituals, identity former habitus. The study also aim to collaborate with discussions related to history of life and Oral History thematic and to delineate theses questions about teachers education within childhood educators', understanding that the routes and experiences explicit and revel the formations processes of personal and professional development.

Key-words: Teacher education; Childhood educators'; Oral History of Life; Biography approach.

RÉSUMÉ

SILVA, Talita Dias Miranda e. **Trajectoires de formation de d'enseignants de l'éducation d'enfants** : histoire orale de vie. Dissertação de mestrado. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2012, 256p.

Cette recherche a pour but de comprendre les parcours de formation de sept institutrices qui participent d'une proposition de formation continue pendant leur travail et qui est inspirée dans la conception des contextes intégrés. On cherche dans les rapports oraux de vie à comprendre les processus de formation de ces professeurs qui travaillent dans l'éducation d'enfants. Pour cela on utilise l'histoire orale de vie et l'approche biographique afin de dévoiler l'histoire de formation et de profession de ces enseignantes d'éducation d'enfants dans leur activité. On décele les significations, les choix, les défis supportés dans les trajectoires de formation et profession des institutrices dans leurs processus de construction d'identité enseignante. Ce travail est orienté par les questions suivantes: quelles sont les circonstances qui ont permis la recherche d'un processus de formation? Sur quoi s'appuie le choix des processus de formation? Quels sont les significations attribuées par les institutrices? Cette étude vise mettre en rapport les discussions relatives aux thématiques des histoires de vie et formation des enseignantes en tenant compte des thèses défendus par Novoa, Pienai, Josso, Day, Tardif, Catani e Souza, où sont compris les parcours d'expériences qui explicitent et révèlent les processus formatifs du développement personnel et professionnelle. A partir de ce résultat on attend contribuer à mettre en évidence les significations des trajectoires de formation de professionnels de l'éducation d'enfants vu que l'usage de l'approche biographique constitue un composant essentiel pour révéler, dans les itinéraires, quelles sont les expériences des apprentissages, les dispositifs, les rituel et les habitus formateurs de l'identité. L'étude cherche contribuer aux discussions relatives aux thématiques d'histoire de vie, histoire orale et les questions relatives à l'éducation d'enfants et aussi tracer les contours des questions concernant la formation de professeurs dans l'éducation, qui comprennent les parcours d'expériences, explicitent et révèlent les processus formatifs du développement personnel et professionnel.

Mots clés: formation d'enseignants, éducation d'enfants, histoire orale de vie, approche biographique.

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	14
2.BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	18
2.1.Histórico das creches.....	19
2.2.Feminilização do Magistério.....	28
3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB A PERSPECTIVA DE HISTÓRIA DE VIDA.....	33
3.1. A formação de professores como tema no campo da educação.....	33
3.2.Histórias de vidas	42
4. TRAJETÓRIAS DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	52
4.1. Quem são as professoras de Educação Infantil?.....	53
4.2. A questão da memória em história.....	55
4.3. A História Oral.....	57
4.4.O trabalho de campo.....	63
4.4.1. As entrevistas.....	63
4.4.2.Tecendo as histórias de vida: do oral ao escrito.....	65
4.4.3. Os perfis das professoras de Educação Infantil.....	66

5. AS HISTÓRIAS DE VIDAS COMO PROCESSOS DE FORMAÇÃO: O QUE REVELAM AS TRAJETÓRIAS DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL?.....	68
5. 1. A origem social: o contexto familiar, a infância, a adolescência e pessoas marcantes.....	70
5.2. Trajetórias de formação e lembranças escolares.....	84
5.3. A escolha profissional e o ingresso na carreira docente.....	94
5.4. O CEI como espaço de formação e desenvolvimento profissional.....	100
5.5. O CEI como espaço de cooperação profissional: liderança e mudança.....	102
5.6. As mudanças ocorridas no CEI.....	112
5.7. Ser professora de Educação Infantil: representações acerca da profissão.....	118
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	125
APÊNDICE A-	
Levantamento Bibliográfico.....	137
APÊNDICE B-	
Carta de Autorização.....	157
APÊNDICE C-	
Roteiro de entrevista.....	158
APÊNDICE D-	
Termo de concessão.....	160
APÊNDICE E-	
História Oral de Vida das sete professoras.....	161

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Levantamento das coleções e publicações do 2º CIPA.....	48
Tabela 2: Levantamento das coleções e publicações do 3º CIPA.....	49
Tabela 3: Levantamento das coleções e publicações do 4º CIPA.....	50
Tabela 4: Destaque de dois trabalhos de história oral.....	59

1. INTRODUÇÃO

A proposta apresentada nessa pesquisa visa a colaborar com as discussões relativas às temáticas de histórias de vida e formação de professores tendo em conta as teses de autores como Nóvoa, Pineau, Josso, Day, Tardif, Catani e Souza, nas quais defendem que os percursos de história de vida explicitam e revelam os processos formativos do desenvolvimento pessoal e profissional.

Tal proposta originou-se da investigação de Iniciação Científica realizada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo¹ sobre o impacto de uma formação continuada nas concepções e propostas das escolas infantis. O objetivo principal do referido estudo foi verificar se a formação em contexto de professores exercia impacto nas práticas educativas e favorecia a mudança de foco nas propostas de Educação Infantil. Este estudo sobre formação vincula-se a um projeto designado Rede de Pesquisadores Contextos Integrados de Educação Infantil, o qual foi criado em 2000 em uma cooperação internacional entre a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, a Universidade do Minho e a Associação Criança de Braga/ Portugal², com o objetivo de subsidiar pesquisas, organizar parcerias com unidades de Educação Infantil, ofertando a formação profissional e contribuindo para a melhoria das práticas educativas desenvolvidas nessas unidades.

Para verificar o impacto da Formação em Contexto na pesquisa realizada de Iniciação Científica, foram consideradas as seguintes fontes de dados: documentos relativos às Propostas Pedagógicas, registros de observação dos momentos de formação e as narrativas produzidas pelas professoras participantes. Nas análises das narrativas, notaram-se muitos relatos de experiências concernentes aos processos de formação de educadoras de infância que revelam a constituição da identidade da profissão, além de suas opções pedagógicas a partir das vivências em formação.

¹Trata-se de pesquisa de Iniciação Científica desenvolvida de 2006-2008 com bolsa PIBIC-CNPq, intitulada *Análise do Impacto da Formação em Contexto nas Propostas Pedagógicas de Educação Infantil*, orientada por Tizuko Morchida Kishimoto. A pesquisa desenvolvida recebeu duas premiações: menção honrosa no 16º Simpósio Internacional de Iniciação Científica da Universidade de São Paulo-SIICUSP e prêmio de Intercâmbio Internacional do 16º SIICUSP para Universidade do Porto.

²Este Projeto, registrado no CNPq em 2001, é coordenado pelas professoras Tizuko Morchida Kishimoto e Mônica Appezatto Pinazza da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Dá-se assim a origem ao projeto de pesquisa, que buscou compreender os processos de formação nas histórias de vida de sete professoras de Educação Infantil da rede municipal inseridas em um curso de formação em serviço. Para tanto, utiliza-se a história oral de vida e a abordagem biográfica para desvelar a história de formação e de profissão de docentes de Educação Infantil em exercício, trazendo à luz os significados, as escolhas, os desafios enfrentados nas trajetórias de formação e profissão das educadoras em seus processos de construção de identidade docente. Assim, o projeto teve as seguintes questões orientadoras: Quais as circunstâncias que propiciaram a busca por processos de formação? E em que se pautam para escolher os trajetos de formação? Quais os significados atribuídos pelas docentes de Educação Infantil acerca dos processos “formativos” em suas trajetórias de vida?

Para além desta Introdução, o presente trabalho compõe-se de mais cinco capítulos. Na Introdução tem-se a descrição dos objetivos propostos do estudo empreendido, a inserção no campo educacional e o levantamento bibliográfico acerca das produções sobre a temática. O capítulo 2 traz a discussão sobre o histórico da Educação Infantil brasileira e a formação específica de professores para tal. O capítulo 3 analisa o campo de formação de professores pautado na ótica das histórias de vida. E o capítulo 4 analisa o campo da história oral e suas contribuições para a pesquisa no tratamento das histórias de vida, como também a trajetória desenvolvida para a pesquisa. No capítulo 5, apresenta-se a análise realizada pelo *corpus* da pesquisa. Por último, no capítulo 6, têm-se as considerações finais que indicam os processos formativos das trajetórias de história de vida das sete professoras. Na sequência, são apresentadas as referências que tanto apoiaram o desenvolvimento, análise e considerações acerca da pesquisa empreendida, como também auxiliaram na construção do texto. Nos apêndices, em uma primeira parte encontram-se todos os levantamentos bibliográficos realizados que serviram para circunscrever o trabalho no campo educacional (APÊNDICE A). A segunda parte trata da apresentação integral das histórias orais de vida das sete professoras que colaboraram para que o trabalho fosse realizado (APÊNDICE E).

O levantamento das produções sobre a temática

Na tentativa de circunscrever o trabalho nas produções e no campo educacional, fez-se um levantamento bibliográfico (APÊNDICE A) sobre a temática. Assim, mediante o levantamento de dissertações e teses no banco da CAPES, destacam-se as seguintes instituições: Universidade de São Paulo- USP, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC/SP, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro- PUC/RJ, Universidade de Campinas- UNICAMP, Universidade do Estado de São Paulo- UNESP, e outras universidades federais, como Universidade Federal de São Carlos- UFSCAR e Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC. Ao consultar os acervos das bibliotecas, elegeram-se quatro termos como palavras-chave atreladas ao campo “Educação Infantil”. Os termos escolhidos foram: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, MEMÓRIA, HISTÓRIA DE VIDA e HISTÓRIA ORAL³ (APÊNDICE A).

Nota-se que há um grande número de produções sobre formação de professores de Educação Infantil; assim, foi feita nova busca com o intento de selecionar apenas as temáticas correlacionadas à nossa investigação. A partir daí, observou-se que a maioria, cerca de 80%, são dissertações de mestrado e que associam fortemente a temática da formação de professores à constituição identitária docente. Também se observou que as temáticas de história de vida estão atreladas a uma pluralidade de outros termos correlatos, como biografias e autobiografias. No que tange ao campo da história oral, especificamente na Educação Infantil, tem-se pouquíssimos trabalhos. Não encontramos nenhuma produção perspectiva, em que a formação de professores de Educação Infantil seja trabalhada ao mesmo tempo em que o são a história de vida e a história oral.

Destacam-se aqui dois trabalhos que não tratam da mesma temática, mas que serviram de suporte como referenciais bibliográficos. O primeiro trabalho, de Vera Lucia Gaspar da Silva, denominado “Sentidos da profissão docente”, utilizou relatos produzidos por professores no ensino primário de Santa Catarina e de São Paulo - Brasil e de Portugal, em conjunto com a legislação vigente para compreender os sentidos atribuídos pelos docentes à profissão, e também a história da profissão do ensino primário na passagem do século XIX para o século XX (SILVA, 2004). O segundo trabalho, de Marilda da Silva, “As experiências vividas em formação e a constituição do

³ Consideraram-se também termos correlatos como: lembranças, histórias, autobiografias, biografias.

habitus professoral: implicações para o estudo da Didática”, trata de compreender por meio dos relatos de experiência de professores de licenciatura os processos de formação e a constituição dos *habitus* professoral (SILVA, 1999).

Dimensões do processo de formação de professores de Educação Infantil

Compreende-se, na sociedade contemporânea, a Educação Infantil como o atendimento de crianças de 0 a 6 anos de idade buscando a integração entre o cuidado e a educação. Nas últimas décadas, muito se discute acerca da história da Educação Infantil como segmento educacional. Além disso, também nota-se nos debates o intuito de contextualizar as condições da prática cotidiana dos profissionais envolvidos. Para tanto, faz-se necessário compreender o papel do professor, a formação, a carreira. Nóvoa (1999) considera que as dimensões do processo de formação são fundamentais, porém, essa tentativa precisa estar pautada e atrelada a três aspectos: o pessoal, o profissional e a instituição de trabalho. Desse modo, é de suma importância o destaque dado à formação como um processo permanente de aperfeiçoamento profissional. Ou seja, a formação inicial, a atuação, as experiências, as interações e as aprendizagens cotidianas ao longo do percurso profissional precisam ocupar um lugar especial nas investigações sobre esta temática.

2. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

É necessário sublinhar, todavia, que se a formação para funções docentes e não docentes é pré-requisito de um lado, é imperativo delimitar pressupostos de formação a partir das necessidades e características das crianças de 0 a 6 anos, foco principal da ação desses profissionais. (Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil, 2002, p. 101).

Compreende-se Educação Infantil como o serviço de atendimento à criança pequena, de 0 a 6 anos. No histórico da Educação Infantil brasileira há uma variedade na institucionalização dos serviços voltados à infância, fruto das transformações políticas, econômicas, sociais e culturais. Assim, o atendimento à criança pequena apresenta em sua origem diversos estabelecimentos com objetivos e funções distintas, como asilos infantis, creches, hospitais para crianças, dispensários infantis, postos de puericultura, jardins de infância, lactários, escolas maternais, parques infantis e pré-escola⁴ (KISHIMOTO, 1986; PINAZZA, 1997).

A estruturação do capitalismo, a crescente urbanização e a necessidade de reprodução da força de trabalho foram circunstâncias motivadoras do surgimento de creches no Brasil, no início do séc. XX, para atender aos filhos da classe trabalhadora, com a finalidade explícita de combater a pobreza e a mortalidade infantil (KUHLMANN JR., 1998; HADDAD, 1991).

Nesse contexto, os termos cunhados como “creche” e “pré-escola” foram diferenciados pelo critério da idade e por tipo de programas. Quanto ao critério de idade, estabeleceu-se que creche se definiria por atender crianças de 0 a 3 anos, e a pré-escola, por atender crianças de 4 a 6 anos. No que tange ao critério de programas, a creche se caracterizaria por uma atuação diária em horário integral, e a pré-escola em

⁴ Para aprofundar sobre os tipos de instituições, objetivos e funções na história da Educação Infantil, ver KISHIMOTO, T. M. Instituições pré-escolares: significados. In: _____. **A Pré-escola em São Paulo: das origens a 1940.** Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da USP, 1986, p. 17-65.

programa semelhante ao da escola, em período parcial. No campo da Educação Infantil, marcado por essas duas instituições (creche e pré-escola), eram atribuídas funções e finalidades distintas: para alguns, significava atender aos pobres e filhos de operários e, para outros, representava inserção na escolarização, um artigo de luxo. Desse modo, Kishimoto ressalta a distinção dessas duas modalidades: as creches “prestam algum tipo de assistência à criança (nutricional, teto, saúde, roupa e educação)”, e as pré-escolas “priorizam apenas a educação das crianças” (KISHIMOTO, 1986).

Para Pinazza (1997), era nítida a separação e discriminação das escolas maternas e pré-escolas, expressas na legislação vigente pelo critério de idade e pelo tipo de clientela. A esse respeito, descreve Alice Meirelles Reis, professora do jardim de infância:

A finalidade e o valor das organizações pré-primárias não são, geralmente, compreendidas no nosso meio. Alguns são de opinião que essas instituições só são necessárias ao lado das fábricas, para atender aos operários. Outros, e até mesmo professores, acham que o “jardim da infância” é um estabelecimento de luxo e, portanto, dispensável. Essas pessoas encaram o problema das organizações pré-escolares somente por um dos seus aspectos, como o lado econômico, por exemplo, ou desconhecem a necessidade de uma orientação educativa na idade pré-escolar. (KISHIMOTO, 1986, p. 59).

No Brasil, as instituições responsáveis por atender as crianças de 0 a 6 anos foram caracterizadas, em seu início, por incluir os filhos de mães que trabalhavam fora de casa, pertencentes à população de baixa renda. Considerando as modalidades de instituição citadas, esta pesquisa detém-se ao histórico da modalidade creche.

2.1. Histórico das creches e formação dos profissionais

Da origem até 1920, o atendimento das crianças em creches, asilos e orfanatos era exclusivamente filantrópico, isto é, patrocinado pela iniciativa privada, que criou instituições para acolher crianças. Os asilos eram conhecidos como instituições criadas “por grupos de filantrópicos, para atender, gratuitamente, crianças pobres” (KISHIMOTO, 1986, p. 27). A autora identifica três modalidades de asilos em São Paulo: para órfãos, ou orfanatos; para crianças abandonadas; para crianças delinquentes. Posteriormente, com o crescimento populacional, aliado à expansão da industrialização,

ao ingresso da mulher no mercado de trabalho, ao aumento do percentual da população de baixa renda, passou a existir uma forte demanda pela criação de instituições responsáveis por atender as crianças pequenas (OLIVEIRA; FERREIRA, 1989).

Em São Paulo, a criação das creches ocorreu para atender principalmente às crianças que se encontravam em extrema miséria. Nogueira⁵ relata o quadro das populações pobres em busca de melhores condições de vida:

Triste e desolador o espectáculo que presenciamos diariamente nesta capital. Não há quem não veja pelas ruas e praças da cidade infelizes mulheres na mais extrema miséria, tendo nos braços pobres creancinhas, cujo semblante nos causa compaixão e dó. Outras creanças maiores vagueiam desamparadas pelas ruas recorrendo à caridade pública. É necessário que o generoso povo paulista saiba concorrer para a fundação das projectadas “creches” para estes entesinhos que o destino fez pobres de nascença e a sociedade culta tem o dever de fazer ricos pelo conforto de sua generosidade. (NOGUEIRA *apud* KISHIMOTO, 1986, p. 38).

As primeiras creches instaladas em São Paulo se confundem com os asilos infantis porque também atendiam as crianças órfãs em regime de internato. Um dos exemplos são as creches da educadora Anália Franco, que criou várias instituições para amparar as crianças pobres e órfãs. Nesse primeiro momento, a creche exercia a função social de tirar as crianças da rua e abrigá-las em lugar seguro. Com o deslocamento das populações pobres para os centros urbanos, em busca de empregos, moradias e melhores condições de vida, e para atender os filhos desta população, foi necessário ampliar o número de vagas nas creches. Nesse sentido, Kishimoto (1986) aponta que foram construídas creches nas instalações das fábricas, mantidas em período integral e, na maioria das vezes, em péssimas condições de higiene. Essas creches pertenciam a proprietários que cobravam pequenas taxas diárias para atender aos filhos dos operários. Em 1910, algumas creches desse tipo foram criadas em São Paulo. Em 1943, a creche se tornou obrigatória quando a legislação trabalhista estabeleceu que todas as empresas com mais de 30 empregados deveriam ter um lugar para que as trabalhadoras pudessem deixar seus filhos (ROSEMBERG *et al.*, 1992). Sobre isso, Oliveira e Ferreira revelam os trabalhadores reivindicavam:

⁵ NOGUEIRA, O. D. As Creches. **Educação**. São Paulo, n. 2, jun. 1902.

[...] uma série de vantagens, protestavam contra as precárias condições de vida e de trabalho a que se achavam submetidos: jornadas excessivas, insalubridade, inexistência de assistência médica, habitações precárias, infraestrutura sanitária ausente etc.; dentre outras reivindicações, surgia a da creche para os filhos de trabalhadores. (OLIVEIRA; FERREIRA, 1989, p. 37).

Na sua origem, com traços do assistencialismo filantrópico, com objetivos higienistas e disciplinadores, a creche tinha a função social de abrigar e cuidar dos filhos das operárias e era entendida como “ajuda e salvação” das crianças.

A formação dos profissionais, desde a criação do primeiro jardim de infância oficial, em 1896, até o início de 1920, era vista de modo mais “globalizante” nos cursos de magistério primário; as grades curriculares das escolas normais não davam ênfase às disciplinas pedagógicas, diferentemente das escolas normais de outros países, como Argentina, Chile e Estados Unidos (PINAZZA, 1997). Assim, a ausência de um curso formador e o acesso restrito à literatura especializada eram fatores que limitavam a construção de uma prática pedagógica. Inicialmente, as profissionais das creches recebiam a nomenclatura de pajem e, sobre essa complexidade, Oliveira e Ferreira assinalam que a “rede de influências merece ser detectada com relação ao comportamento das pajens, aos cuidados ministrados às crianças, ao tipo de interação que se estabelece entre pajem e a criança, e o tipo de interação que as crianças mantêm entre si” (1989, p. 33).

Em São Paulo, após a criação dos sindicatos e a reivindicação dos associados pela habilitação profissional, em nível de segundo grau, para trabalhar na creche, surgem propostas para debater sobre qual a formação adequada para esse profissional. Depois das alterações que ocorreram no ensino primário e no magistério, em 1920, amplia-se o número de disciplinas pedagógicas, e, por conseguinte, o curso do magistério assume um caráter mais profissionalizante.

A história da Educação Infantil, particularmente das creches, no Brasil, revela que:

A creche esteve vinculada à ideia da falta da família e seguiu os modelos de funcionamento de acordo com os padrões de família e de maternidade que foram sendo propostos pelas diversas profissões que se desenvolviam: serviço social, medicina higienista, psiquiatria, psicologia e pedagogia. (HADDAD, 1991, p. 26).

Fruto dessa concepção de substituição materna, a profissão de docentes de Educação Infantil constituiu, historicamente, uma profissão feminina:

Nas creches, assumindo designações plurais: pajens, monitoras, auxiliares de desenvolvimento, dentre outras, as pessoas contratadas para o trabalho com crianças pequenas são, em grande parte, leigas ou contam com nível baixo de escolaridade, não ultrapassando a 8ª. série do ensino fundamental. (NICOLAU, PINAZZA, 2007, p.943).

A história das creches⁶ do município de São Paulo, em caráter público, isto é, mantida pelo Estado, iniciou-se, no final da década de 1950⁷ e em meados da década de 1960, como rede municipal de creches de São Paulo, com o estabelecimento de convênios e entidades beneficentes; tinha por concepção acolher as crianças de 0 a 6 anos que pertenciam às classes mais pobres da população. Desse modo, a educação oferecida às crianças tinha uma visão compensatória, na qual, por meio dela, exclusivamente, era possível superar as defasagens causadas pela privação social e cultural. No atendimento da criança, as rotinas eram pautadas por cuidados de nutrição e higiene. Posteriormente, no início da década de 1970, as manifestações contra a ditadura e as reivindicações sociais favoreceram o Movimento de Luta por Creche, que foi oficializado em 1979, no Primeiro Congresso da Mulher Paulista, o qual propunha defender os direitos das mulheres trabalhadoras, com o objetivo de pressionar o governo paulista a aumentar a oferta de vagas para as crianças nas creches.

Aumentadas as vagas e a quantidade de creches, que pertenciam à Secretaria de Assistência Social, era necessária a contratação dos profissionais. E, inicialmente, com o objetivo de “cuidar” das crianças de mães trabalhadoras, foram contratadas, em quase a totalidade, mulheres que tinham experiência como mães e/ou participantes do movimento de luta por creches, denominadas “pajens”. A pajem era a representação da boa mãe, da “cuidadora” amorosa, vinculada ao trabalho doméstico. As pajens que

⁶ Na perspectiva eminentemente assistencial, muito similar às creches, estiveram presentes, no cenário brasileiro, outras instituições destinadas às crianças muito pequenas: asilos infantis, dispensários e mesmo as escolas maternais, que surgiram na década de 20. Para melhor aprofundamento nos termos, ver: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A Pré-escola em São Paulo: das origens a 1940**. Tese (Doutorado) – FE-USP, São Paulo, 1986.

⁷ A criação do ensino primário municipal pelo decreto da lei nº 3.185/56.

então ingressaram nas creches municipais tinham pouca escolaridade e origem social nas mesmas classes da população atendida. A idealização da mulher como “naturalmente” educadora amorosa, com os menores salários e inferioridade diante dos outros docentes, constitui, desse modo, o perfil do profissional de Educação Infantil (ARCE, 2001).

Segundo Nicolau e Pinazza (2007, p. 943), as políticas governamentais e a polarização em funções de assistência-instrução/compensação são fatos históricos que marcaram a trajetória da Educação Infantil brasileira e que “definiram o processo de constituição do campo e o tratamento dado à questão de formação de professores para essa modalidade educacional”. Na década de 1930, havia uma tendência de separar a pré-escola dos outros tipos de assistência à infância de 0 a 3 anos, aproximando-a mais da escola primária e, portanto, do sistema educacional público.

Os projetos de implantação de serviços para a infância de 0 a 6 anos no Brasil vão se configurando em duas naturezas de atendimento às crianças dessa faixa etária: as creches, que atendiam crianças de 0 a 3 anos em período integral, vinculadas às secretarias e aos sistemas de bem-estar social, com preocupação assistencialista e compensatória; e as pré-escolas, que atendiam crianças de 4 a 6 anos, em período parcial, vinculadas ao sistema educacional, voltadas à escolarização formal.

As concepções de políticas de compensação e assistencialismo vão marcar a história dessas instituições, “[...] em creches, de caráter eminentemente assistencial e higienista, e em escolas maternais, jardins de infância e classes de educação pré-primária que, incorporadas ao sistema oficial de educação, já em seu nascimento, atrelaram-se à escolarização formal” (NICOLAU, PINAZZA, 2007, p. 943). Essa separação permaneceu por muito tempo, distinguida pela faixa etária atendida e pelos tipos de funcionamento: creche destinada ao atendimento de crianças de 0 a 3 anos, em período integral, e a pré-escola, dirigida às crianças de 4 a 6 anos, em período parcial. Para Kramer (1989, p. 20) há ainda uma terceira classificação que diz respeito à vinculação administrativa: “a creche se subordina, assim, a órgãos de caráter médico ou assistencial, e a pré-escola, ao sistema educacional”.

Na década de 1970, dada a preocupação com as crianças culturalmente carentes e com os objetivos de “compensar” pela educação as “defasagens” apresentadas no desenvolvimento das crianças, eram preparados treinamentos, palestras e cursos para

capacitar as chamadas “pajens” no desempenho de suas funções. Em 1976, é criado, no município de São Paulo, o Plano de Educação Infantil – PLANEDI. Campos (1979) assinala que, nesse período, a falta de dados relativos à modalidade de atendimento, a falta de definição clara de atribuições e coordenação das atividades dos diferentes órgãos responsáveis pelo atendimento das crianças de 0 a 6 anos, como também a indefinição do termo “creche” revelam indicadores da precária situação dessas instituições. Somente após a mobilização das comunidades e organizações na discussão sobre os atendimentos, no final da década de 1970, teve início a instalação da rede direta de creches.

Na década de 1980, com o agravamento da situação econômico-social de grande parte da classe trabalhadora e com os movimentos sociais urbanos reivindicando mais acessos a bens e serviços para a subsistência, foram criadas políticas sociais, para atender às demandas, entre elas, criar e expandir a rede de creches. No município de São Paulo, institui-se a Programação Básica da Creche, em 1981, pela Coordenadoria do Bem-Estar Social, com o objetivo de definir um padrão mínimo de atendimento. A creche atendia crianças de 0 a 6 anos e 11 meses, em regime de semi-internato, e era vista como um “equipamento” social auxiliar da família. Para ocupar a função de pajem, era obrigatório ter idade mínima de 18 anos, primeiro grau incompleto (acima da 4ª série) e experiência com crianças (ROSEMBERG *et al.*, 1992).

A criação de órgãos estaduais, municipais e federais, responsáveis pela regulamentação das creches, e as discussões sobre propostas pedagógicas e formação de professoras de Educação Infantil, no início dos anos 1980, propiciaram o desenvolvimento de alguns programas e propostas que buscaram reformular as concepções e a função social das creches. Na proposta oferecida pelo município de São Paulo, em 1984, apontava-se a necessidade de as creches assumirem não só o caráter de assistência, mas também uma concepção educacional que integrasse ao processo educativo as famílias e o contexto social:

A concepção de educação assume o enfoque de educação popular, localizando o homem no tempo e espaço e concebendo a creche “como um equipamento social que, além de prestar serviços sociais à criança e à família, é um espaço de convivência onde se desenvolve um processo educativo que compreende uma dimensão social (a relação criança x criança, criança x educador, educador x família e a creche como coletivo onde se insere) e uma dimensão pedagógica e política, enquanto produção e reprodução de comportamentos, valores e atitudes, a partir de uma

determinada compreensão de realidade. (Reprogramação da creche, São Paulo, 1984, *apud* ROSEMBERG, *et al.*, 1992, p. 7).

A proposta apontava também as necessidades de adequar a qualificação da função da profissional que trabalhava na creche. Para tanto, em substituição à pajem, surge o auxiliar de desenvolvimento infantil – ADI –, tendo como requisito para ocupação da função a exigência do primeiro grau completo. A promulgação da Constituição de 1988 foi um dos grandes marcos na área de Educação Infantil, pois reconheceu o direito de as crianças de 0 a 6 anos frequentarem instituições educativas e o dever do Estado de criar e manter creches e pré-escolas.

Com os objetivos de investir na formação dos auxiliares de desenvolvimento infantil e melhorar a qualidade dos serviços prestados à população, a Secretaria Municipal do Bem-Estar Social, em 1989, elaborou um projeto pedagógico para todas as creches municipais, denominado Política de Creches.

Pela falta de especificidade, a Educação Infantil sempre foi fortemente influenciada, ora pela escolarização⁸, ora pelas concepções educacionais assistencialistas⁹. Segundo Kishimoto (2002a), a dicotomia entre o cuidar e o educar, historicamente construída, reflete dois grandes problemas oriundos dos cursos de formação em pedagogia e normal superior: são muito teóricos e têm ausência da prática reflexiva; adotam um perfil profissional que ignora o profissional pesquisador da prática pedagógica.

Nos anos 90, por influência das pesquisas sobre a formação de professoras no Brasil, ganham destaque as discussões sobre a qualidade de Educação Infantil, pondo em foco o conceito de integração cuidado-educação (KISHIMOTO, 2002a). No tratamento específico da Educação Infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (n. 9394/96) estabeleceu em seu artigo 62 que a formação de docentes para atuação na Educação Infantil seria realizada em nível superior, embora também afirmasse a possibilidade da modalidade mínima no magistério (ensino médio,

⁸ Termo utilizado para indicar a ênfase de práticas do primeiro ciclo do ensino fundamental pautadas essencialmente na leitura e escrita.

⁹ Termo utilizado para indicar preocupações de cuidados e assistência nesta faixa etária.

modalidade normal). É nesse contexto, que as profissionais da Educação Infantil passam a ser consideradas responsáveis pela primeira etapa da educação básica¹⁰.

Com a promulgação do Plano Nacional de Educação- PNE- (BRASIL, 1997) estabeleceu-se o ano de 2007 como prazo para que as profissionais de Educação Infantil, atuantes em creches e pré-escolas (pajens, auxiliar de desenvolvimento infantil), obtivessem formação específica na área e passassem, no plano funcional da profissão, a ser consideradas como professoras de Educação Infantil: “É importante ressaltar o desafio que esta deliberação coloca, uma vez que muitas profissionais não possuem sequer o ensino fundamental” (CERISARA, 2002, p. 329).

Mais tarde, como importante conquista do campo, são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 1999a), documento que constitui um instrumento para a construção de uma Educação Infantil de boa qualidade, com respeito à dignidade e aos direitos básicos das crianças nas unidades, superando a dicotomia entre assistência e educação. Para Campos (1997), antes, a profissional que atuava com as crianças era leigo, paciente, afetivo, satisfazendo as expectativas sociais para a função do cuidar. Com a LDBEN, de 1996, a exigência de um docente qualificado e com nível de escolaridade mais alto representou um marco na democratização e melhoria da qualidade do ensino. Sendo assim, fica evidente a importância da formação para que os professores possam desenvolver as práticas de “cuidar e educar” de forma indissociável e integrada.

O sistema público municipal de creche de São Paulo sofreu mudanças, e, em 2001, as creches passaram da Secretaria de Assistência Social – SAS – para a Secretaria Municipal de Educação – SME – passando a ser denominadas Centros de Educação Infantil – CEIs¹¹. Buscando, desse modo, regularizar a formação dos profissionais que atuavam na Educação Infantil, a Prefeitura de São Paulo, em parceria com a Fundação Carlos Alberto Vanzolini, criou o Programa ADI - Magistério. Em sua primeira fase, em 2002, ofereceu a formação para 850 das profissionais que não tinham concluído o

¹⁰ Lei nº 10.430, de 29/2/1988: afixava a alteração de Pajem para Auxiliar de Desenvolvimento Infantil –ADI – a partir de 01/3/1988.

¹¹ Por Decreto Municipal nº 40.268/01, passou a pertencer à Secretaria de Educação do Município de São Paulo, recebendo a denominação de CEI a partir de 31/1/2001.

nível médio e, na segunda fase, em 2004, a formação de 2750 profissionais que possuíam o ensino médio, mas não eram habilitados para o magistério¹².

Atualmente no campo educacional considera-se, na maior parte das correntes teóricas, que a formação profissional é um dos fatores de maior impacto para a melhoria da qualidade do atendimento oferecido às crianças. Por isso, em alguns países houve uma ampliação dos anos da formação dos profissionais que atuam com crianças pequenas. Na perspectiva de construção de identidade profissional, a formação deve articular com a carreira dentro de uma concepção de formação permanente que contemple a formação em serviço e a formação em cursos regulares. No caso da Educação Infantil, a formação em serviço adquire um estatuto particular, posto que muitos que já atuam possuem um nível baixo no plano da formação inicial.

No que se refere à formação dos profissionais de Educação Infantil, após a aprovação das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 1999a), houve duas discussões no âmbito da formação específica: a primeira discussão foi organizada e promovida por educadores que entendiam a formação como parte da luta pela valorização e profissionalização do magistério, e a segunda, promovida pela academia, que incentivava, por meio de uma sólida formação, a articulação entre teoria e prática. Porém, o Conselho Nacional de Educação, com políticas neoliberais, adotou um modelo de formação técnica profissionalizante, que constituiu sem o espaço para uma reflexão profunda sobre os processos e a necessidade de uma formação específica (CERISARA, 2002).

Segundo Oliveira-Formosinho (2002, p. 43), o conceito de identidade docente de educadoras de infância “diz respeito à ação profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto às crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão”. Para a autora, a identidade docente de educadoras de infância possui suas especificidades: a primeira especificidade é derivada das características da criança pequena, como a globalidade, vulnerabilidade e dependência da família; a dependência da criança em relação ao adulto, principalmente nos cuidados físicos (saúde e higiene) e psicológicos, representa a vulnerabilidade; a segunda é derivada dos contextos de trabalhos, que podem ser “custodiais”, centrados na guarda e nos cuidados da criança ligado às atividades sociais,

¹² Dados obtidos na Fundação Carlos Alberto Vanzolini.

ou “pedagógicos”, com a intencionalidade educativa; a terceira é a abrangência do papel de educadora de infância, devido à diversidade de tarefas de “educação e cuidados”. Posta esta abrangência de tarefas, que corresponde ao alargamento das interações profissionais necessárias (com profissionais de outras áreas, com os pais e familiares, com a comunidade envolvente e com autoridade locais) para as profissionais de Educação Infantil, é desejável a “integração de serviços” como característica dos papéis e funções das educadoras (PINAZZA, 2004).

2.2. A feminilização do magistério

Mais do que enxergar que esta profissão foi constituída no feminino, é necessário considerar as profissionais e as relações de classe, gênero, raça que foram construídas ao longo do processo histórico.

Devido a conquistas como o voto feminino, maior espaço de atuação advindos da inserção no campo de trabalho, apoio ao sustento familiar, modificaram-se as marcas para pensar novas visões sobre o feminino na sociedade. O ingresso no magistério possibilitou às mulheres a oportunidade de ingresso no mercado de trabalho. Aliado ao trabalho doméstico e à maternidade, a profissão, além do prestígio social de “ser professora”, trazia um caráter de dignidade e missão.

Em estudo de Luiz Pereira (1969), que investigou, na década de 1950, o ingresso da mulher no trabalho e a feminização do magistério, verificou-se que 93,1% das pessoas que atuavam no magistério brasileiro eram mulheres. Uma das características que favorecia as mulheres no exercício das funções de professoras era a possibilidade de conciliar a profissão e os afazeres domésticos: “[...] porquanto essa atividade propicia a um numeroso contingente de mulheres acomodar, ao que tudo indica, o padrão ‘doméstico’ com o padrão ‘profissional’” (p. 27).

As mulheres recrutadas para a função do magistério eram oriundas das camadas socioeconômicas médias, o que lhes permitia, como professoras, exercer papéis de esposa e mãe na família. Tanto a instrução/formação das mulheres quanto o desejo de ingresso no mercado de trabalho eram cerceados dentro dos padrões da época, para que não ameaçassem os lares, a família e o homem. Para Almeida (1998), o ingresso

feminino no magistério, no início, era aceitável porque o trabalho desempenhado significava, sobretudo, “cuidar” de alguém.

A visão que se tinha da mulher nesta época era a da boa moça, que cumpria o modelo social de esposa e mãe, garantindo, assim, o bem-estar da família e a boa educação dos filhos. Desse modo, o comportamento das professoras, em sua grande parte, era condizente com os papéis familiares. As características familiares vão, dessa maneira, dando traços de personalidade feminina nas estruturas, no funcionamento e exercício profissional do magistério:

As características psíquicas mais frequentemente assinaladas são “instinto maternal” e maior dose, nas mulheres, de certas aptidões, habilidades ou capacidades tidas como apropriadas às relações interpessoais do mestre com as crianças: “carinho”, “amor”, “docilidade”, “compreensão”, “paciência”, “abnegação”, “comunicabilidade”, “meiguice”, “dedicação” etc. [...] O magistério primário é adequado só à mulher, porque lhe dá oportunidade de auxiliar a manutenção do lar, pelo horário de um período, pelas férias anuais e, ainda, por dar-lhe tempo de assistir os filhos que tiver e realizar os demais deveres femininos que o lar impõe. (PEREIRA, 1969, p. 61-62).

Pela visão da sociedade e suas crenças nos estereótipos da personalidade feminina como fatores favoráveis ao magistério é que vão sendo construídos discursos sobre a mulher “nascer” para ser mãe e professora, e a função de professora como uma “natureza feminina”.

A urbanização e industrialização não só auxiliaram na ampliação das escolas primárias, mas também no fortalecimento das suas funções socializadoras. As escolas normais, denominadas “colégios de moças”, ofereciam às mulheres formação baseada nesta herança cultural, para ela atuasse como a “segunda mãe”:

Ensinar crianças foi, por parte das aspirações sociais, uma maneira de abrir às mulheres um espaço público (domesticado) que prolongasse as tarefas desempenhadas no lar – pelo menos esse era o discurso oficial do período. Para as mulheres que vislumbravam a possibilidade de liberação econômica, foi a única forma encontrada para realizarem-se no campo profissional, mesmo que isso representasse a aceitação dessa profissão envolta na aura da maternidade e da missão. (ALMEIDA, 1998, p. 28).

Na República, fruto de preocupações sociais, o valor que se deu para a educação formal fez com que se criassem as primeiras escolas normais. Foi permitido às mulheres frequentar as escolas e eventualmente ingressar no magistério, porém, esta liberdade foi

bem limitada, pois não permitia o ingresso nas universidades e nem a escolha de profissionalização que não fosse a do magistério ou enfermagem. Assim, para Almeida (1998), ao escolher profissionalizar-se no magistério, as mulheres vislumbravam uma possibilidade de sustento sem a obrigação do casamento ou a humilhação de viver de caridade. De acordo com o imaginário social acerca dos papéis femininos, restava-lhes o cuidado com as crianças, representando o magistério a missão e a maternagem.

A primeira Escola Normal em São Paulo foi criada em 16 de março de 1846, pela Lei nº 34. Funcionava em uma sala de um edifício na Praça da Sé, e era destinada apenas ao sexo masculino. A escola pertencia a um único professor, que também acumulava a função de diretor. Não possuía regimento interno e era submetida à Inspetoria Geral da Instrução Pública. A escola tinha 19 alunos matriculados, e permaneceu com aproximadamente esse número até 1886. Em 1847, pela Lei nº 5, de 16 de fevereiro, foi criada a primeira Escola Normal Feminina no Seminário das Educandas. Era organizada nos mesmos moldes que a escola masculina. Funcionou por dez anos e, depois, passou a ser Escola Normal para ambos os sexos em 1874 (ALMEIDA, 1998).

As mulheres, embora fossem professoras da Escola Normal, não ocupavam cargos de chefia. A Escola Normal teve uma reforma efetuada, em 1890, por Caetano de Campos, o diretor, que, desejando transformá-la em uma Escola-Modelo, começou a designar cargos mais destacados no ensino. Com o magistério representando a profissão ideal para as mulheres (o prolongamento das funções maternas de instruir e educar as crianças), e amparada pelo objetivo de ser Escola-Modelo, a Escola Normal de São Paulo foi a primeira instituição a formar professoras e professores do Estado.

Goveia (1965), ao realizar o estudo denominado *Professoras de amanhã*, sobre as decisões vocacionais da mulher no processo de industrialização, pesquisou 1.448 respostas de moças que frequentavam o curso de três escolas normais nos Estados de Minas Gerais e São Paulo. As análises mostraram que a escolha vocacional estava relacionada à origem social das estudantes propensas ao magistério. Constatou-se também que as normalistas eram oriundas de famílias com recursos modestos e tinham pouca instrução, tornando a escolha do magistério uma das formas de continuidade dos estudos e de empregos institucionais que não fossem trabalho doméstico remunerado ou

nas indústrias, como operárias. Ou seja, o magistério garantia a possibilidade de ascender socialmente.

Na afirmação de Louro (2000), antes do processo de feminização do magistério, não era tão natural quanto parece hoje esta identificação da mulher com a atividade docente. Na ampliação das primeiras escolas normais, no entanto, começaram-se as “naturizações” de que as mulheres tinham por “dom” ou “natureza” inclinações para o trato e a educação escolar das crianças. O trabalho como professora, por ser feito em meio período, era aceitável para as mulheres solteiras ou viúvas. Assim, atrelava-se à ideia de meio período a transitório, o que, segundo a autora, contribuiu para que os salários sempre se mantivessem baixos.

Os ideais republicanos trouxeram a expansão das escolas, e, também, o aumento da frequência de mulheres nas Escolas Normais e no magistério. A ocupação do magistério pelas mulheres, o abandono dos homens desse curso em busca profissões mais bem remuneradas e os discursos ideológicos trouxeram a feminização do magistério:

Aliando-se a essa demanda, o discurso ideológico construiu uma série de argumentações que alocavam às mulheres um melhor desempenho profissional na educação, derivado do fato de a docência estar ligada às idéias de domesticidade e maternidade. Essa ideologia teve o poder de reforçar os estereótipos e a segregação sexual a que as mulheres estiveram submetidas socialmente ao longo de décadas, *por entender-se que cuidar de crianças e educar era missão feminina, e o magistério revelar-se seu lugar por excelência.* (ALMEIDA, 1998, p. 64, grifos nossos).

Tambara (2009) traz importante discussão acerca do processo de feminização do magistério. Segundo a autora o processo de *feminização* do magistério ocorreu não só pelo aumento do número de mulheres exercendo a docência tornando a profissão majoritariamente feminina, mas pelo processo de *feminilização* do magistério que adotou as características e perfis da feminilidade à docência. Assim, Tambara (2002) defende a ideia que o processo de feminilização antecede o processo de feminização, e que esses processos amparam e sustentam a identificação entre a natureza feminil e a prática docente: [...] muito mais importante que investigar a feminização do magistério seja compreender o processo de feminilização do mesmo, mormente no que se refere às

implicações associadas ao processo de qualificação/desqualificação do profissional da educação (TAMBARA, 2002, p. 94)

Desse modo, ressalta-se na história da educação infantil que desde os primórdios e depois com a expansão como proposta educacional brasileira foi fortemente marcada pela imagem e representação das educadoras como uma figura maternal considerada “naturalmente” : amorosa, doce, meiga, carinhosa, passiva e muito paciente. Posto isso, é evidente que a feminização do magistério reforça a influência e o predomínio das práticas femininas domésticas nas práticas das profissionais de educação infantil.

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB A PERSPECTIVA DE HISTÓRIA DE VIDA

Compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida. Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagem, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação. (MOITA, 2007, p. 114-115).

O termo *formação* é polissêmico e, portanto, engendra diferentes significados. Seu emprego ganha destaque em vários campos, fazendo parte de muitos temas nas últimas décadas. O dicionário “Aurélio” assim define os termos: **Formação**- 1) Ato, feito ou modo de formar. 2) Constituição, caráter. 3) Maneira por que se constituiu uma mentalidade, um caráter, ou um conhecimento profissional.; e **Formado**- 1) Que recebeu forma; modelado. 2) Feito, constituído. 3) Que concluiu formatura: numa faculdade, ou estabelecimento de nível médio.

3.1. A formação de professores como tema no campo da educação

Josso (2010), no capítulo “Como pensar a formação?”, discute a multiplicidade de conceitos utilizados para designar “formação” e apresenta alguns exemplos de frases que utilizamos no cotidiano; em seguida, aponta algumas implicações atreladas aos tipos de concepção:

- 1) “Fulano é bem formado, ele passou por tal escola” dá ênfase à ação exterior, no caso, na instituição educacional;
- 2) “Fulana tem boa formação geral, que lhe servirá muito em tudo o que ela fizer” indica que a pessoa possui uma formação que implica a disposição de conhecimentos e competências;

3) “Não estranha que ela já tenha compreendido, ela é engenheira formada” pressupõe que as qualificações adquiridas são partes integrantes da pessoa;

4) “Este programa de formação está bem pensado” introduz a ideia de que a formação implica uma organização no tempo de um conjunto de atividades educativas;

5) “A formação prática dos médicos é tão importante quanto a sua formação teórica” passa a ideia de que em um programa de formação há tipos de conhecimentos complementares entre si;

6) “A melhor escola é a vida! É simples, ele se formou sozinho!” lembra que alguns de nós valorizamos alguma modalidade de formação do que outras.

Assim, a autora postula que a formação:

[...] pode ser considerada como ação de uma instituição, como conjunto das modalidades desta ação, como ação de exortação ou como atividade própria da pessoa. *Ela é um complemento para o sujeito ou um atributo do sujeito, ela designa qualificações ora gerais, ora específicas, relativas a saberes e a saber-fazer utilizáveis como tais, ou transferíveis.* (JOSSO, 2010, p. 37, grifos nossos).

Em seguida a autora¹³ (p. 38-83) apresenta quais os conceitos utilizados em diferentes disciplinas que abordam a formação. As primeiras disciplinas analisadas são a Sociologia e a Psicologia Social, que fazem uso da “formação como socialização”. A segunda é a Antropologia, que compreende “a formação como enculturação”. A terceira, a Psicologia, que considera a “formação como aprendizagens das condutas, constituição e articulação das instâncias psíquicas, construção do eu e atualização das potencialidades”. E, por fim, a autora apresenta as Ciências da Educação, que fazem três tipos de usos da formação: 1) como aprendizagens de competências e de

¹³ Os usos que as disciplinas fazem do conceito de formação foram apenas citados. Para aprofundar no tema ver: JOSSO, Marie-Christine. Como pensar a formação. In: _____. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

conhecimentos¹⁴; 2) como processo de mudança, e 3) como projeto, produção de vida e de sentido¹⁵.

O conceito “formação como projeto, produção de vida e elaboração de sentidos” considera “a formação como um processo global, implicando as diferentes dimensões da vida (, sendo que), para alguns, o processo de formação acompanha o curso da vida”¹⁶ (JOSSO, 2010, p. 62). O trabalho da autora insere-se nesse eixo principalmente porque:

Por um lado, quando somos levados a dizer o que aprendemos, nós o fazemos numa linguagem que veicula o registro (ou os registros) da aprendizagem (ou das aprendizagens), do saber (ou dos saberes). Por outro lado, é comum que seja mais fácil estar em condições de nomear o que se aprendeu a fazer, do que o se aprendeu a pensar. Como e onde esse ou esses saberes foram elaborados e como agem sobre nossas orientações de vida, sobre nosso vir a ser, numa palavra, sobre o processo de formação? (JOSSO, 2010, p. 81).

Pautada nessa indagação, a autora, na segunda parte do livro, traz sua história de vida para compreender a complexidade que torna difícil a reflexão sobre a formação, os processos de formação e de conhecimento, e que torna difícil achar o vocabulário mais adequado. Dominicé (*apud* JOSSO, 2010, p. 71) investiga os modos pelos quais os adultos aprendem a elaborar uma lista de alguns processos comuns que são balizas para o processo de formação:

- as vias de independência ou autonomização em relação à família de origem;
- o currículo escolar ou as etapas oficiais da formação;
- a delimitação do espaço profissional ou a construção da escolha profissional;
- a evolução da identidade profissional;

¹⁴ Neste caso o conceito de formação é ampliado para além do conceito de aprendizagem.

¹⁵ A autora assinala que o ponto comum das três correntes no campo das Ciências da Educação é “que o aprendente desempenha um papel decisivo em sua formação”.

¹⁶ Josso (2010) elege cinco autores: Freire, Rogers, Honoré, Dominicé e Pineau, para apresentar, por meio da cronologia das publicações, as contribuições para a constituição do campo.

- o prolongamento universitário, como adulto, do currículo escolar;
- as raízes e os afastamentos culturais;
- os conflitos de papéis femininos.

Honoré (1977, p. 141) considera que a formação se ocupa principalmente das “práticas”, que seu processo ocorre no percurso de toda a vida e que ela impregna “sentido” (“a ativação significativa”¹⁷) a essas ações que são vividas, tanto na dimensão individual quanto na coletiva. Diante disso, para ele é importante reconhecer no processo de formação as situações, funções, estados, práticas geradores de sentido. Com isso, ressalta que a formação se atrela a três planos: o espaço relacional, o tempo e a energia das experiências nas atividades educativas (HONORÉ, 1977, p. 57-58). Assim, a *formabilité* é processo que promove formação “que vai de uma experiência à elucidação em comum, de uma originalidade ao aprofundamento para uma confrontação, de uma diferença à instauração de um reconhecimento recíproco” (HONORÉ, 1977, p. 43).

Do mesmo modo, Peters identifica a formação no campo educacional como um conjunto de atividades, técnicas e regras que são fundamentais para instaurar, ou “iniciar”, e envolver o sujeito nos modos de pensamento, nas condutas e até na formação do gosto. Isso é, para o autor, “educar é iniciar” e, portanto, “[...] consiste em iniciar os outros em atividades, modos de conduta e pensamento, que possuem regras intrínsecas, referentes ao que é possível para a ação, para o pensamento e para o sentimento, nos vários graus de competência, relevância e gosto” (PETERS, 1979, p. 125). Pautada por essa perspectiva, Catani, ao compreender a educação como iniciação ao uso das histórias de vida escolar ou da autobiografia como procedimento de formação, revela que:

[...] o modo individual de conceber o ensino, bem como saber que se extrai das próprias experiências e nas maneiras de significar que são engendradas na vida escolar, que estarão enraizadas as orientações que cada professor assume ao ensinar, daí a necessidade de estar atento a essas dimensões no processo de formação. (CATANI, 2001, p. 55).

¹⁷ O autor utiliza o termo “ativação significativa” para designar ações durante o processo de formação que dão sentidos, significantes ao sujeito. Para aprofundar ver: Le Processus de formation. In: Honoré, B. **Pour une théorie de la formation; dynamique de la formativité**. Paris: Payot, 1977.

Para Dominicé (1988) a formação ou o processo educativo é o caminho pelo qual os sujeitos constroem a própria identidade por meio da “autonomização”. Para ele, a formação não é monolítica, mas se realiza, conforme teoriza em diferentes movimentos de aprendizagem: com alguém mais experiente, “heteroformação”; com os pares, “coformação”; com o entorno natural, social, institucional, “ecoformação”; e, essencialmente, no processo laborioso do reconhecimento da capacidade de aprender consigo mesmo a aprender: a “autoformação”.

A formação de professores constitui uma questão contemporânea no âmbito das políticas públicas brasileiras de educação. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e, mais tarde, com os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1999b), a preocupação com a formação de professores foi tão expressiva que acabou entrando na pauta mundial com diversas políticas públicas, ações e documentos internacionais, como do Banco Mundial, da UNESCO e do Fórum Mundial de Educação, que enfatizam a prioridade na formação contínua (BRZEZINSKI, 1996; CANDAU, 1997; GATTI, 2008).

Tem-se o conceito, apresentado por García, de formação de professores:

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores— em formação ou em exercício — se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCÍA, 1999, p. 26).

Reconhecida como necessidade profissional e como um processo contínuo de reflexão autônoma, a formação continuada de professores contribui para o enriquecimento dos saberes, valores pessoais e conhecimentos teórico-práticos, compreendendo a diversidade dos “formatos” de aprendizagem como o desenvolvimento profissional (NÓVOA, 1995, 1999; DAY, 2001).

A esse propósito, é fundamental que o processo de formação do professor seja configurado com o conjunto de saberes acadêmicos e profissionais para proporcionar um pensamento prático e reflexivo. No que tange à construção da prática profissional,

Tardif assevera que essa não pode ser só construída durante a formação universitária, pois os cursos priorizam os saberes acadêmicos, teóricos e científicos e não valorizam os saberes que são construídos no cotidiano profissional. Assim, descreve saber como: “[...] sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2000, p. 10-11).

A esse respeito, Tardif (2000) define quatro características marcantes dos saberes profissionais dos professores. A primeira grande característica é que os “saberes são temporais”, ou seja, são construídos ao longo tempo, sobretudo nas histórias de vidas e histórias escolares que mostram o ensino, os papéis e os modelos de professores. Essa temporalidade manifesta “toda a bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas” sobre a prática docente, principalmente nos primeiros anos de trabalho profissional e que vai sendo construída com o tempo (TARDIF, 2000, p. 13).

A segunda característica é que os “saberes são plurais e heterogêneos”, ou seja, eles proveem de diversas fontes e se articulam a elas:

[...] provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor. (TARDIF, 2000, p. 14).

A terceira característica é que os “saberes são personalizados e situados”, ou seja, dispõem de uma personalidade, uma cultura, ou mesmo de culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem: “[...] que se trata raramente de saberes formalizados, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes difíceis de dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho” (TARDIF, 2000, p. 15) e dessas dimensões que resultam no trabalho docente.

E, finalmente, a quarta característica define que os “saberes carregam marcas do ser humano”, como valores éticos e emocionais que ao longo do trabalho profissional provoca no docente: “[...] um ‘conhecimento de si’, de um conhecimento de suas próprias emoções e valores, da natureza, dos objetos, do alcance e das consequências dessas emoções e valores na sua ‘maneira de ensinar’” (TARDIF, 2000, p. 17).

Por fim, o autor defende que a formação dos professores valorize em primeiro plano os saberes, as experiências e os conhecimentos que são construídos, reconstruídos durante as trajetórias profissionais:

Em outras palavras, esses dispositivos devem ser pertinentes para os professores e úteis para sua prática profissional. Eles devem levar em conta suas necessidades e ser coerentes no que se refere à sua bagagem, aos seus saberes, aos seus modos de simbolização e de ação. (TARDIF, 2000, p. 20).

A formação continuada, para Tardif, é o exercício profissional, pós-escolar, implicando aquisição de conhecimentos, atitudes e competências (TARDIF, 2002). Nóvoa (1995a e 1995b) defende que não pode haver rupturas na formação inicial e continuada do docente. Sendo assim, é preciso conceber o professor reflexivo¹⁸ com base na formação continuada. O uso do termo “professor reflexivo” passou a ser utilizado frequentemente na educação em meados dos anos de 1990 nos escritos de Dewey, principalmente na obra *Como pensamos* (1959). Na epistemologia prática, definida por Schön, que tem como referência os conceitos de Dewey, a reflexão do professor é dividida em quatro instâncias: conhecimento na ação; reflexão na ação; reflexão sobre a ação; reflexão sobre a reflexão na ação – sem que se possa qualificar nenhum desses processos como mais complexo que o outro.

Para que o professor possa alcançar esse nível mais avançado da reflexão, consciente e autônomo de valores, crenças e conhecimentos acerca da própria experiência profissional – que Schön denomina “metacognitivo” – decorre um caminho longo, com avanços e retrocessos, cujo término não existe, “[...] pois a cada passo em direção a maior complexidade metacognitiva”, outros ou novos tipos de problemas surgem, demandando novo ciclo de ação-reflexão-ação (SCHÖN, 1999, p.33). Assim,

¹⁸ Refletir significa tomar continuamente a própria prática como objeto de análise, identificando necessidades e formulando criticamente soluções que, postas em ação, geram um movimento contínuo de ação-reflexão-ação.

os professores reflexivos investigam não só a ação sob os aspectos teóricos e práticos, mas também o ensino. Ou seja, a formação de professores deve privilegiar os processos que promovam reflexões sobre o ensino e as relações com o desenvolvimento do professor.

Das contribuições de diversos autores como Nóvoa, Alarcão, Schön, Tardif, Day, Zeichner, entre outros, decorrem as inspirações para a formação de professores no Brasil, e o desenvolvimento profissional de professores é compreendido como processo de constituição de conhecimentos e aprendizados sobre a docência, num *continuum* de formação, no qual interagem aprendizagens do preparo formal, da atuação prática, dos processos de formação continuada. Desse modo, para García (1999) a formação refere-se à formação inicial e contínua e à articulação do desenvolvimento pessoal e profissional.

Nas suas descrições sobre a prática reflexiva, Zeichner (1993, 1995) descreve diferentes modos de estimular os professores a utilizar o seu próprio ensino como forma de investigação destinada à mudança das práticas. Segundo o autor, essa perspectiva geral sobre a formação profissional, incluindo a formação de professores e a prática reflexiva, que ele denomina *practicum*, está em nítida oposição ao paradigma dominante da racionalidade técnica, em que as opiniões e teorias dos professores estão claramente subordinadas às dos investigadores acadêmicos.

Apesar das diferenças, todas as abordagens feitas têm em comum o fato de estruturar a prática reflexiva, para que os alunos possam se empenhar em pesquisas sobre o ensino, utilizando a “investigação-ação colaborativa” ou a “orientação em grupo”. Desse modo, Zeichner (1993, 1995, 2003) postula que, para haver uma formação reflexiva, é necessário desenvolver três ações conjuntas: uma prática centrada nos professores e nos contextos sociais que elas ocorrem; o reconhecimento de que as ações dos professores são movimentos políticos e, portanto, objetivam tornar-se democráticas e emancipatórias; e a prática reflexiva, que como prática social só pode ser desenvolvida no âmbito coletivo, conforme salienta o autor:

[...] na articulação de um currículo de *practicum* e algum êxito em acabar com o isolamento do ensino e em criar normas de colaboração através de meios como “trabalho de pares” e “supervisão mútua”. Todos estes desenvolvimentos ajudaram claramente a melhorar a qualidade da formação inicial de professores. No entanto, ainda nos confrontamos muitas vezes com a falta de conexão entre a universidade e partes do trabalho de um

programa de formação de professores, com *practicum* que existem em instituições que não valorizam a formação de professores de qualidade e nem recompensam aqueles que o tornam realidade. (ZEICHNER, 1993, p. 67).

A formação não se dá por acúmulo ou somatórias de conhecimentos e técnicas, mas por reflexões sobre as práticas e os saberes das experiências adquiridas ao longo do processo do desenvolvimento profissional, que também inclui a identidade pessoal (NÓVOA, 1995). Considera-se que a formação centrada na pessoa do professor, contribui para explicitar os modos pelos quais, cada um, singularmente, apropria-se dos conhecimentos e das experiências, transformando-os por meio da reflexão. O desenvolvimento profissional: “[...] tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico; tem uma dimensão prática, mas não é apenas prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência” (NÓVOA, 2002, p. 27). Para o autor há um “excesso de discursos”, redundantes e repetitivos, que se traduz numa “pobreza de práticas”. Identifica cinco disposições que são essenciais à definição dos professores nos dias de hoje.

1) O conhecimento: o trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem. “E ninguém pensa no vazio, mas na aquisição e na compreensão do conhecimento”.

2) A cultura profissional: “Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão”. Para ele o “registro das práticas”, “a reflexão sobre o trabalho” e o “exercício da avaliação” são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São essas rotinas que fazem avançar a profissão.

3) O tato pedagógico: “Saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos. No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais”.

4) O trabalho em equipe: os novos modos de profissionalidade¹⁹ docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada

¹⁹ Utiliza-se o termo profissionalidade para designar o conjunto do desenvolvimento das competências ao exercício da profissão docente.

vez mais, em torno de “comunidades de prática”, no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais.

5) O compromisso social: podemos chamar de diferentes nomes, mas todos convergem no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural:

Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do *ethos* profissional docente. (NÓVOA, 2009, p. 11).

A formação de professores emerge das dimensões do desenvolvimento profissional, ou seja, o processo de formação de professores inclui a pessoa do professor, a sua experiência, o professor e os seus saberes, a escola e seus projetos. Nessa perspectiva “a formação implica um investimento na pessoa e uma valorização das práticas e dos projetos pessoais, permitindo que o(a) profissional reencontre-se com suas histórias de vida e de profissão” (PINAZZA, 2004, p. 381).

3.2. Histórias de vida

O trabalho com histórias de vidas surgiu nos anos de 1920, nos Estados Unidos, com o objetivo de registrar o confronto entre os migrantes e os nacionais. E mais tarde, nos anos de 1950, se desenvolveu uma forte corrente na Europa a favor das recolhas de testemunhos “vividos”, analisando-os nos âmbitos da história, etnografia, psicologia, sociologia e literatura. Dessa maneira, a corrente de história de vida buscava aprofundar, nos métodos e princípios da criação “estética” e científica, “fazer falar os povos do silêncio”, contando a história dos ditos esquecidos (POIRIER, CLAPIER-VALLADON, RAYBAUT, 1999; BERTAUX, 2010).

Bertaux foi um dos primeiros pesquisadores a utilizar a narrativa de vida. Para ele, a narrativa de vida, termo criado e consagrado no campo das ciências sociais, é o resultado de uma entrevista narrativa na qual o pesquisador ou estudante pede a uma pessoa que conte toda ou parte de sua experiência (BERTAUX, 2010). No campo da

educação, partindo da escola da História Nova (BURKE, 1992; LE GOFF, 2003) considerando novas fontes no conhecimento historiográfico é que as fontes orais começam a ser reconhecidas. É depois da década de 80, que começa a utilização de narrativas de experiências, principalmente autobiográficas, como forma de investigação e formação no campo da educação por meio de autores como Nóvoa e Finger (1988), Josso (1988, 2004), Goodson (2000), Nóvoa (1995, 1999) e Bertaux (2010).

São diversas as terminologias utilizadas no campo da abordagem biográfica de professores. Na educação, em trabalhos de abordagem biográfica, adotam o termo histórias de vida os trabalhos e métodos que consideram as narrativas de formação, seja na formação inicial ou continuada de professores. Para Pineau (1988), a expressão “histórias de vida” refere-se à compreensão de formação e experiências adquiridas ao longo da vida, individualmente, que se cruzam e revelam as histórias coletivas e sociais. O autor denomina etnobiografia a abordagem em que o entrevistado é considerado “o espelho” do seu tempo, e o investigador pode ter uma dimensão do momento, no estudo de histórias de vida e histórias de vidas cruzadas. O autor também ressalta que a narrativa não é um produto finalizado, mas um material que precisa ser analisado e somado a outros materiais e procedimentos para a compreensão da história de vida. Assim, as histórias de vida mostram, em suas análises, tanto as individualidades, como as dimensões sociais e coletivas. Ao explorar os elementos constitutivos das trajetórias de vida, como “quais as relações existem entre a história pessoal e a história profissional?”, “onde e como me formei?”, “o que aprendi?”, podemos observar os processos do sentido da história pessoal como apropriação da história profissional, que resultam na construção da identidade docente.

A formação, portanto, não se constrói por acúmulo de conhecimentos e técnicas, mas através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Desse modo, a identidade docente é resultado de um longo processo para construir um modo próprio de “sentir-se ser” professor e, ao mesmo tempo, dar sentido ao seu exercício cotidiano: “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (NÓVOA, 2007, p. 16).

Nos finais da década 1970, começam a aparecer no campo educacional as pesquisas com abordagens biográficas. Feita a inserção no campo educacional, nota-se, desde a origem, a pluralidade dos termos e conceitos como “métodos biográficos”, de autoformação²⁰ e a biografia educativa. Na Europa, a corrente da história de vida, principalmente por Bertaux e Ferrarotti, foi amplamente divulgada (NÓVOA, 2007).

Para Dubar (1998), analisar as trajetórias de vida, na perspectiva subjetiva, “como uma história pessoal cujo relato atualiza visões de si e do mundo”, constitui parte do processo identitário. Sob essa análise, o trabalho modifica tanto o trabalhador como a sua identidade, na medida em que trabalhar remete a “aprender a trabalhar”, ou seja, a aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização mais ou menos longa e que muitas vezes é confundida com o trabalho que é aprendido pela imersão no ambiente familiar e social. Dessa maneira, podemos dizer que, com o tempo, o professor, com sua cultura, suas ideias, suas funções cria um *ethos*, um sentido de pertença de classe: “[...] a socialização, segundo Bourdieu, ao assegurar a incorporação dos *habitus* de classe, produz a pertença de classe dos indivíduos, ao mesmo tempo em que reproduz a classe enquanto grupo que partilha do mesmo *habitus*” (DUBAR, 1997, p. 71). A construção identitária é, portanto, o processo das relações de formação e das relações profissionais:

As configurações identitárias são [...] “momentos” privilegiados de uma biografia profissional ideal: momento de construção da identidade corresponde tradicionalmente à formação inicial e momento da consolidação da identidade ligado à inserção e à aquisição progressiva da qualificação nas carreiras do ofício. (DUBAR, 1998, p.237).

De acordo com Josso (1988, 2004), as pesquisas biográficas implicam um processo de reflexão orientado pelo próprio interesse, que leva à compreensão do processo de formação. A narrativa produzida funciona como uma das possibilidades de o professor refletir sobre a sua trajetória nas dimensões pessoal e profissional (DOMINICÉ, 1988a, 1988b; PINEAU, 1988, 2006). Assim, refletir sobre as experiências passadas e os contextos faz como que o professor promova e compreenda o seu desenvolvimento profissional e revela algo que extrapola os processos formativos: “[...] reinventar a dimensão coletiva da profissão é uma necessidade vital, com todas as

²⁰ Autoformação é um termo criado por Pineau que define “práticas de enunciação, de reflexão e de elaboração dos acontecimentos e experiências vividas pelos próprios aprendentes.”

consequências que tal acarreta no plano identitário, na ação pedagógica, no trabalho escolar... na formação e supervisão” (NÓVOA, 2002, p. 45).

Considera-se, então, que o uso das histórias de vidas pessoais e profissionais pode funcionar como uma “janela” através da qual os professores podem localizar a origem das crenças, valores e perspectivas que influenciam e formam as teorias e práticas do que é “ser-se” professor (DOMINICÉ, 1988a; GOODSON, 2000). Ao postular a tríade indissociável (pessoa, profissão e instituição), o autor defende (NÓVOA, 2007) que, para compreender o professor, é necessário considerar o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e o desenvolvimento organizacional (produzir a escola), interligados.

As narrativas na pesquisa em Educação podem ser utilizadas como instrumento de investigação e como instrumento de formação (NÓVOA, 1988). Enquanto instrumento de investigação as narrativas de professores revelam as experiências, os significados, ou seja, permitem compreender uma cultura pessoal e as representações sociais. Como instrumento formativo, possibilitam ao professor compreender a si mesmo e aos outros, ou seja, o professor reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma autoanálise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática.

Desse modo, ouvir a voz, as narrativas e as histórias de vidas dos professores tem sido, há algum tempo, uma estratégia muito importante no trabalho dos investigadores e formadores de professores para a compreensão dos valores, conhecimentos e práticas dos docentes (JOSSO, 1988; NÓVOA, 1988, 1995, 1999, DOMINICÉ 1988a, 1988b; PINEAU, 1988, 2006; GOODSON, 2000; DAY, 2001). As narrativas biográficas, quando são analisadas, favorecem um redimensionamento das experiências de formação e das trajetórias profissionais e tendem a fazer com que se transformem e modifiquem as novas formas de conduzir o ensino (BUENO, CATANI, SOUSA, 1998; SOUZA, 2006).

As narrativas de formação permitem distinguir experiências coletivamente partilhadas em nossas convivências socioculturais e experiências individuais, porque expressam diferentes aspectos simbólicos e subjetivos de cada história e das aprendizagens e experiências que são construídas ao longo da vida (JOSSO, 2004).

Portanto, analisar as narrativas de práticas é um excelente meio de melhorar a ação dos profissionais da escola e formar os que se destinam a esse ofício (CHARTIER, 2007).

Com isso, a utilização de narrativas biográficas, independentemente dos procedimentos adotados, funciona como um dispositivo autoformador, essencialmente porque o aprendiz questiona as suas identidades a partir de vários níveis de atividade e de registro. Ao narrar, o ator toma consciência sobre a sua existência, os sentidos estabelecidos para a formação ao longo da vida, dos conhecimentos adquiridos e das análises e compreensões empreendidas sobre a vida (JOSSO, 2004). Então, segundo as autoras, a experiência é fundamental no processo de formação:

A experiência assume, portanto, um papel estruturante nos processos de formação, possibilitando aos alunos-professores significarem e ressignificarem não só a sua vivência profissional, mas também a sua inserção na proposta continuada em que estão envolvidos e as suas relações com os conhecimentos aos quais têm acesso. (CATANI, VICENTINI, 2006, p. 17).

Outros autores também alertam sobre as ambiguidades que as narrativas de histórias de vida podem conter:

[...] o ser que se assume como tal, se descreve na sua “verdade”; pelo tu; o ser em diálogo consigo próprio, o ser ideal para o qual se tende; pelo ele, o ser tal como aparece na percepção dos outros membros do grupo. Mas existe sempre um fosso, mais ou menos profundo, entre a realidade objetiva e a que é representada subjetivamente. (POIRIER, CLAPIER-VALLADON, RAYBAUT, 1999, p. 36),

Acrescenta que:

[...] qualquer indivíduo é portador, no quadro da sociedade contemporânea, de diversos papéis e estatutos, que são heterogêneos, quando não contraditórios. Não há uma só “máscara social”; entre as imagens que deseja dar de si mesmo, as imagens de si que julga ver no olhar do outro e a representação real que o grupo faz de si existem múltiplos desvios e distorções. (POIRIER, CLAPIER-VALLADON, RAYBAUT, 1999, p. 36).

A partir de 1980, com influência e consolidação das pesquisas com histórias de vida na Europa, representadas principalmente pela Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação – ASIHVIF- que impulsionaram também as pesquisas

no Brasil. No Brasil, esse trabalho foi introduzido por pesquisas de Bueno *et al.* (1993) e por Bueno, Catani e Sousa (1998), no âmbito do Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero – GEDOMGE (1997), da FE-USP, e além de fortalecerem os trabalhos e pesquisa, esse grupo de pesquisa foi significativo para que outros grupos como Instituição Escolar e Prática Pedagógica, da PUC-SP), Memória da Educação, da UNEB, na Bahia, entre outros, surgissem. Como marco foi criado, em 2004, o primeiro Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica – CIPA (ABRAHÃO, 2006). As autoras Bueno, Chamlian, Sousa e Catani (BUENO *et al.*, 2006) realizaram um levantamento bibliográfico sobre estudos com histórias de vida e formação de professores no período compreendido entre 1985 e 2003²¹. Elas verificaram que o uso dessas abordagens no Brasil cresceu substancialmente na década de 1990, e que a produção oscilou entre dois e quatro trabalhos por ano. Além da formação de professores, observou-se, o interesse sobre identidade profissional, especialmente nos trabalhos de mestrados. Outras temáticas como gênero, subjetividades e imaginários foram encontradas nos diversos trabalhos.

Souza, Sousa e Catani (2008) fizeram um mapeamento no campo educacional de pesquisas que foram desenvolvidas entre o 1º. e o 2º. CIPA e observaram que muitas delas sofrem influências e apropriações de Nóvoa, Josso, Pineau e Dominicé. As aproximações dos estudos são marcadas pela utilização das teorias e metodologias; já os distanciamentos das pesquisas se devem ao ponto de vista de sua utilização.

Desde meados dos anos de 1990, é notável o expressivo crescimento e fortalecimento das pesquisas biográficas, no campo educacional brasileiro, que tratam sobre as temáticas de formação de professores e histórias de vida articuladas ao referencial teórico de desenvolvimento pessoal e profissional. O período compreendido entre 1990 e 2003 demonstrou não apenas o expressivo crescimento das pesquisas e produções acadêmicas, mas, também, dos diferentes usos e abordagens das autobiografias e histórias de vida que foram sendo realizadas (BUENO *et al.*, 2006).

Fazendo uma breve análise do CIPA, é possível notar as apropriações e o campo educacional, no que tange às pesquisas sobre histórias de vida, autobiografia e biografia. Assim, nas edições do 1º. CIPA – *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*, - realizado pela PUC-RS, em 2004, agrupou, pela primeira vez, a apresentação e

²¹ Dados obtidos no Banco de Teses da CAPES.

discussão de trabalhos acerca das autobiografias, histórias de vida e narrativas de formação. O 2º. CIPA- *Tempos, narrativas e ficções*, promovido pela UNEB, em setembro de 2006, Já no 3º. CIPA, ocorrido em 2008, na UFRN apresentou-se *(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes*. Também foi criada a Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica – BIOGraph –, que ensejou o lançamento de duas coleções de livros científicos. Recentemente o 4º. CIPA – *Espaço (auto)biográfico: artes de viver, conhecer e formar* – foi realizado na FE-USP, em 2010.

Referente ao elevado número de pesquisas elaboradas no Brasil sobre formação de professores e que abordam o uso das histórias de vida e autobiografias, fruto do agrupamento de estudos e investigações das temáticas no campo brasileiro, observado, principalmente, nas edições do CIPA, apresenta-se a seguir um levantamento das coleções publicadas:

Tabela 1: Levantamento das coleções e publicações do 2º. CIPA

Autor(es)	Título	Localização	Coleções
SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.)	Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si	Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.	2º. CIPA
SOUZA, E. C. (Org.)	Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino	Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.	2º. CIPA

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora.

Tabela 2: Levantamento das coleções e publicações do 3º. CIPA

Autor(es)	Título	Localização	Coleções
DELORY- MOMBERGER, C.	Biografia e educação	Natal: EDUFRN/São Paulo: PAULUS, 2008.	3º. CIPA

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. (Org.)	(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes	Natal: EDUFRN/São Paulo: PAULUS, 2008.	3°. CIPA
PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (Orgs.)	Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente	Natal: EDUFRN/São Paulo: PAULUS, 2008.	3°. CIPA
PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (Org.)	Narrativas de formação e saberes biográficos	Natal: EDUFRN/São Paulo: PAULUS, 2008.	3°. CIPA
SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.)	Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória	Natal: EDUFRN/São Paulo: PAULUS, 2008.	3°. CIPA
ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.)	(Auto)biografia e Formação Humana	Natal: EDUFRN/São Paulo: PAULUS, 2008.	3°. CIPA/ BIOGraph
	Autobiographie & Education	França: Téraèdre, 2008	3°. CIPA/ BIOGraph
	Pesquisa (Auto)biográfica e Educação	Natal: EDUFRN/São Paulo: PAULUS, 2008.	3°. CIPA/ BIOGraph

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora.

Tabela 3: Levantamento das coleções e publicações do 4°. CIPA:

Autor(es)	Título	Localização	Coleções
SOUZA, E. C.; GALLEGO, R. C. (Org.)	Espaços, tempos e gerações: perspectivas (auto)biográficas	São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.	4°. CIPA

PASSEGGI, M. C.; SILVA, V. B. (Org.)	Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação	São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.	4º. CIPA
BARBOSA, R. L. L.; PINAZZA, M.A. (Org)	Modos de narrar a vida: cinema, fotografia, literatura e educação	São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.	4º. CIPA
SILVA, V. L. G.; CUNHA, J. L. (Org.)	Práticas de formação, memória e pesquisa (auto)biográfica	São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.	4º. CIPA
MORAES, D. Z.; LUGLI, R. G. (Org.)	Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto)biografias como espaços de formação/investigação	São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.	4º. CIPA
VICENTINI, P.P.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.)	Sentidos, potencialidades e usos da (auto)biografia	São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.	4º. CIPA

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora.

Nesse levantamento realizado acerca das coleções dos CIPAs destaca-se a criação da BIOGRAPH em 2009, e, na publicação das produções, tem-se o estatuto que prevê em seu 3º artigo os seguintes objetivos:

- 1) congregar os profissionais brasileiros que pesquisam autobiografias, memória, histórias de vida e práticas de formação;
- 2) promover e coordenar estudos e pesquisas, eventos e ensino no âmbito da pesquisa autobiográfica, memória, histórias de vida e práticas de formação;

- 3) dialogar com associações congêneres, especialistas nacionais e internacionais e desenvolver ações interdisciplinares no campo de pesquisa-ensino;
- 4) estimular a divulgação e informação das produções na área de pesquisa autobiográfica, memória, histórias de vida e práticas de formação;
- 5) promover a crítica e pluralismo teórico na área em suas diferentes produções e atividades.

Desse modo, demonstra-se a “fertilidade” e “potencialidade” do uso das histórias de vida nos trabalhos e pesquisas centrados nas autobiografias, no âmbito da formação de professores para o campo educacional brasileiro (SOUZA, 2006).

4. TRAJETÓRIA DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Ao estabelecer uma nova relação entre pesquisadores e os sujeitos, a história oral pressupõe a realização de relações simétricas e de colaboração entre eles, favorecendo um depoimento mais espontâneo e interativo, construído dentro de uma relação empática que estimula a reflexão, a afetividade e a memória. (ATAÍDE, 2006, p. 313).

A pesquisa buscou compreender os processos e percursos de formação, por meio de relatos de história de vida de sete professoras de Educação Infantil que participam do curso de formação contínua denominado “Contexto de Professores”, do Grupo de Pesquisa Contextos Integrados de Educação Infantil – CIEI –, criado em 2001. As realizações do CIEI determinaram uma cooperação internacional entre a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Brasil) e a Universidade do Minho e a Associação Criança de Braga (Portugal). Na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, o grupo CIEI é coordenado pelas professoras Tizuko Morchida Kishimoto e Mônica Appezzato Pinazza, e tem como principal objetivo subsidiar pesquisas, organizar parcerias com unidades de Educação Infantil, seus profissionais, suas famílias, comunidades e crianças, ofertando formação profissional e contribuindo para intervenções que proporcionem inovações educacionais.

Para tanto, o grupo CIEI se desdobrou em dois grupos de formação contínua: o primeiro, Contexto de Formação de Professores, é coordenado pela professora Tizuko e promove a formação de professores de Educação Infantil. O segundo, Contexto de Formação de Supervisores, tem como responsável a professora Mônica e promove a formação de coordenadores pedagógicos, diretores e supervisores escolares de Educação Infantil. Vale ressaltar que o Contexto de Professores, grupo do qual se destacaram as sete professoras para a pesquisa, reúne profissionais ligados à educação da infância que possuem distintos níveis e diversas modalidades de formação.

4.1. Quem são as professoras de Educação Infantil?

A eleição das sete professoras de Educação Infantil teve como critério de escolha as professoras que há mais tempo participam do curso de formação Contexto de Professores²². Essas professoras trabalham no mesmo Centro de Educação Infantil – CEI – da rede municipal de São Paulo. O CEI está localizado no bairro Cangaíba, no município de São Paulo, pertencente à Coordenadoria de Educação Penha, da Secretaria Municipal de São Paulo, e atende crianças da faixa etária de 0 a 6 anos e 11 meses, no período integral das 7 às 19 horas, de segunda à sexta-feira²³.

Segundo o documento da creche, o CEI foi criado em 1992, fruto de muitas mobilizações e reivindicações da população local para o atendimento das crianças. Construído e inaugurado, o CEI pertencia à Secretaria de Assistência Social – SAS²⁴, que promoveu concurso público para a contratação de toda a equipe. As sete professoras da pesquisa ingressaram no CEI em 1992 e nele permanecem até hoje²⁵. Para a admissão do concurso público em 1992, as professoras assumiram o cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil – ADI; nessa época, se utilizavam, ainda, as nomenclaturas de pajens²⁶. Em 2001, já com a nomenclatura de ADIs, e pertencendo o

²² Desde 2005 as professoras deste CEI participam da formação contínua Contexto de Professores.

²³ Dados obtidos no Projeto Político Pedagógico do CEI de 2007 e 2009.

²⁴ Creche era a denominação dada pela Secretaria de Assistência Social – SAS – para o cuidado de crianças. Somente em 2001 passou a pertencer à Secretaria de Educação – SE –, e a denominação foi alterada para Centro de Educação Infantil – CEI.

²⁵ Das sete professoras, cinco ingressaram no concurso público como efetivas e duas como contratadas, e, depois, no concurso seguinte se efetivaram.

²⁶ A Lei nº 10.430 de 29/2/1988 afixava a alteração de *Pajem* para *Auxiliar de Desenvolvimento Infantil* – ADI – a partir de 1/3/1988.

CEI à Secretaria de Educação²⁷, as professoras passaram, em 2003, a ser denominadas Professoras de Educação Infantil – PDIs²⁸.

A pesquisa empreendida considerou que os relatos biográficos podem desvelar a história de formação e de profissão de docentes de Educação Infantil em exercício, trazendo à luz os significados, as escolhas, os desafios das trajetórias de formação e profissão docente. Assim, para a composição do *corpus* de pesquisa, orientou-se pelas seguintes questões:

- Quais as circunstâncias que propiciaram a busca por processos de formação?
- Em que se pautam para escolher os trajetos de formação?
- Quais impactos da formação elas identificam em sua trajetória docente?
- Quais os significados atribuídos pelas docentes de Educação Infantil para os trajetos de formação?

A metodologia qualitativa de pesquisa (GÓMEZ, FLORES, JIMÉNEZ, 1996) procura compreender os fenômenos da prática pedagógica utilizando abordagens como o estudo de caso, etnografia, pesquisa-ação, entre outros. A pesquisa adota a perspectiva de histórias de vida, que privilegia o sentido dos fenômenos sociais, compreendendo-os pelo seu processo e pela experiência humana envolvida, mais que pela explicação de seus eventuais resultados (MONTEIRO, 1998).

Para recolher as histórias de vida das sete professoras, foram utilizados os recursos da história oral, pois:

Dizer que a história oral se ocupa, sobretudo, da subjetividade é uma obviedade. Ocupa-se também das recordações, da assimilação pessoal das experiências vividas, do comportamento individual e das explicações na história da responsabilidade pessoal nos processos históricos e de sua

²⁷ Por Decreto Municipal nº 40.268/01 passou a pertencer à Secretaria de Educação do Município de São Paulo, recebendo a denominação de CEI a partir de 31/1/2001.

²⁸ A Lei nº 13.574, de 12/5/2003 afixou a alteração do cargo de *Auxiliar de Desenvolvimento Infantil* – ADI –, que passou a ser denominado *Professor de Desenvolvimento Infantil* – PDI – a partir de 13/5/2003.

interpretação, e também das construções biográficas e das biografias. (PLAT, 1988, p.7).

Considera-se, assim, que os relatos de histórias de vida permitem revelar, por meios das experiências pessoais e profissionais, as trajetórias e os processos das professoras de Educação Infantil.

4.2. A questão da memória em história

Le Goff (2003) define memória como “propriedade de conservar certas informações, o que nos remete em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas” (p.419). Na história da tradição oral para a tradição escrita, o autor aponta que a memória coletiva foi fortalecida principalmente com a criação da escrita impressa:

Até o aparecimento da imprensa [...] dificilmente se distingue entre a transmissão oral e a transmissão escrita. A massa do conhecido está mergulhada nas práticas orais e nas técnicas; a área culminante do saber, com um quadro imutável desde a Antiguidade, é fixada no manuscrito para ser aprendida de cor [...] Com o impresso [...] não só o leitor é colocado em presença de uma memória coletiva enorme, cuja matéria não é mais capaz de fixar integralmente, mas é frequentemente colocado em situação de explorar textos novos. Assiste-se então à exteriorização progressiva da memória individual; é do exterior que se faz o trabalho de orientação que está escrito no escrito. (LEROI GOURHAN, *apud* LE GOFF, 2003, p. 452).

Os estudos de memória coletiva sofreram grandes transformações e passaram a desempenhar papel importante na interdisciplinaridade entre história e ciências sociais. Halbwachs (2006) afirma que na memória estão presentes tanto as dimensões do tempo individual (nas recordações e lembranças) quanto nas dimensões do tempo coletivo (nos quadros sociais, nacionais e internacionais). Se a memória deve ser entendida também, ou, sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, o fenômeno construído

coletivamente é submetido a flutuações, transformações e mudanças constantes. Salienta-se também que na maioria das memórias existem marcos ou pontos relativamente invariantes, imutáveis:

É como se, numa história de vida individual – mas isso acontece igualmente em memórias construídas coletivamente houvesse- elementos irreduzíveis, em que o trabalho de solidificação da memória foi tão importante que impossibilitou a ocorrência de mudanças. Em certo sentido, determinado número de elementos tornam-se realidade, passam a fazer parte da própria essência da pessoa, muito embora outros tantos acontecimentos e fatos possam se modificar em função dos interlocutores, ou em função do movimento da fala. (POLLAK, 1992, p. 201).

Para Nora (2003), a história seria a reconstrução da memória, considerada um fenômeno atual, em um elo vivido do “eterno presente”, com a representação do passado. Desse modo, a memória encontra-se em múltiplos lugares. E, dando margem à memória coletiva, Pollak (1989) ressalta que existe não só o confronto entre a memória e a identidade, que são valores disputados em conflitos sociais, mas, sobretudo, no embate da incorporação e afirmação de memórias marginalizadas e “silenciadas”:

A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na “febre e na angústia”. Mas a memória coletiva é não somente uma conquista; é também um instrumento e um objeto de poder. São as sociedades cuja memória social é, sobretudo, oral, ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita, aquelas que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória. (LE GOFF, 2003, p. 469-470).

4.3. A História oral

Tem-se a história oral “como abordagem metodológica em que há um envolvimento do pesquisador com o objeto de estudo, procurando desvendá-lo a partir dos relatos orais dos sujeitos envolvidos [...]” (DEMARTINI, LANG, CAMPOS, 1998, p. 3).

A história oral foi criada por Allan Nevins e Louis Starr, em 1948, na organização de entrevistas com americanos vivos que tiveram destaques na vida política, econômica e cultural da época, e começou a se destacar a partir da década de 60, com os movimentos de contestação. No contexto da história oral britânica, ideologicamente preocupada com as camadas populares, houve duas correntes diversas. A primeira corrente, não-acadêmica em sua maior parte, se caracterizou pelo estudo do dialetólogo George Ewans sobre a história de aldeias e a coleta de dialetos na Irlanda, no período das duas guerras mundiais. E a segunda, mais acadêmica, foi constituída pelos estudos de John Saville e, sobretudo, de Paul Thompson, que investigou a história operária e a vida cotidiana dos trabalhadores. Para o autor, a história oral britânica teve desde o seu nascimento uma dimensão militante e politicamente engajada: “Aliando à contra-história dos grupos oprimidos a alternativa revolucionária, em uma confusão e dispersão acentuadas pelas experiências das rádios e televisões livres, apresenta-se ao ‘mundo dos vencidos’ como reconquista de identidade” (TREBITSCH, 1994, p. 30). Do mesmo modo, na Itália e na Alemanha, “[...] onde não enfrenta apenas o peso do criticismo histórico, mas, sobretudo, o ‘luto impossível’ do fascismo” (TREBITSCH, p. 29).

Em 1968, com a pretensão de constituir “outra história”, na França, Daniel Bertaux retoma os trabalhos desenvolvidos pela Escola de Chicago e elabora pesquisas na sociologia qualitativa, buscando compreender a mobilidade social pelo método biográfico. Mais adiante, em 1980, a história oral é legitimada no Congresso Internacional das Ciências Históricas, em Bucareste e, mais tarde, com a fundação do International Journal of Oral History. Para o autor, as preocupações militantes vão aos poucos sendo abandonadas, dando lugar às questões metodológicas no período de 1990 (TREBITSCH, 1994).

No Brasil, Roger Bastide, sociólogo francês, na década de 1950, veio lecionar na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, e utilizava histórias de vidas em suas pesquisas sociológicas. Mais adiante, em 1964, foi fundado, por professores de sociologia da Universidade de São Paulo, o Centro de Estudos Rurais e Urbanos – CERU. Nos anos 1970, os pesquisadores do CERU deram continuidade aos estudos qualitativos, com utilização de histórias de vidas, biografias e autobiografias e, mais adiante, com história oral.

Durante esse período, foram desenvolvidos vários trabalhos com a metodologia de história de vida. Após curso sobre história oral foi criado o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – CPDOC –, na Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, em 1975, com o objetivo de preservar a memória da elite política brasileira (LANG, CAMPOS, DEMARTINI, 2010). Dando sequência aos estudos com história oral, o CERU participa então da 7ª. Conferência Internacional de História Oral, em 1990. E, em 1994, é criada a Associação Brasileira de História Oral – ABHO.

Voldman (1996) ressalta que, na história, chegou um momento em que já não bastava apenas o relato da testemunha; era necessário para a comunidade científica uma “prova”, daí a invenção de gravar: “[...] tornando-se um documento sonoro uma das fontes da história. Este ganhou então definição ampla: o documento sonoro é um tipo de documento que contém informações gravadas [...]” (p. 35).

Nas discussões, em história oral, sobre o processo de arquivar o material recolhido, existem duas definições: o arquivo oral e a fonte oral. O arquivo oral refere-se ao documento sonoro gravado, seja para função de algum tema específico, “[...] guarda numa instituição destinada a preservar os vestígios dos tempos passados”. E a fonte oral é o material recolhido para necessidade de pesquisa “[...] em função de suas hipóteses e do tipo de informações que lhe pareça necessário possuir” (VOLDMAN, 1996, p. 35). Destaca-se, aqui, a presença de dois trabalhos que convergem ao que Voldman (1996) assinalou:

Tabela 4: Destaque de dois trabalhos de história oral

AUTORES	TÍTULO	LOCALIZAÇÃO
---------	--------	-------------

CAVALCANTI, P. C. U.; RAMOS, J.	Memórias do exílio: Brasil 1964- 19?? v.1.	São Paulo: Livramento, 1976.
COSTA, A. O.; MORAES, M. T. P.; MARZOLA, N.; LIMA, V.R.	Memória ‘das mulheres’ do exílio. v.2.	Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Inseridos no Projeto Memórias do Exílio (v.1), financiado por Paulo Freire, Abdias do Nascimento e Nelson Sodr tratam de memrias reunidas por diversas fontes, como entrevistas, biografias escritas, cartas e correspondncias, contos, poemas, documentos biogrficos, entre outros, de brasileiros: lderes sindicais, polticos, acadmicos, artistas, militares, que estiveram exilados em diferentes pases do mundo. Na apresentao do livro, Cavalcanti e Ramos salientam:

[...] queramos recolher histrias onde os fatos so contados com a mistura do certo, do incerto e do inventado que caracteriza o nosso pensamento dirio [...]. Sentimo-nos seguros em dizer que o material de vida pessoal, to completo quanto possvel, constitui o tipo perfeito de material sociolgico, e que se a cincia social tem que usar outros materiais, isto se deve somente dificuldade prtica de obter no momento um nmero suficiente de tais materiais de vida pessoal para cobrir a totalidade dos problemas sociolgicos, e a enorme quantidade de trabalho necessria para uma anlise adequada de todos os materiais pessoais necessrios para caracterizar a vida de um grupo social. Se somos forados a usar fenmenos de massa como material, ou qualquer tipo de acontecimentos colhidos sem ligao com a histrias das vidas dos indivduos que neles participam, isto um defeito, e no uma vantagem do nosso mtodo sociolgico presente. (1979, p. 14).

O segundo volume, dirigido por quatro mulheres, rene as memrias de mulheres que foram exiladas depois de 1964. As autoras, por meio das histrias de vida, pela tradio oral forjam compreender o “esforo” de reconstituo dessas memrias, uma vez que “as mulheres, como todos aqueles que nunca foram reconhecidos pela historiografia, no tm a sua histria registrada” (COSTA, *et al.*, 1980, p. 17).

Diante disso, os autores Meihy e Holanda definem história oral como:

[...] um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas. O projeto prevê: planejamento da condução das gravações com definição de locais, tempo de duração e demais fatores ambientais; transcrição e estabelecimento de textos; conferência do produto escrito; autorização para o uso; arquivamento e, sempre que possível, a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou entrevistas. (2007, p. 15).

A esse respeito, os autores também assinalam que as pessoas a serem entrevistadas são consideradas como colaboradores e não meros informantes. Dessa maneira, o projeto em história oral é o resultado da colaboração, e, portanto, é importante considerar os aspectos das subjetividades no decorrer do trabalho (MEIHY; HOLANDA, 2007).

No que tange às subjetividades e à preocupação com a transparência, Voldman salienta que:

[...] não se trata de propor interpretações da mensagem que lhe é comunicada, mas de saber que o não-dito, a hesitação, o silêncio, a repetição desnecessária, o lapso, a divagação e a associação são elementos integrantes e até estruturantes do discurso e do relato. Não cabe desesperar-se com mentiras mais ou menos fáceis de desmascarar, nem com o que pode ser tomado como contraverdades da palavra-fonte. [...] Se compete ao historiador estabelecer o que será tomado como está e o que será reexaminado (à luz de outras fontes), posto de lado (definitivamente ou de modo provisório para uma análise secundária ou em outro plano) e criticado (como é mister em qualquer estudo), nada permite retirar da testemunha a posição que ela adquiriu pelo simples fato de ter aceitado responder às perguntas que lhe faziam. (VOLDMAN, 1996, p. 38).

Para os autores Gómez, Flores e Jiménez (1996), o método autobiográfico possibilita que o investigador, mediante entrevistas sucessivas e testemunhos subjetivos, em que se recolhem os valores de sua própria existência que se materializa na história de vida, explore a dinâmica de situações concretas e significados de seus protagonistas.

Conforme Meihy (2005), os registros orais, no projeto de história oral, precisam, para o seu desenvolvimento, das etapas a seguir: a primeira consiste em incluir a elaboração do planejamento teórico de trabalho que explicita claramente as ideias e hipóteses de partida, a delimitação e a explicitação dos critérios de seleção dos entrevistados.

A segunda etapa trata de recolher por meio de gravadores de voz/áudio os registros orais.

A terceira etapa destina-se à passagem do oral (a entrevista gravada) para o escrito, o texto final da entrevista autorizada pelo colaborador. Esta etapa é composta por quatro momentos:

- a) **transcrição:** que é a passagem literal do oral para o escrito, com perguntas e respostas, repetições, erros e palavras sem peso semântico; “o que deve vir a público é um texto trabalhado, onde a interferência do autor seja clara, dirigida à melhoria do texto” (THOMPSON, 1992, p. 57);
- b) **textualização:** em que são eliminadas as repetições, os erros e as perguntas. Por isso, o autor afirma: “por lógico, não são as palavras que interessam e sim o que elas contêm. [...] vícios de linguagem, erros de gramática, palavras repetidas devem ser corrigidos” (THOMPSON, 1992, p. 58). Nesse momento, também, ocorre a eleição do “tom vital” da entrevista. O “tom vital” é uma frase que indica a essência da entrevista (MEIHY, 2005);
- c) **transcrição:** que é o momento em que se pode organizar, inverter as ordens dos parágrafos, elaborar uma transtextualização sem modificar o caráter original da entrevista. Passado o processo de transcrição, tem-se um texto “recriado em sua plenitude” (THOMPSON, 1992, p. 59);
- d) **análise e interpretação:** em que se somam as notas de campos e observações realizadas durante a realização das entrevistas, conferindo um tratamento qualitativo aos discursos.

A quarta etapa do projeto em história oral é a conferência e aprovação do colaborador da entrevista final transcrita. Nessa fase, o pesquisador recolhe outra autorização referente à entrevista já transcrita.

A quinta etapa refere-se ao arquivamento. Nessa fase é de suma importância a responsabilidade da preservação e arquivamento das entrevistas por parte do pesquisador.

E, por fim, a última etapa compreende a devolução social, ou seja, a apresentação e publicação das informações e dos significados obtidos pela pesquisa por

meio do projeto. A esse respeito, a devolução social se torna necessária para garantir os compromissos éticos assumidos durante a realização da pesquisa: “a história oral devolve a história às pessoas em suas próprias palavras. E, ao dar-lhes um passado, ajuda-as também a caminhar para um futuro construído por elas mesmas” (THOMPSON, 1992, p. 337).

A transcrição se destaca como um dos conceitos primordiais em história oral. O termo foi criado por Haroldo de Campos, no Brasil, no contexto de movimento literário brasileiro que ocorreu nos anos de 1950, denominado poesia concreta, e inspirado em Ezra Pound, músico e poeta americano, que costumava dizer que suas poesias eram “recriações”, e que nas palavras dos versos existiam duas vidas: a oral e a escrita, sendo preciso fazer a junção das duas, ou seja, fazer um trabalho de “tradução”. Haroldo de Campos, ao traduzir poetas como Ezra Pound, Maiakóvski e Mallarmé, chamou sua técnica de transcrição:

A tradução do oral para o escrito, assim como uma tradução de idiomas diferentes, não se opera com uma simples transcrição, especialmente quando se trata de um texto subjetivo como a poesia e – *no caso da história oral – a narrativa do colaborador*. (MEIHY; HOLANDA, 2007, p. 134, grifos nossos).

O Núcleo de Estudos em História Oral – NEHO – da Universidade de São Paulo, representado especialmente por José Carlos Sebe Bom Meihy e Alberto Lins Caldas, sugeriu a criação desse conceito também no processo de história oral: “a transcrição nos aproxima do sentido e da intenção original que o colaborador quer comunicar” (MEIHY; HOLANDA, 2007, p. 135). No processo da transcrição são considerados alguns procedimentos como: a manutenção, na interpretação, de um “tom coloquial”, dando a impressão de estar ouvindo o narrador; a criação de pontuações necessárias; a supressão das perguntas, para proporcionar um texto mais corrido; a organização e junção dos assuntos no constante vaivém cronológico, buscando recriar a “atmosfera da entrevista” (CALDAS, 1999). Diante disso, se define transcrição em história oral como:

[...] a fase final do trabalho dos discursos. [...] Teatralizando o que foi dito, recriando-se a atmosfera da entrevista, procura-se trazer ao leitor o mundo de sensações provocadas pelo contato, e como é evidente, isso não ocorreria reproduzindo-se o que foi dito palavra por palavra [...] tem como fito trazer

ao leitor a aura do momento da gravação. [...] O fazer do novo texto permite que se pense a entrevista como algo ficcional e sem constrangimento, se aceita esta condição no lugar de uma cientificidade que seria mais postiza. Com isso valoriza-se a narrativa enquanto um elemento comunicativo prenhe de sugestões. [...] Neste procedimento uma atitude se torna vital; a legitimação das entrevistas por parte dos depoentes. (CALDAS, *apud* MEIHY, HOLANDA, 2007, p. 160).

É relevante lembrar que estabelecido o texto de cada entrevista, depois de “exaustivamente trabalhado em todas as suas etapas até chegar à transcrição”, a entrevista deve voltar ao narrador/entrevistado para que ele se reconheça na fala e faça, durante o ato de conferência, a validação que lhe garanta reconhecimento de si mesmo (MEIHY, HOLANDA, 2007).

4.4. O trabalho de campo

Seguindo os pressupostos da história oral, o primeiro encaminhamento do trabalho de campo foi uma conversa com as sete professoras, para esclarecer os propósitos do projeto e tratar da concessão para que se realizassem as entrevistas. Foi elaborado um texto com os objetivos da pesquisa, que foi entregue às professoras participantes e à coordenação e direção pedagógica, bem como foi recolhido o termo de autorização (APÊNDICE B) para as entrevistas. Nesta mesma reunião acordou-se que as gravações das entrevistas seriam realizadas nas dependências do CEI, após o período de trabalho. Mais adiante, as professoras acharam melhor que as entrevistas fossem realizadas em suas casas, por isso, as primeiras entrevistas com as professoras foram realizadas no CEI e, depois, em suas residências, conforme o solicitado.

As entrevistas em pesquisas qualitativas devem ser conduzidas pessoalmente, com o propósito de gerar informações detalhadas e necessárias ao que se deseja investigar. Destaca-se também que os dados e informações obtidos nas entrevistas são sempre parciais e incompletos, ou seja, “[...] os dados das entrevistas, na forma como foram expressos pelos respondentes, nunca podem ser usados em um estudo como representações diretas de alguma ‘verdade definitiva’” (LANKSHEAR, KNOBEL, 2008, p. 171).

4.4.1. As entrevistas

Conduzidas pessoalmente, foram gravadas em áudio e recolhidas no período de 2009 a 2010, perfazendo 20 entrevistas. Em um primeiro momento, as entrevistas foram livres, e cada professora pôde relatar sua história de vida de acordo com suas escolhas de recordações, fatos e acontecimentos marcantes e ordem cronológica. A pesquisadora, na condução da entrevista, procurou realizar o mínimo de perguntas possível, com o objetivo de atentar à escuta de um modo mais especial para os percursos de formação e obter as informações em potencial acerca dos significados atribuídos nas histórias de vida. Ao todo, neste primeiro momento, foram coletadas sete entrevistas (uma entrevista por professora), com duração de uma hora cada.

No segundo momento, as entrevistas foram conduzidas por um roteiro de perguntas (APÊNDICE C). Desse modo, os relatos foram coletados por meio dessas entrevistas semiestruturadas, pautando-se em três eixos: 1) o percurso de vida; 2) a trajetória de formação; 3) a trajetória e experiência profissional. Ao todo foram coletadas 13 entrevistas (duas entrevistas por professora) com duração média de 2 horas cada entrevista. Foi descartada uma entrevista, pois o gravador teve problemas, e perdeu-se o arquivo. Esse momento posterior de coleta das segundas e terceiras entrevistas foi fundamental para conhecer, mais detalhadamente, os perfis, a trajetória profissional (escolha e ingresso na carreira, tipos de formação, mudanças ocupacionais, de função, de instituição, entre outras) e trajetória de formação (quando e onde iniciou os estudos, se fez formação continuada/em serviço e quais as principais recordações, o que mais marcou, entre outras) das profissionais de Educação Infantil nos percursos de história de vida.

4.4.2. Tecendo as histórias de vida: do oral ao escrito

Conforme assinalado anteriormente, para a realização de um projeto de história oral, é imprescindível, além da recolha das fontes orais, também a elaboração dos textos

oriundos das fontes orais. A transformação do oral para o escrito deve ter o compromisso ético e de fidelidade em relação aos entrevistados, garantindo no texto escrito as subjetividades que são documentadas objetivamente na constituição dessa nova materialidade.

Para garantir, no compromisso da história oral, visibilidade aos textos, a transposição do oral para o escrito percorreu três etapas. A primeira etapa consistiu na **transcrição** literal das 20 entrevistas gravadas; ou seja, na materialização da fonte oral para o código escrito. Nesse momento, depois de várias escutas, a transcrição de toda a entrevista, com ruídos, repetições, pausas, perguntas e silêncios. Tenta-se o máximo de compreensão dos conteúdos das falas e também eventuais trechos e nomes inaudíveis²⁹. Após esse momento, tem-se a primeira versão do texto. A segunda etapa tratou da **textualização**, na qual as perguntas são retiradas do texto e incorporadas às respostas. Nesse momento, foram eliminadas as repetições e feitas correções de erros e vícios de linguagem, como também a organização dos textos por temática de blocos de fala. Nessa fase, procurou-se eleger alguns tópicos norteadores das entrevistas, possíveis “tons vitais”. Em seguida, a última etapa, a **transcrição**, com objetivo de dar ao texto elementos “não-verbais” e verbais que não podem ser necessariamente representados na transcrição literal. Foi realizada a junção dos três textos iniciais e a organização de um único texto, revelando as temáticas, os assuntos percorridos e o vaivém cronológico, como também o tônus da entrevista (três entrevistas por professora, exceto uma professora, que teve duas entrevistas). Nesse momento também foi necessário criar algumas pontuações e substituir algumas palavras, pautando-se pela intenção de manter a interpretação e a impressão de “estar ouvindo o narrador”. E, por último, a eleição do “tom vital” da entrevista, a frase que sintetiza a mensagem do texto.

Terminadas todas as etapas e estabelecido o texto de cada professora, a pesquisadora encontrou-se com as professoras uma a uma, para a autorização e validação dos textos das entrevistas. Esse momento de conferência foi importante para que as professoras se reconhecessem mediante o consentimento e validação. Cada professora recebeu o arquivo com o texto final de sua entrevista, em caso de querer

²⁹ Nessa etapa também recorre, como apoio, ao caderno de campo da pesquisadora. Trata-se de um pequeno caderno com notas realizadas durante a entrevista.

modificar ou realizar alguma correção. Vale assinalar que, durante esse processo, as professoras demonstraram estar bastante satisfeitas com o texto final e comentaram sobre a preocupação de que esse texto não seguisse a ordem linear e cronológica dos fatos. A pesquisadora revelou que a elaboração dos textos não levou em conta a ordem cronológica dos fatos e que procurou agrupar as temáticas conforme o “tônus” do relato, no vaivém das recordações. Desse modo, as sete professoras validaram e autorizaram a publicação dos textos das entrevistas na dissertação de pesquisa. As professoras também autorizaram a utilização de seus nomes verdadeiros e os textos na íntegra, porém, para não expô-las, optou-se por usar nomes fictícios (APÊNDICE D).

4.4.3. Os perfis das professoras de Educação Infantil

No exercício de suas funções e práticas, os professores, ao longo da carreira, vão construindo saberes que provêm das experiências do cotidiano profissional. Alguns saberes vão sendo validados e acabam consolidando o que chamamos de *habitus*. Para Tardif (2002) estes saberes não provêm e nem podem ser encontrados ou sistematizados nas teorias de ensino, pois são saberes construídos na prática docente pelas interpretações, formando um conjunto de representações da cultura docente: “[...] os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em ‘macetes’ da profissão e, até mesmo, em traços da ‘personalidade profissional’: eles se manifestam, então, através de um saber-fazer pessoal e profissional validado pelo trabalho cotidiano”. Considera-se *habitus* o termo defendido por um sistema de disposições inconscientes que constitui o produto da interiorização das estruturas objetivas. Assim, o *habitus* docente é constituído de acordo com as posições e lugares de poder que os agentes sociais ocupam na sociedade (BOURDIEU, 1996b, 2011).

As professoras são descendentes de nordestinos ou de imigrantes portugueses e oriundas de família com condições socioeconômicas não favorecidas. Todas as professoras ingressaram no CEI em 1992 e revelam práticas, significados, sentimentos, valores e dificuldades, principalmente no ingresso da carreira. Sobre a escolha e inserção na carreira docente, as entrevistas mostram principalmente a busca do diploma e/ou a oportunidade de ingresso na docência. E essa escolha profissional, portanto,

representa, expectativas decorrentes da oportunidade de adquirir um *status* mais elevado e condições de vida e trabalho melhores.

No que se refere à formação inicial, foi marcante a contextualização do magistério no cenário da Educação Infantil, evidenciando a especificidade da formação. E, também, a necessidade de uma formação sólida, pautada pela integração da teoria e prática. Os relatos das professoras demonstram que são de grande valia os saberes e os processos formativos adquiridos nos cursos desenvolvidos como “ADI Magistério”, “PEC” e “Formação em Contexto”, com a exigência de uma formação mínima, tendo como base a legislação vigente, sobretudo porque os cursos atrelam teoria e prática na formação de professores. Evidencia-se também a importância, no âmbito da Educação Infantil em São Paulo, da transição da Secretaria do Bem-Estar Social para a Secretaria de Educação. Nota-se também, que, nas histórias de vidas de formação, as relações e dimensões pessoais, profissionais e institucionais estão atreladas. Desse modo, a reflexão sobre as experiências das professoras por meio das narrativas, ao longo do processo formativo, exprime “modos” de representar o trabalho docente. As primeiras aproximações dos relatos indicam a necessidade de compreender que o desenvolvimento profissional não é um processo de vivências puramente individuais, mas é necessariamente contextual, do qual fazem parte, de maneira interligada, as dimensões da instituição, das experiências anteriores e das relações profissionais.

5. AS HISTÓRIAS DE VIDA COMO PROCESSOS DE FORMAÇÃO³⁰: O QUE REVELAM AS TRAJETÓRIAS DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL?

Sou mulher como outra qualquer.
Venho do século passado
e trago comigo todas as idades

[...] Junto a estas decorreram
a minha infância e adolescência

[...] Tive uma velha mestra que já
havia ensinado uma geração
antes da minha.

Os métodos de ensino eram
antiquados e aprendi as letras
em livros superados de que
ninguém mais fala.

Nunca os algarismos me
entraram no entendimento.

De certo pela pobreza que marcaria
para sempre minha vida.

Precisei pouco dos números.
Sendo eu mais doméstica do
que intelectual,

não escrevo jamais de forma
consciente e raciocinada, e sim
impelida por um impulso incontrolável.

Sendo assim, tenho a
consciência de ser autêntica.

Nasci para escrever, mas o meio,
o tempo, as criaturas e fatores
outros contramarcaram minha vida

[...] Quem sentirá a Vida
destas páginas...

Gerações que hão de vir
de gerações que vão nascer.

(CORALINA, 1998, p. 73-76)

O termo biografia é definido no dicionário Aurélio como “obra em que se faz a narração das fases de vida de uma pessoa”. Assim, subentende-se que é uma característica humana, pois há necessidade de narração além do vivido, a marca da constituição de um sujeito. Delory-Momberger (2008), ao considerar que o indivíduo, antes de deixar qualquer marca escrita sobre sua vida, faz a “escrita da vida”, ou seja, no decurso da vida, nas condições de sua inscrição sócio-histórica, ele passa a integrar e a interpretar

³⁰ Retoma-se o título da obra de Dominicé (1990): “A história de vida como processo de formação”.

as situações e os acontecimentos vividos. A autora a define pelo termo “biografização”, interpretações e percepções que o homem faz de seu vivido “por representações que pressupõem uma figuração do curso de sua existência e do lugar que nela pode ocupar uma situação ou acontecimento singular” (p. 27). Dominicé e Josso denominam “biografia educativa” o trabalho biográfico que leva à narrativa de formação e que é constituído por “recordações consideradas pelos narradores como ‘experiências’ significativas das suas aprendizagens” (JOSSO, 2004).

O propósito deste capítulo é apresentar a pesquisa empreendida para que pudesse identificar, nas histórias de vida das professoras de Educação Infantil, as trajetórias de formação. Bourdieu (1996b), no texto “Ilusão biográfica” faz considerações críticas sobre os cuidados necessários com as histórias de vidas, e aponta a fertilidade dos usos das entrevistas e relatos, ao mesmo tempo em que questiona o modo pelo qual podem ser produzidos. A esse propósito, um dos primeiros aspectos comentados é que a narrativa biográfica não se caracteriza por uma organização linear e cronológica (tanto do lado do entrevistado, que “relata sua história”, quanto do lado do entrevistador, o qual, ainda que esteja na posição de escuta, propõe, no entanto, o “desenrolar dos fatos”). Bourdieu, também, tece severas críticas sobre os pressupostos como ordem, linearidade, finalidade e o sentido que a expressão “história de vida” carrega em si. A vida no seu percurso traz consigo sentido, mas que está sempre em “reconstrução”. Assim, para ele, é de suma importância compreender os modos de produção nos quais vão sendo construídas as interpretações, para não levar a uma “criação artificial de sentido”.

A história de vida é a apresentação do discurso “oficial de si”, na relação entre um *habitus* e as leis que regem a sua produção. O *habitus* é o princípio ativo, “irredutível às percepções passivas” de unificação das práticas e das representações. Nota-se, nesse caso, a necessidade de compreender os fatos, os acontecimentos e as histórias de vida inscritas no mundo social:

[...] Os acontecimentos biográficos definem-se antes como *alocações* e como *deslocamentos* no espaço social, isto é, mais precisamente, nos diferentes estados sucessivos da estrutura da distribuição dos diferentes tipos de capital que estão em jogo no campo considerado. (BOURDIEU, 1996b, p. 82)

Do mesmo modo, em “Autonomia do método biográfico”, Ferrarotti (1988), assinala o cuidado de exprimir “fatia de vida” e informações inadequadas nos

procedimentos adotados. Conforme os cuidados necessários mencionados no trabalho com biografias mencionados verifica-se que as histórias de vida não são, portanto, “criações espontâneas”, geradas individualmente: trata-se de marca humana, subjetiva, e, que tem circunscrição histórico-cultural. Por meio dos relatos de histórias de vida, as pessoas podem contar suas experiências, fatos, e o próprio vivido sob seus pontos de vistas. Ao encontrar sentido para contar os relatos de vida, as pessoas desenvolvem, além da memória, aspectos da vida cognitiva, emocional, como também os processos psicossociais e a construção identitária. As histórias de vida revelam as influências sociais e psicológicas que foram construídas nos percursos familiares, sociais, culturais e profissionais, que permitem ao indivíduo desenvolver projetos de vida.

Sem dúvida, nas trajetórias de vida, durante a socialização, a infância e as relações familiares são fundamentais no processo de constituição da formação. Para Bourdieu (2003), a origem dos agentes sociais está relacionada diretamente à posição ocupada no espaço social. Assim, as origens sociais das trajetórias de vida das professoras analisadas revelam os diferentes tipos de capital, especialmente o econômico e o cultural, que compõem as aprendizagens incorporadas no *habitus* familiar. Essas disposições duráveis, principalmente do *habitus* primário familiar, vão marcar e compor o sentido da trajetória social.

5.1. A origem social: o contexto familiar, a infância, a adolescência e pessoas marcantes

A criança recebe do passado não só os dados da história escrita; mergulha suas raízes na história vivida, ou melhor, sobrevivida, das pessoas de idade que tomaram parte na sua socialização. Sem estas haveria apenas uma competência abstrata para lidar com os dados do passado, mas não memória. (BOSI, 1994, p. 73)

Na abordagem de histórias de vida e formação, os relatos de experiências exploram as situações concretas e dinâmicas dos processos significativos da própria existência. Desse modo, mediante entrevistas sucessivas, nota-se a materialidade dos valores e significados atribuídos pelos protagonistas, ao longo do percurso de vida.

Evidencia-se, portanto, a subjetividade, nas narrativas³¹, de formação (JOSSO, 2004; 2010). Ou seja, a formação é constituída de modo singular. A autora também identifica que as narrativas de vida revelam “os processos de formação psicológica, sociológica, econômica, política e cultural”, tanto nas dimensões pessoais, como nas profissionais. Com isso, nas histórias de vida e formação, aglutinam-se “as experiências, as aprendizagens, o conhecimento, os processos, as temporalidades, o saber-fazer, a tensão dialética, a consciência, a subjetividade e a identidade” (JOSSO, 2004).

Ao considerar o conceito de biografia educativa, as “experiências”³² significativas revelam não só as aprendizagens, mas o desenvolvimento que formou os itinerários socioculturais, *habitus*, representações que as professoras construíram de si mesmas e do contexto. E, portanto, “os contos e as histórias da nossa infância são os primeiros elementos de uma aprendizagem que sinalizam que ser humano é também criar as histórias que simbolizam a nossa compreensão das coisas da vida” (JOSSO, 2004, p. 43). Sob essa perspectiva, nas trajetórias de formação, as professoras explicitam as temporalidades de origens, de infância e as relações, predominantemente, familiares, contidas nas trajetórias pessoais. Nota-se que, a maioria dos relatos, dá ênfase, às lembranças e às brincadeiras de infância, salientando que o crescimento urbano contribuiu para mudanças nos estilos e concepções de vida.

Ao contar sua história de vida, Carmem relata sua infância e origem:

Nasci em Guaraçaí, no dia 24 de abril de 1974. Sou filha de J. e P., sou de uma família de cinco irmãos meu pai era viúvo, casou com minha mãe e já trouxe com ele dois filhos. Morei um ano em Guaraçaí e depois fui com meus pais para Livramento do Brumário, na Bahia. Ficamos lá por dois anos e, depois, retornamos para Guaraçaí. Meus pais, de família muito humilde, sempre moraram em sítio;; meu pai é agricultor, minha mãe trabalhou por três anos como doméstica, depois foi ajudar meu pai no sítio. Cursei meu Ensino Fundamental na escola Valeriano Fonseca, em Guaraçaí. Depois que eu terminei a oitava série, nós nos mudamos para um sítio. Só que esse sítio era muito longe da cidade – 40 km da cidade. Meu pai continuou trabalhando como lavrador, mas foi quando meu pai começou a trabalhar em algo que realmente era dele. (professora Carmem)

³¹ JOSSO faz uso do termo “narrativa” para designar tanto o relato oral de vida como o relato escrito. Neste trabalho, utilizamos o termo para designar relatos orais. Se houver necessidade, utilizaremos o termo relato escrito para referir ou designar a modalidade de relato escrito.

³² Autora utiliza o termo “experiência” para a capacidade de resolver problemas dos quais se pode ignorar que tenham formulação e soluções teóricas. E para aprendizagem experiencial, experiências significativas de aprendizagem, para o sentido da capacidade de resolver problemas, mas acompanhada de uma formulação teórica e/ou de uma simbolização JOSSO, 2004, cap. 1).

Do mesmo modo, Meire também relata:

Sempre vivi na mesma casa até os meus quatorze anos. Sou a filha mais velha e tenho seis irmãos. Brinquei muito na rua, de pipa, de jogar bola... mudei para outra casa porque todo mundo começou a crescer, aí a gente foi para uma casa maior [...] as pessoas mais marcantes foram os meus irmãos, a molecada da rua que a gente brincava muito, meu pai e minha mãe que sempre estavam juntos, e não tinha muita abundância das coisas, mas também não faltava nada (professora Meire).

As professoras são descendentes de nordestinos ou de imigrantes portugueses. São oriundas de família simples, com pouco poder aquisitivo, e em relatos, especialmente no convívio familiar, relembram os lugares como a roça, o início das grandes cidades, que salientam as modificações estruturais ocorridas e que permitiram viver uma infância e relações familiares diferentes dos dias de hoje:

Meus pais criavam galinha, a gente vivia atrás das galinhas, fazendo elas botar, para a gente fazer comidinha no meio do mato. A gente vigiava galinha, fazia comidinha de verdade, botava fogo no mato, às vezes, íamos lá e mijávamos nas galinhas, roubava ovos, e cozinhávamos. Fazíamos fogãozinho, pegávamos tijolo, duas latas, latinhas de leite, e cozinhávamos os ovos para comermos lá no meio do mato. Tinha uma árvore atrás de casa e a gente brincava muito, colocava uma corda e fazia uma balança de uma corda só. Eu era criança quando nós compramos lá. E como não tinha luz, então a gente tinha mais possibilidade de brincar porque a gente brincava até tarde. Não tinha televisão, igual às crianças tem hoje, que só ficam na frente da televisão e do computador. A gente armava um monte de brincadeira. Tinham só três casas na rua, assim a gente tinha muito espaço verde para brincar. Acho que demorou mais de um ano para ter luz. A gente arrumava um gubi para ler de noite, a luz de vela, eu gostava muito de livrinho de terror, antigamente, a gente brincava muito em Guarulhos, na Ilha das Palmeiras. (professora Sara)

Bourdieu (2003) em seus Escritos de Educação nos leva a refletir sobre as desigualdades inerentes à escola e à cultura. Para o autor, há um descompasso entre o capital cultural das diferentes classes, o destino tomado pelos estudantes, bem como as oportunidades oferecidas pela escola. As famílias são responsáveis por transmitir a seus filhos o que Bourdieu nomeia “capital cultural” e *ethos*, como valores fundamentais que vão definir a relação estabelecida com a escola. A seletividade no acesso ao ensino superior, por exemplo, se dará de forma desigual dependendo da classe social da qual provém o sujeito, fazendo emergir, segundo Bourdieu, “a ação do privilégio cultural”. Dessa maneira, Bourdieu aponta os familiares como um todo, não apenas os pais, como

colaboradores para a construção do capital cultural, de forma que o nível de escolaridade dos familiares e a sua renda definirão as vivências as quais os sujeitos terão acesso. A visita a espaços culturais como museus, teatros, as idas a concertos, as viagens, entre outros, proporcionarão experiências singulares aos sujeitos das classes favorecidas que os distinguirão. O autor (2003) ainda destaca as diferenças linguísticas observadas entre os membros de classes distintas, encontrando-se os mais pobres, mais distantes da norma culta tão valorizada na escola.

Dessa maneira, é que a vontade dos pais sobre o futuro dos filhos vai variar de acordo com os objetivos das famílias. Historicamente, ocorreu a valorização dos cursos profissionalizantes no Brasil pelas camadas populares e, a formação em nível médio, com vistas ao ensino superior, destinando-se implicitamente (como uma forma de mitificação popular) às camadas economicamente mais favorecidas. A opção pelos cursos profissionalizantes é feita pelo objetivo central, valorizado pelas camadas populares, pelo, ao término do curso ou mesmo durante sua execução, sonhado ingresso no mercado de trabalho. De maneira que, o acesso ao ensino superior fica reservado a quem não vê nessa necessidade um imediatismo. Assim,

[...] as crianças e sua família se orientam sempre em referência às forças que as determinam. Até mesmo quando suas escolhas lhes parecem obedecer à inspiração irredutível do gosto ou da vocação, elas traem a ação transfigurada das condições objetivas. (BOURDIEU, 2003, p.49)

Neste primeiro momento do processo de formação do indivíduo, a autonomização ocorre por meio das relações heteronômicas, cujos pais são os primeiros representantes (JOSSO, 2010). Centrada nos pais, a instituição “familiar” é composta de diversas maneiras: de recursos materiais, culturais, valores, crenças, aspirações, projetos de vida e outros muitos fatores. Na esfera familiar que:

Essas diferenças repercutem nas crianças que crescem em seu ambiente: suas personalidades se estruturam diferentemente, em *habitus* contratados que constituem, cada um deles, matrizes potenciais para suas condutas de adultos; seus campos das possibilidades, suas chances de vida dependem em grande parte da situação social de sua família de origem [mas também de suas orientações culturais] (BERTAUX, 2010, p. 54).

Ainda também, o seio familiar do qual emanam os primeiros cuidados, aprendizagens “normas e boas condutas”, aprendizagens culturais e religiosas, valores, princípios.

A minha mãe conversava muito com a gente e ensinava a gente a rezar. Mas ela passava muito para a gente, um respeito, tão submisso às pessoas mais velhas, que eu chegava até a ter medo de abrir a boca diante de uma pessoa mais velha. Depois, no tempo de escola, eu era muda. Isso me ajudou muito, porque eu passei a gostar de escrever muito. Esse aprendizado foi da minha mãe, dentro de sua simplicidade, mas com uma raiz tão forte que eu sempre me orgulhei muito dela. Ela me faz uma falta incrível. Mas a gente suporta. O meu pai, sempre gostou muito de mim, e mesmo quando eu não sabia ler, ele lia contos de fadas para mim e para meus irmãos. Ele dava uma entonação na voz dele, parecia mágico e conforme ia lendo, eu queria ouvir mais histórias. Minha mãe contava histórias, da realidade dela e também do folclore, do lugar onde ela vivia. Eu ficava encantada e amedrontada também. Aprendi o gosto pela leitura em si, de pegar um livro e folhear. Havia uma revista Manchete, é muito antiga, e era enorme, e ele começou a ler para gente. Apesar de estarmos na escola, ele sempre mostrava palavras, lia e falava o significado delas. Ele fazia muito palavras cruzadas e a gente pedia para ajudar e, quando conseguia dar uma dica para ele, ficávamos muito felizes por decifrar os enigmas juntos. Eu passei a gostar muito de palavras cruzadas também. E as coisas que eu fui aprendendo, na convivência, no dia-a-dia marcaram muito porque foram relações de afeto, foi uma coisa tão pessoal, tão íntima, tão forte que me marcou para sempre. (professora Nara).

Fernanda, ao contar sobre o papel da família, da transmissão dos valores, o respeito e a dignidade ao trabalho, também revela a preocupação dos pais, que tiveram pouca escolarização, no valor e incentivo para que as filhas dessem continuidade aos estudos.

Uma coisa, muito importante também, são os valores que a minha família me transmitiu. Respeito, dignidade, trabalho. A dignidade no nosso trabalho, que a gente tem que se dedicar ao trabalho. Valores passados pela família. Meus pais sempre incentivaram muito a gente a estudar. Eu e minha irmã estudamos até a quarta série em uma escola de freiras. Foi muito difícil porque tinha que fazer o exame de admissão e todo mundo queria ir para essa escola. Eu lembro até que a gente tinha uma professora preparatória para o exame de admissão. Nós sempre estudamos em escola do estado. (Professora Fernanda)

O *habitus* enfatiza os aprendizados passados, que depois de interiorizados, predispõe para agir de certas maneiras, criando normas e valores:

Eu não tinha vontade de ir para escola e de aprender, porque para meus pais, tudo era proibido: não podíamos nem ficar por perto quando os adultos

estavam conversando, e se de alguma fizesse um gesto, ou interrompesse a conversa tudo era muito feio, ou era pecado! Era muito feio se as pessoas reparassem que você sentia raiva do pai e da mãe. Era pecado mostrar língua, pecado falar qualquer palavrinha a mais, meus pais eram muito rígidos! Mas uma coisa que eu aprendi com tudo isto, é que mesmo depois, você não perde nunca, o respeito pelas pessoas. Respeitar a opinião, o espaço, o lugar, a casa das pessoas, de comportar-se dignamente diante das pessoas. E não sair criticando, foi um aprendizado que deu uma base muito forte, de poder seguir os valores sem sair de um comportamento considerado normal. Valores de qualquer ser humano, como o respeito, a solidariedade, a compreensão. (professora Nara)

É no convívio familiar e nas relações interpessoais de menor grau que se constitui o núcleo das relações intersubjetivas, onde dominam as relações afetivas, morais e geradoras de sentido. Ou seja, há um impacto muito grande, sobre cada membro de um pequeno grupo: “[...] não podemos compreender as ações de um sujeito, nem a própria produção dos sujeitos, se ignorarmos tudo sobre os grupos dos quais ele/ela fez parte em algum momento de sua existência” (BERTAUX, 2010, p. 53). Nara revela em seu relato, as modificações ocorridas: anteriormente, um período com relações afetivas e geradoras de sentido com seu pai que, depois, se transformaram em sentimentos de medo e insegurança:

Na minha infância a coisa mais marcante, mais importante na minha vida foi minha mãe. Mas meu pai também teve uma importância muito grande. E, muitas vezes, ele teve uma importância mais para as coisas tristes. Porque ele deixou a gente meio abandonado. Nós somos sete irmãos, e meus pais vieram de Pernambuco, o meu pai começou a trabalhar na prefeitura e minha mãe dona de casa, e com um monte de filhos. se envolvendo com política ele conheceu uma mulher. Passou a dar tanta atenção para ela que virou amante dela e foi abandonando a família. Ele tinha sido um pai muito amoroso, muito provedor. Eu via meus pais muito apaixonados, muito mesmo! Meu pai era muito de cuidar de nós e da minha mãe, e ela muito de proteger os filhos. Então era um lar seguro e feliz, mas meu pai enveredou por esse caminho de política, de mulheres, de bebida então nós fomos ficando abandonados. Meu pai passou a ser uma figura marcante na minha vida através de medo, de insegurança. (professora Nara, grifos nossos)

O pai que antes ocupava o papel de chefe da família, como provedor e trabalhador, ao abandonar a família traz implicações sobre a vida de seus familiares:

Mas a gente morava num cortiço, um terreno enorme com bastante barraco de madeira, e só tinha uma casa de alvenaria, que era a casa em que nós morávamos, meu pai, minha mãe, eu, meus irmãos, minha avó, minha tia e

meu primo, todos na mesma casa. Pagávamos aluguel e meu pai sumia, ficava muito tempo longe de casa, então a gente passava muito apuro de comida e falta de alimento. E num desses barracos, que era do cortiço, tinha uma italiana, duas irmãs, que saiam para catar lixo, restos da feira e elas traziam aquele sacão nas costas cheio de coisa! E nós crianças, já saíamos quando elas iam abrir, no quintal do cortiço, aquele saco cheio de verdura e legumes, coisa estragada, a gente ia para cima! Era uma festa! E elas cortavam o pedaço podre da maçã e a gente comia. Então a gente começou a pedir para ir no lixão. Eu fui algumas vezes, num lixão. Eu ia descalço e minha mãe gritava para a gente não ir. A gente dizia “a mãe... só um pouquinho, só um pouquinho”. Não desobedecia assim na cara dura. Era uma criança pedindo, todo mundo pedindo a mesma coisa. Então, nós íamos com essas duas irmãs. E quando nós voltávamos, elas davam alguma coisa para a gente dar, algum legume. Minha mãe aproveitava e as frutas a gente vinha até comendo pela rua. Mas era uma coisa muito, muito ruim. (professora Nara).

Talvez pelo fato de o pai ter abandonado a família, a mãe é a figura de maior referência para a professora Nara:

Uma das pessoas, mais marcantes do meu passado, é a minha mãe, a primeira delas. Minha mãe mal sabia ler e escrever, mas eu achava muito bonita a letra dela. Ela fazia aquelas letras desenhadas, demoradas de fazer. Ela tinha uma riqueza, tão grande de conhecimento, mesmo dentro da “ignorância”. A riqueza tão grande era de transmitir o conhecimento. E tudo o que ela falava havia um significado muito forte. Ela falava com sotaque e usava palavras que hoje em dia, em outro contexto da minha vida, eu não ouvia falar. Mas isso, essas palavras, são da região onde ela morava, e que me deram base para acabar decifrando outras tantas palavras.. Um significado, que me esclareceu para o resto da minha vida (professora Nara, grifos nossos).

Nas histórias de vidas, são evocados [de modo consciente ou não] quatro tipos de buscas orientadoras de itinerários e de escolhas de vida que os autores se empenham no decurso da vida: “a busca da felicidade”, a “busca de si e de nós”, “a busca de conhecimento ou busca do ‘real’” e a “busca de sentido”. Em cada história, os sujeitos vão privilegiar as buscas orientadoras de modos singulares e variados: cada um pode aparecer em diferentes momentos. Embora, num primeiro momento, parece que há uma desordem nestas buscas orientadoras, tem uma lógica própria de cada história e também podem ser associadas entre si, em grupos de duas, três ou todas as buscas em conjunto. E, “[...] finalmente, podem impor-se, parcialmente ou todas ao mesmo tempo, em decorrência de um acontecimento externo que perturbe a existência, como também podem surgir de caminhos que emergem da interioridade” (JOSSO, 2004, p. 88).

A “busca da felicidade”, nas biografias, se mostra como a “busca fundadora” da outras três. Uma vez que é caracterizada pela posição de existência de vida, ou seja,

serve como base de referência para toda vida. As narrativas de vida que privilegiam a busca de felicidade contam os itinerários no quais os sujeitos se qualificam nas experiências de vida em períodos felizes ou sofridos e dolorosos num “jogo de ioiô” que promove “[...] ir uma descoberta de uma nova maneira de ‘governar’ à própria existência, nova maneira *essa considerada a melhor para amortecer os impactos*, muitas vezes perturbadores dessa dialética” (JOSSO, 2004, p. 89, grifos nossos).

Nara, por ter convivido pouco com o pai, e ter sofrido as consequências do abandono paterno, em seu relato, demonstra que apesar das circunstâncias considera como um aprendizado de vida, uma superação, “uma busca da felicidade”:

Mas, eles deram um prazo, eu acho, não me lembro, os nossos móveis ficaram na casa de um vizinho, que enfiou tudo lá. E nós não tínhamos abrigo, ficamos no quintal mesmo do cortiço. Nós crianças dormíamos na casa e nos barracos dos vizinhos, a minha mãe e meu irmão caçula, que era um bebezinho, armaram uma cama ali, em um pé de chuchu no fundo do quintal. Isso é um acontecimento que hoje eu falo mais como uma lembrança. Mas que me envergonhava e me ajustava. Era um marco na minha vida, um marco de humilhação, de insegurança, de abandono muito grande, mas tudo é aprendizado! (professora Nara, grifos nossos)

Em cada história de vida individual, ao nos contar, as professoras trazem em seus relatos orais a trajetória de formação constituída não só na família e na escola, mas também referências a diversas pertenças sociais como: amigos, bairro de moradia, namorados e maridos. Nos relatos das trajetórias de vidas que compõem a formação das professoras é nítido observar as referências que fazem as marcas deixadas no convívio familiar, outras pessoas, e lugares que vão construindo no decurso da vida, vínculos, afetos e sentimentos de pertença (JOSSO, 2004). Ao falarem dos pais, as professoras relatam as figuras paternas com vínculos afetivos e acolhedores. A maioria das professoras, nos relatos, faz a descrição da escolaridade dos pais.

O meu pai chegou a ir pra escola, mas ele não é alfabetizado. A minha mãe fez até a quarta série. Eu tenho muito orgulho da minha mãe porque ela com 64 anos e está tirando carta de motorista, também chegou a voltar pra escola e estudar e completou a quinta série, mas não deu continuidade. O meu pai entrou na escola, lá no sítio onde ele mora tem uma sede e tem o EJA. Ele chegou a estudar a freqüentar a escola, mas não alfabetizou. O meu pai conhece todas as letras, mas ele não consegue juntar. Eu falo que eu sou filha de um analfabeto e, se eu tivesse oportunidade de estar com ele, eu acredito que ele se alfabetizaria, sim. Porque ele conhece todas as letras, a única coisa que falta é ele ter um apoio ali pra ele poder juntar. (...) Se eu der o nome pra ele copiar ele copia. Ele reconhece os signos, mexe no celular dele, na agenda dele. Então assim, ele vai comprar um saco de ração, um saco de qualquer

coisa lá pro gado, ele lê. Ele sabe o que está escrito porque ele junta algumas palavras ali, ele consegue identificar, então é mais fácil (professora Carmem, grifos nossos).

Contar a escolaridade dos pais também retoma contar a origem social. Fernanda, filha de mãe analfabeta e pai com pouca escolaridade, ao contar no relato revela que mesmo com pouca ‘formação’ o empenho dos pais em dar boas condições de vida e oportunidade de estudar:

A minha mãe é analfabeta e meu pai tem um pouco de formação. Ele fez até a quarta série. E eles se casaram e se conheceram no Brasil. Meu pai veio um pouco mais novo e minha mãe veio com vinte e poucos anos. Ou seja, se conheceram no Brasil e, rapidinho, se casaram. Meu pai tem formação só de ler e escrever - que é mais que suficiente. Foi como ele conseguiu sobreviver, não precisou muito mais do que isso. A gente sempre conviveu com essa força dele, de trabalhar e de procurar dar sempre o melhor para gente dentro das possibilidades e das limitações dele. Depois de um tempo, eles conseguiram comparar a casa própria, que eles vivem até hoje. Eu já era um pouquinho maior. É uma casa com um quintal enorme, um monte de bicho, árvores. Então, para nós, era muito bom. Meu pai sempre teve galinha e muita árvore. A gente teve uma infância muito pobre, mas bem vivida (professora Fernanda, grifos nossos).

Ao narrar sua adolescência, Fernanda, descreve a fase semelhante à fase da infância, com muitas brincadeiras com os amigos:

Na adolescência, a gente viveu nessa mesma casa. Então, eu sempre fui uma criança de brincar com pé na terra, de subir em árvore e de fazer traquinagem. Nunca tive brinquedo porque a gente não tinha acesso a isso, os brinquedos que a gente tinha eram aqueles que eles achavam no lixão. Eles traziam e a gente brincava. Quando a gente foi para essa casa, a gente brincava muito, eu e a minha irmã. Brincávamos muito na rua e tínhamos muitos amigos. Por isso, brincar, para mim, é uma coisa muito forte: de pé no chão, na água, se sujando e ralando, subindo em árvore e empinando borboleta no quintal. Minha mãe trabalhava lavando roupa para fora e meu pai trabalhava muito, com comércio, bar, etc. E, assim, ele viveu o resto da vida, de bar e restaurante, coisas desse tipo, sempre com comércio (professora Fernanda).

Já para a Sandra, filha também de portugueses, a adolescência representou seu ingresso para o mundo do trabalho:

[...] na adolescência, eu nem posso dizer que eu tive muita adolescência, pois comecei a trabalhar muito cedo [...] Meus pais eram portugueses tradicionais,

os dois. Sou a primeira dos brasileiros na minha família. Então, eu era cobrada: “você tem que ter o exemplo”, “mulher não pode isso, não pode aquilo, não pode aquilo outro”. Eu não podia chegar depois das 10 horas da noite, porque quem chega depois das 10 horas da noite não é mulher de família! Tive esse tipo de educação. E, por ser a mais velha, eu tinha que ser o exemplo dos irmãos. Foi mesmo uma educação mais rígida, e trabalhei desde cedo, não posso dizer que curti balada, esse tipo de coisa, não! Até hoje eu não gosto, acho que em função do tipo de educação que tive. Então, me incomoda som muito alto. Gosto de reunir pessoas, mas assim, num local mais tranquilo, em que a gente possa conversar. Mas, balada, esse tipo de coisa me incomoda até hoje. (professora Sandra).

Para Laura, a adolescência significou a fase do início das paixões e namoros escondidos na escola:

Eu tive uns namoricos na escola, mas tinha que ser escondido porque meu pai não queria nem ouvir falar, ele era muito rígido, muito carrasco, mas tinha os namoricos de pegar na mão, de dar uns beijinhos... Uma coisa muito escondida,- era proibido. Tinha paixões... Eu lembro que uma vez eu me apaixonei por um cara, pelo cheiro dele. À noite, tinha um lugar que todo mundo da cidade se reunia para dançar e um dia ele me chamou pra dançar uma música romântica, dançar coladinho... Olha, me apaixonei pelo cheiro do rapaz! E eu sofri, procurei o perfume que ele usava porque eu queria sentir o cheiro dele em mim... Essas coisas. E não deu em nada. Ele me fazia sofrer, namorava outras e eu sofria. (professora Laura).

A busca do conhecimento, é a busca orientadora do saber-amar, do saber-pensar, do saber-fazer ou do saber-ser sócio-cultural que não é apoiado o saber científico acadêmico. Estes saberes, marcados na busca do conhecimento, servem para explicitar ou implicitamente, para confirmar os modos de pensar, agir : “ [...] para legitimar uma maneira de pensar, de fazer ou de nos comportarmos, mas igualmente como fonte para as compreensões que procurávamos a propósito de nós mesmos, as evoluções que sonhávamos, as transformações das quais gostaríamos de participar” (JOSSO, 2004, p. 97). Nara revela que seus aprendizados adquiridos durante a infância eram relacionados ao cotidiano vivenciado:

Neste fundo de quintal, que era muito grande, nós construíamos casinhas. Casinhas para gente entrar, que não davam para entrar em pé, mas entrava agachado. Nós fazíamos os cômodos da casinha com as latas de óleo, as latas eram fáceis de empilhar. Era uma maravilha isso: construir e brincar dentro dessa casinha! Só que se a gente encostasse nas paredes da casinha, já era! A gente também gostava de ir num riozinho, havia uma baixada que passava um córrego. Lá tinha um monte de peixinhos miudinhos, eu ficava olhando esses peixinhos e percebi que tinha uns, que eram bem pretinhos com um

rabinho. Descobri que era o girino! Então, eu e minhas irmãs pegamos um monte de girino e colocamos em uma lata de margarina, e minha mãe falou : “ – Isso é sapo!”. Eu senti tanto nojo que joguei tudo fora e fiquei muitos dias sem ir no riozinho. Nós apreendíamos pela vivência! Aprendíamos também muitas coisas como as plantas, por exemplo. A minha mãe sempre falava tudo para gente: “- Isso é assa-peixe, isso é gabioba, isso é melãozinho do mato”. Dessa forma, eu conheci muitas coisas, como as ervas que usavam para tempero, a arruda; as ervas que usavam para fazer os benzimentos, o alecrim, o manjerição. Tudo isto, eu aprendi com minha mãe. Ela vivia ensinando a lavar roupa, a colocar anil na roupa. Minha mãe que fazia a própria lamparina, ela punha água no copo, óleo e uma rodinha com cortiça ou rolha de garrafa, e cobria com aquele alumínio da lata de leite. Ela envolvia aquela rodinha de cortiça no alumínio, punha um barbante, passava óleo e acendia. Assim, ficava aquela rolhinha flutuando em cima do óleo e queimando. Como a lamparina era feita no copo, a claridade era bem pouquinha. Eu aprendi bastante a me virar, e fazer coisas do dia-a-dia, dentro de uma simplicidade, com o que tínhamos à mão. Eu gostava muito de ouvir minha mãe falar, cantar e contar histórias. A minha avó cantava bastante, e eu gostava de ouvi-la cantar. O meu pai gostava de poesia, então eu acho que cada pessoa, com a qual eu convivi me ensinou alguma coisa! (professora Nara).

A *busca de si*, para Josso (2004) dá-se por meio do conjunto de todas as abordagens que são empreendidas para aprofundar um conhecimento de si e pode ser realizada de diferentes modos: desenvolvimento pessoal, solitário ou trocas com outras pessoas, terapêutico, ou nas diversas e múltiplas confrontações da vida cotidiana. A *busca de si*, começa em grande parte pela escolha dos grupos de afinidades: pela escolha de amizade na infância, pela escolha do companheiro/(a) e formação de família.

A professora Fernanda, descendente de portugueses, ao se casar teve que se mudar de São Paulo para Ji-Paraná, mas ao contar sua experiência de adaptação conta como positivo, pois teve a oportunidade de trabalhar como professora e sentir orgulhosa e prestigiada do trabalho desenvolvido em lugar com poucos recursos:

Eu já trabalhava e tinha uma amiga que fazia faculdade. Um dia, fui com ela à faculdade assistir a uma aula e conheci meu futuro marido. A gente namorou bastante. Namoramos durante seis anos. Nós estávamos fazendo faculdade e, para terminar, era preciso fazer estágio e procurar trabalho. Por isso, a gente demorou um pouco para se casar. Não era esse o nosso objetivo, nem o meu e nem o dele. Não acreditávamos que era assim: vou nascer, crescer, estudar e tenho de casar. Tanto não era que quando eu me casei, já tinha quase trinta anos – e meu marido também. Eu me casei em 1987, meu marido arrumou um trabalho muito bom em outro Estado, em Rondônia, e prestou um concurso lá. Rondônia tinha acabado de ser anexado ao território e de se tornar um Estado. Lá era muito precário – na área da saúde, principalmente. Naquela situação, ou ele iria sozinho ou a gente se casava e íamos juntos. Sendo assim, nos casamos e fomos embora, morar no interior de Rondônia, em uma cidade chamada Ji-Paraná, no fim de mundo, um lugar

super distante. Meu marido foi trabalhar lá. Por ser uma outra cidade, foi preciso aprender tudo de novo. A gente não conhecia ninguém e não conhecia o lugar. Além do casamento ser algo novo para a gente, a cidade também era. Estávamos longe da minha família e da família dele. Quando eu cheguei, eu prestei um concurso, passei e comecei a trabalhar na zona periférica de Ji-Paraná como professora de Educação Física. E peguei uma escola de primário, que foi uma experiência única. Porque eu trabalhei, numa região completamente esquecida, num Brasil à parte, que não tinha absolutamente nada, que a gente vivia na base do improviso, as crianças adoravam tudo o que a gente propunha. Nas minhas aulas de Educação Física, eu dava rodas de história porque eles não tinham nada disso! (professora Fernanda, grifos nossos).

O relato de vida individual nos permite compreender as significações fundamentais quanto a sua “vida interna” ou vida afetiva, como também as motivações, as aspirações, os medos, os projetos pessoais. Logo depois que se casaram Carmem, e seu esposo, ambos nascidos e criados em Andradina, por meio de uma oportunidade de trabalho, tiveram que se mudar para São Paulo. Nesse período de adaptação Carmem, conta em seu relato aponta como um momento difícil em São Paulo e faz referências aos familiares de seu esposo como pessoas marcantes que os apoiaram nesta fase.

Foi muito ruim pra mim porque o trabalho do Alex era viajar muito. Ele sempre viajou muito. Ficava trinta, vinte dias fora de casa e quando eu mudei pra São Paulo, era tudo novo pra mim. Porque eu conhecia São Paulo, eu vinha nas minhas férias, que tem o meu tio aqui... Mas não morar, se ver sozinha, com responsabilidade. Fui morar numa casa lá no Edu Chaves. Janeiro chove muito em São Paulo. E a gente chegou aqui em 4 de janeiro de 97 e aí, logo na semana seguinte, ele foi viajar e me deixou sozinha na casa. E começou uma chuva muito forte, e começou a inundar, a alargar a rua todinha, lá no parque Edu Chaves e eu fiquei desesperada. Eu lembro que eu catei um pacote de biscoito, uma garrafinha de água, era um sobrado, e fui lá pro quarto. Entrou água todinha dentro da sala... Não tinha móveis, só tinha as coisas do quarto mesmo, o fogão e uma geladeira. Inundou a sala todinha, junto com a cozinha. Eu fiquei ilhada, não tinha celular nem telefone na casa. Passei a noite em claro, olhando na fresta da janela. Quando amanheceu, a rua estava toda enlameada. Rato morto, lixo, coisa que eu nunca tinha visto, a não ser pela televisão. Acho que posso falar que foi um dos piores dias da minha vida porque, sozinha aqui em São Paulo... Aí, eu lembro que eu catei um guarda chuva, ainda chovia de manhã e fui num orelhão e liguei pra minha mãe desesperada: “mãe me tira daqui, vem me buscar, choveu tudo, está tudo alagado... eu passei a noite trancada no quarto...” E foi o desespero. Aí eu liguei pro Alex e ele falou: “Não, fica calma e tal...” E fui me acalmando, mas assim, foi uma cena muito horrível. Foi a primeira coisa assim ruim, logo de início que eu cheguei em São Paulo, a recepção que eu tive daqui da cidade. Minha família, a família do Alex que nos acolheu, um tio dele que nos acolheu, o primo dele, o Nicolau que nos apresentou a cidade, os lugares onde a gente podia comprar as coisas...E quando a gente comprou o apartamento, o Nicolau me levava pra escolher os pisos, pra escolher as coisas pra colocar no apartamento. Meu esposo, Alex, é de Andradina e o Nicolau é casado com a prima dele, com a Cristina, que hoje é madrinha do Marcos. Ele já faleceu, o Nicolau, mas a Cristina é madrinha dele. Então, assim, são pessoas que eu não esqueço e tenho um apreço porque eles nos acolheram aqui. Morei três meses na casa que alagou, até o

apartamento ficar pronto. E aí nesse meio eu comecei a encarar, comecei a sair de casa. O Alex escrevia o itinerário que eu tinha que fazer, aí eu ia às lojas de material de construção. Ele deixava escrito pra eu pegar os metrô: “você pega tal metrô e desce na Sé”. E aí, aos poucos, eu fui me soltando, fui conhecendo essa cidade. Quando não, eu tomava um táxi e aí já ia conhecendo os lugares, me adaptando (professora Carmem).

A *busca do conhecimento* é uma busca orientadora, que pode ocasionar uma transformação, quando uma ‘crença’ é posta à prova, indispensável para progressão ou mobilidade: “confrontação com a complexidade dos saberes convocados para esclarecer um problema ou compreender dificuldades é uma das maiores surpresas encontradas durante esta busca de conhecimento ou do ‘real’ ” (JOSSO, 2004, p. 98). E que muitas vezes está associada à *busca de sentido* que emerge de uma situação ou acontecimento. No caso da professora Sara fica evidente a *busca de sentido* pela perda de seu esposo:

Em 97 eu fiquei viúva. Ele faleceu de infarto. Ele saiu para trabalhar e caiu na rua. Eu estava trabalhando e cheguei em casa era umas dez para as quatro, e eles me ligaram dizendo que ele tinha caído na rua, que estava passando mal e que precisava de alguém da família. Eu achei que tinha acontecido alguma coisa, e meu cunhado foi comigo. Ele estava em santo amaro, e tinha falecido. Uma pena, porque ele era doador de órgãos e não pôde doar porque eles me avisaram, ... que as clínicas ligou para doar os órgãos, eu já não estava mais em casa, e, não tinha como...não tinha o bendito do celular! Se não, ele poderia ter doado os órgãos. Em termos me adaptei, porque duro é a aceitação. Eu tinha a menina pequena, de nove anos e o menino de seis. Lembro que a professora dela me chamou para conversar, e falou que ela estava indo muito bem, e que para mim não deixar ela regredir e tal, e do menino já não foi tanto porque ele tinha seis anos e não tinha tanta coisa assim igual a menina, que já era maior já entendia mais. E, eu trabalhava aqui e todo mundo não sabia como reagir. Elas esperavam como eu ia reagir, para elas poderem reagir. Aos poucos fui reagindo melhor, mas aceitar mesmo que ele morreu só três meses depois do acontecido! Porque a gente fica esperando que o portão abre, você vê uma pessoa na rua que parece....depois eu fui aceitando que ele tinha morrido. Até que caiu a ficha, foi mais pelos meus filhos... porque eu tive que aceitar, eu tinha que ser forte por eles! Pelos colegas de trabalho também que não sabia como que fazia, nunca tinham passado por essa situação, mas em termos, foi assim uma fase, não digo que extremamente difícil, mais é a adaptação mesmo, de se conscientizar que a pessoa não volta mais (professora Sara).

A *busca de sentido* pode ter orientações e perspectivas diferentes. Mas de modo amplo, ela é orientada pela significação de uma ação que dela decorrerá centrada num aspecto particular de cada individuo em relação com o mundo. Além disso, a busca de sentido apresenta-se como núcleo central da arte de viver, e, implica práticas e atitudes

de orientação para vida, pessoal e social. Tanto a recordação e a decisão de contar as experiências são atos que elegem experiências formadoras do que foi aprendido, e, portanto, são acontecimentos, de ordem simbólica e existencial, orientadores de uma vida. Josso (2010), no livro, *Cheminer vers soi* [Caminhar para si] ao descrever os processos da aprendizagem define que o gênero geralmente está associado à qualidade da atenção consciente do aprendente, e, associado também, aos recursos que ele pode mobilizar. Identifica três gêneros de aprendizagem que correspondem a três gêneros de conhecimento: o saber-fazer consigo mesmo (psicossomático), o saber-fazer com outrem ou com objetos mais ou menos complexos (pragmáticos), e o saber-pensar (explicativo e/ou compreensivo).

Dominicé e Josso, num projeto da universidade, desenvolveram uma pesquisa de formação com abordagens biográficas para formação contínua do adulto. Os adultos faziam seus relatos de vida em pequenos grupos, depois escreviam sobre os processos de formação. Depois de feitas estas etapas eles se reuniam novamente em grupo para juntos discutirem sobre suas histórias de formação com objetivos de evidenciar os processos de aprendizagens dos adultos. Josso (2004) ao descrever este processo constata que para os participantes foi difícil compreender que o aprender não é apenas memorizar informações e um saber-fazer, mas implica tempo e trabalho sobre si para mobilizar recursos dispensáveis a toda e qualquer aprendizagem. Somente pelo trabalho biográfico, que pode-se reconhecer que “[...] um inventário sistemático dos saberes experienciais adquiridos como tantos outros recursos à disposição ou como limites a serem considerados nas novas aprendizagens, assim como os ajustes a serem feitos no momento de mudanças profissionais, afetivas ou geoculturais” (p. 68).

Assim, ao investigar as biografias educativas, torna-se evidente o “inventário” de formação do que se “aprendeu experiencialmente” nas circunstâncias da vida. Para a autora, o maior interesse no trabalho biográfico é que por meio dele é que se pode instaurar o processo de autonomização na aprendizagem que constitui um novo “paradigma nas concepções das aprendizagens”. Pelo biográfico é que há um reconhecimento de si, ou seja, ao narrar sua história de formação, o sujeito pode não só reconhecer os processos de aprendizagens, mas também os ajustes necessários geradores de outras aprendizagens. Como assevera Josso (2004, p.81):

[...] além disso, a relação entre o processo de aprendizagem e o processo de conhecimento permite atualizar ao mesmo tempo os recursos e as resistências

afetivo-cognitivas em torno da dialética conhecido/desconhecido. Em particular, as dificuldades de reajustes epistemológicos e pragmáticos necessários para a nova aprendizagem, pois ela obriga, por um lado, a desaprender o que tinha sido precedentemente integrado e, por outro, a recompor uma coerência existencial.

Desse modo, as experiências formadoras, revelam o “contar a si mesmo” a própria história, as qualidades pessoais e socioculturais, que considera e atribui “vivido”, ou seja, “orientam os compromissos da vida”. Para autora os projetos educativos que valorizam abordagem biográfica como formação possibilitam reconhecer-se no saber-fazer e ter conhecimentos a significação para a orientação de uma história de vida: “certas aprendizagens podem por questão a coerência das valorizações orientadoras de uma vida, revolucionando assim referenciais socioculturais e determinando uma transformação profunda da subjetividade, das atividades e das identidades de uma pessoa” (JOSSO, 2004, p. 56).

5.2. Trajetórias de formação e lembranças escolares

Investigar, portanto, nas histórias de vida, no campo educacional tornou-se significativo porque em primeiro lugar revela “a maneira” como os indivíduos integram em suas construções biográficas [do que fazem e do que são na família, na escola, na profissão, na formação] e que são “partes integrantes” do processo de aprendizagem e de formação (DELORY-MOMBERGER, 2008).

Sem dúvida, quando se fala sobre os processos formativos, habilidades e competências de aprendizados, logo fazemos referência ao lugar social que a escola ocupa. Bertaux (2010) ao analisar o impacto e as marcas que a experiência e a formação adquiridas na escola afirma:

[...] quaisquer que sejam as origens das crianças, a sociedade procura-lhe inculcar uma mesma língua social, os mesmos códigos de boa conduta, os mesmos símbolos, os mesmos valores, para que todos os indivíduos assim “formados” (no sentido forte de ‘dar forma’) possam em seguida se comunicar, se compreender, prever corretamente seus comportamentos recíprocos, possuir referentes comuns. Essa é a principal tarefa atribuída ao ensino primário.

Nos relatos de vida e biografias educativas as lembranças escolares e as trajetórias de escolarização são de suma importância para a compreensão das experiências e ocasiões formadora por meio da qual os indivíduos apropriaram-se dos conhecimentos e saberes no percurso de vida. Ao contarem seu processo de biografização, os sujeitos narram em suas histórias: as escolas, os cursos, os programas, o currículo, mas também os mundos sociais dos quais participaram.

As lembranças escolares também indicam o peso e as marcas da escolaridade inicial na história de formação das professoras. O ingresso na escola e o início da escolaridade trazem consigo sentimentos e representações singulares de cada professora. A primeira professora da escola desperta sentimentos e marcas nas histórias de vida e formação:

Estudei no grupo escolar ali na Penha, do primeiro ano, duas vezes, até o último colegial. Entrei na primeira série e repeti, porque eu tinha muito problema de garganta, aí eu acabei saindo, operei e acabei repetindo a primeira série. Eu adorava a minha professora, nunca me esqueci dela! Não sei se ela ainda é viva, mas há uns três anos eu encontrei com ela procissão de Nossa Senhora da Penha, aí eu não resisti.....fui lá e falei com ela. Achei que ela estava do mesmo jeito, só envelheceu um pouquinho, sabe quando não muda? (professora Meire).

Eu era apaixonada pela minha primeira professora, a professora Melo. Lembro até o nome e sobrenome dela. Não sei se era o jeito dela que me cativou, ou se é porque ela era canhota. Eu achava lindo ela escrevendo na lousa, com uma letra maravilhosa, e com a mão esquerda. Tanto que eu treinei minha mão esquerda, escrevo com as duas, de tanto que me marcou. Então, isso me marcou bastante, as professoras do primeiro ano (professora Sandra).

Ao longo da socialização, e de *habitus* distintos, é que vão sendo construídos os valores e representações sociais na família e na escola tem o papel estruturante: “o *habitus* adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares, o *habitus* transformado pela escola, ele mesmo diversificado, estando por sua vez no princípio de todas as experiências ulteriores” (ORTIZ, 1983, p. 18).

Na biografia educativa, além das ‘experiências significativas’ que consideram aprendizagens, por meio dos itinerários sócio-culturais, também vão construir representações que são consideradas formadoras porque expressa, simboliza atitudes,

comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que constituem nossa subjetividade e identidade. Josso (2004) considera que o conceito de experiência formadora produz intersecções entre: atividade, sensibilidade, afetividade e ideação. Porém, é distinto do conceito de aprendizagem pela experiência, posto que este “transforma” complexos comportamentais, afetivos ou psíquicos sem pôr em questão valorizações que orientam os compromissos da vida. Assim, no relato de uma experiência, a professora Neide conta que o seu ingresso na escola trouxe representações como insegurança, medo, e a rejeição de sua primeira professora.

Entrei direto no primeiro ano, estudei na Vila Maria no grupo escolar Júlio Maia. Havia uma professora que não me dava muita atenção. Hoje que, que eu relembro a situação, eu vejo, que ela dava mais atenção para a maioria dos outros alunos. Mas eu era muito quieta, eu tinha medo de falar, era muito tímida também. E ela era muito ríspida! Falava muito alto, batia muito com aquela régua na mesa, ou na carteira onde a gente estava. Foi minha primeira professora! Eu ficava muito amedrontada. Era uma época muito ruim de estudar, eu lembro que eu tinha medo daquela sabatina: umas provinhas que a gente fazia, não era o exame final, eram sabatinas. Não sei a frequência delas, mas acontecia e eu ficava com muito medo. Lembro dessa professora, desse nome, lembro da rispidez dela (professora Nara).

A família deixa de ser o único espaço de referência para as crianças no ingresso escolar. Assim, vão sendo restabelecidos novos vínculos que promovem aprendizagens experienciais e formativas.

Quando eu era muito pequenininha, eu comecei a ir pra escola, tem uma cena que é muito forte pra mim, não esqueço, foi o primeiro dia de aula. Até o segundo, terceiro dia foi muito difícil, mas o primeiro foi terrível porque minha mãe me levou na escola e me deixou. Ela falou com a professora que se propôs a me levar na volta, ela falou “não, eu passo na tua porta e deixo ela”. E eu fiquei o período inteiro de aula preocupada da professora me esquecer na escola. Fiquei com muito medo, não consegui ficar bem porque eu achava que a professora ia me esquecer, minha mãe não ia me buscar e eu chorava. Muito preocupada. E me lembro muito disso. E acabou dando certo, a professora me levou me deixou, não esqueceu (professora Laura).

Tinha uma professora da sétima série, a Marli de matemática. Eu detestava matemática, e quase que eu fiquei de segunda época. Mas, ela foi muito importante, pegou muito no meu pé, dava um monte de exercício para fazer, e eu acabei aprendendo a gostar de matemática. E os meus professores de educação física, eles eram um casal, e a gente sempre participava de campeonato que naquela época entre as escolas, entre as DRs. Nós íamos juntos com eles. Cada um deles nos levava no carro. Também ajudamos a construir a quadra da escola. Todo final de semana tinha show, futebol, e nós cobrávamos um ingressinho para poder comprar bola, ou alguma outra coisa. Era muito legal! (professora Meire).

Evidencia-se o peso da escolaridade inicial como “marcas” na história de formação por muito tempo. Esses aprendizados escolares, tanto como experiência inicial e durante o período escolar é “reatualizado” na formação adulta, de outro modo, ao relembrar / contar sua história de formação o sujeito narra a partir da configuração entre família, escola e o mundo social, mas **“a dimensão experiencial inicial é determinante na relação com a formação dos indivíduos adultos”** (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 20).

Eu tive uma professora que teve um significado muito grande para mim. Professora de Português. Eu gosto muito de escrever e falar. E ela estimulava muito isso, era super brava e severa, mas uma mulher linda. Sabe essas mulheres que lhe deixa fascinada por ser linda, bem vestida, e falar muito bem. E ainda estimulava a leitura, isso fez com que eu gostasse muito de ler, qualquer coisa que caísse na minha mão, eu lia. Podia ser uma revista ou uma fotonovela, que tinha na época. Quando a gente pedia um livro ou uma revistinha para o meu pai, ele comparava. Ou seja, não tive nada que me fizesse infeliz na minha infância. Às vezes, em alguns momentos, a gente reparava que tínhamos menos que alguns outros. Mas, como falei, a gente nunca passou fome. Meus pais fizeram questão de que a gente fosse para a escola e que se formasse (professora Fernanda).

Na minha trajetória de estudante eu entrei no pré com cinco, seis... Eu sempre estudei em escola pública estadual. Lá era escola estadual. Eu estudei na mesma escola durante o ensino médio e o ensino fundamental. Essa escola, naquela época era escola fundamental e médio. E o bacana é que nos três períodos tinha faixa etária diferente. Tinha primeira série de manhã e primeira série à tarde, então, estava bem misturado. Só o período noturno que eram os maiores. Eu gosto muito de falar desse período da minha vida, que é minha vida escolar. Porque tinha situações que eu gostava demais. Na hora do recreio, eu adorava: subir nas árvores, brincar, comer bolinho que a mulher vendia na barraquinha dela. De alguns professores eu gostava e continuo gostando muito e respeitando profundamente porque eles trabalhavam com o coração e eu já percebia que eles não estavam ali só para prestar um serviço para ganhar um dinheiro. Eles estavam ali para cuidar de vidas. Então, eu me apaixonava por eles. O professor de matemática que entrava na sala e dava aula de tudo, ele não era só professor de matemática, entrava na sala e fazia uma pergunta que não tinha nada haver com matemática. Ele entrava na Geografia, em Ciências, em História... Até hoje a gente se fala por email. Eu gostava muito. Ele era muito autoritário, quando entrava na sala, ficava todo mundo quietinho, mas era respeitado por todos. Eu adorava. A professora Valéria que eu já comentei. E assim tinha professores que falavam pouco, ouviam mais e eu acho que eu me apaixonava por esses. Pelo jeitinho deles. [...] Tem também professor que me marcou pelo lado ruim, mas eu nem lembro o nome. Eu lembro que tinha uma professora de Artes, que antes era Educação Artística. Ela pediu pra gente fazer um desenho, parece que ela deu uma direcionada de como queria

e meu desenho não foi do jeito que pediu. E quando eu mostrei o desenho, ela foi muito grossa comigo, não me lembro se penalizou, se rasgou o desenho... Eu sei que foi uma situação que eu não gostei, fiquei muito ofendida e guardei comigo. Mas eu não falei nada (professora Laura).

Delory-Moberger (2008) acredita que a formação dos sujeitos é baseada por uma articulação entre os saberes diversificados e vividos sob um modo de oposição saberes da escola versus saberes da vida, jogo de tensões entre, que marcam a história de formação do sujeito. E, para Dominicé (1988) os saberes adquiridos da escola, são saberes disciplinares e formalizados, e, igualmente, os saberes advindos da experiência, em conjunto vão moldar e traduzir os comportamentos, modos de se relacionar nas emoções, sentimentos, pensamentos e raciocínio, ele denominou de “ligas de saberes”.

Tem uma outra cena que acho apaixonante, eu escrevia carta para uma vizinha. Porque ela não sabia ler, não sabia escrever. Chegavam as cartas aqui de São Paulo e ela pedia para eu ler. E pedia para eu escrever e ela falava: “eu te dou um dinheiro, te dou um trocado pra você escrever a carta pra mim” e eu escrevia. E às vezes eu tomava a liberdade, eu já era atrevida, pequeninha, eu já era extrovertida... Ela falava as coisas e eu achava que não caía muito bem, que a pessoa que lesse não ia entender, escrevia do meu jeito e falava “olha, eu acho melhor você colocar assim, desse jeito é melhor”, já era atrevida, mandona... Talvez na época fosse um fardo, ter que me deslocar pra escrever carta para os outros, mas hoje eu olho pra trás e falo “olha que bacana!”. Eu era uma pessoa útil para aquela família nesse sentido, porque eles não tinham esse conhecimento. E eu também estava assim, não tinha mundo, eu acho que me ajudou. Ajudou eles e me ajudou. E eu estava começando, acho que eu devia estar fazendo o quarto ano também... (professora Laura).

No período de alfabetização e início da escolarização os aprendizados acerca da leitura e escrita são marcantes nos itinerários. A professora Fernanda conta que embora sua mãe fosse analfabeta, descreve o incentivo e valorização do gosto pela leitura.

Saliento, que apesar de a nossa mãe ser analfabeta, ela sempre incentivou muito a gente a ler. A minha mãe contava as histórias dela, contava que não foi à escola porque ela precisou trabalhar com sete anos, em um mosteiro, em Portugal, cuidava de plantação e, por isso, não estudou. Ela contava histórias de lobisomem e sempre incentivou a gente a ler. Eu tive uma professora, na quinta série, de Português, que também incentivou a gente demais na leitura. Isso é uma coisa marcante: ter alguém que te estimule! Apesar da minha mãe não saber ler e de meu pai nunca estar em casa porque ele trabalhava muito, eu sempre gostei muito de ler. Meu filho hoje lê demais, ele adora leitura, a gente acaba passando isso (professora Fernanda).

Do mesmo modo a professora Laura conta sobre seu gosto por leitura:

Na adolescência, o que ficou bastante forte foram as leituras, porque quando eu descobri que eu sabia ler, tomei gosto pela leitura e gostava de ler jornal, o Diário de Pernambuco - só lia o que me interessava, lia só o meu signo, a parte das novelas... sobre um assunto que eu gostava - atribuo esse meu gosto pela leitura a uma professora de Língua Portuguesa, a professora Valéria. Até hoje eu sou apaixonada pelo jeito dela dar aula, muita seriedade, jeito, carinho... Então, eu acho que ela me marcou muito. E eu gostava muito de ler. Inicialmente, gibi e depois passei para os livros de romance, eram aqueles romances muito utilizados na época: Sabrina, Júlia, Bianca... Eu lia assim e me apaixonava. Quanto mais (?) no livro, mais eu gostava e eu ficava horas me dedicando à leitura (professora Laura).

Conforme se assinalou anteriormente, a abordagem de vida potencializa a revelação dos processos de formação. Fabre (1994) ao discorrer sobre os processos de formação postula que há um “triângulo na formação”: (1) um formar 'em' da lógica didática dos conteúdos e dos métodos, (2) o formar 'por' da lógica psicológica da evolução do formado, e (3) o formar 'para' da lógica socioeconômica da adaptação aos contextos culturais e socioprofissionais. Deste modo, o autor salienta que nos processos de formação existem os saberes formais e exteriores, ligados as instituições escolares e os saberes subjetivos e não formalizados. Do mesmo modo, a incursão biográfica “dão à sua experiência de formação ou o aprendizado ocupa em sua relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 31).

Uma professora que marcou esse período foi a dona Ivone, que foi minha professora de biologia, de ciências. E eu lembro que nós fazíamos muitas experiências fora da sala de aula, no refeitório. A gente tinha muitos momentos em que a gente ia para o pátio, pra quadra, fazer experiências e eu lembro muito dela. Tinha a minha professora Teresa, de matemática, que eu não gostava não, porque ela era muito brava, sargento. Quando ela entrava na sala, a gente tinha que levantar. Eu sempre fui muito mal em exatas, muito mal em matemática e eu atribuo um pouco a essa coisa de uma cobrança, sabe? Eu ia muito mal em matemática. E ela falava: “você de novo tirou nota vermelha. Você de novo...” Então essa coisa assim de apontar sempre o dedo é uma coisa muito ruim pra criança. Reprovi só o primeiro ano. Depois os outros eu passei. Não fui uma aluna excelente, de dez só não. Era uma aluna mediana, às vezes ficava de recuperação, não acompanhava e ficava de recuperação às vezes (professora Carmem).

No sétimo e último ano do ginásio, quando eu tinha quinze anos, e a gente começou naquela cabulação, cabulando, cabulando e aí eu fiquei por meio

ponto em ciências. Porque eu não sabia fazer a contagem da nota, a professora me perguntou se eu precisava de nota e eu disse que não precisava, aí eu fiquei, e os outros continuaram e eu fui reprovada. Eu nunca tinha repetido, tinha feito os oito anos, direto. Eu desisti de estudar, perdi a vontade de estudar, foi uma coisa que marcou. Não foi por causa, de uma pessoa específica, mas foi um acontecimento, que marcou bastante a minha vida. A gente, na fase da adolescência, acha que a rebeldia e faz tudo, acha que pode tudo, e que não tem conseqüências. E que na verdade tem. Assim, eu fiquei muito desanimada e parei de estudar (professora Sara).

As professoras apropriam-se dos modelos de professores à partir das experiências e relações que tiveram aluna-professor durante a escolarização. Evidencia-se aqui, no estudo biográfico, que as lembranças que as professoras fazem dos seus primeiros professores, dos professores marcantes em sua trajetória de formação.

Quando eu era criança, não cheguei a fazer educação infantil. Já entrei na escola no fundamental com seis anos e nela (Escola Estadual de Primeiro grau Valeriano Fonseca) fiz todo o ensino fundamental. O ensino médio fiz no CEFAM, em Andradina, (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério Zoraide de Carvalho Oliveira). Do ensino fundamental, eu me lembro muito da diretora, que era a Dona Ligia. Hoje ela é dona da única escolinha particular que tem em Guaraçaí. Ela era muito autoritária, muito rígida, quantos aos horários, quanto ao uniforme. Eu lembro que quando eu estava na terceira, na quarta série, nós mudamos para um sítio. Esse sítio ficava a três quilômetros de distância da cidade e às vezes eu me atrasava. E um desses atrasos, minha mãe teve que ir no outro dia comigo pra justificar esses atrasos. E a minha mãe contou que eu tinha que vir a pé, tal, e eu lembro que ela falou: "Então, você acorde ela mais cedo, que acorde mais cedo pra chegar no horário". E o uniforme também que tinha que estar sempre muito limpo, era uma camiseta branca com gola vermelha, com o símbolo em triângulo da escola. E ela era muito rígida. Tinha o hasteamento da bandeira toda sexta feira com a Dona Coti, que era a inspetora que ajudava a cantar, e a fila tinha que estar sempre certinha. A Dona Coti tinha uma vara de bambu e andava com essa vara. E você não sabe que muitas vezes eu era a portadora dessa vara pra ela. Como eu morava num sítio, tinha muitos bambuzares. E ela encomendava as varas (quando alguma quebrava, por exemplo) pro meu pai e aí meu pai cortava as varas finas pra ela e eu levava. Ela usava essas varas nas nossas pernas! Juro pra você! E era bem aceito pelos pais. Era disciplina. Então, era totalmente disciplina. Na hora da fila, era mão no ombro, distância, parecia colégio militar...Mas na época a gente não via mal nisso, nem os pais. O costume era normal. Escola tinha que ter essa disciplina e lá tinha. Nunca cheguei a apanhar, eu só era a portadora da varinha dona Coti (risos) (professora Carmem, grifos nossos).

O relato da professora Carmem, evidencia não só as marcas que a escolarização lhe trouxe, mas toda riqueza de detalhes da cultura escolar: horários, uniforme,

descrição professora e a concepção de educação, valorização da “disciplina” como uma questão moralizadora, castigos e punições com a vara que era encomendada pela professora para o seu pai. Julia (2001) denomina cultura escolar com um “conjunto de *normas* que definem saberes a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses saberes e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas ordenadas de acordo com finalidades que podem variar segundo as épocas [finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização]” (JULIA, 2001, p. 11).

Mas assim, era uma época muito boa. Tinha o grupo da escola, que organizava as músicas que iam tocar na hora do recreio, a gente fazia bolo na hora do recreio pra arrecadar fundos, no último ano pra gente fazer a nossa viagem de formatura de oitava série. Tinha um lado muito bom. Educação cívica que era sempre fora do horário, à tarde, que eu gostava muito. Tinha desfile da escola no dia de aniversário da cidade, do qual eu sempre participava. Tinha as apresentações da escola. Eu gostava muito. Era rígido, mas eu gostava muito de participar. Eu sempre participei de tudo. Das bandinhas da escola, dos desfiles que tinha... Eu lembro que eu participei uma época na ala das baianas, minha mãe confeccionava as roupas e a gente costurava as lantejoulas na aula de educação artística... Então tinha coisas muito boas na minha escola (professora Carmem).

Tanto que nós ficamos sem pagar aluguel e fomos despejados. A minha avó, a mãe de meu pai, conseguiu esse abrigo para nós, no casarão abandonado. A casa era próxima, da rua das Palmeiras, no centro da cidade, eu fui matriculada em uma escola, que era considerada de alto padrão. Mas era escola estadual! A população dessa região tinha melhor renda e eu fui muito discriminada, porque eu vinha para a escola com uma roupa péssima! Também, não tinha material suficiente. E eu detestava a escola, meu Deus do céu! Eu não tinha calçado, não tinha estojo, não tinha nada! E eu tinha uns saquinhos de papel, que a gente punha o caderno, o lápis, e a borracha dentro do saquinho de papel, e não levava lanche. Eu era discriminada pela professora e pelos alunos. Eu entrei em um meio de ano, eu me lembro disso, mas consegui acompanhar. Eu queria aprender por medo. Eu tinha medo de errar, medo de levar bronca, medo de levar castigo. Então eu queria aprender e foi assim até a quarta série [...]. Os alunos mais carentes faziam parte da “caixa escolar”. Então minha mãe falava que não era para falar que a gente passava necessidade. Porque ela tinha vergonha! Então não era para falar, porque era discriminado! Os outros alunos discriminavam os que eram da caixa, quem era da caixa escolar tomava alguma refeição, um leite, alguma coisa lá. Os outros alunos sabiam que quem era da “caixa escolar” era pobre, faziam zombaria, gozação. Então a gente ia com fome e voltava com fome! (professora Nara, grifos nossos).

Julia (2001) ressalva que a investigação acerca das culturas escolares “ [...] é conveniente compreender também, quando é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que

apresentam em relação às culturas familiares” (p. 10-11). Do mesmo modo Sara nos relata os rituais de punições e estratégias para castigar e controlar como também práticas e dispositivos ensinados de que como “memorizar” os conteúdos:

Porque tinha uma professora chamada Elizabeth, e ela colocava a gente naquela época de castigo em cima dos grãos de milho, batia com uma régua pesada de madeira na cabeça da gente. Além daquele bendito chapeuzinho de orelhinha de burro! Foi muito marcante esse primeiro ano! Assim, com medo eu cabulei uma semana de aula, ia pra escola só tomava o leite e voltava. E, aí a servente foi lá conversar com a minha mãe, dizendo que eu não entrava na escola. Ainda por cima, tomei uma surra por causa da professora, então, eu não tinha vontade mais de voltar para a escola. A professora era muito ruim, muito ruim. Já no segundo ano, eu consegui pegar uma professora que não era tão má, e no terceiro também não, mas no quarto tinha a professora Maria do Carmo que era uma gracinha! Ela incentivava muito a gente e eu aprendi bastante com ela. Ela falava para a gente memorizar coisa, quando a gente tinha que estudar para a prova, para gente sempre procurar ler em voz alta que era pro ouvido da gente escutar e a mente registrar. Porque ela falou que às vezes a gente está lendo, e os olhos estão mandando para a mente a imagem das letras, mas às vezes você está divagando e ele não está registrando, e quando está entrando pelo seu ouvido você assimila mais fácil, você depois tem mais facilidade para estar lembrando daquilo que o cérebro registrar. Ela foi muito boazinha! (professora Sara, grifos nossos).

Segundo Chervel (1990), a cultura escolar é a cultura adquirida na escola e que encontra nela não somente seu modo de difusão, mas também sua origem. As culturas escolares, vão além dos saberes, das relações sociais, espaços, elas se introduzem na pluralidade. A cultura escolar também pode ser analisada nos conteúdos organizados didaticamente que vão englobar as “práticas” e “finalidades” que presidiram a constituição das disciplinas. Assim, ela traduz o conjunto de dispositivos pedagógicos e seus usos pelo corpo docente (CHERVEL, 1990).

Azanha (1991) no texto “Cultura Escolar Brasileira” declara que as investigações sobre o campo educacional deveriam se ocupar mais de descrever as práticas escolares para compreender melhor modos de apropriação que engendram a cultura escolar. Para isto, também é necessário tanto descrever as práticas como também “identificar e deslindar os processos de sua formação, transformação e permanência” na escola:

O que interessa é descrever as "práticas escolares" e os seus correlatos (objetivados em mentalidades, conflitos, discursos, procedimentos, hábitos, atitudes, regulamentações, "resultados escolares" etc.). Somente o acúmulo sistemático dessas descrições permitirá compor um quadro compreensivo da situação escolar, ponto de partida para um esforço de explicação e de reformulação. Esses estudos deveriam não apenas descrever essas práticas

num certo momento como também identificar e deslindar os processos de sua formação, transformação e permanência (AZANHA, 1991, p. 67).

Desse modo, Azanha assinala que a transmissão cultural efetuada pela escola é ao mesmo tempo uma recriação cultural e, por isso, "parece ingênuo querer ignorar que a escola, pela própria lógica de seu funcionamento, modifica o conteúdo e o espírito da cultura que transmite, sobretudo, cumpre a função expressa de transformar o legado coletivo em um inconsciente individual e comum" (BOURDIEU *apud* AZANHA, 1991, p. 68).

Nós tínhamos uma planilha, que preenchíamos. De quantas crianças tinha na sala, o que eles estavam aprendendo, mas é aquilo, se aquela criança já estava alfabetizada, estava em que fase, semi alfabética. Essas coisas, aquele diagnóstico comum de alfabetização, de análise da criança mesmo. Como a professora se portava, se ela falava muito com as crianças ou não, se era só, se ela usava só a lousa, se tinha música... Era isso que a professora questionava e a gente tinha que responder. E aí no CEFAM já tinha uma professora maravilhosa, que era a professora Alice, professora de metodologia da língua portuguesa. Gostava muito dela, ela era assim extremamente extrovertida, dinâmica, ela era assim, pequenininha, toda magrinha, sabe? E era uma professora muito querida, não só por mim, mas por grande parte dos alunos no CEFAM. E as aulas dela eram sempre assim: ela chegava na sala e já falava: "vamos organizar o espaço". E nossa sala era sempre formada em círculo, ela nunca deixava a gente cheirando as costas do amigo. Ela sempre organizava em círculos pra gente discutir, mesmo que fosse coisa de cópia de lousa, mas era sempre assim, em círculo. Ela não gostava da gente um atrás do outro, era uma dinâmica bem diferente. E disso me recordo muito, com muita saudade dela. E ela veio a falecer, eu já tinha terminado, estava no último ano do CEFAM e ela sofreu acidente com a família toda dela. Morreram todos da família dela, ela, o marido e os dois filhos. E foi uma tragédia pra gente, da escola. Ela era uma professora muito bacana, muito dinâmica (professora Carmem).

Ao se retomar o conceito de *habitus* de Bourdieu, como conjunto de disposições no pensar e agir relativas a uma classe social, aquisições pela educação, que interiorizadas, vão determinar o modo de conduta do agente. Se falarmos primeiro nos relatos individuais que vão relevando aos poucos os *habitus* familiares, e as trajetórias e processos de formação de cada professora, uma vez reunidos, os relatos podem em conjunto também revelar as construções de *habitus* e representações sobre a profissão docente, mais especificamente, ser professora de educação infantil (2011).

5.3. A escolha profissional e o ingresso na carreira docente

Vejo que eu não escolhi ser professora, foi um percurso da vida! Porque meu interesse foi trabalhar menos, ganhar mais e trabalhar com crianças, que não tinha aquela agressividade, aquela disputa, aquele questionamento que os mais velhos tinham. Para mim seria uma coisa mais tranqüila, seria mais fácil, mas aí a formação, a teoria me ajudou a ver que a criança tem o direito de questionar e que eu tenho o dever de reconhecer como legitimar aquelas questões. Então, não foi uma profissão que eu escolhi, mas hoje em dia, se eu pudesse escolher, eu escolheria (professora Nara)

Ao analisar e identificar por meio dos relatos os modos pelos quais se constitui uma cultura profissional docente, considerada como pertinente a formação precisa compreender o corpo profissional, inserido numa organização escolar associada à criação de “redes de (auto) formação participada”, à “troca de experiências” e à “partilha de saberes” que permitam constituir e consolidar “espaços de formação mútua” (NÓVOA, 1992).

Sem dúvidas, não há como questionar que a posição que os professores ocupam na sociedade contemporânea lhe dão certo destaque e status, posto que são os responsáveis pelos processos de aprendizagens dos saberes sociais tidos como legítimos nas sociedades, da cultura intelectual e científica. Há de se considerar também o modo como estes saberes sociais são produzidos e legitimados pela sociedade. Bourdieu (1996) defende a idéia de campo, salientando as lutas sociais que são travadas, no interior de cada campo, com o objetivo que alcançar e legitimação e consagração no campo e posições sociais. Assim, a escolha profissional na carreira docente está diretamente associada às condições sócio-econômicas, as origens sociais, principalmente no âmbito familiar. Este ingresso na docência, de certa forma para as professoras significa a oportunidade de um melhor status social. Somados a isto, também as representações acerca do papel da mulher na sociedade: a escolha profissional era “ [...] reputada como digna e prestigiada, fosse ela exercida por homens ou por mulheres. A figura da mulher que lecionava era bem aceita e apontava às moças como exemplo de honestidade e ideal a ser seguido” (ALMEIDA, 1998, p. 191).

Para Almeida (1998), a escolha pela carreira docente por mulheres revela não só a oportunidade de ascensão e prestígio social como também a procura por melhor remuneração salarial e condições de vida.

Depois que terminei o colegial, eu tinha muita vontade de fazer Arquitetura. Eu sempre tive vontade de fazer Arquitetura, mas na época, não tinha condições de pagar, e também não consegui passar na USP. Fiz um ano de desenho arquitetônico, me esqueci o nome da escola... acho que era PROTEC, que ficava ali na São Joaquim. Eu adorava fazer desenhos, plantas de casa... mas não dava para ficar só fazendo isto. Quando eu terminei, eu fui fazer Educação Artística na UMC, em Mogi das Cruzes. Me casei em 84, e pedi para ser mandada embora da FEBEM [...] Em 89, resolvi pedir demissão da FEBEM. Cansei.... porque às vezes, você trabalha e fica dando murro em ponta de faca. Como monitora, o trabalho não educacional, era mais orientação. Nunca pensei em ser uma professora, fiz faculdade de Educação Artística. Quando me formei, até pensei em procurar dar aula, mas como eu trabalhava na FEBEM, meu salário era ótimo, e, eu ia ganhar bem menos para ter dor de cabeça. (professora Meire, grifos nossos).

Eu penso que o concurso, foi em 92 ou 91. Depois do curso, trabalhava como ADI no período de seis horas ao invés de oito horas. O que me interessou no concurso é que o horário era só de seis horas. Além disso, eu ia ganhar três vezes mais, eu ganhava sessenta cruzados, eu acho. Eu passaria a ganhar cento e oitenta. Era exatamente três vezes! Trabalhar menos e ganhar mais! Eu pensava: eu trabalho com crianças grandes, que fazem malcriação, que gritam e desrespeitam as professoras, o que dirá com as serventes. Pensava que seria ideal trabalhar com crianças pequenas. Passei no concurso, e fui muito bem colocada, graças à Deus. Eu acho que eu fui chamada na vigésima sexta colocação. Com as provas e títulos, com os títulos de servente, passei para noventa e pouco. Porque outras pessoas tinham mais títulos que eu. Eram pessoas que trabalhavam na prefeitura há mais tempo (professora Nara, grifos nossos).

Nos relatos das professoras é possível observar que a possibilidade de exercer um trabalho remunerado, aliado às qualificações “embutidas” na profissão, é de certa forma, bastante atraente para moças e mulheres por apresentar um acréscimo na renda familiar, garantia de subsistência e melhores condições de trabalho. Deste modo, também revela chance de [...] obter a independência financeira, um pouco mais de liberdade, “a possibilidade de exercer um trabalho que também proporcionasse um certo grau de satisfação pessoal, embora estivesse presente a certeza de que não havia outra ocupação para as mulheres” (ALMEIDA, 1998, p. 194).

Ele conseguiu um trabalho aqui. Porque ele é técnico eletrônico e a empresa em que ele trabalhava, que era uma filial da CESP lá no interior, fechou e ele veio pra cá pra trabalhar. Veio pra trabalhar com automação de shopping, mercado, que é o que ele faz até hoje nessa mesma empresa. E eu vim com ele. Mas até então não tinha planos de mudar pra cidade grande, nós

tínhamos planos de continuar no interior. À princípio, entreguei bastante currículo, morei no Parque Edu Chaves, na zona norte, até sair o meu apartamento na Vila Silvia, depois, o do Engenheiro Goulart. Entreguei um monte de currículo em escolhinhas particulares, fui às delegacias de ensino tentar alguma coisa, mas era difícil, eu não tinha pontuação. Uma escolinha ou outra me chamou, mas pagava muito pouco, não compensava e eu acabei não pegando aula nenhuma, não trabalhando em nenhuma escola. Aí, eu fui fazer outros tipos de trabalho: trabalhei na feira de automóveis, trabalhei na feira de utilidades domésticas, na UD, fui contratada pelo Ponto Frio pra trabalhar no SAC, serviço de atendimento ao cliente, trabalhei lá por seis meses. E assim fui conhecendo um monte de lugares aqui em São Paulo, e sozinha, porque meu marido viajava muito e eu ficava muito sozinha em casa. Aí, fiquei grávida do meu primeiro filho. Fiquei em casa até ele nascer (professora Carmem).

Fiquei seis meses desempregada, e comecei a trabalhar num serviço de auxiliar de escritório. Trabalhei 11 meses neste escritório de contabilidade, e estava até gostando do meu trabalho, mas, eu tenho uma cunhada que ainda trabalha na FEBEM, e ela achava que eu tinha que continuar num serviço público. Foi quando surgiu a moda para trabalhar em creche. Ela me mandou fazer a inscrição e eu não queria fazer, e ela disse “não, eu pago!”. Para a inscrição tinha que pagar uma taxa. Quando eu fui entregar minha inscrição, vi que tinha muita gente. Só havia 110 vagas e umas 50 mil pessoas, só da regional da Penha. Eu pensei “isso aí tudo é só para ganhar dinheiro”! E, queimei a língua! Depois saiu o resultado, dos 50 mil eu fiquei em 3 mil e pouco. Depois tinha que apresentar os títulos, e, fui para 81. Nossa, eu não acreditava, fiquei muito contente! Apesar de dizer “eu não sei o quê que eu vou fazer lá”, mas como era para trabalhar com criança pequena, e eu tinha meus filhos que eram pequenos, o caçula estava com 5 anos, eu pensei: “acho que vai dar certo”, e foi (professora Meire, grifos nossos).

Almeida (2008) identifica em seu estudo que os discursos que as professoras apresentam são carregados pela representação do magistério como ‘maternidade’, assim, algumas compreendem o magistério como uma ‘forma extensiva da maternidade’, ou afirmam ter por ‘natureza’ a inclinação para o trato com as crianças. Do mesmo modo, Vicentini (2002), em seu trabalho, encontra representações do magistério como uma atividade de ‘entrega’, de amor, de doação e vocação.

E desde que entrei aqui no CEI, em 91, eu estou na educação infantil, mas na verdade, eu era mais cuidadora, só agora que a gente está começando. Acho estranho as mães e as crianças que chamam a gente de professora, eu ainda estou me acostumando, porque é muito estranho, eu nunca pensei em ser professora! [...]Quando entrei, nós éramos chamadas de pajem, e depois só que passamos para ADI. Acho quando eu aceitei prestar o concurso pela minha cunhada, pensei que eu tinha filhos pequenos e foi isto que mais me incentivou porque: “acho que não vou errar tanto”. E, na verdade, na época era só para cuidar. Não tinha aquela coisa de você estar educando e ensinando alguma coisa (professora Meire).

Nos relatos das professoras nota-se presente a representações acerca do papel da mulher como “vocaço” ou “dom”. Essas concepes da profisso docente de crianas atrelada a feminilizao do magistrio assinalou fortemente s representes das funes docentes valores e atributos “missionrio, vocao”(VICENTINI, 2002). Do mesmo modo, o conceito de ‘vocao’ foi amplamente aceito pelos prprias professoras que argumentavam que a escolha da carreira “devia ser adequada natureza feminina, atividades requerendo sentimento, dedicao, mincia e pacincia deveriam ser preferidas” (DERMATINI; ANTUNES, 2002, p. 75). E tambm, so expressos na frase “gostar de crianas”:

Depois engravidei e voltei para So Paulo. Chegamos aqui em 1990. Eu estava grvida, e... a gente percebeu que tinha que voltar para So Paulo, porque no dava mais para ficar l. Assim, meu marido arrumou trabalho, e eu tambm voltei a dar aula no Estado, mas ainda no era efetiva. Contudo, logo veio o concurso da Prefeitura para, na poca ADI – e eu tinha acabado de passar de pajem para ADI durante a gesto da Erundina. Fui logo chamada e tive uma classificao bem legal. Fui uma das primeiras a ser chamada. Desde sempre, optei e permaneci no Amrico de Souza. Foi assim que percebi que realmente era isso que eu gostava de fazer. Era essa faixa etria de criana que eu gostava, realmente [...] Quando eu prestei esse concurso, em 1992 ou 91, era para ADI Magistrio. ADI, que no tem nada a ver com magistrio! Era para ADI, auxiliar de desenvolvimento infantil, e tinha que ter formao de quarta srie s. A gente sabia que tinha que trabalhar com criana pequena em creche. Isso o que eu j sabia! (professora Fernanda, grifos nossos).

Desse modo, evidencia- se as concepes e representes sobre ser pajem ou “cuidadora” de crianas, no perodo que a creche era vinculada Secretaria do Bem Estar Social.

Quando eu entrei no CEI, a gente cuidava mesmo das crianas, a gente se preocupava com a aparncia, com cuidar, dar banho, trocar fralda. Era muito higienista, e muito protetor. E eu era muito autoritria com as crianas! No ouvia muito as crianas e elas me irritavam. E eu via isso tambm na equipe. Ns ramos um grupo de profissionais que no tnhamos uma qualidade de trabalho. (professora Nara, grifos nossos)

Quando ns chegamos aqui, era da Secretaria do Bem Estar Social e no se falava em educao. Era s cuidar, cuidar e cuidar! Algumas poucas pessoas que chegaram comigo e continuam aqui, j tinham essa idia de que no podia ser s cuidar. Eu estou aqui desde 92, e fez dezoito anos de CEI Amrico de Souza! Depois de muita luta, muito tempo, ns passamos para Secretaria da Educao, ento tinha que ter formao. A gente fez o Magistrio, apesar de ter Educao Fsica eu fiz o curso de ADI Magistrio (professora Fernanda, grifos nossos)

Quando ele estava com sete meses, abriu inscrio pra trabalhar na creche e eu fiz inscrio, tinha provinha, que eles exigiam e a tinha l as perguntas

básicas, de cuidados, porque era pra trabalhar na creche. Quem não tinha o magistério também podia se inscrever. Não tinha exigência nenhuma assim. Tinha exigência de ensino médio, mas não a exigência pelo magistério. A vaga era para trabalhar como ADI - Auxiliar de Desenvolvimento Infantil. Até então, eu nem sabia o que fazia uma ADI. Sabia que era pra trabalhar numa creche. Aí eu fui, fiz a provinha. Engraçado que as perguntas que tinham lá eram assim: “você trabalha no berçário e vai dar mamadeira pra uma criança. Você: aumenta o bico da mamadeira? O bico é bem pequenininho, o que você faz? Você mantém esse furo original? Você alarga o furo da mamadeira? Você dá o leite com a colher?” Então, eram perguntinhas desse tipo, de temperatura...Era coisa mesmo do cuidado. Aí, fui chamada pra trabalhar, passei nessa provinha e comecei no Américo de Souza (professora Carmem)

Entretanto, apesar da maioria das professoras (seis de sete professoras), explicitaram esta “não escolha”, e mais uma “imposição da escolha”. Observou-se também um investimento pessoal conseguirem formação inicial para poder exercer essa profissão.

Eu fiz a eliminação até a oitava série, que era o equivalente ao ginásio antes, terminando o primeiro grau. Continuei estudando com as aulas do Telecurso e livros que eu tinha acesso, e me inscrevi para eliminação de matéria de segundo grau. Eliminei todas matérias, quase todas, exceto matemática. Então me inscrevi para fazer o supletivo do segundo grau, por causa da matemática. Porque eu tentei algumas vezes, mas essas provas do governo, de eliminação de matéria, eram difíceis. Eu trabalhava como servente numa escola estadual e nessa época eu fazia as eliminações de matérias. Eu limpava, lavava banheiro, e nesta escola, tinha muitas canaletas. A água descia e juntava com areia nas canaletas. Eu tinha que por bota de borracha – tinha os equipamentos – e com a enxada tirava a areia das canaletas e ainda lavava banheiro, fazia todo serviço de servente, de limpeza. Eu achava pesado este trabalho de tirar areia das canaletas e por nos latões, por para fora da escola. Então eu prestei concurso para servente, mas da prefeitura. Eu passei no concurso, mas não me interessei. Logo em seguida, teve o concurso para ADI - Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, que exigia só a quarta série como escolaridade (professora Nara)

A partir tese defendida por Bourdieu (2003), é necessário que o professor possua uma formação que não represente apenas um capital cultural institucionalizado, ou seja, um diploma; o capital cultural deve ser também incorporado, isto é, apreendido de fato, interiorizado. Para que o diploma represente um valor equivalente ao que lhe é atribuído. O *habitus* seria um conjunto de esquemas implantados desde a primeira educação familiar, e “constantemente repostos e ritualizados ao longo da trajetória social restante, que demarcam os limites à consciência possível de ser mobilizada pelos grupos e/ou classes, sendo assim responsáveis, em última instância, pelo campo de

sentido em que operam as relações de força” (BOURDIEU *apud* MICELI, 2011, p. XLII).

Bueno (1996) estudo acerca das representações de alunas de um curso de magistério, afirma que a escolha profissional destas professoras é sem dúvida o modo como o *habitus* profissional se relaciona com as classes sociais que pertencem. Assim, a escolha profissional está ligada com o lugar que estes indivíduos ocupam na sociedade e a forma que vão construir o *habitus* profissional.

A escolha profissional por parte das mulheres para autora não representa uma opção, mas [...] o único caminho possível para completarem sua escolarização, já que tiveram uma formação deficiente desde o primeiro grau, agravada em muitos casos pela interrupção da escolaridade, como é o caso das mais velhas. Essa representação não se encontra apenas no nível das ideias, mas se acha alicerçada e, portanto materializada em realidades muitas concretas e objetivas relacionadas à condição de classe das alunas (BUENO, 1996, p. 151).

Destacam-se também os estudos de Luiz Pereira (1969) e Gouveia (1970) que assinalam a escolha profissional dos professores, em grande parte, oriundos das camadas populares, no exercício da docência, buscam uma possibilidade de ascensão social. Gomes (2003) afirma que para as professoras de educação infantil a opção pelo magistério representou a inserção no mundo do trabalho e, em muitos casos, esta escolha está pautada na necessidade de complementar a renda familiar e a continuidade dos estudos. A escolha e o ingresso na carreira docente carregam essas representações da profissão <‘se tornar professora’ de educação infantil> seja uma profissão inerente à mulher, ‘quase’ uma extensão da condição feminina.

5.4. O CEI como espaço de formação e desenvolvimento profissional

As histórias de vida situam-se, com certeza, do lado do processo de mudança global da pessoa e da relação do formado com o saber e com a formação. De acordo com Honoré (1977) as histórias de vida não formam nada que seja da ordem de um corpo de saber constituído, de uma competência instrumental específica, de um dispositivo procedimental ou conceitual determinado. Assim, as histórias de vida não formam nada além da *formabilité*, isto é, da capacidade de mudança qualitativa, pessoal e profissional, engendrada por uma relação reflexiva com a sua 'história' considerada

como 'processo de formação'. A *formabilité* é, portanto, “uma propriedade evolutiva do ser humano”, as formações das atividades humanas construindo a história individual e coletiva. Do mesmo modo, a *formabilité* pode também ser compreendida como a característica de tudo o que seja formativo, dizer que é condição favorável, que exerce um dispositivo de poder favorecer os processos de formação. Ela representa conseguinte “a maneira, incluindo desenvolvimento material e humano, toma as ‘formas’ que servem de suporte objetivo à formação” (HONORÉ, 1977, p. 173-179).

Se a *formabilité* reúne as ‘formações’ pessoal e profissional num processo reflexivo ao longo da história de vida, faz-se necessário assim, reconhecer o CEI- Centro de Educação Infantil, como locus da ação e formação profissional. Embora a formação profissional faça parte integrante do conceito de profissão³³, trata-se deste modo das apropriações, representações e construção da profissionalidade docente: “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1999, p. 65).

Todos sabemos que a formação do professor e também o seu aperfeiçoamento é, na sua estrutura básica, processo de transmissão de teorias pedagógicas ou de disciplinas afins. Contudo, é evidente que, mesmo no caso de uma ótima assimilação desses elementos teóricos, o professor não tem, apenas a partir deles, as condições de uma atuação no âmbito da escola. A atuação docente na sua efetiva complexidade só precariamente poderá ser balizada pelas eventuais teorias assimiladas. Nessas condições, o ensino seria invariavelmente um malogro se não fosse a existência no âmbito da escola de um "saber" não codificado nem expresso numa linguagem teórica mas que no fundo constitui a base da atuação docente. Na verdade, a formação do professor e o seu próprio aperfeiçoamento completam-se com o êxito que ele tenha na assimilação desse saber difuso e historicamente sedimentado no ambiente escolar e que tem apenas tênues relações com teorias pedagógicas (AZANHA, 1991, p. 68).

Nesses termos, a função cultural da escola, compõe essencialmente em sancionar pela sociedade de maneira mais ampla, as relações entre saber teórico e o saber escolar e suas múltiplas intersecções. A formação da profissionalidade, centrada no contexto escolar, permite-nos legitimar (SACRISTÁN, 1999, p. 65):

- a) ação dos professores no contexto, de forma mais imediata “as práticas quotidianas” da classe que chamamos de ‘prática’;

³³ Consideramos o conceito de profissão como o ofício, ocupação, emprego ou mister (AURÉLIO, 1975).

- b) o comportamento profissional (ideologias, conhecimentos, crenças, rotina, etc.) que produzem um saber técnico que legitima as práticas dos professores;
- c) um contexto sociocultural que proporciona valores e conteúdos considerados importantes.

Essa análise permite compreender melhor a profissionalidade, pois “educar e ensinar é, sobretudo, permitir um contato com a cultura, na acepção mais geral do termo; trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante (SACRISTÁN, 1999, p. 65). Ou seja, permite compreender segundo Azanha (1991, p. 69) “[...] as práticas, da trajetória e da inserção dos agentes desse saber, sejam eles indivíduos, grupos ou instituições, destacando seu papel na produção, articulação e divulgação de discursos normatizadores das práticas escolares”.

Entrei aqui [CEI] em noventa e dois, e comecei a trabalhar com crianças maiores daqui e fiquei meio assustada. Assustada porque era um contato muito direto diferente de servente. Naquele tempo, as crianças eram indisciplinadas, briguentas e choronas. Achei muito difícil, e eu não sabia que atitudes tomar, e nem quais estratégias. Claro que a prática é muito importante, mas sem a teoria não funciona. Uma não funciona sem a outra. Pensava “ah, tem que estudar” e foi quando começou dentro da área, no CEI, a pedir uma escolaridade maior. Confesso que pensava “para quê estudar para cuidar das crianças?” e “para dar bronca ou pôr de castigo?”. Ainda bem que a minha mente se abriu e melhorei muito a minha prática. A teoria melhorou meu conhecimento e quando nós passamos para a Secretaria da Educação, que exigia mais escolaridade, eu resolvi fazer o supletivo do segundo grau. Por conta da matemática, fiquei um ano e meio, para conseguir passar. Peguei meu certificado do segundo grau quando eu já estava trabalhando aqui. Depois, eu fui fazer o Magistério, que foi exigência da Secretaria da Educação. Antes éramos da Secretaria do Bem Estar Social. E diziam que a gente tinha um prazo para ter o curso de Pedagogia. A prefeitura ofereceu o curso. Porque a princípio, tinha uma certa data, para todos os funcionários terem o magistério. Como a data era longa, a maioria, não se preocupou. Mas quando a prefeitura ofereceu o magistério gratuito, nós nos inscrevemos. Aqui, no CEI, foi um grupo grande (professora Nara, grifos nossos)

Para ser um professor de educação infantil, acho fundamental o trabalho coletivo. Pra mim, não dá pra você caminhar sozinha na educação. Trabalhar sozinha, com a porta fechada. O mais importante é você ter parceiros (professora Laura)

Quando chegamos aqui, só existia o prédio, diretor e mais nada. E um grupo de funcionários, que iam chegando aos poucos, alguns removidos, que já vinham de algum lugar, que trabalhavam em CEI, em creche... nós fomos aprendendo. Aprendemos muito e passamos por momentos difíceis aqui, de concepções muito diferentes, em relação à criança, à educação infantil, e às famílias [...] Quando passamos para a Secretaria da Educação, tivemos a

preocupação de estar oferecendo os cantinhos. De nós estarmos olhando o interesse da criança, e isto foi o mais importante: pois não estamos lá só para cuidar, além da brincadeira temos que educar. Sei que é importante ter a formação para trabalhar com crianças, mas acho que o fundamental é estar disposta a aceitar mudanças (professora Meire, grifos nossos)

Os saberes das professoras, analisados como pondera Tardif (2002) vão construindo os modos de ser e estar na profissão docente. Para o autor, os saberes são temporal, ou seja, antes mesmo de dominar os saberes necessários ao ofício da docência, os professores já aprenderam muitos dispositivos, crenças, representações em suas trajetórias escolar e familiar. E esta temporalidade, não se limita apenas à história escolar e familiar dos professores. Ao longo da sua carreira o saber profissional vai sendo construído: por socialização da experiência inicial, por fases de transformações, de continuidade, ou de rupturas que vão dando contornos e marcas à sua identidade profissional.

5.5. O CEI como espaço de cooperação profissional: liderança e mudança

Thurler (2001) defende que a cooperação profissional inscrita na cultura e organização do contexto define os recursos diretamente mobilizáveis pelas práticas dos professores, do trabalho de equipe ou, simplesmente de coordenação das práticas de um grau ou de uma disciplina ou outra. Como também por meio das trocas, do coleguismo e a cooperação que vão “orquestrar” os modos de se fazer. Assim, para ela a cultura de cooperação “predispõe a entrar mais rápida e facilmente em funcionamentos cooperativos precisos” (p. 61). E também:

[...] reconhece e reforça o ponto de vista dos atores individuais, visando, ao mesmo tempo, ao acordo sobre as finalidades educativas, à coerência entre os objetivos e as práticas, a uma grande abertura de uns para com os outros e a um controle permanente em relação à factibilidade dos fins objetivados. Ela aceita o desacordo, não teme que ele possa ameaçar a dinâmica em curso e, ao contrário, o incentiva, com a finalidade de fazer emergir soluções insólitas e inovadoras (THULER, 2001. p. 81).

Desse modo, a autora pondera que a cooperação profissional leva os atores envolvidos a investirem de uma “missão comum” ou oferecerem num “quadro compartilhado”. No que tange à liderança, a autora identifica seis tipos de lideranças que podem emergir no contexto escolar: 1) estatuto de autoridade; 2) estatuto eletivo; 3)

habilidade profissional; 4) carisma pessoal; 5) sentido da organização; 6) posição no sistema social. Estes tipos de liderança “abastecem-se”, ao mesmo tempo, no capital social e no capital cultural ou econômico das pessoas (THURLER, 2001, p. 152-153).

As sete professoras pesquisadas assinalam fortemente os impactos e mudanças ocorridos frente a uma liderança que tinha por objetivo a cooperação profissional. O CEI³⁴ foi inaugurado em 1992, vinculado a Secretaria de Assistência Social- SAAS, teve um diretor designado até 1998. Em 1999, recebeu a diretora D. por meio de um concurso público que permaneceu no CEI até 2008. No ano de 2001 o CEI passou a integrar a Secretaria Municipal de Educação- SME. E somente em 2004, também por meio de concurso público que recebeu a primeira coordenadora, C. efetiva³⁵. Esta liderança composta pela diretora D.³⁶ e coordenadora C.³⁷ trata-se de acordo com (THURLER, 2001) de uma liderança formal, ou seja, aquele que a exerce, é nomeado ou eleito, é chamado a desempenhar seu papel.

Comecei a trabalhar lá, e na época a gente não tinha coordenadora, então a gente fazia aquilo que a gente achava que tinha que fazer: as atividades, inventava as coisas, enfeitava a creche, fazia lembrancinha, fazia um monte de coisas, mas aquilo lá foi enchendo, porque a gente não tinha o propósito. Cansava, pois chega uma hora em que não tem mais de onde tirar ideia, o que fazer com essa criança? Até que a C. (coordenadora do período de 2004-2010) entrou, começou a fazer a gente olhar por outro ângulo, a olhar as crianças na altura delas, botar as coisas, os desenhos e os textos na altura dela [...] Então, a gente começou a caminhar melhor, e mesmo precisávamos de uma coordenadora. Foi quando a C. chegou, aí juntou a nossa vontade com a fome para comer! (professora Meire)

Formosinho (2009) concebe o desenvolvimento profissional como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais ou não formais, no contexto profissional, cuja finalidade não inclui apenas as aprendizagens docentes, mas também dos alunos, das famílias e das comunidades. Nos relatos das professoras, nota-se que a

³⁴ Nesta época designado como creche. Posterior com Decreto Municipal nº 40.268/01 passou a pertencer a Secretaria de Educação do Município de São Paulo recebendo a denominação de CEI a partir de 31/01/2001.

³⁵ O CEI não tinha anteriormente coordenador efetivo, apenas cargos atribuídos ou designados por tempo determinado e por indicação das secretarias correspondentes.

³⁶ Diretora D. no período de 1999-2008.

³⁷ Coordenadora C. no período de 2004-2010.

liderança exercida pela diretora D. e a coordenadora C. baseou-se no modelo de cooperação profissional:

A D. (diretora no período de 1999-2008) sempre foi muito parceira. Ela tinha aquele lado profissional dela, muitas vezes ela me chamava a atenção, muitas vezes ela me encostava na parede e falava: "escuta, você está fazendo isso por quê? Por que você está fazendo isso? Aqui não se faz isso!" Mas ela perguntava, ao mesmo tempo que ela falava que aquilo não combinava, não tava legal, ela também te dava opções. Você vai fazer o que agora? Quantas vezes ela foi à minha sala e sentou no chão com as minhas crianças, porque eu não tava dando conta das minhas crianças e falou "não, agora nós vamos cantar, agora nós fazer isso", sabe? E muitas vezes eu fui pra sala dela, sai chorando de lá, muitas vezes ela puxou minha orelha, nesse sentido de chacoalhar e falar "escuta, você precisa mudar essa forma de trabalhar". E eu agradeço muito, porque isso só veio contribuir para o meu crescimento. É diferente de você ter uma pessoa que te aponta os erros e não deixa você crescer do que você ter uma pessoa que fala: "olha, aqui não se faz isso, mas você pode propor coisas diferentes e me ter como parceira". E a D. era muito isso. Isso contribuiu com meu crescimento profissional! (professora Carmem, grifos nossos)

A professora C. descreve que, desde o ingresso no CEI, o sentimento de acolhimento pela diretora D. e no ambiente de trabalho.

E tinha uma vaga e eu voltei pra lá! A vaga Estava me esperando! E fiquei e estou lá até hoje, efetiva no CEI. [...] Me lembro como se fosse hoje. Foi num dia de semana, eu fui pra DRE e de lá eles me falaram que eu já podia iniciar naquele dia mesmo lá no CEI. E a D. era nova lá, acho que ela tinha um ou dois anos de creche só. E eu escolhi o CEI porque era próximo da minha casa. [...] A D. que me recepcionou e lembro que ela falou assim pra mim: "essa daí tem cara de ADI!". E foi bem na hora do almoço, do jantar das crianças... olha como a forma como você é acolhida te marca! Eu lembro que eu tinha passado a manhã inteira lá na coordenadoria, estava morrendo de fome e eu cheguei lá e falei para D. e falei: "eu vou ter que trabalhar agora ou eu posso ir pra casa?". Ela falou: "não, por quê?". Eu falei: "porque eu não comi nada o dia todo, estou morrendo de fome... e se você falar que eu posso ir embora, eu vou." Ela pegou na minha mão e falou: "Aqui a gente não pode comer porque a comida é das crianças, mas também com fome você também não vai ficar. Vamos lá na cozinha". E na época era a dona Elza e ela tinha feito purê de batata com salsicha e eu lembro que ela fez um pratinho pra mim, eu me sentei junto com as crianças e comi junto com as crianças... Ela me acolheu assim. Um pequeno gesto e eu já me senti super acolhida. E eu comecei a trabalhar lá com uma turma de crianças grandes, que na época era G4, que a demanda era muito grande (professora Carmem, grifos nossos).

Thurler (2001) também identifica em sua obra as modalidades de exercícios da liderança. O primeiro tipo de liderança que a autora pondera é a liderança voltada para a formação ou acompanhamento, a segunda é a liderança voltada para a cultura, a terceira

denomina de liderança voltada para as transações e por fim, a liderança voltada para a transformação. Evidencia-se nos relatos das professoras que a liderança exercida pela diretora D. e a coordenadora C. no CEI, contém traços, de certa forma, os quatros tipos mencionados anteriormente, porém, mais acentuado como **uma liderança voltada para a formação ou acompanhamento**.

A C. chegou no mesmo ano que a gente começou a fazer o ADI Magistério, porque eu não tinha magistério, fui fazer contra a minha vontade, não achava certo, depois de 12 anos trabalhando com criança, ter que fazer o magistério?! Na primeira semana, todos os dias quando eu saía da escola, eu contava quantos dias faltavam, mas depois a gente começou a ver que tudo o que a gente estava vendo lá na creche com as duas, a Jacqueline e a Lúcia, foi reforçando mais. A gente começou a se envolver tanto que na última semana não queríamos que terminasse! (professora Meire)

Em 2004, a coordenação mudou e chegou a C. (coordenadora no período de 2004-2010). Então, a C. chegou conhecendo o grupo e tentou buscar do grupo concepções, tentou entender o que cada professora estava fazendo ali e começou a implantar algumas rotinas, coisa que nós não tínhamos. A gente seguia a grade de parque e tal, mas não uma rotina séria... aí, ela começou a inserir algumas rotinas dentro da unidade. Os momentos de formação eram poucos, a gente não tinha porque não tinha previsto. Nós começamos a organizar e ter um momento de formação, aquele que você conheceu que você participou. Era onde nós nos organizamos e cobrimos as salas um do outro para poder ter o momento de formação, até que, em 2009, começou a ser lei e a gente a ter direito ao PEA. Foi em 2009, se não me engano, que a gente começou a ter direito ao PEA e à HA. Foi nesse período. (professora Carmem, grifos nossos)

Logo nós passamos para Secretaria da Educação. Tivemos, nessa época, a diretora D. que incentivou todos os funcionários. Ela sempre falava que a gente tinha que estudar, que não podia parar no tempo. E, muita gente, que chegou aqui, não tinha nem ensino médio! E foram fazer o supletivo, foram se escolarizar. Isso foi muito importante! Com a nossa diretora D., sempre incentivando, a gente conseguiu essa parceria com a USP. O que eu considero que ofereceu o diferencial para as nossas práticas. Para a gente perceber uma série de coisas e modificar. Ela conseguiu que a gente fosse à USP, junto com a coordenadora C. – que fazia o curso de coordenador e diretor. Nós começamos em 2005. Foi com o ADI Magistério, a Pedagogia, a USP, que fui aprendendo cada vez mais! (professora Fernanda)

Fullan e Hargreaves (2001) a liderança é fator decisivo para mobilizar o desenvolvimento profissional e gerar mudanças. Deste modo, a liderança pautada para a cooperação profissional considera ao mesmo tempo as relações interpessoais, o desenvolvimento individual e da equipe. (THURLER, 2001; FULLAN e HARGREAVES, 1991; HARGREAVES, 1998; DAY, 2001). Retomando o conceito de desenvolvimento profissional, por meio da reflexão os docentes podem observar as “oportunidades para aprender” que foram postas na *formalité*. Questionadas sobre quais tipos de formação consideravam mais relevantes para a formação as professoras

atribuem significados para as formações formais de docência específica como o magistério, PEC, ADI Magistério, CEFAM, Pedagogia.

O ADI Magistério que a prefeitura promoveu. Foi bárbaro, esse curso! Quando estava fazendo o curso eu estava fazendo Pedagogia também, ao mesmo tempo. Um ano antes, de fazer ADI Magistério, eu retornei para fazer Pedagogia. Já tinha eliminado muitas matérias. Então, eu não fiz como curso regular, pois já tinha uma licenciatura. Fiz só algumas matérias. O curso do ADI Magistério e a Pedagogia, coincidiram, por seis meses. Por um ano, de segunda à sábado, frequentando todas as noites. Não podia faltar, foi muito difícil. Para nós, que éramos efetivas, era necessário ter o Magistério. Assim, a prefeitura promoveu o curso para nós. Então, não dava para perder. E foi muito bom e muito gratificante. [...] De tudo que eu estudei, o ADI Magistério foi muito significativo para mim porque não era simplesmente ir lá, estudar e aprender. Eles respeitaram a nossa prática. E era uma exigência da Prefeitura que a gente tivesse o magistério. A gente trabalhava o tempo todo com criança. Era preciso ter essa formação. Então, quando chegamos lá, encontramos professores que não estavam lá só para passar conhecimento. Eles estavam lá para ouvir o que a gente sabia. Eles teorizavam aquilo que a gente já fazia. Foi uma coisa muito nova trabalhar no CEI, na creche. É uma faixa etária que a gente não conhecia. Quando entramos aqui, na creche, a gente tinha muito aquela coisa de mãe, de trabalhar com criança pequena. É muito mais além do que as coisas de mãe. [...] Eu já tinha prática, mas com o ADI Magistério, abriu, ampliou e me fez perceber todo meu trabalho. Toda a importância do trabalho da educação infantil foi completada! (professora Fernanda)

O Magistério e foi o PEC contribuíram muito para minha formação. O ADI também foi muito forte. Porque tinha a parte de psicologia que me fez ver a criança, como um ser em formação, não apenas uma criança que estava ali sob os meus cuidados, para mim ensiná-la, mas que ela tinha também um aprendizado para passar para mim, e que era muito de compartilhar. Essa parte de psicologia de ver a criança como um ser humano igual ao que já fui, numa idade que eu já tive, esse compartilhar, aprender junto, abriu minha mente e o meu coração também. Na verdade, eu acho que essa relação de afeto que a gente passa a manter, ela é muito forte, mas ela fica forte na prática, porque a teoria te ajuda a caminhar, se você tiver a mente um pouquinho aberta para você assimilar o que está nas entrelinhas, você faz uma mudança, não tem como não mudar, não tem como. (professora Nara)

O indivíduo estabelece durante o período escolar, é “reatualizado” no tempo de formação adulta, é uma configuração de relações entre a escola, a família, os grupos de pares, o mundo social em geral” (JOSSO, 2008, p. 21). As professoras relatam que a formação que o magistério trouxe à elas, é muito mais do que reconhecer o que foi formador no percurso de vida, pois os saberes disciplinares e formalizados adquiridos nas instituições escolares, moldam igualmente os saberes experienciais e vida na “tradução” dos comportamentos, modos de ser e agir na profissão docente:

No início do ADI magistério, nós ficamos bastante ansiosas, mas depois a gente começou a ver que o que a gente já fazia lá no CEI. Eles queriam que a gente olhasse mais para a criança, para observá-la, ver o interesse da criança, então eu acho que valeu muito. Vai fazer 19 anos que estou no CEI, e ainda faltam quatro anos e meio para me aposentar. Porque antes a gente era da secretaria, e, tem que contar dez anos na educação para a gente se aposentar, inclusive eu já tenho 33 anos de trabalho, de contribuição, já poderia me aposentar, mas não é vantajoso, e outra, tem que esperar cinco anos, senão eu me aposento como ADI, então não compensa todo esse sacrifício. (professora Meire)

O que contribuiu bastante pra eu me tornar professora de educação infantil foi quando eu comecei, quando eu iniciei no CEFAM mesmo, o contato com as crianças. Esse contato com o mundo das descobertas, que é você ver as crianças ali, o tempo que eu participei dos estágios, você vê a criança chegando e ela descobrindo as coisas e eu sempre gostei de criança. Isso também eu levo muito em conta, porque eu acho que a gente tem que gostar. Eu não posso ser professora de educação infantil se eu não gostar de criança. Se eu não tentar entender esse universo infantil dela. Acho que o que me despertou mesmo foi essa questão mágica que é a criança descobrir as palavras e descobrir as letras e começar a gostar e entrar nesse mundo. Eu despertei mesmo pra ver o que eu tava fazendo foi quando comecei a participar dos estágios, no CEFAM no segundo ano. Quando eu comecei a ver que aquela teoria que a gente estudava, toda aquela metodologia que a gente estudava tudo isso tinha uma coisa concreta, que era a criança. Quando eu entrei numa sala e me vi como estagiária, e vi aquele grupinho de crianças começou a me despertar, acho que ali eu tive a noção mesmo do que era ser professora, qual era o meu papel, o que eu estava querendo fazer da minha vida profissional e acho que a grande descoberta foi ali mesmo. (Professora Meire)

Depois, fiz na Faculdade Tibiriçá o curso de Administração, hoje seria Gestão ou Administração Escolar. Eu já tinha feito a faculdade de pedagogia e supervisão escolar na UNIBAN, agora estou fazendo pós-graduação em Educação Inclusiva. Acho que no meu percurso o que mais contribuiu para minha formação foram os vários cursos que fui fazendo. Esse contato com muitas pessoas, porque eu digo assim: por pior que o curso seja - às vezes a gente é enganado pelo nome do curso, a gente vai com uma expectativa e não chega nem próximo - você sempre tem um ganho, porque sempre conversa com alguém e esse alguém troca alguma informação, e isso foi moldando a profissional que sou hoje. Não precisei fazer nem o ADI nem o PEC, pois já era formada. (professora Sara)

A formação dos sujeitos é baseada por uma articulação entre os saberes diversificados e vividos sob um modo de oposição saberes da escola versus saberes da vida, jogo de tensões entre, que marcam a história de formação do sujeito.

Eu já tinha feito magistério em Pernambuco. Eu fiz três anos de magistério. Você terminava a oitava série e fazia a opção pelo magistério, por contabilidade ou você poderia optar pelo científico, que era um curso que não era ... um curso normal, que não era contabilidade nem magistério, era uma outra opção. E eu optei pelo magistério, a gente não passava por um processo seletivo, simplesmente saía da oitava e já optava. Muita gente não optava pelo magistério porque era muito puxado, uma faculdade! Era um curso que você tinha que ter tempo. Não era integral, mas você tinha que ter

disponibilidade de tempo, dedicação e as pessoas ainda comentavam que a gente ainda tinha que ter habilidade pra fazer as coisas, pra planejar as aulas. Nós tivemos muita aula em sala de aula, com o quadro negro, com o professor lá na frente dando aula, mas uma boa parte do curso foi oficina, semana de estudos, estágios... A professora de língua portuguesa era professora de literatura e de estágio, organizava, acompanhava e direcionava os estágios. As salas que a gente ia estagiar eram na mesma escola, no mesmo corredor tinha salas de magistério, de primeira série, de quinta série... Então, muitas aulas que dávamos para as crianças, a professora estava dentro da sala acompanhando, sentava na última cadeira e observava a aula que a gente estava dando. E depois que terminava aquela aula, fazia algumas observações e o que não estava legal ela apontava. E pontuava falando “você vai melhorar e vai voltar a dar essa aula pra esse grupo”. Não era só “pensa no que você fez” ou “Vai se preparar pra dar uma aula boa”. A gente tomava muito cuidado com o que ia dar pras crianças. Se era uma atividade com revistas, a gente folheava as revistas antes pra poder adaptar. Pra ver se não tinha cenas fortes, violência, sexo... a gente tomava todos esses cuidados. Ela se preocupava também com as questões lúdicas, falava “a criança aprende com a ludicidade”. (professora Laura)

Para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores Nóvoa (2009, p. 4) propõe:

[...] articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores.

Do mesmo modo, semelhante para a formação de professores: 1) estudo aprofundado de cada caso, sobretudo dos casos de insucesso escolar; 2) análise colectiva das práticas pedagógicas; 3) obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos; 4) compromisso social e vontade de mudança (NÓVOA, 2009, p. 6).

As professoras também assinalaram como importantes em sua formação a formação em serviço do curso Contextos de Professores na qual participam desde 2005. A liderança com vistas a investir na formação contínua, e à cooperação profissional estabeleceu uma parceria com o Grupo de Pesquisa Contextos Integrados de Educação Infantil, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Assim, a diretoria D. e a coordenadora C. freqüentavam ao curso “Formação Profissional e práticas de supervisão em contexto” sob a coordenação da professora Mônica Pinazza, o qual tem por objetivo oferecer formação à lideranças pedagógicas nas instituições infantis. E, as professoras e equipe ao curso “Contextos de Professores” cujo objetivo é oferecer a formação aos profissionais de educação infantil.

Comecei a participar do Contexto em 2005. No começo, a gente começou a ir pro Contexto com uma outra expectativa, eu achava que eu fosse pra lá pra aprender coisas novas. “Ah, eu vou pro Contexto, na USP”. Dá um impacto, vou aprender coisas diferentes, coisas novas, pra aplicar com as crianças e aí, com o passar do tempo, eu fui vendo que era diferente, que eu não ia pegar um monte de coisa nova lá, que eu ia analisar a minha prática, o que eu tava fazendo. Então, no começo, eu levei um susto. Eu achei que eu fosse sair de lá cheia de coisas novas, aprender um monte de coisa à frente e não. Cheguei lá e a professora de grupo começou a questionar. Ela começou a fazer um monte de pergunta: “mas por que vocês fazem isso?” E começou a trazer exemplos diferentes lá de fora e a mostrar que a gente também é capaz, com pouco, de fazer coisas diferentes. A gente começou a ter um olhar diferente pro material que a gente tinha na unidade, que é paupérrimo, mas que a gente podia fazer coisas belíssimas com o espaço que a gente tem se a gente souber olhar pra necessidade da criança. Ela fez a gente olhar pra criança “olha pra essa criança que você está observando, o que ela tem, o que ela faz, o que ela sabe fazer. Você é um esteio pra ela avançar”. Então, a partir do Contexto, com a formação da C. e as injeções que a gente foi tendo no Contexto, que minha prática foi aprimorada. Foi aprimorando o meu olhar também em relação à criança, em relação à criança como um ser ali, que ela é protagonista do seu desenvolvimento e eu sou mediadora. Foi muito importante, é muito importante o Contexto na minha formação. Contribui muito. E as narrativas também, quando a gente começa a fazer as narrativas, você começa a olhar para aquilo que você faz. Já tinha um registro que a gente fazia na unidade, a C. já começou a inserir um foco diferente no registro, que até então era só ocorrência. Ela começou a pontuar e a fazer a gente olhar para aquele registro que a gente fazia e mudou o nosso foco. E quando a gente começa a fazer as narrativas, você começa também a falar “poxa vida, eu posso também fazer diferente. Eu não fiz isso, eu não valorizei” Então, acho que é isso da formação, aí fora (professora Carmem)

Eu acho que ir à USP e ouvir tudo o que a gente ouviu é uma forma de perceber como a gente precisava se tornar mais esclarecido teoricamente. Quando a gente começou a ir à USP e entender e discutir, com a Tizuko, a organização dos espaços, a gente: 'Opa!' Era preciso olhar para a criança com um outro olhar, de uma outra maneira. Era preciso criar uma ambiente desejável pela criança: um ambiente mais propício à aprendizagem. Era preciso perceber o que a criança estava pedindo. Ou seja, eu, como adulto, não posso determinar aquilo que a criança tem de aprender. Ela me dá pista sobre o que ela precisa. Esses cursos que fizemos e estamos fazendo com a Tizuko modificou o nosso olhar para a criança. Passamos a valorizar a criança e a reconhecer o trabalho da Educação Infantil. Não é um simples cuidar e nem um simples passatempo. É muito mais, é uma educação que, lá na frente, vai refletir no adulto. Uma formação de valores, uma conscientização. Depois do Contexto da USP, eu passei a ter, realmente, uma consciência do que vem a ser educação infantil e do meu papel reformador. (professora Fernanda)

O Contexto de Formação de Professores promove a formação de professores de educação infantil partindo das preocupações e questões de práticas desses profissionais. O principal diferencial entre este grupo de formação e outros projetos de formação continuada é o trabalho voltado para as demandas cotidianas das instituições envolvidas, além do trabalho integrador de todas as esferas que envolvem a criança e a reflexão permanente nas próprias escolas. O grupo de formação de professores é

organizado por módulos semestrais com encontros quinzenais de duas horas de duração que acontecem na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Além dos encontros na Universidade, as escolas garantem um tempo de estudo coletivo nas suas próprias instituições também de duas horas quinzenais. Os módulos de cada semestre são organizados conjuntamente com todos os sujeitos envolvidos e atendem sempre as principais demandas dos participantes. Todo o trabalho realizado pode ser organizado em três eixos principais. O primeiro eixo refere-se ao aprofundamento teórico-metodológico sobre as pedagogias e currículos de infância como High-Scope, Reggio Emilia, Escola Moderna Portuguesa, Freinet, Pen Green, entre outros, objetivando a ampliação do repertório teórico dos educadores. Para isso, utilizou-se de palestras de especialistas em cada pedagogia e recursos como vídeos, textos, produções de crianças, entre outros.

Já o segundo eixo foca a reflexão das práticas por estes educadores vivenciadas cotidianamente que são trazidas aos nossos encontros através de colocações verbais e pequenas composições escritas nomeadas de narrativas. E, por fim o terceiro, e não menos importante eixo, parte da concepção que diversos outros contextos também atuam na formação dos profissionais infantis. Dessa forma, promovemos além das horas dos encontros regulares e do trabalho coletivo nas escolas o contato com outros meios formativos como visita às instituições infantis que já desenvolvem um trabalho diferenciado, visita a museus e participação em diversas oficinas que ressaltam a valorização da infância e formação profissional do educador de infância. Além dos estágios realizados pelos alunos de graduação de Pedagogia da FEUSP junto às unidades.

Depois de um ano a C. entrou, veio a coordenadora, foi super festejada e foi muito bom! Ela não tinha experiência com educação infantil na época, tinha vindo acho que do ensino médio na escola em que ela trabalhava, mas ela tinha muito boa vontade de querer aprender. E ela descobriu o Contexto, a Tizuko, e a Mônica. Então ela e a D. a diretora na época, me contaminaram com o Contexto, e contaminaram a gente, mas foi realmente pelo incentivo dela (...) Cada perrengue pra atravessar essa cidade pra chegar no Contexto. Era toda semana, bem puxado, mas nós íamos! E era muito gostoso! Porque tem também a outra troca, no caminho a gente vai trocando muita coisa uma com a outra. (professora Fernanda)

Eu participo do Contexto desde 2005 e o que eu acho mais importante é a mistura que existe lá dentro. Porque existem pessoas de CEI, de EMEI, de CEU... pessoas que têm experiências diferentes e eu acredito que se aprende trocando com o outro. O que é mais importante no Contexto é isso, é essa mistura que há lá dentro, a possibilidade de troca. Permite que a gente exponha o que faz. Nunca alguém falou “é proibido divulgar isso aqui”. Não.

“Mostra o que você faz e vamos discutir em cima disso”. Então, eu acho isso rico, porque eu não sei o que você pensa do meu trabalho, só apresentando é que vou descobrir. Além do Contexto, fiz vários cursos, várias oficinas, oferecidos pela prefeitura ou não, pelo sindicato. Mesmo que ache que aquele curso não serviu pra você, mas é importante saber em que pé está e como as pessoas estão trabalhando. Como estão pensando a educação infantil. (professora Laura)

Deste modo, o Contexto de Formação de Professores é importante para a reflexão da prática das professoras porque parte da discussão e a socialização de problemas e realizações, por eles apontados. As professoras identificam o contexto de formação de professores tem contribuído para que elas possam aperfeiçoar a pessoa do professor, os seus saberes e técnicas e as ações necessárias ao exercício da profissionalidade docente, provocando mudanças nas propostas pedagógicas de educação infantil.

Logo que eu entrei no CEI nós não tínhamos formação interna. O diretor fazia alguma coisa, mas não tinha muita quantidade de informações, nós não tínhamos acesso à isso. Todos nós tínhamos nossa vivência, nosso aprendizado. Mas, a formação dentro do CEI, as reuniões, os cursos, as palestras, os profissionais, cada um na sua área, contribuíam muito. Depois a formação com a Mônica Pinazza, com essa assessoria, essa parceria com a nossa C. e que foram comandadas pela diretora D.; foi um trio, cada um com a sua motivação, com a sua vivência, que fez a diferença! (professora Nara)

Desde 2006 eu participo do Contexto e isso me leva à reflexão! Todos os encontros que nós temos foram ganhando novos formatos a cada semestre. Os primeiros, vou te dizer que não foram tranquilos, não. Teve noites que nós não dormimos. Nós apanhávamos de tudo quanto era lado. E a Mônica lá no CEI na nossa reunião, dá-lhe chibata! Chegava na Tizuko e dá-lhe chibata também! E hoje nos vemos com outros olhos, mas o ser humano não gosta muito quando o outro acusa o erro que você faz. Eu assumi temporariamente o PEA na licença da C., e lembrei-me desse dia da Tizuko! Foi muito engraçado. Fiz igualzinho a ela, só para ver qual era a reação. Nós tivemos o projeto “Entorno”, são três educadoras em locais distintos fazendo leitura de histórias. Eu peguei a máquina, filmei, fotografei, corria de um lado, parecia uma maluca. Tizuko na época “criticou” as fotos que nós tínhamos levado, detalhes bobos que a gente não presta atenção, mas que eu passei, no meu dia a dia, a prestar atenção. Então, hoje dificilmente eu bato uma foto daquela maneira, eu já tenho um outro olhar. Eu entrava nas salas e via que as pessoas estavam tirando fotos exatamente daquele jeito. Pedi as fotos, as filmagens de todo mundo e fiz um filme. Fizemos a reunião e fomos passar. Deixei passar tudo. “Nossa! Ficou escuro!”, “Não da pra ver a cara!”, as próprias pessoas que tinha batido a foto e a filmagem diziam. “Por que será que aconteceu isso?” As pessoas não tinham se tocado. Eu falei “por causa da iluminação da janela, vocês estavam contra”. Então, vamos ver as fotos que eu bati. Bati algumas da mesma hora totalmente diferente – que você consegue ver a carinha da criança, o educador, consegue ver tudo! “Por quê?” Eu já tomo cuidado com a luz da janela. Hoje em dia a gente já escuta com outros ouvidos, e vê com outros olhos. É muito interessante. E isso acho que foi mesmo a evolução do Contexto. O principal é levar reflexão. Reflexão simples como de uma foto, até o olhar para a criança fica diferente. Hoje eu

jamais vou esperar a criança olhar pra minha cara e sorrir para eu tirar a foto! Vou tirar foto dela de costas, se eu achar é aquilo que quero mostrar. Porque a mãe reconhece o filho de costas. E esse é o olhar que eu estou trazendo dessa evolução mesmo de conhecimento da parte da educação. (professora Sara).

5.6. As mudanças ocorridas no CEI

Para que haja mudanças é importante que a liderança ser antes de tudo, uma atividade intelectual que mantém o grupo em “estado de constante de alerta”. O papel dos líderes é verificar constantemente se os diferentes membros do grupo conseguem aderir aos objetivos e finalidades a que se propuseram, isto é, a liderança implica “um processo constante de (re) construção do sentido, durante o qual os líderes estão constantemente analisando suas próprias ações, bem como as dos outros atores, para melhor compreender o processo em curso e as significações que este assume para o conjunto dos atores envolvidos” (THURLER, 2001, p. 165). Igualmente os autores (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 63) entendem que antes das mudanças ocorram é imprescindível compreender o *ethos* do contexto de trabalho, isto é, compreender “o modo como os professores ensinam, é importante compreender estas circunstâncias e o contexto em que trabalham. Precisamos entender o modo como o ambiente dos docentes influencia as suas práticas educativas [...]”.

Agora na formação interna do CEI, de quando eu entrei até hoje, vejo uma mudança e-n-o-r-m-e! Enorme! Mesmo! Como te falei, quando eu entrei, não se sabia o que era PP, não se sabia o que era plano de ação, plano de aula, não se sabia o que era nada! - na área de educação. Não tínhamos coordenadora, nós tínhamos uma professora que ia começar o curso de Pedagogia, então eu era a graduação mais alta que tinha na área de educação, com exceção da Maria de Fátima, que era formada em Educação Física, mas estava no lugar da diretora. Então entrou essa professora que só tinha magistério, porque a grande maioria tinha vindo sem magistério, sem pedagogia, sem nenhum curso específico, pois não se exigia. Só exigia que soubesse ler, não tinha formação nenhuma e elas foram adquirindo na prática. Não desvalorizando o trabalho de ninguém, porque tem muita gente que não tem a teoria e na prática é excelência. Mas nós tínhamos algumas pessoas que estavam ainda necessitando um pouco mais pra chegar ao profissional. E nós tínhamos essa professora que assumiu esse cargo, interinamente. Que foi a solução que esse grupo encontrou pra tentar organizar as ideias. E eu entrei nesse ano, era complicado, pois eu tinha uma certa experiência, já tinha tido escola! Eu me sentia assim como que invadindo um espaço. (professora Sara)

Quando nos começamos a formação aqui no CEI é como se a gente tivesse levado um tapa na cara. Porque tudo era questionado, o que a gente fazia, tudo se questionava, então dava aquela impressão que a gente não sabia fazer nada. Então no começo, principalmente quando a Mônica veio para cá, ela começou a querer saber o que a gente fazia, como fazia, porque fazia. Eu fiquei bem incomodada. Tudo ela questionava, mas a gente não sabe fazer nada, “então tudo o que eu aprendi até agora não valeu de nada?” e aos poucos eu fui percebendo que era extremamente necessário. A gente só muda quando se sente incomodado. Só quando o incômodo vem a gente presta atenção, porque quando não está incomodando você está lá na boa e quando está incomodando a gente fala “Opa! Tem alguma coisa aí. Ou eles estão errados, ou eu estou errada.” Ou ninguém está errado, só precisa casar, a formação foi puxada. Puxada para o nosso trabalho aqui dentro. Para um casamento perfeito das nossas idéias dos nossos trabalhos. Então a gente tinha que ter um grupo que falasse, ou procurasse falar mais ou menos a mesma língua, ou pensar mais ou menos porque nunca se pensa igual, nunca se fala igual, mas que procurasse, que tivesse a mesma linha de raciocínio. E este ano foi muito pesado, muito difícil. A formação, para mim, esse ano não serviu, serviu até um determinado ponto depois ela ficou completamente quebrada. (professora Nara)

Mesmo que tenha as discordâncias eu penso que nós somos privilegiados no CEI, com a direção, com a coordenação, e com a parceira da USP, e com estar fazendo Contextos. Todo mundo está interligado. E dentro da educação infantil o CEI é um núcleo onde acontece coisas, e tudo que vem chegando vem incorporando e, vai dando qualidade, acho que são as parcerias que fazem um bom trabalho. Acho que o CEI foi privilegiado com profissionais que realmente se importam com a educação infantil. Então eu me sinto privilegiada de estar trabalhando lá, e de ter colegas de trabalho assim admiráveis mesmo. E eu espero mesmo que não arrefeça esse ânimo de melhorar, de estar sempre participando, que nada caia na rotina, “ai já tá bom”, chegou a um patamar que não tem mais pra onde ir. Eu acho que não tem como acontecer isso, e espero que não mesmo. (professora Nara)

A formação interna dentro do CEI é uma das mudanças que as professoras relatam que proporcionou maior impactos nas práticas e concepções, promovido pela liderança, na figura da coordenadora C., diretora D. em conjunto com toda a equipe pedagógica.

Desde 2004 para cá é que a gente começou a ter uma formação, com a chegada da coordenadora C., com os horários definidos. Antigamente a gente não tinha reunião pedagógica, no começo teve umas reuniões de treinamento que mencionei, mas que nem foram muitas. Mas a C. passou a ser semanalmente e ela organizou os horários para que todos pudséssemos fazer. E ano passado a gente começou a fazer às 2 horas, pois a Mônica ia até o CEI. Porém, este ano parou, não podia mais, pois, segundo a lei, não podia ter reunião pedagógica, porque a gente sempre fazia num horário diferenciado. E este ano já foi mais difícil, porque não teve os encontros com as educadoras da tarde...ficou meio capenga. Mas a gente continuou cada uma no seu, não deixamos a peteca cair! (professora Meire)

Uma das conquistas apresentadas pelas professoras pelo investimento na formação interna do CEI foram as mudanças de concepção acerca das ‘visões’ de crianças, papéis da educação infantil.

Vejo mudanças na visão de que este é o espaço da criança. Ele tem que ser visto como da criança, e não para a criança. E dela, e a gente tem que fazer para ela. Então eu acho que em relação a isso mudou muito. Hoje isso aqui é da criança, foi dado, está fechado, é o espaço da criança. (professora Fernanda, grifos nossos)

Os aspectos positivos que eu vejo na nossa equipe no CEI são que a grande maioria tem a mesma forma de pensar, da importância da educação infantil, e que todo indivíduo tem pontos de vista diferente. Negativos quando as pessoas acham que como a gente trabalha com uma população de faixa etária e de poder aquisitivo mais baixo, qualquer coisa serve. E eu não acredito nisso. Eu acredito numa educação de qualidade independente de quem seja essa família, de quem seja esse indivíduo, seja ele muito pobre, nós temos que garantir que seja dado para essa criança uma educação de qualidade. Então isso que eu me pego muito, quando as pessoas acabam discriminando porque é de uma população, de uma comunidade carente, qualquer coisa serve. Isso me deixa muito revoltada. Porque para mim esse país só vai dar certo quando a educação der certo. E para que a educação dê certo todos tem que ser vistos com os mesmos olhos e ter os mesmos direitos. É desde a educação infantil até lá em cima, os mesmos direitos, os mesmos olhos, e eu acho que isso hoje não é visto. Hoje é assim: “ah, aquela criança que vem daquela família que não sei o quê ...”, a criança entrou do portão para cá, ela é só uma criança. Não sei, não quero saber quem é a família, se tem cinquenta filhos, se tem vinte, se tem dois, se a mãe é drogada, se é prostituta, se é viciada, se o pai é bandido. Independente de quem seja essa família da criança, todas as crianças tem direito a ser tratadas com o mesmo respeito, com o mesmo direito. Isso me pega de muita gente achar que porque é pobre, qualquer coisa serve, não acreditar numa educação de qualidade para todo mundo, independente de quem ela seja. (professora Fernanda, grifos nossos)

Hoje, eu trabalho sozinha com um grupo de 24 crianças no período da manhã. Faixa etária de quatro anos. Tenho como parceira a professora Suzi no período da tarde. Tenho algumas dificuldades que são a questão do espaço, muita criança num espaço pequeno. O mobiliário também não é o mais adequado, mas o que eu tenho pra falar do trabalho com as crianças é que é um trabalho muito desvalorizado. O meu trabalho é voltado pras crianças, pra tudo que elas produzem, pra sala, é um trabalho de escuta constante com eles. Por que esse trabalho de escuta? Porque eu preciso escutar o que eles estão falando pra eu fazer o meu trabalho com eles, então eu preciso saber o que que eles estão ali, qual que é movimento deles de aprendizado pra eu poder investir nisso. E aí assim, eu tenho muita satisfação em falar que hoje na minha sala eu tenho ela dividida em ambientes, que são ambientes com brinquedos, ambiente com um espaço pra pintura, onde eles têm livre acesso pra desenhar, pra escrever na hora em que eles querem e a hora em que eles têm uma atividade dirigida ou uma proposta diferente. Tem o espaço de cozinha que não está tão explorado hoje, já foi mais explorado pra eles, hoje eles têm outro movimento nesse espaço, que é um armário com os utensílios de cozinha. Tem o espaço de leitura, que é onde a gente pega os livros. E uma coisa que eu tenho muito orgulho de ter hoje na sala é um computador, que no início do ano nós tínhamos um computador na sala e eu tinha duas crianças, o Pedro e o Tiago, que eles amam esse computador. E o Tiago chegava e fala “tia liga o computador que eu quero escrever!”. E só funcionava o Word e ele pegava o teclado e digitava, apertava os dedinhos e ia falando frases, como se ele tivesse digitando mesmo. E digitava porque aparecia no teclado, aparecia no monitor. [...] Então, isso pra mim é autonomia e eu tenho muito orgulho de falar dessas coisas que acontecem dentro da minha sala, porque eu acho que revela uma prática de autonomia de aprendizado porque tinha o grupinho que tava comigo fazendo recorte e

colagem e outro grupinho que estava sozinho também aprendendo. (professora Carmem)

Desde que entrei no CEI, tivemos muitas mudanças! Tanto na área profissional, quanto na área de formação lá dentro, quanto na área física do prédio, houve muitas mudanças. Agora, os profissionais no CEI, nós tivemos várias fases, tivemos aquela mudança brusca de 2002, e nós tínhamos resistência. Então, eu me coloco no nós, porque sou muito resistente a mudança e houveram muitas mudanças na época, mas nós começamos a caminhar juntas e fomos crescendo, era devagar, degrau à degrau, fomos crescendo. [...] A gente tem que aprender a prestar atenção nesses sinais. A gente vê que às vezes até acha que está fazendo a coisa certa, mas a criança te sinaliza e você para e fala: “Nossa, será que eu podia fazer determinada coisa? Será que eu podia mudar meu rumo, não ir por essa rua, ir por essa outra?”. A gente tem que ter essa sensibilidade para perceber isso. Não pode parar jamais de se aperfeiçoar! Porque, em outras profissões você tem que se aprimorar, mas na educação tem que ser diariamente. Eu vou me aposentar com 38 anos de serviço! E por isso vou parar de ir à faculdade? Também não adianta ir fazer curso só pra ganhar a pontuação, o que a gente vê que muitas vezes acontece. Mas você tem que ir mesmo para se aprimorar. Às vezes você tem que bancar o seu curso! Eu assisti uma vez a uma palestra onde o palestrante falou: “um médico tem a maleta dele, lá tem um termômetro, um aparelho que mede a pressão, um bloquinho, a caneta dele... e por que que o professor quer que a escola banque o aparelhinho de som, o gravador, a máquina fotográfica?” “Ah, não, eu não faço isso porque não tem na minha unidade...” Então, isso me marcou muito. Já fazem alguns anos que eu assisti a essa palestra. Então, cada vez eu compro alguma coisa que vai ser meu material. Eu, agora pretendo comprar um gravador, porque eu não tenho, e na minha máquina fotográfica eu não consigo fazer filmes. Então, são duas metas pra esse ano: o gravador, uma máquina que filme e o computador consiga ler depois. A máquina fotográfica que eu tenho, não vou dizer que foi barata, eu dei na mão das minhas crianças pra elas usarem. Eu fiz um trabalho sob os olhos da criança, então elas fotografavam o dia inteiro, e cada dia tinha um fotógrafo eleito lá pra ser o nosso repórter fotográfico. Então, você tem que perder um pouco esse medo! Se cair e quebrar, eu vou ficar muito brava, porque eu vou ficar um tempo sem foto, mas eu também tenho que dar essa oportunidade pra criança. E esse material tem que ser meu. De que adianta ter uma máquina de última geração, uma na unidade toda! Na hora em que vou precisar eu falo: “Congela essa brincadeira! Não se mexe que eu já volto?”. Você sai correndo atrás de uma máquina? Não tem condições! (professora Sara)

Desde que eu entrei no CEI foram muitas mudanças. Eu cheguei numa unidade onde era um ritmo, muitas crianças, nós não tínhamos uma rotina estipulada, nós fazíamos registros focados nas ocorrências, aí veio uma pessoa de fora com um olhar também parecido com a da direção, veio uma coordenadora C. com um olhar e um movimento parecido com o D. da direção e a gente começou a caminhar junto, a trilhar um novo caminho, mas numa mesma direção. É direção, coordenação e professores. Mudanças positivas, muitas vezes frustrantes porque a gente ficava muito insegura. Eu me sentia muito cobrada e aí muitas vezes pensava “nada que eu faço tá certo, eu não sei trabalhar, não sei coordenar, tudo que eu aprendi não serve pra nada” e tem esse sentimento de frustração mesmo. E aos poucos eu comecei a amadurecer e ver que não, que aquilo é um outro movimento e que eu estava aprendendo também. Coisas brilhantes começaram a aparecer. O grupo estava conciso, forte, um grupo que queria trabalhar, um grupo que tinha coisas muito boas que já faziam ou engavetavam e aí começaram a aparecer. Eu senti uma valorização, senti que o grupo começou a ser valorizado pelos gestores da unidade nos seus mínimos detalhes: aquele

professor que dava um sorriso diferente pra uma criança ele começou a ser valorizado e muitas coisas belas começaram a florir no grupo. Claro que com muitas discussões, mas coisas muito boas começaram a pipocar dentro da unidade. A unidade começou a ser reconhecida, veio a USP dentro pra fortalecer, com a presença da Mônica, veio a nossa ida ao Contexto. A gente começou a colher frutos, nosso trabalho, a ser reconhecido, como o trabalho do berçário, que se fez para uma apresentação fora. A gente concorreu, eu, a e outras professoras para o prêmio Paulo Freire. Nós apresentamos nosso trabalho e a gente concorreu e ganhou menção honrosa! Então são frutos que a gente começou a colher do nosso trabalho. E projetos começaram a pipocar. Tivemos um projeto belíssimo de música. E coisas boas começaram a surgir, a gente começou a participar com as crianças e a família, a gente teve um retorno muito positivo dessas famílias na unidade (professora Carmem, grifos nossos)

Posteriormente, a diretora D. desliga-se do CEI e, junto com outros fatores que implicam diretamente - as conquistas anteriores, perde-se a formação interna, o que para as professoras afeta as práticas e a instituição.

Quando eu fazia o PEA era a C. quem dava a formação. Primeiro, eu acho que isso é uma conquista. Antes a gente era máquina na educação. Ficava com as crianças o tempo todo e não tinha tempo sequer de pensar no que a gente estava transmitindo para criança. Quando vem essa possibilidade de parar um pouco, de planejar o que você está fazendo, de discutir... eu acho que é um ganho. A C. acompanhava o trabalho do grupo de uma forma muito comprometida. Porque ela também fazia um movimento semelhante ao Contexto, onde há troca. Acho que o PEA é um momento de conquista onde as pessoas têm a possibilidade de crescer, discutindo sobre suas práticas (professora Laura)

Algum tempo depois houve novamente um outro grupo grande saindo, outro grupo chegando. E agora, nós somos um grupo tradicionalíssimo! Então elas não querem mudar! “Autonomia? Ele que vá aprender autonomia na casa dele. Aqui quem dá comida na boca sou eu”. A gente escuta esse tipo de papo. E esse tipo de coisa vai totalmente na contramão de tudo aquilo que a gente fez e construiu. Então, isso é complicado. “Aaaai, imagina que eu vou colocar esse desenho horroroso na parede! Aaah, não! Olha esse que lindo, olha, essa Minnie maravilhosa!”. Esse tipo de conversa, esse retrocesso, isso fez com que algumas das nossas pedissem até remoção, porque já se sentiam peixes fora do aquário. Outras estão ficando – eu me encaixo nessas outras - estão ficando de turronas! Não nós vamos ficar aqui, porque nós não vamos deixar destruir aquilo que foi feito! Nós suamos tanto a camisa pra chegar aqui! Nós temos que dar uma continuidade. Mas, está bastante difícil e por eles acabou-se diário de bordo, acabou-se portfólio de criança - “Ah, não! Tem que ser aquele diário de classe que só tem uma linha pra escrever.” Eles querem mesmo voltar a 1940! (professora Sara, grifos nossos)

Desde o nosso início aqui no CEI, acho que a gente só cresceu, o grupo todo. Normalmente a gente se vê no início só crescendo, tem algumas coisas às vezes que você pode até achar que não vale à pena fazer, então você vê que o grupo todo está empenhado. Você também começa, e vê que valeu a pena, porque do jeito que a gente estava, a gente ia só para bater cartão, não tinha um trabalho e um envolvimento, de trocar informações. Por exemplo, quando você pega uma criança que veio do berçário e você não conhece nada

daquela criança, você começa a trocar informações, escrever sobre ela, você conhece todas as crianças, então acho que foi muito grande o nosso crescimento! Eu não sei, não sou muito de falar, não tenho palavras bonitas para falar, mas acho que é isso. Só tem uma coisa de negativo, nos últimos dois anos, depois que a gente perdeu a D. Mas eu acho que a gente tem que continuar trabalhando, da porta para dentro da sala a gente tem que continuar crescendo, vamos ter que dançar, de vez em quando, conforme a música. Porque, a política está aí! (professora Meire)

5. 7. Ser professora de educação infantil: representações acerca da profissão

No exercício de suas funções e práticas os professores ao longo de carreira vão construindo saberes que provêm das experiências da rotina e cotidiano profissional. Alguns saberes vão sendo validados e consolidando o que chamamos de *habitus*. Para Tardif (2002) estes saberes não provêm e nem podem ser encontrados ou sistematizados nas teorias de ensino, pois são saberes que são construídos na prática docente pelas interpretações e compreensões formando um conjunto de representações da cultura docente: “[...] os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se manifestam, então, através de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano”. Considera-se *habitus* o termo defendido por como o sistema de disposições inconscientes que constitui o produto da interiorização das estruturas objetivas. Assim, o *habitus* docente é constituído de acordo que as posições e lugares de poder que os agentes sociais ocupam sociedade (BOURDIEU, 1996b, 2011).

Apoiado no conceito de Bourdieu (1996a, 2011) nota-se que as trajetórias escolares dos indivíduos vão constituindo representações sobre ensino, e os modos de ensinar. Ao longo das histórias de vida dos professores, estes, em suas experiências escolares, vão acumulando um capital simbólico, e de acordo com as disposições e possibilidades vão determinando um *ethos de classe* relacionado à função de professora de educação infantil.

Scheffler (1974), na obra “A linguagem da Educação” define que os slogans educacionais se diferem claramente das definições posto que são assistemáticos, repetidos com veemência e, não contribuem para facilitar as significações nos discursos educacionais. Um dos slogans bastante recorrente é “a teoria na prática é outra”. Aprender a teoria for “acumular” todo o conhecimento e depois aplicá-lo. Saberes

adquiridos pela escolarização, mas também durante a própria prática. A formação envolve também as experiências adquiridas pela acumulação de capital simbólico, de saberes que não envolvem os campos científicos e acadêmicos. Em seguida, apresenta as metáforas, são linguagens dotadas de significados nos discursos que os docentes utilizam. A metáfora amplamente enraizada nos discursos educacionais é a figura do professor-jardineiro. Assim, fazendo o uso dessa metáfora as professoras revelam impregnadas no discurso acerca do que é ser professora de educação infantil:

Ser professor de educação infantil, pra mim, hoje, acho que é se realizar. *É plantar sementinhas e ter esperança. Ter esperança.* Você ter esperança naquelas crianças que você está educando que estão junto com você e acreditar que elas vão ser cidadãos de bem, que elas vão carregar um pouquinho do que você plantou nelas. Eu acho que ser professor de educação infantil tem dois lados, você educa para o bem e você educa para o mal também, dependendo do profissional que você for. E eu acredito que eu educo para o bem. Ser professor de educação infantil, para mim, é me realizar. Eu sou muito feliz na minha profissão, eu gosto muito do que faço, procuro aprender sempre, cometo erros muitas vezes, mas acho que através desses erros que eu procuro fazer o melhor. Tentar aprender e tentar de novo. (professora Sara)

Ser professor de educação infantil é muito diferente. Porque a gente está pegando uma criança, que valores serão plantados nessa idade? E como eu vou colocar neles uma formação de valores. Valores em relação ao outro e as outras crianças, em relação à criança e a sua família. Para a criança conseguir se olhar, se ver como indivíduo, então eu acho que a importância é nesse sentido de criar vínculos, de criar o respeito com o outro. O professor de educação infantil tem essa educação não escolarizante, essa coisa de levar para vida inteira. Não basta só uma cadeira e uma carteira, um lápis e um caderno, vai mais além, nas relações, na relações que ela estabelece com o outro e o outro estabelece com ela. Então fazer com que a criança perceba todo esse movimento de formação de conceitos, que vai levar para vida inteira. Por isso para mim a educação infantil é a base do indivíduo, do indivíduo adulto. (professora Nara, grifos nossos)

Ser professor de educação infantil é fazer o que eu gosto, eu me realizo muito, gosto muito do que faço. A gente tem que gostar muito da profissão, eu acho que você tem que querer fazer a diferença, você tem que gostar. Se eu tivesse entrado aqui em 2004, e não tivesse recursos, não tivesse tido o apoio de formadores, acho que hoje eu talvez encarasse como eu encarei em 96, quando eu entrei em uma escolinha particular e eu achava que educação infantil era isso, era mimeografar atividades pra criança, enfeitar as paredes. Então, acredito muito na formação. Eu acho que a cada dia que estou aqui dentro ou que eu busco coisas novas lá fora faz com que eu seja uma profissional melhor. Aprendi muito a usar o que eu produzo como estudo. Os portfólios que eu construo, os registros que eu faço, eu releio. O ano passado, eu falei que a construção do plano de ação o ano passado, foi um material riquíssimo pra mim, porque ele serviu de alicerce pra eu construir minha prática. O material que eu construí junto com as minhas parceiras, é claro, e que foi de muita valia. Então eu acredito muito nessa formação mesmo. E não pode parar por aqui, tem que estar sempre buscando. Essa área que a gente tá, de educação, você não pode ficar parada. E é como a C. fala, «você não vai se operar com um médico que leu um livro há vinte anos».

Então a gente tem que sempre estar se aperfeiçoando. E acho que a formação é fundamental para isso. (professora Sara, grifos nossos)

Eu acho que você como professor tem que ter primeiro conhecimento daquilo que está fazendo e saber por que está fazendo. E aí você tem que defender alguma coisa, você tem que acreditar primeiro na sua profissão e no que você está fazendo. E eu acredito e defendo um tipo de Pedagogia. Na minha unidade se vierem me perguntar hoje, “o que você acredita? Que Pedagogia você tentar aplicar nas tuas crianças?” Eu respondo que é a Pedagogia da participação, onde você aprende, onde todos se envolvem. E é assim, eu acho que você tem que acreditar naquilo que você faz e você tem que ter conhecimento. Eu tenho que conhecer aquilo que eu estou fazendo com a minha criança. Eu acredito que ela vai aprender junto comigo, eu vou aprender junto com ela. Eu sou mediadora do conhecimento dela, do aprendizado que ela vai ter, mas ela é capaz. A gente tem que acreditar na criança. [...] Conhecimento teórico também tem que ter. Eu não posso defender algo que eu não conheço, eu não posso deixar a criança ter autonomia se eu não souber pra que serve uma autonomia, não é? Um conceito de autonomia. Autonomia pra mim pode ser uma, pra você, outra. Mas eu tenho que ter um embasamento teórico pra saber o que autonomia é essa que eu quero dar à minha criança. Então eu acredito muito que a gente tem que ter um conhecimento teórico sim. Porque, senão, você vai fazer as coisas sem um respaldo. Eu não posso dar autonomia para eles se eu não souber o que é autonomia. Eu não posso fazer um registro sem saber para quê eu estou fazendo um registro. Para quê vou registrar essa criança se eu não souber pra que eu estou registrando, se eu não tiver um conhecimento daquilo que estou registrando. Então a gente tem que ter sim um embasamento. Para você ter segurança que você faz e pra você crescer. O crescimento profissional eu acho que ele se dá a esse conhecimento também. (professora Carmem, grifos nossos)

Para ser uma professora de educação infantil tem que ter conhecimento do ser humano, da criança e ter conhecimento de si própria. Tem que ter embasamento teórico, estudo, ser profissional, como se fosse uma luta, estar engajada mesmo nessa luta, ter predisposição para trabalhar e pra que tudo dê certo. Mas, como nós estamos lidando com ser humano em formação, temos que ter o nosso lado humano, nossas relações de afeto muito fortes nesse trabalho. A visão do que é a criança, das necessidades dela e nossas também, essa visão tem que ser muito clara: do que é uma criança e do que é um educador. Da importância do educador na vida da criança. Porque tudo o que a gente fizer - eu repito - vai ter um retorno! A gente pode não presenciar, mas vai acontecer! Na vida, quando a criança se tornar um adulto, vai ter muita coisa marcante nela que vai estar levando do CEI, dos primeiros anos. Então eu acho que o perfil do educador é isso: profissionalismo, responsabilidade, mas sempre permeado de afeto. Não dá para ser educador infantil sem ter essa lucidez, de profissional com o pessoal (professora Nara, grifos nossos).

Para Nóvoa (2007) é fundamental nas investigações de abordagem biográfica observar os modos que os professores se apropriam dos saberes. Assim, afirma que é impossível separar o eu profissional do eu pessoal, pois no decurso da vida “cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de

ensinar a nossa maneira de ser” (p. 17). Esses dispositivos mobilizam nos professores, a produção de um conhecimento acerca sobre a profissão docente.

O processo de construção da identidade profissional se modela na “identidade pessoal e profissional, vivendo-o por dentro, por assim dizer, que podem tornar-se professores e considerar-se como tais aos seus próprios olhos. Assim, os saberes experienciais adquiridos no início da carreira, e que também “numa transformação dos saberes adquiridos nos processos anteriores (familiar, escolar e universitária)” (TARDIF, 2002 p. 107).

No meu ponto de vista, o professor de educação infantil é o professor mais importante que tem. Ele pode criar na criança o bom hábito da leitura, ou pode fazer aquela criança odiar o livro. E essa criança vai precisar do livro o resto da vida dela. O professor de educação infantil pode criar na criança o bom hábito de respeitar o outro, ou de não respeitar o outro. Ele vai criar outros hábitos também, de uma postura correta pra comer, por exemplo, não que o ser humano não vá aprender. Até o dia que ele morre, ele está aprendendo, mas nessa fase, a criança aprende muito, e tudo que ela observa, leva para o resto da vida. (professora Sara, grifos nossos)

Para trabalhar com educação infantil é preciso ter envolvimento, profissionalismo. Ele tem que estar envolvido, tem que ser profissional, não deixar o particular interferir, tem que criar com essa criança uma relação afetiva, e o olhar voltado para criança. Então você tem um adulto, como ele tem que ser? Profissional, emocional, afetivo, o olhar, a forma como ele olha, e o envolvimento dele com essa criança. Tinha uma diretora que adorava falar isso: a coisa não pode ser de qualquer jeito, então ela usava até o termo francês laissez-faire, deixar acontecer. Não, não pode mais ser dessa maneira! Vamos deixar acontecer, a gente tem que saber o porquê acontece. Você é um educador tem que saber porque estou aqui, o que eu vou fazer. Tudo isso em relação à criança. Esse envolvimento com a criança, e a importância desse trabalho na criança é muito forte. [...] Hoje eu sei que uma pessoa, para trabalhar com educação infantil, tem que ter um perfil porque não tem como a gente trabalhar com essa criança sem se envolver. Eu tenho que ser uma pessoa que gosta de criança: de ver a criança, de conversar, de estar junto. Você já imaginou um educador que não suporta criança? Que tipo de educador é esse? Eu sempre gostei de criança e sempre busquei ter muita afinidade – ao conversar, ao prestar atenção no que tem para me mostrar, e de ouvir o que tem para me falar, desde pequena. Então eu percebi que a gente não tem como separar a afetividade da relação com a criança. Não que a gente não tenha que estabelecer regra, que fazer com que a criança perceba que tem normas de convivência, de tudo, de respeito com o outro. E que a gente tem que fazer isso para eles. E que eles percebam que tem que existir o respeito, a ordem, então, mas que isso seja da forma mais natural possível. Sempre há conflitos, sempre há desavenças. (professora Fernanda)

A pessoa que vai trabalhar como professora infantil tem que ser uma pessoa, como eu já disse, que goste de criança. Que respeite a criança, que entenda as fases de desenvolvimento dessa criança e, pra isso, pra entender isso, ela precisa ter formação. Eu acho que ela precisa ser bem preparada. Ter um senso crítico também em relação a coisas que vêm prontas, coisas que vêm prontas pra você, porque é o que a gente tem hoje. Hoje vem tudo mastigadinho pra você aplicar pra criança. Você tem que ter o senso crítico e

entender a necessidade dessa criança, entender as suas fases de desenvolvimento e as necessidades que ela tem durante essas fases. Acho que ela precisa ser preparada. Estar preparada e nunca deixar de se formar, de estudar. Eu acredito que seja à princípio isso. Talvez essa minha última fala tenha sido um desabafo. Então, tem pessoas que acham que hoje o CEI seja uma creche ideal. Entendeu?! Seja um modelo. Mas eu acho que não, eu venho muito decepcionada com as coisas que acontecem... por exemplo quando eu vejo assim as festas sendo feitas e o dinheiro sendo perdido em pintura de parede enquanto a criança está o tempo todo dentro da creche sem um passeio. Sem um investimento, sem um passeio cultural, sem uma ida ao teatro, sem coisas que é o nosso papel! Eu estou ali para oferecer, eu acho que é o nosso papel como formador. Formar essas crianças, preparar essas crianças, oferecer coisas diferentes para essas crianças que a família não pode oferecer. Não é só parede! Tem muitas coisas que a gente faz ali. (professora Carmem, grifos nossos)

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se considerarmos que as experiências são significativas, e nos pautarmos no seguinte questionamento: o que é minha formação? Como me formei? Nesse sentido, não se esgotam o conjunto das experiências que elegemos a propósito da nossa vida. Mas se determos que a experiência seja formadora há necessidade de intersecção com aprendizagens, de outro modo, “essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades” (JOSSO, 2004, p. 48).

Nos relatos de vida, e biografias educativas, as lembranças escolares e as trajetórias de escolarização são de suma importância para a compreensão das experiências e ocasiões formadora por meio da qual os indivíduos apropriaram-se dos conhecimentos e saberes no percurso de vida. Ao contarem seu processo de biografização, os sujeitos narram em suas histórias: as escolas, os cursos, os programas, o currículo, mas também os mundos sociais dos quais participaram. A pesquisa aqui empreendida nota-se os processos e percursos formativos das professoras de Educação Infantil que são advindos numa pluralidade de ações, dentre as quais destacam-se: a história pessoal, a instituição familiar, relações estabelecidas com pessoas e o mundo, a escola no itinerário escolar e a formação acadêmica, história profissional e as experiências e aprendizagens adquiridas no CEI.

Às histórias de vida revelam e explicitam as experiências formadoras que constituem os modelos de aprendizagem sobre ser professora, isto é, a formação dos sujeitos é baseada por uma articulação entre os saberes diversificados e vividos sob um modo de oposição saberes da escola versus saberes da vida, jogo de tensões entre, que marcam a história de formação do sujeito. Os saberes adquiridos da escola são saberes disciplinares e formalizados, e, igualmente, os saberes advindos da experiência, em conjunto vão moldar e traduzir os comportamentos, modos de se relacionar nas emoções, sentimentos, pensamentos e raciocínio, *habitus* professoral.

Destaca-se que as professoras em sua maioria, pelas condições de vida, não escolheram ser professoras, mas que diante da oportunidade de inserirem numa carreira e a posição que lhes oferecessem melhores condições de vida, investiram na busca de formação. Assim, as docentes consideram de suma importância a formação que

obtiveram nos cursos de magistério e ensino superior como também o investimento numa formação contínua em serviço. Reconhecendo também que além das dimensões pessoais e profissionais o CEI- Centro de Educação Infantil vem a ser lócus da ação e formação profissional. As professoras também expressam nos relatos o papel e a função da liderança do CEI, representados pelo diretor e coordenador pedagógico, em promover não só as questões burocráticas de organização e estruturas de desenvolvimento, mas na responsabilidade de uma formação contínua em serviço. As docentes revelam também que a formação contínua em serviço do Contextos de Professores e a formação contínua interna foram fundamentais para que houvesse mudanças nas concepções e práticas educativas do CEI.

Faz-se necessária a reflexão acerca das potencialidades da abordagem de fontes orais para os estudos educacionais, pois revelam a complexidade dos processos formativos.

Considera-se então que por meio das histórias de vida, podem-se compreender os percursos de experiências, que explicitam e revelam os processos formativos do desenvolvimento pessoal e profissional dessas setes professoras de Educação Infantil. E ainda, para revelar os significados das trajetórias de formação de profissionais, uma vez que o uso da abordagem biográfica constitui componente essencial para revelar nos itinerários as experiências de aprendizagens, os dispositivos, os rituais e os *habitus* formadores da identidade. O estudo colabora com as discussões relativas às temáticas de histórias de vida, história oral e delinear as questões acerca da formação de professores no âmbito da educação infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, J. S. **Mulher e Educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: UNESP/INEP, 1998.

ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.113, jul. 2001.

ATAÍDE, Yara Dulce Bandeira. História oral e construção da história de vida. In: SOUZA, E. C. de.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções**. Porto Alegre/ Salvador: EDIPUCRS/ EDUNEB, 2006. p. 313-324.

AZANHA, José Mário Pires de. Cultura escolar brasileira. In: **Revista Usp**. São Paulo: nº 8, p. 65-69, dez. 1990-fev 1991.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Trad. CAVALCANTE, Z. A. C.; LAVALLÉ, D. N. G. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA. Disponível em: <http://www.biograph.org.br/>. Acesso em: out/2009.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3.ed. São Paulo: Companhia de Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu**: sociologia. Trad. MONTERO, P.; AUZMENDI, A. São Paulo: Ática, 1983.

_____. **A Economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. São Paulo: EDUSP, 1996a.

_____. **A Economia das trocas simbólicas**. 7. ed. Trad. MICELI, S. et al. São Paulo, Perspectiva, 2011. (Introdução, organização e seleção Sérgio Miceli)

_____. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **A Miséria do mundo**. 6.ed. Trad. AZEVEDO, M. S. S. et al. Petrópolis, RJ, 2007.

_____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 11. ed. Trad. CORREA, M. Campinas, SP: Papirus, 1996b.

BRASIL. Presidência da República. Lei federal 9.394/96, de 23/12/1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Presidência da República. **Plano nacional de educação**: proposta do Executivo ao Congresso Nacional. Brasília: INEP, 1996/1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais da educação infantil**. Brasília: CEB, 1999a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília: SEF, 1999b.

BRONFENBRENNER, Urie. **A Ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre : Artes Medicas, 1996.

BRZEZINSKI, I. Formação de professores: concepção básica no movimento de reformulações curriculares. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **Formação de professores**: um desafio. Goiânia: UCG, 1996. p.13-28.

BUENO, Belmira A. Oliveira. **Autobiografias e formação de professores: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério**. 1996. Tese (Livre-Docência) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

BUENO, B.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. de. (Org.). **A Vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras, 1998.

BUENO, B. et al. Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre formação de professores. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 4, n. 1/2, p. 199-318, 1993.

_____. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, maio/ago. 2006.

BURKE, Peter. (Org.). **A Escrita da história**. São Paulo: Unesp, 1992.

CALDAS, Alberto Lins. Transcrição em história oral. **Revista do Núcleo de Estudos em História Oral**, São Paulo, n. 1, p. 71-79, nov. 1999.

CAMPOS, M. M. M. Assistência ao pré-escolar: uma abordagem crítica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.28, mar. 1979, p. 53-60.

_____. Educação infantil: o debate e a pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.121, , jul, 1997p. 113-127.

CANDAU, V. M. Universidade e formação de professores: que rumos tomar? In: _____. **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 30-68.

CATANI, D. B. **Ensaio sobre a produção e circulação dos saberes pedagógicos**. Tese de Livre- Docência. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

_____. A Didática como iniciação: uma alternativa no processo de formação de professores. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira, 2001. p.62-69.

CATANI, D. B.; VICENTINI, P. P. Memórias da sala de aula e da profissão: algumas questões. In: _____. (Org.). **Formação e autoformação: saberes e práticas nas experiências dos professores**. São Paulo: Escrituras, 2006. p. 13-30.

CAVALCANTI, P. C. U.; RAMOS, J. **Memórias do exílio: Brasil 1964- 1977**. São Paulo: Livramento, 1976. V.1.

CERISARA, A. B. O Referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, p. 326-345, set. 2002.

CHARTIER, A-M. A Escrita das práticas: reticências e resistências dos profissionais. In: CHARTIER, A-M. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte, MG: Ceale, Autêntica, 2007. p. 209-246.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 1, nº 2, p. 177-199, 1990.

CORA, C. Cora Coralina, quem é você? In: CORA, C. **Meu livro de cordel**. 8ª edição, 1990, p. 73-76.

COSTA, A. O. et al. **Memória ‘das mulheres’ do exílio**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. v. 2.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Trad. PASSEGGI, M. da C.; PASSEGGI, J. G. da S. N. L. Natal: EDUFRRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri.; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. In: CAMPOS, M. C. S. S.; SILVA, V. L. F. **Feminização do magistério**: vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. p. 69-93.

DEMARTINI, Z. B. F.; LANG, A. B. S. G.; CAMPOS, M. C. S. S. **História oral e pesquisa sociológica**: a experiência do CERU. São Paulo: Humanitas, FFLCH-USP, 1998.

DEWEY, J. **Como pensamos**. 3.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. v.2.

DIAS, Marina Célia Moraes. **Saberes essenciais ao educador da primeira infância**: uma reflexão na perspectiva dos seus protagonistas. 1997. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

DOMINICÉ, Pierre. A Biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, A. e FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Cadernos de Formação, 1988. p. 99-106.

_____. O Processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O Método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Cadernos de Formação, 1988. p. 51-61.

DUBAR, Claude. **A Socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto editora, 1991.

_____. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação & Sociedade**, v.19, n.62, 1998, p. 13-30.

_____. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. **Educação & Sociedade**, v.19, n.64, 1999.

FABRE, Michael. **Penser la formation**. Paris: PUF, 1994.

FORMOSINHO, João. (Org.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto editora, 2009.

FULLAN, Michael.; HARGREAVES, Andy. **Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola**. Porto: Porto Editora, 2001.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.13, n.37, p. 57-70, jan./ abr. 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 63-92.

GOMES, Marineide de Oliveira. **As Identidades de educadoras de crianças pequenas: um caminho do “eu” ao “nós”**. 2003. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

GÓMEZ, G. R.; FLORES, J. G.; JIMÉNEZ, E. G. **Metologia de la investigación cualitativa**. 2. ed. Málaga: Aljibe, 1996.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 63-78.

GOUVEIA, Aparecida Joly. **Professoras de amanhã**. um estudo de escolha ocupacional. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1965.

GRUPO DE ESTUDOS DOCÊNCIA, MEMÓRIA E GÊNERO. **Seminário docência, memória e gênero**, 1. São Paulo: FEUSP, Plêiade, 1997.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HADDAD, Lenira. **A Creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1991.

HONORÉ, Bernard. **Pour une théorie de la formation**: dynamique de la formativité. Paris: Payot, 1977.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Trad. POZZER, A. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

_____. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A. e FINGER, M. (Org.). **O Método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Cadernos de Formação, 1988. p. 35-50.

_____. **Experiências de vida e formações**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. As Histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos de uma existencialidade evolutiva singular-plural. In: PASSEGGI, M. C. (Org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFRN/ São Paulo: Paulus, 2008. p. 23-50.

JULIA, Dominique. A Cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo: SBHE, n° 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

KISHIMOTO, T. M. **A pré-escola em São Paulo**: das origens a 1940. 1986. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

_____. Políticas de formação profissional para educação infantil: pedagogia e normal superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.20, n.69, p. 61-79, 1999.

_____. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, M. L. de A. Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. Um estudo de caso no Colégio D. Pedro V. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Editora Thompson, 2002b. p. 154-201.

KRAMER, S. Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.7, p. 19-41, jan./mar. 1998.

_____. O Papel social da pré-escola: 1985. In: ROSEMBERG, F. (Org.). **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 20-27.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 469-496.

_____. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediações, 1998.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo; CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri (Org.). **História oral, sociologia e pesquisa**: a abordagem do CERU. São Paulo: Humanitas, CERU, 2010.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5ª. ed. Campinas: Unicamp, 2003.

LISPECTOR, C. **A paixão segundo G. H.** 18ª edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Rio de Janeiro, Vozes, 2000.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. 5ª. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL. **Educação Infantil**: construindo o presente. Campo Grande: UFMS, 2002.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p.111-140.

MONTEIRO, R A. **Fazendo e aprendendo pesquisa qualitativa em educação**. Juiz de Fora, MG: UFJF, 1998.

NICOLAU, M .L. M.; PINAZZA, M. A. Teacher preparation in Brazil. In: NEW, R. S.; COCHRAN, M. **Early childhood education**: an internacional encyclopedia. Wesport, Connecticut: Praeger, 2007. v.4, p. 943-947.

NORA, Pierre. Entre memória e história. A problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n.10, p. 7-28, dez. 2003.

NÓVOA, António. (Coord.). **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

_____. **Professor**: imagem do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O Método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Cadernos de Formação, 1988.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Thompson, 2002.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de.; FERREIRA, M. C. R. Propostas para o atendimento em creches no município de São Paulo- Histórico de uma realidade- 1986. In: ROSEMBERG, F. (Org.) **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. et al. Construção da identidade docente: Relatos de educadores de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, set./dez. 2006, p. 547-571.

ORTIZ, R. Introdução. In: ORTIZ, R. (Org.) **Pierre Bourdieu**: sociologia. Trad. Paula Montero e Alícia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983. p. 7-37.

PASCAL, C.; BERTRAM, T. **Desenvolvendo a qualidade em parcerias**: nove estudos de caso. São Paulo: Pioneira, Thompson, 2002.

PEREIRA, Luiz. **O Magistério primário na sociedade de classe**: contribuição ao estudo sociológico de uma ocupação na cidade de São Paulo. São Paulo: Pioneira, 1969.

PETERS, R. S. Educação como iniciação. In: ARCHAMBAULT, R. D. (Org.). **Educação e análise filosófica**. São Paulo: Saraiva, 1979.p. 101-130.

PINAZZA, Mônica Appezzato. A. A Educação infantil em suas especificidades. In: GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. de F. (Org.). **Escola viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 371-385.

_____. **A Pré-escola paulista à luz das ideias de Pestalozzi e Froebel: memória reconstituída a partir de períodos oficiais**. 1997. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

PINEAU, G. A Autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O Método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Cadernos de Formação, 1988. p. 66-77.

_____. As Histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-
ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, v.32, n.2, p.329-343, ago 2006.

PLAT, A. V. Crímenes de guerra y silencios: la história oral en la historiografía
Alemanha. **Historia Antropologia y Fuentes Orales**, n. 20, 1988.

POIRIER, Jean; CLAPIER-VALLADON, Simone; RAYBAUT, Paul. **História de
vida: teoria e prática**. Oeiras, Portugal: Celta, 1999.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de
Janeiro, v.2, n.3, p. 3-15, 1989,

_____. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.5,
n.10, p. 200-212, 1992.

ROSEMBERG, F. et all. **A formação do educador de creche: sugestões e propostas
curriculares**. São Paulo: FCC/DPE, 1992.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a
aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.).
Os Professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

SILVA, M. **As experiências vividas em formação e a constituição do habitus professoral: implicações para o estudo da Didática.** 1999. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

SILVA, V. L. G. **Sentidos da profissão docente estudo comparado acerca de sentidos da profissão docente do ensino primário, envolvendo Santa Catarina, São Paulo e Portugal na virada do século XIX para o século XX.** 2004. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

SOUZA, E. C. **Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica: BIOgraph.** Salvador, 2009. Disponível em: <<http://www.asihvif.com/BiographBresil.pdf>>. Acesso em: mar. 2010.

SOUZA, E. C. **O Conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções.** Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

SOUZA, E. C.; PASSEGGI, M. C. (Org.) **Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória.** Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 19-53.

STAKE, R. E. **Investigacion com estudio de casos.** 2. ed. Traducción Roc Fiella. Madrid: Morata, 1999.

STEPHANOU, Maria. Jogos de memórias nas esquinas dos tempos: territórios e práticas da pesquisa (auto)biográfica na pós-graduação em Educação no Brasil. In: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TAMBARA, E. **A feminilização da feminização do profissional da educação do Brasil.** Disponível em: <www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/trabajos>. Acesso em março/2010.

TAMBARA, E. Profissionalização, Escola Normal, Feminização e Feminilização: Magistério Sul-Rio-Grandense de Instrução Pública 1880-1935. In: GARCIA, H. V. *et all* (Orgs.). **Trabalho docente: formação e identidade.** Pelotas: Seiva, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores

e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Ofício de professor: história, perspectiva e desafios internacionais**. São Paulo: Vozes, 2008.

_____. **O Trabalho docente**. São Paulo: Vozes, 2005.

THOMPSON, Paul. **A Voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

THURLER, Mônica Gather. **Inovar no interior da escola**. Trad. WOLFF, J. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TREBISTSCH, Michel. A Função epistemológica e ideológica da história oral no discurso da história contemporânea. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). **História oral e multidisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Diadorim, Fundação Getúlio Vargas, 1994. p.19-43.

VICENTINI, Paula Perin. **Imagens e representações de professores na história da profissão docente no Brasil (1933-1963)**. 2002. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

VOLDMAN, Danièle. Definições e usos. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 33-41.

ZEICHNER, Kenneth M. **A Formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2003. p. 35-55.

_____. Novos caminhos para o *practicum*. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 115-138.

APÊNDICE A

Levantamento de pesquisas- termo “FORMAÇÃO para professores de Educação Infantil”				
N °	AUTOR	TÍTULO	LOCALIZAÇÃO [INSTITUIÇÃO, TIPO, DATA]	DO QUE TRATA
1	Maria Rosária da Silva Callil	Formar e formar-se no berçário: um projeto de desenvolvimento profissional no contexto de um centro de educação infantil.	FE-USP; Dissertação de mestrado; 2010.	O estudo busca investigar as possibilidades de promover mudanças nas práticas educativas de professoras de berçário de um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, através de um processo de formação em contexto centrado na escola e na criação da identidade do professor de educação infantil.
2	Sandra Jerônimo do Nascimento	Cuidar e educar: concepções de professoras de um Centro de Educação Infantil na cidade de São Paulo.	FE-USP; Dissertação de mestrado; 2009.	O estudo insere-se no âmbito das discussões acerca do cotidiano da creche legalmente reconhecida na cidade São Paulo como Centro de Educação Infantil, CEI, e do papel profissional desempenhado por suas educadoras, atualmente denominadas professoras de Educação Infantil PEIs.
3	Maria Paula Vignola Zurawski	Escrever sobre a própria prática: desafios na formação do professor da primeira infância.	FE-USP; Dissertação de mestrado; 2009.	O estudo analisa os registros escritos produzidos por quatro professoras que atuavam com dois grupos de crianças de 2 a 3 anos em um Centro de Educação Infantil da rede municipal de educação da cidade de

				São Paulo e que participavam de um processo de formação continuada realizado por uma organização não-governamental ao longo de dois anos.
4	Marineide de Oliveira Gomes	As identidades de educadoras de crianças pequenas: um caminho do "eu" ao "nós".	FE-USP; Tese de doutorado; 2003.	O estudo consiste na revelação dos caminhos de produção de identidades de educadoras de crianças pequenas que atuam em creches e pré-escolas e de estagiárias de um curso de Pedagogia em Educação Infantil, entendido o estágio como eixo de articulação entre este nível de formação e a formação contínua, procurando indissociar na análise dessas identidades, as dimensões pessoais, profissionais e institucionais.
5	Janayna Alves Brejo	Estado do conhecimento sobre a formação de profissionais da educação infantil no Brasil (1996-2005).	FE-UNICAMP; Dissertação de mestrado; 2003.	Este estudo tem como objetivo desenvolver um Estado do Conhecimento da produção acadêmica sobre a Formação de Profissionais da Educação Infantil no Brasil, no período de 1996 a 2005. Considerando que a formação dos profissionais, desse nível de ensino, vem sendo uma preocupação constante dentro dos sistemas educacionais, pois se entende que este é um dos pilares da mudança de

				qualidade da educação.
6	Marcia Aparecida Pereira da Silva	A formação profissional na prática cotidiana : o que nos contam as educadoras da creche.	FE-UNICAMP; Dissertação de mestrado; 2006.	Este estudo propôs-se a compreender o papel e a importância da formação em serviço nas creches, tendo como base o ponto de vista das suas profissionais: as educadoras. Para tanto, pesquisou duas instituições de Educação Infantil do município de Campinas, tendo acompanhado a prática cotidiana educativa de ambas e registrado as histórias de vida das educadoras que nelas trabalham, por meio da escuta de suas narrativas, cedidas em entrevistas.
7	Lane Mary Faulin Gamba	Formação continuada de professores na perspectiva histórico-cultural: reflexões a partir de uma experiência na educação infantil.	FE-UNESP; Dissertação de mestrado; 2009.	O estudo busca compreender a teoria histórico-cultural e suas contribuições para o processo de formação de professores de educação infantil, tendo como motivador uma experiência de formação continuada de professoras, no período de 1995 a 2004.
8	Tatiane Dalpério Toninato	Formação identitária de docentes da Educação Infantil	FCT-UNESP; Dissertação de mestrado; 2008.	Este estudo vincula-se à Linha de Pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Campus de Presidente Prudente/SP. O problema

				<p>da pesquisa se originou em função de nossa prática docente, das observações e dos diálogos com companheiros de trabalho, que revelavam a possível não identificação com as atividades profissionais. O objeto de estudo é a identidade profissional de docentes da Educação Infantil, especificamente dos professores que atuam com crianças pequenas de zero a três anos de idade, em instituições de cuidado e educação. Tal pesquisa teve como finalidade identificar o perfil profissional e identitário dos professores de Educação Infantil que atuam com crianças de zero a três anos, no município de São Paulo, em um Centro de Educação Infantil.</p>
9	Ana Corina Machado Spada	A educação infantil no contexto da creche: um estudo sobre a educação, o cuidado da criança de zero a três anos e a formação de professores no município de Marília, SP.	FCT-UNESP; Dissertação de mestrado; 2006.	<p>Este estudo discute a educação de crianças no espaço da creche pública. Historicamente, o atendimento prestado pelas creches esteve voltado às crianças oriundas de camadas populares e, no Brasil, esse serviço desenvolveu-se com base na filantropia, por meio de práticas fundamentalmente calcadas no cuidado físico. Tendo em vista tais elementos que influenciaram as práticas</p>

				adotadas no interior das creches, bem como as políticas públicas voltadas a essa modalidade de ensino, esta pesquisa pretendeu identificar como vem sendo desenvolvida a educação infantil nessas instituições.
10	Lenita Maria Junqueira Schultz	A criança em situação de berçário e a formação do professor para a educação infantil	FCL-UNESP; Dissertação de mestrado; 2002.	Os objetivos do estudo são os de detectar as necessidades psicoeducacionais dos bebês de 3 a 18 meses e a situação de atendimento a essas necessidades nos berçários ligados ao Sistema Nacional de Ensino e mostrar que o professor atuante em instituições que atendem crianças nesta faixa etária precisa de formação profissional obtida no Ensino Superior.
11	Fernanda Mello Rezende de Pinho	Origem, formação e representações sobre o exercício da profissão de professores de educação infantil.	PUC- SP; Dissertação de mestrado; 2009.	Este estudo está firmada no estabelecimento de relações entre a atuação dos professores suas origens, formação, e representações acerca da profissão de professores de educação infantil.
12	Waldete Tristão Farias Oliveira	Trajetórias de mulheres negras na educação de crianças pequenas no Distrito do Jaraguá em São Paulo: processos diferenciados de formação e de introdução no	PUC- SP; Dissertação de mestrado; 2006.	Este estudo tem por objetivo entender e reconstruir a trajetória profissional de educadoras que atuam em creches, no momento, chamadas de Centros de Educação Infantil. Os sujeitos investigados são mulheres negras – educadoras de

		mercado de trabalho.		creche. Histórias de vida foram coletadas com o objetivo de compreender como a creche se transformou em um mercado de trabalho possível para as mulheres negras, oriundas das classes sociais subordinadas.
13	Maria Alice de Rezende Proença	A construção de um currículo em ação na formação do educador infantil. De Alice a Alice: relatos de experiências no país das maravilhas da docência.	PUC- SP; Tese de doutorado; 2006.	Este estudo tem como objetivo apresentar, no sentido de tornar presente, um projeto de formação em serviço de educadores da infância. A pesquisa baseia-se na elaboração de um currículo ‘vivo’, construído no dia-a-dia da instituição, pautado no uso de instrumentos metodológico – observação, planejamento, registro, reflexão e avaliação –, considerados como ferramentas essenciais ao trabalho pedagógico qualificado. Buscou-se entender a construção de um currículo que contemplasse interesses, necessidades, faltas do grupo e nas transformações decorrentes das práticas pedagógicas.
14	Aristeo Gonçalves Leite Filho	Educadora de educadores: trajetória e idéias de Heloísa Marinho	PUC- RJ; Dissertação mestrado; 1997.	O estudo tem por questão central a influência do pensamento pedagógico de Heloísa Marinho na Educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro. O trabalho de pesquisa desenvolveu-se segundo

				uma metodologia do tipo histórica, privilegiando a história oral.
15	Célia Lopes da Luz	Formação do Professor, subjetividade e relação com crianças da educação infantil	PUC- GO; Dissertação mestrado; 2008.	O estudo tem por objetivo estudar a subjetividade constituída pelo professor de crianças da Educação Infantil, no seu processo de formação acadêmica. Nesta perspectiva, a construção do conhecimento se deu na valorização das relações de mediação do professor, como acadêmico e como docente, no desenvolvimento de seus alunos.
16	Ermelinda Maria Barricelli	A reconfiguração pelos professores da proposta curricular de educação infantil	PUC-SP; Dissertação mestrado; 2007.	O estudo examina e compara diferentes versões de Currículos de Educação Infantil por meio da análise das representações que se configuram sobre a criança, o professor, a concepção de ensino aprendizagem e os conteúdos nos seguintes documentos: 1) Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, 2) Currículo-I elaborado por duas Creches conveniadas com a Prefeitura de São Paulo; e 3) transcrição dos Encontros de Formação cujos objetivos foram elaborar, colaborativamente, um novo Currículo que estou denominando Currículo II.
17	Glaucí Kuhn Plestsch	Subsídios à reflexão: A formação do educador infantil em questionamento	Universidade de Sorocaba; Dissertação mestrado; 2003.	O estudo tem por objetivo focalizar a formação dos profissionais da educação infantil. Desde a década de 60, a construção de uma

				<p>nova escola de Educação Infantil vem sendo alvo de estudos e pesquisas, ora por considerá-la uma possibilidade de superação das dificuldades das crianças advindas das classes populares ora pelo reconhecimento da importância deste período de escolaridade na formação geral do indivíduo.</p>
18	Ive Carina Rodrigues Lima Brasil	Significações da Educação Infantil na Perspectiva de Professores que Atuam neste Segmento	Universidade Católica de Brasília; Dissertação mestrado; 2008.	<p>O estudo, de caráter qualitativo e exploratório, buscou investigar significações da educação infantil na perspectiva de professores que atuam neste segmento. Mais especificamente, objetivou explorar as significações de educação infantil que tem o professor; investigar a formação do profissional que atua nesse nível educacional; identificar procedimentos pedagógicos adotados e sua relação com o significado de educação infantil expresso pelo professor e identificar possíveis obstáculos à atuação desses profissionais.</p>
19	Katyuscia Oshiro Iagarashi	A formação de professores para a infância em Campo Grande/MS: As concepções e práticas de educadores após a habilitação em educação infantil	Universidade Católica Dom Bosco; Dissertação de mestrado; 2010.	<p>O estudo tem por objetivo identificar como as professoras de Educação Infantil se tornaram as profissionais que são, analisando as contribuições implicações da Licenciatura em Pedagogia e da Habilitação para Educação Infantil. Buscou identificar as contribuições e implicações da</p>

				<p>habilitação em Educação Infantil na vida profissional das professoras que trabalham com as crianças nos Centros de Educação Infantil /CEINFs e Pré – Escola da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. Para a realização da pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa, na modalidade descritivo-explicativa.</p>
20	Leomárcia Caffé de Olibeira Uzêda	De Babás de luxo a Professoras: narrativas (auto) biográficas, formação e docência na educação infantil	UNEB; Dissertação de mestrado; 2007.	<p>O estudo inscreve-se numa pesquisa por meio de inquietações e leituras realizadas sobre a temática formação docente e história de vidas de professoras de Educação Infantil; bem como, das experiências e trajetória da pesquisadora enquanto professora e professora-formadora nesta área.</p>
21	Michele Guedes Bredel de Castro	Professores da Educação Infantil: Concepções de Aprendizagem	UFJF; Dissertação de mestrado; 2004.	<p>O estudo tem como objetivo compreender a concepção de aprendizagem construída por professores da educação infantil, bem como o modo como esta concepção é transposta para a prática.</p>
22	Miriam de Fátima Quintino Rosa Mendes	A Formação em serviço de professores de Educação Infantil: dilemas e perspectivas a partir da análise de casos na cidade de Santos.	Universidade Católica de Santos; Dissertação de mestrado; 2005.	<p>O estudo tem o objetivo de analisar a formação em serviço de professores de Educação Infantil levando em conta suas práticas cotidianas e o processo de construção e reconstrução de seu agir pedagógico. Inicialmente dedicou-se a levantar informações sobre a</p>

				história de Educação Infantil em seu processo de desenvolvimento mundial desde o século XVIII até chegar aos acontecimentos que constituíram esta etapa educativa no Brasil.
23	Cíntia Apellaniz Dubois Monteiro	O Conhecimento do Ser Professor de Educação Infantil: a afetividade e a ludicidade no ato de educar pela pesquisa.	PUC- RGS; Dissertação de mestrado, 2003.	O estudo procurou compreender e descrever a representação que as professoras participantes do estudo fazem sobre a ludicidade e afetividade, articulando o processo de educar pela pesquisa na prática cotidiana. A investigação foi realizada em uma escola particular de Porto Alegre, envolvendo quatro professoras de educação infantil.
24	Mônica Petralanda de Hollanda	Formação em contexto de professoras da educação infantil: um estudo de caso	UFC; Dissertação de mestrado, 2007	O estudo buscou identificar e analisar as percepções das professoras acerca de uma proposta de formação em contexto. Teve como suporte teórico a perspectiva socioconstrutivista de Vygotsky (1994, 2000, 2003) e a ecologia do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1992, 1996). Com base neste referencial, foi desenvolvido um estudo de caso, de cunho qualitativo, junto às professoras da Educação Infantil de uma instituição pública do Município de Fortaleza - Ceará - Brasil, onde foram efetuadas observações participantes e entrevistas com estas profissionais nas diferentes fases de realização dessa proposta

				(diagnóstico, planejamento e intervenção). As professoras, de uma maneira geral, perceberam que os objetivos do trabalho encontravam-se voltados para a melhoria da qualidade do atendimento educacional oferecido, considerando-o como uma proposta de formação de professores, desde a primeira fase de sua realização.
25	Patrícia Soares Baltazar Bodoni	Efeitos de um curso de formação de professores sobre a avaliação nos comportamentos de avaliar uma professora de educação infantil	UNESP-BAURU; Dissertação de mestrado, 2008.	O estudo tem por objetivo investigar os comportamentos de uma professora de Educação Infantil de avaliar o repertório comportamental inicial dos alunos. Com base nos resultados desta investigação buscou-se testar um curso de formação sobre comportamentos de avaliar repertório comportamental inicial, que possibilitasse à professora a aprendizagem de comportamentos e procedimentos necessários para a realização da avaliação inicial do repertório dos alunos na área de Linguagem Oral e Escrita.
26	Rosânia Campos	Entre sonhos e lutas: a formação de professoras leigas na educação infantil	UFSC, Dissertação de mestrado, 2001.	O estudo tem como objetivo identificar os saberes que as denominadas professoras leigas utilizam no seu cotidiano e de maneira mais específica, que estratégias empregam para construí-los, uma vez que são eles que dão suporte às atividades desenvolvidas junto às crianças.

27	Solange Araújo T. de Brito	A formação em foco: percepções de professoras de educação infantil.	UFP, Dissertação de mestrado, 2004.	O estudo apresenta a evolução das concepções sobre a criança e como seus direitos foram construídos ao longo da história. Analisa a formação do professor à luz dos pressupostos da lei e demais documentos que versam sobre o assunto. Aborda como se dá a construção dos saberes e das competências do professor e como estes devem ser aplicados para atender às necessidades da criança de zero a seis anos de idade. Aponta para a necessidade de um processo permanente de formação do professor, onde referências teóricas e metodológicas sejam permanentemente avaliadas e reconstruídas.
28	Silvana de Oliveira Augusto	Ver depois de olhar : a formação do olhar do professor para os desenhos de crianças.	USP, Dissertação de mestrado, 2009.	O estudo apresenta alguns instrumentos teóricos e metodológicos usados para favorecer a compreensão dos desenhos de crianças em um programa de formação inicial de professores de educação infantil.
29	Maria Angelica Olivo Francisco Lucas	Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil : contribuições teóricas e concepções de professores.	USP, Dissertação de mestrado, 2009.	O estudo tem como objetivo investigar como os professores de educação infantil compreendem as orientações teóricas e metodológicas fornecidas pela produção bibliográfica voltada para esse nível de ensino sobre os processos de alfabetização e letramento. A dificuldade

				<p>encontrada pelos professores de educação infantil em justificar teórica e metodologicamente as práticas pedagógicas relacionadas a tais processos, apesar do crescimento da produção bibliográfica sobre a questão, constitui-se no problema desta pesquisa.</p>
30	Ana Laura do Valle de Barros e Azevedo	<p>Tecendo saberes em um curso de formação continuada. Implicações desses saberes na prática pedagógica da educação infantil : o ethos da profissionalização docente.</p>	USP, Dissertação de mestrado, 2008.	<p>O estudo consiste em uma pesquisa sobre o Programa de Educação Continuada - Formação Universitária PEC-USP, organizado pelas Universidades USP/UNESP/PUC-SP/SEE- São Paulo para atender a docentes efetivos da rede estadual paulista que atuavam como PEB I e que possuíam formação em nível médio (Habilitação Magistério).</p>
31	Ruth de Manincor Capestrani	<p>De auxiliar de desenvolvimento infantil (ADI) a professor de educação infantil : mudanças subjetivas mediadas pela participação no programa de formação Adi-Magistério.</p>	USP, Dissertação de mestrado, 2007.	<p>O estudo pesquisa os impactos na constituição subjetiva de seis auxiliares de educação infantis (ADIs) que trabalhavam em Centros de Educação Infantil da rede municipal de ensino de São Paulo e que passaram por formação docente em Curso Normal, em nível médio, que foi denominado Programa ADI-Magistério, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de</p>

				São Paulo e que atendeu cerca de 3700 profissionais em exercício.
32	Adriana Freyberger	A construção do ambiente educativo : uma pesquisa-ação colaborativa em um Centro de Educação Infantil.	USP, Dissertação de mestrado, 2005.	O estudo tem por objetivo realizar uma interface entre arquitetura e educação em um Centro de Educação Infantil. A formação continuada no contexto e a construção do ambiente educativo fundem-se em um mesmo processo, objetivando a melhoria da qualidade da educação infantil.
33	Elisabete Aparecida	Sobre uma especificidade do ensino da psicanálise na Universidade : a formação de educadores.	USP, Dissertação de mestrado, 2004.	A certeza da existência de um domínio que garanta o "bem fazer", apoiada na lógica do discurso universitário, caracteriza a pretensa "Pedagogia Científica" da atualidade. A demanda pelas teorias psicológicas (especialmente, as do desenvolvimento), o "professor reflexivo" (racional e explicativo) e o espaço conferido aos recursos tecnológicos vêm servir à lógica que anima o discurso pedagógico.
34	Maria Walburga dos Santos	Educadoras de Parques Infantis em São Paulo : aspectos de sua formação e prática entre os anos de 1935 e 1955.	USP, Dissertação de mestrado, 2005.	O estudo é uma pesquisa histórica que trata da origem e desenvolvimento dos Parques Infantis da cidade de São Paulo entre as décadas de 30 e 50 do século XX. O foco são as práticas das educadoras no

				interior dos Parques, discutindo aspectos de sua formação na Escola Normal que tenham influenciado a dimensão pedagógica dos Parques Infantis, com destaque para o escolanovismo e seus principais representantes, tendo como pano de fundo questões político-sociais, econômicas e culturais da dinâmica sociedade paulista da época.
35	Marta Silene Ferreira Barros	Formação continuada e prática pedagógica : um estudo das representações de professoras da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental do município de Maringá - PR.	USP, Dissertação de mestrado, 2004.	O estudo tem como objetivo investigar as representações das professoras, manifestadas por meio de seus discursos, a respeito de sua formação e de sua prática pedagógica. A pesquisa teve como sujeitos treze professoras de duas escolas públicas da rede estadual do município de Maringá, no Paraná.
36	Marisa Aparecida Pereira Santos	CEFAM : que tipo de prática docente produziu.	USP, Dissertação de mestrado, 2004.	O estudo pesquisou a formação de professores egressos do CEFAM - Profa. Lourdes de Araújo, na cidade de Bauru, Estado de São Paulo, com o intuito de verificar que tipo de prática docente essa formação produziu. Tendo como base a experiência desse projeto no processo de formação inicial, procurou-se encontrar aspectos relevantes nas

				práticas desses professores, a fim de que servissem de indicadores de sucesso ou não para as propostas emergentes de formação de professores no Brasil.
37	Elaine Sampaio Araújo	Da formação e do formar-se : a atividade de aprendizagem docente em uma escola pública.	USP, Dissertação de mestrado, 2003.	O estudo teve como objeto a investigação do processo de aprendizagem docente na dimensão do desenvolvimento profissional. Trata-se de uma pesquisa colaborativa, configurada em uma proposta de formação que permitiu investigar o objeto de pesquisa em seu movimento.
38	Marineide de Oliveira Gomes	As identidades de educadoras de crianças pequenas : um caminho do 'eu' ao 'nós'.	USP, Dissertação de mestrado, 2003.	O estudo consiste na revelação dos caminhos de produção de identidades de educadoras de crianças pequenas que atuam em creches e pré-escolas e de estagiárias de um curso de Pedagogia em Educação Infantil, entendido o estágio como eixo de articulação entre este nível de formação e a formação contínua, procurando indissociar na análise dessas identidades, as dimensões pessoais, profissionais e institucionais.
39	Selma Martinez Simões	Educação infantil ao ensino fundamental : do	USP, Dissertação de mestrado, 2003.	O estudo visa analisar as rupturas existentes no processo ensino-

	Rodrigues de Lara	lúdico aos saberes escolares - uma passagem expressiva por meio das múltiplas linguagens.		aprendizagem na passagem da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, que influenciam o desenvolvimento da criança. Trata-se de uma pesquisa qualitativa baseada no estudo longitudinal - com duração de dois anos consecutivos (2001-2002) - de um grupo de crianças de 5 a 6 anos, no início da pesquisa e 7 anos ao término da mesma.
40	Lucélia Maria Ferreira da Silva	O professor entre o sonho e a frustração : a realidade possível.	USP, Dissertação de mestrado, 2003.	O estudo trata-se de uma pesquisa de campo que busca compreender como os professores de uma escola pública de educação infantil vivem e se inter-relacionam com o sistema de ensino e entre si e a forma como isso interfere na qualidade do trabalho. A pesquisa foi realizada através de observações dentro da escola nos momentos em que o grupo estava unido, fosse naqueles dedicados a formação continuada e ao planejamento, fosse nas reuniões pedagógicas e através de entrevistas e testes.
41	Marli Lúcia Tonatto Zibetti	Analisando a prática pedagógica : uma experiência na formação de professor na educação.	USP, Dissertação de mestrado, 1999.	O estudo analisa um projeto de formação continuada de professores na educação infantil do ponto de vista das estratégias utilizadas,

				verificando sua contribuição ao processo de reflexão das professoras sobre sua prática pedagógica.
41	Ana Maria Faleiros	Professor : a pessoa se transformando profissionalmente.	USP, Dissertação de mestrado, 1998.	O estudo aqui apresentado refere-se a um trabalho de capacitação realizado junto a professores de educação infantil da Rede Municipal de Ensino da cidade da Franca, interior do Estado de São Paulo.
42	Regina Lucia Scarpa Leite	Formação do professor leigo de creches como educador reflexivo : análise de uma experiência.	USP, Dissertação de mestrado, 1998.	O estudo analisou uma experiência de formação de professores leigos, que trabalham com crianças de 3 a 14 anos, em Creches e Centros de Juventude mantidos por entidades sociais na cidade de São Paulo, participantes do projeto Capacitar.
43	Marina Célia Moraes Dias	Saberes essenciais ao educador da primeira infância : uma reflexão na perspectiva dos seus protagonistas.	USP, 1997.	O estudo procura responder um questionamento a partir de um diálogo com educadores de larga experiência na educação infantil "Quais seriam as características humanas e profissionais, ou seja, os saberes essenciais ao educador de primeira infância?".

Levantamento de pesquisas- termo “HISTÓRIAS DE VIDA”				
N °	AUTOR	TÍTULO	LOCALIZAÇÃO [INSTITUIÇÃO, TIPO, DATA]	DO QUE TRATA
1	Maria Bernadete Diniz Costa	Processos Formativos de Educadoras da Infância de uma creche comunitária de Belo Horizonte: suas histórias e seus saberes	PUC- MG; Dissertação de mestrado, 2005	O estudo tem como objetivo identificar e analisar os processos formativos de educadoras da infância. Seu desenvolvimento procura compreender as contribuições do cotidiano do trabalho, da história de vida e da escolarização nos processos formativos das educadoras. A pesquisa foi realizada em uma creche comunitária, instalada na região Noroeste de Belo horizonte, com educadoras que atuavam na faixa etária de zero a três anos.
2	Patrícia Júlia Souza Coelho	Trajetórias e Narrativas de Professoras de Educação Infantil do Meio Rural de Itaberaba - Bahia: formação e práticas educativas	UNEB, Dissertação de mestrado, 2010.	O estudo analisa trajetórias de vida e formação de professoras de Educação Infantil que atuam no meio rural do município de Itaberaba-Ba, relacionando-as com concepções de infância e dispositivos teórico-metodológicos construídos nas práticas educativas.
3	Vanessa Ferraz Almeida Neves	Encontros e Desencontros: A creche como lugar de apropriação da cultura pela criança como sujeito social	UFMG, Dissertação de mestrado, 2005.	O estudo tem como tema de investigação a infância e suas relações com a cultura. Busca apreender a criança e suas relações com o contexto no qual está inserida, em particular, em uma creche comunitária do município de Belo Horizonte.
4	Vera Laura Santos	A constituição da professora	UFSC, Dissertação de mestrado, 2003.	O estudo trata da "constituição da professora experiente de Educação

	Ferreira	de educação infantil pautada na autonomia: entrelaçando gênero e profissão		Infantil pautada na autonomia: entrelaçando gênero e profissão". Utilizando a memória como ferramenta principal, aborda as Histórias de Vida, de cinco professoras pertencentes à rede pública estadual de Santa Maria/RS, fazendo aflorar lembranças relacionadas às vivências e interações nas instituições educacionais
5	Waldete Tristão Farias Oliveira	Trajetórias de mulheres negras na educação de crianças pequenas no Distrito do Jaraguá em São Paulo: processos diferenciados de formação e de introdução no mercado de trabalho.	PUC- SP; Dissertação de mestrado; 2006.	Este estudo tem por objetivo entender e reconstruir a trajetória profissional de educadoras que atuam em creches, no momento, chamadas de Centros de Educação Infantil. Os sujeitos investigados são mulheres negras – educadoras de creche. Histórias de vida foram coletadas com o objetivo de compreender como a creche se transformou em um mercado de trabalho possível para as mulheres negras, oriundas das classes sociais subordinadas.

Levantamento de pesquisas- termo “Memórias”				
N °	AUTOR	TÍTULO	LOCALIZAÇÃO [INSTITUIÇÃO, TIPO, DATA]	DO QUE TRATA
1	Beatriz de Souza Bessa	Não atire o pau no gato: o politicamente incorreto e memória na educação infantil	UFRJ; Dissertação de mestrado, 2007.	O estudo tem como objetivo pesquisar os usos das músicas politicamente corretas nas instituições de educação infantil. A partir da constatação de que o repertório de canções tradicionais estava sendo modificado, decidi percorrer um caminho investigativo para compreender como essas novas canções estavam sendo utilizadas nas práticas de professoras em creches e escolas.
2	Thais Sarmanho Paulo	Histórias de vida de professores e as marcas de um estilo: educar – uma tarefa possível.	Universidade Católica de Brasília; Dissertação de mestrado, 2006.	O estudo investiga as relações entre as experiências de vida pessoal/subjetiva do professor e sua identidade/prática profissional e como aquelas fornecem o suporte para que a transmissão do conhecimento aconteça por meio de um estilo singular e criativo, com consequentes resultados gratificantes para o processo ensinar-aprender.
3	Karen Roberta Muriggi	Essa tal educação... infantil: memórias docentes	Centro Universitário Salesiano de São Paulo; Dissertação de mestrado, 2006.	O estudo tem com tema a educação infantil e as memórias Docentes. Seu Objetivo primordial é, a partir da ressignificação das memórias docentes, perceber o “eco” de tais lembranças na formação e prática do sujeito como educador. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que busca dar voz ao educador, por meio da ressignificação de sua história, delineando uma ligação entre presente-passado-presente.

4	Marcele Teixeira Homrich	Infância e memórias de professoras de educação infantil	Universidade do Vale dos Sinos; Dissertação de mestrado, 2009	O estudo tem como foco infância e memórias de professoras de educação infantil, parte da seguinte questão: como as memórias de infância estão relacionadas à prática de professoras de educação infantil? Tomou-se como ponto de partida as concepções de infância trazidas por Áries, seguindo os manuais desenvolvidos por Erasmo – Civilidade Pueril, Companhia de Jesus – Ratio Studiorum, Comenius – Didática Magna e por fim a tese de Neil Postman sobre o suposto desaparecimento da infância.
5	Maria do Socorro David	Histórias e memórias: representações sociais de creches por profissionais da educação infantil.	Universidade Estácio de Sá; Dissertação de mestrado, 2004	O estudo tem por objetivos resgatar a história da creche "Vila do Céu", uma das primeiras creches comunitárias na zona oeste do Município do Rio de Janeiro, por meio da memória dos fundadores; identificar os sentidos atribuídos à creche por esses profissionais. A fundamentação teórica utilizada no estudo das representações seguiu a abordagem processual desenvolvida por Moscovici (1978, 2001; 2003); e Jodelet (1990, 2001) e complementada por outros teóricos que atuam nesse campo.
6	Daniela Renaud	Lembranças da Formação e Docência de Professoras de Educação Infantil	UFF, Dissertação de mestrado, 2005	O estudo busca compreender a cultura, ou seja, os modos de pensar, sentir e agir de um grupo de professoras de educação infantil com relação à sua formação e prática docente. Trata-se de uma busca de subsídios para entender a relação entre a formação acadêmica inicial e os saberes adquiridos na/da experiência.

7	José Alfredo Oliveira Debartoli	Infâncias na creche: corpo e memória nas práticas e nos discursos da educação infantil: um estudo de caso em Belo Horizonte	PUC-RJ, Dissertação de mestrado, 2004.	O estudo foca a pesquisa da infância marcado por processos de partilha das relações sociais e produção da cultura. Propõe discutir a presença e importância do brincar e da brincadeira na formação humana de crianças de 0 a 6 anos, refletindo discursos, signos e ideologias que perpassam as práticas pedagógicas na educação infantil, as políticas de infância e as relações entre adultos e crianças.
8	Juliana Abílio Pereira	A escrita das Memórias no PEC : usos e sentidos atribuídos pelo professor-orientador.	USP, Dissertação de mestrado, 2010.	O estudo investiga a compreensão do professor-orientador sobre as contribuições da escrita autobiográfica no processo de autoformação docente, em programa especial de formação de professores.

Levantamento de pesquisas- termo “HISTÓRIA ORAL”				
N °	AUTOR	TÍTULO	LOCALIZAÇÃO [INSTITUIÇÃO, TIPO, DATA]	DO QUE TRATA
1	Aristeo Gonçalves Leite Filho	Educadora de educadores: trajetória e idéias de Heloísa Marinho	PUC- RJ; Dissertação mestrado; 1997.	O estudo tem por questão central a influência do pensamento pedagógico de Heloísa Marinho na Educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro. O trabalho de pesquisa desenvolveu-se segundo uma metodologia do tipo histórica, privilegiando a história oral.
2	Arlete Santos Oliveira	Mulheres negras e educação: de ama-de- leite a professoras. Um estudo sobre a construção da identidade de mulheres negras na cidade de São Paulo.	USP; Dissertação mestrado; 2009.	O estudo propõe investigar as relações sociais das mulheres negras. Utiliza-se da história oral para recolher as memórias das professoras para compreender e entender os processos de construção da identidade.

APÊNDICE B

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Talita Dias Miranda e Silva, portadora do RG: 6.628. 318, membro do Grupo de Pesquisa Contextos Integrados de Educação Infantil e aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, venho por meio desta carta, informar os propósitos da pesquisa que busco desenvolver e, solicitar a autorização para a realização da mesma.

Esta pesquisa tem por objetivo compreender os processos e percursos de formação de educadoras³⁸ de infância através das narrativas de experiências de professoras envolvidas em uma proposta de formação contínua em serviço inspirada na concepção de contextos integrados. Pretende-se analisar memórias em relatos orais de histórias de vida com o intuito de compreender os processos de formação dessas profissionais que atuam na educação infantil. A pesquisa adotará uma metodologia qualitativa, com um estudo pautado em história de vida e história oral. Os relatos orais serão recolhidos pela realização de entrevistas livres e entrevistas semi-estruturadas. Com o resultado, espera-se contribuir para evidenciar os significados das trajetórias de formação de profissionais da educação infantil.

Neste primeiro momento, preciso da autorização de consentimento do recolhimento das entrevistas para o desenvolvimento da pesquisa. Esclareço que os relatos serão utilizados para apresentação dos dados e análise da pesquisa. E que, posteriormente, precisarei de outra autorização para a publicação das entrevistas realizadas como material de pesquisa.

Se estiverem de acordo para a participação da pesquisa, por favor, preencham a autorização abaixo. Certa de contar com a colaboração de vocês, agradeço desde já. Quaisquer dúvidas e maiores esclarecimentos podem comunicar comigo por email: tali@usp.br ou no tel: (11) 3091-8264.

³⁸Os termos professoras e educadoras serão utilizados para referir às participantes do curso, pois são todas do sexo feminino.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____,
portador do RG: _____, ciente das informações acima, autorizo a
recolha de entrevistas para fins exclusivos da pesquisa realizada por Talita Dias
Miranda e Silva.

São Paulo, ____/_____/2009.

Assinatura

APÊNDICE C

Roteiro de entrevista

O roteiro de entrevista elaborado buscou três eixos norteadores:

1) O percurso de vida

- Nome
- Idade
- Cidade de nascimento
- Mora com
- Estado civil
- Tem filhos
- Como foi a infância, adolescência e a fase adulta
- Matrimônio e filhos
- Fases, acontecimentos e pessoas marcantes

2) A trajetória de formação

- Educação infantil, ensino fundamental e ensino médio? Qual instituição e como foi? Aspectos e professores marcantes nesta fase.
- Graduação? Qual instituição?
- Queria ter feito outra graduação?
- Como foi a escolha da profissão?
- Como se deu a entrada na profissão?
- Desde quando leciona? Desde quando na Educação infantil?
- Quando entrou no CEI Américo?
- O que mais contribuiu para sua formação para ser professora de Ed. Infantil?
- Como foi as formações contínuas fornecidas pela prefeitura desde o seu início? (sempre teve vários programas da prefeitura para a formação das professoras-queria saber como foi e se foi significativo)
- Você estuda? Quais cursos têm realizado?
- Desde quando participa da formação do contexto? Como vê esta formação? Em que medida isto afeta as suas práticas?
- O que você considera importante como formativo para ser professor de educação infantil?
- Hoje como é feita a formação contínua? O que pensa?

3) A experiência profissional (desenvolvimento profissional)

- O que é para você ser professor de educação infantil?
- Como você descreve seu trabalho aqui no CEI? Aspectos positivos e negativos
- E como vê a equipe do CEI? Aspectos positivos e negativos
- Do tempo que você entrou no CEI aos tempos atuais existem mudanças? Quais?
- Como você acha que precisa ser o perfil de um professor de educação infantil?

APÊNDICE D

TERMO DE CONCESSÃO

São Paulo, 20 de janeiro, de 2012

Eu, _____, portador do documento de identidade _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos da minha história de vida, fruto de entrevistas, que foram transcritas e autorizada, para leitura (jan/2012), para Talita Dias Miranda e Silva, ser usada integralmente, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data.

Abicando de direitos meus e de meus descendentes subscrevo a presente, que terá firma reconhecida em cartório.

(Nome completo)

Assinatura

APÊNDICE E

História de vida da professora SARA.....	162
História de vida da professora CARMEM.....	178
História de vida da professora FERNANDA.....	203
História de vida da professora LAURA.....	213
História de vida da professora MEIRE.....	220
História de vida da professora NARA.....	228
História de vida da professora SANDRA.....	244

eu acho que eu vou morrer e não vou aprender tudo o que eu
tenho para aprender,

eu acho que desde que eu estou aqui eu aprendi bastante,

como pessoa, como ser humano

Meu nome é Sara nasci em Guarulhos-SP. Nós éramos cinco irmãos, e agora um é falecido: o mais novo. Eram quatro meninas e um menino. E a minha infância foi muito tranqüila, eu sou a filha do meio, tinham duas acima e dois abaixo. A gente brincava bastante, porque naquela época não tinha televisão. Quando meus pais compraram, lá onde eles moram atualmente, não tinha luz. Tinha pouquíssima casa, umas três casas, a gente brincava bastante na rua porque não tinha luz. Meus pais criavam galinha, a gente vivia atrás das galinhas, fazendo elas botar, para a gente fazer comidinha no meio do mato. A gente vigiava galinha, fazia comidinha de verdade, botava fogo no mato, às vezes, íamos lá e mijávamos nas galinhas, roubava ovos, e cozinávamos. Fazíamos fogãozinho, pegávamos tijolo, duas latas latinas de leite, e cozinávamos os ovos para comermos lá no meio do mato. Tinha uma árvore atrás de casa e a gente brincava muito, colocava uma corda e fazia uma balança de uma corda só. Eu era criança quando nós compramos lá. E como não tinha luz, então a gente tinha mais possibilidade de brincar porque a gente brincava até tarde. Não tinha televisão, igual às crianças, tem hoje, que só ficam na frente da televisão e do computador. A gente armava um monte de brincadeira. Tinham só três casas na rua, assim a gente tinha muito espaço verde para brincar. Acho que demorou mais de um ano para ter luz. A gente arrumava um gibi para ler de noite, a luz de vela, eu gostava muito de livrinho de terror, antigamente, a gente brincava muito em Guarulhos, na Ilha das Palmeiras.

E uma pessoa, que marcou bastante, nessa época, foi o meu tio, que morava em Aparecida. Hoje, ele é falecido, mas a gente ia passar as férias lá. Ele sofreu um acidente quando trabalhava na pedreira, e, ficou paralisado da cintura para baixo, então, ele ficava na cadeira de rodas. A gente ia lá e pegava e levávamo-lo para passear. Ele contava muitas histórias para a gente. Acho que o pessoal do interior, só conta histórias

de fantasmas, e ele só contava histórias de terror. Foi uma pessoa que marcou bastante em termos de infância. Morei um tempo lá e depois morei em Picanso. Em Picanso, eles compraram ali onde a gente mora, e estou lá até hoje – quarenta e poucos anos. Depois quando começou a energia, eu lembro que minha mãe comprou uma televisão. Eu já tinha uns 10 anos de idade, quando eu fui conhecer uma televisão! Depois eu fui crescendo, estudando, terminei no último ano do ginásio, antigamente era ginásio, e, eu repeti o último ano. Eu nunca havia repetido, e não quis mais estudar. Eu entrei na escola com sete anos, na escola Estadual Joaquim Garcia, e, na metade do ano eu tive que trancar a matrícula porque aí nós mudamos para vila onde eu moro atualmente. Naquele ano eu não consegui vaga, eu entrei com oito anos no primeiro ano novamente. Meu primeiro ano foi muito marcante! Porque tinha uma professora chamada Elizabeth, e ela colocava a gente naquela época de castigo em cima dos grãos de milho, batia com uma régua pesada de madeira na cabeça da gente. Além daquele bendito chapeuzinho de orelhinha de burro! Foi muito marcante esse primeiro ano! Assim, com medo eu cabulei uma semana de aula, ia pra escola só tomava o leite e voltava. E, aí a servente foi lá conversar com a minha mãe, dizendo que eu não entrava na escola. Ainda por cima, tomei uma surra por causa da professora, então, eu não tinha vontade mais de voltar para a escola. A professora era muito ruim, muito ruim. Já no segundo ano, eu consegui pegar uma professora que não era tão má, e no terceiro também não, mas no quarto tinha a professora Maria do Carmo que era uma gracinha! Ela incentivava muito a gente e eu aprendi bastante com ela. Ela falava para a gente memorizar coisa, quando a gente tinha que estudar para a prova, para gente sempre procurar ler em voz alta que era pro ouvido da gente escutar e a mente registrar. Porque ela falou que às vezes a gente está lendo, e os olhos estão mandando para a mente a imagem das letras, mas às vezes você está divagando e ele não está registrando, e quando está entrando pelo seu ouvido você assimila mais fácil, você depois tem mais facilidade para estar lembrando daquilo que o cérebro registrar. Ela foi muito boazinha! Depois no ginásio eu estudei na escola Estadual do Santa Bárbara, e tive bons professores, e pararam os problemas. No sétimo e último ano do ginásio, quando eu tinha quinze anos, e a gente começou naquela cabulação, cabulando, cabulando e aí eu fiquei por meio ponto em ciências. Porque eu não sabia fazer a contagem da nota, a professora me perguntou se eu precisava de nota e eu disse que não precisava, aí eu fiquei, e os outros continuaram e eu fui reprovada. Eu nunca tinha repetido, tinha feito os oito anos, direto. Eu desisti de estudar, perdi a vontade de estudar, foi uma coisa que marcou. Não foi por causa, de uma pessoa

específica, mas foi um acontecimento, que marcou bastante a minha vida. A gente, na fase da adolescência, acha que a rebeldia e faz tudo, acha que pode tudo, e que não tem conseqüências. E que na verdade tem. Assim, eu fiquei muito desanimada e parei de estudar. Comecei a trabalhar, e o primeiro meu emprego era como costureira, depois fui trabalhar em um hospital, como atendente. Fiz o curso de enfermagem, no período que trabalhei como atendente. Trabalhei no hospital por cinco anos e prestei um concurso para o Estado em 86, onde eu conheci meu marido. Na verdade, é porque minha irmã queria uma companhia para prestar o concurso e não tinha ninguém para ir com ela. Eu prestei, no dia do exame com ela, e, acabei entrando. E foi nesta época, trabalhando no posto de saúde, que eu conheci meu marido. Nós casamos em 1987, no dia 21 de março de 87. Eu tive a minha primeira filha, a Marina, em junho de 88, depois eu tive o menino dia 21 de março de 91, e nessa época também, eu ainda não estudava, porque como o posto não exigia nada da gente, então não preocupava. Ela está com vinte e dois anos agora, e ele com dezenove anos. Quando fui fazer a inscrição para trabalhar aqui na creche meu filho tinha 6 meses, e tinha uma fila enorme, era o último dia da inscrição, e, me passaram na frente, porque eu estava com o bebê. No dia do exame, eu não queria ir porque estava chovendo, mas meu marido foi comigo e levou o bebê. Eu fiz, o exame, bem tranqüila porque eu não estava nem um pouco interessada em entrar, mas acabei passando. Todo mundo sabia minha classificação, menos eu, porque eu não estava interessada. No último dia, eu fui saber qual era a classificação e tinha que mandar a prova de título. Foi em 92, que eu entrei, aqui na prefeitura, em São Paulo. E tive que correr atrás e acabei entrando aqui. O horário era bom porque era meio período. No estado eu trabalhava o dia todo, das 7 às 17 horas, e aqui eu ia trabalhar meio período, só seis horas, na época eram 36 horas que a gente fazia por semana, assim fui ficando. Em 97 eu fiquei viúva. Ele faleceu de infarto. Ele saiu para trabalhar e caiu na rua. Eu estava trabalhando e cheguei em casa era umas dez para as quatro, e eles me ligaram dizendo que ele tinha caído na rua, que estava passando mal e que precisava de alguém da família. Eu achei que tinha acontecido alguma coisa, e meu cunhado foi comigo. Ele estava em Santo Amaro, e tinha falecido. Uma pena, porque ele era doador de órgãos e não pôde doar porque eles me avisaram, ... que as clínicas ligou para doar os órgãos, eu já não estava mais em casa, e, não tinha como...não tinha o bendito do celular! Se não, ele poderia ter doado os órgãos. Em termos me adaptei, porque duro é a aceitação. Eu tinha a menina pequena, de nove anos e o menino de seis. Lembro que a professora dela me chamou para conversar, e falou que ela estava indo muito bem, e

que para mim não deixar ela regredir e tal, e do menino já não foi tanto porque ele tinha seis anos e não tinha tanta coisa assim igual a menina, que já era maior já entendia mais. E, eu trabalhava aqui e todo mundo não sabia como reagir. Elas esperavam como eu ia reagir, para elas poderem reagir. Aos poucos fui reagindo melhor, mas aceitar mesmo que ele morreu só três meses depois do acontecido! Porque a gente fica esperando que o portão abre, você vê uma pessoa na rua que parece.....depois eu fui aceitando que ele tinha morrido. Até que caiu a ficha, foi mais pelos meus filhos... porque eu tive que aceitar, eu tinha que ser forte por eles! Pelos colegas de trabalho também que não sabia como que fazia, nunca tinham passado por essa situação, mas em termos, foi assim uma fase, não digo que extremamente difícil, mais é a adaptação mesmo, de se conscientizar que a pessoa não volta mais. Quando eu entrei na prefeitura, as creches a Promoção Social e do Bem Estar Social. Não tinha aquela cobrança com a criança porque naquela época, quanto maior o número de criança, quanto mais crianças tivessem era melhor. Então, entupiam de crianças, e você não tinha um trabalho mais pedagógico com a criança. Era mais no “achismo”. Algumas vezes, chegava a ficar uma educadora com vinte e cinco, vinte e seis crianças! Às vezes, a professora faltava e juntava as salas e esparramava os brinquedos, sem identificação..... era uma brigalhada, mordidas, sabe?! Era um caos! E foi nessa época, que eu entrei. A diretora da creche neste período era do assistente social. Ela também não tinha uma visão voltada para pedagógico do trabalho. Era assistencialismo mesmo. Logo depois que fiquei viúva, que começou o movimento para passarem as creches para Secretaria da Educação. No movimento começaram a falar que nós tínhamos que voltar a estudar. Em 2000 quando a creche passou da assistência social para a educação. Então em junho de noventa e nove que eu voltei para estudar. Eu fiz a oitava série no supletivo, entrei no colegial, fiz o primeiro, fiz o segundo e em dois mil e um, em julho, eu me formei no colegial. A Diretora D., a diretora, veio para cá em 98/99, ela tinha um pensamento voltado mais para criança. Ela tinha preocupação e buscava um outro tipo de assessoria para essas crianças. Não queria que as crianças mordessem, que se batessem, era muita briga, e precisávamos de uma outra cabeça. Voltei a estudar, terminei o ginásio, fiz o colegial, para me preparar para o ADI Magistério. Lá, nossa cabeça, começou a mudar. Nós começamos a entender a criança. Fiquei esperando o ADI magistério. Em 2003, numa dessas formações, eu fiz um curso com a Mônica sobre trabalhar com projetos. Me interessei demais por aquela metodologia, tanto que até hoje eu estou tentando trabalhar. Eu achei muito interessante e muito proveitoso. Porque qual é o interesse da criança? Aquilo que está interessando a

criança! É um investimento, das duas partes, uma cobrança é, da criança para você, e outra, de você para a criança. Uma troca mesmo, porque ele fornece meios de aprendizagem, de ir explorando, descobrindo, o que obriga, a gente a descobrir, a procurar, e aprender junto com ele. Foi, nessa época, também que começou os Contextos. Começamos a frequentar a USP, e, começaram nossos primeiros movimentos, de olhar para criança buscando “deixar a criança fazer!”. Porque a gente tinha muito medo, de deixar a criança fazer, de dar uma tesoura na mão da criança, dar um livro para criança e a criança rasgar, tinha essa cobrança de rasgar o livro, tinha muita cobrança. A gente, foi fazendo os cursos e aprendendo que se a criança não explorar, ela não vai aprender. Do mesmo modo que, se ele não tiver contato com tesoura, ele não vai aprender a cortar. Mas é lógico, que uma hora, ele vai cortar o cabelo do coleguinha, é normal, tem que ficar vigiando também. Tem gente, que ainda tem essa mentalidade, “eu vou dar a tesoura e ele vai cortar o cabelo do coleguinha”. Não, necessariamente! Ele pode cortar outras coisas. A gente é que tem que ficar vigiando, para que ele não corte o livro. Tem que explicar, para ele, o porquê não pode cortar o livro. Que no livro, existe algo interessante, que é a história. Que é na história, que está o mundo letrado. Pode, por exemplo, deixar cortar as revistas, outro meio de estar com as letras. Tem que aprender, que tem coisas que ele pode cortar, e, que tem outras, que ele não pode! É dentro, dessa rotina, que a Coordenadora C., fala do que é condicionamento e disciplina. Ele se condiciona: “aquele eu posso”, e vai aprendendo. Depois que nós começamos a participar do Contexto, começamos a colocar em prática as coisas que a gente aprendia, como o cantinho: oferecer para crianças várias atividades diferenciadas. Cantinho da pintura, da leitura. Igual ao que tenho na minha sala, como o cantinho do verde, onde a gente tem uma cozinha, e o cantinho do sono, onde a gente põe as criancinhas que chegam de manhã, às vezes sonolentas. Nessa, eles podem ficar deitados até mais ou menos oito horas, que é quando a gente começa o dia e todas as crianças já têm chegado. O espaço ficou mais tranquilo e a gente aprendeu que nem todas as crianças têm de fazer tudo ao mesmo tempo. Por exemplo, na hora que íamos pintar todo mundo tinha de pintar. Algumas crianças levavam vinte minutos. Outras, passavam toda a vida pintando. Enquanto isso, um outro era mais rápido: fazia dois riscos no papel e dizia 'já pintei'. Esse, rapidinho, procurava outro brincar, diferenciado. Como ele não queria continuar, ele foi brincar de carrinho. Ele, dessa maneira, deixa a pintura, procura o carrinho e fica sossegado. Assim, aquele que demora mais tempo para pintar e quer continuar pintando leva quinze, vinte, minutos para acabar. Ele, por sua

vez, tende a não atrapalhar a rotina e nem atrapalhar o outro, que, de acordo com o exemplo, escolheu brincar de carrinho. Por isso, acho que a ideia do cantinho foi importante para manter a tranquilidade da criança e para aprendermos a respeitá-la ao respeitar o seu tempo. Lógico que tem momento que não é possível deixar cada criança ter sua rotina, como quando vamos ao parque, ao pátio. Neste caso, a gente oferece uns quinze a quarenta e cinco minutos para eles comerem depois de guardarem todos os brinquedos. Nós entendemos que podemos voltar ao parque diversas vezes se existir interesse por parte das crianças. Pode-se até optar por apenas uma brincadeira. Mas, se a criança não tiver mais interesse, guarda-se o brinquedo e dá-se a oportunidade a ele de aproveitar o momento de ir ao espaço externo, de ter contato com a natureza, da sua maneira até a hora do almoço. O espaço externo, por ser maior, permite que as crianças corram e joguem bola, já que na sala de aula não se há condições para eles fazerem isso. É perigoso acertar uma lâmpada, um colega. Aqui a gente tem três espaços: além da sala de aula, temos o parque da frente, que é grande, e o parque do fundo. O ADI Magistério seria um magistério mesmo, mas era preciso ter colegial. Para quem tinha colegial, ele serviria como uma complementação. E foi em 2004 que eu comecei o curso de ADI Magistério. Eles traziam a teoria, e a gente colocava em prática. Era uma troca. Então tudo o que a gente aprendia, começou a fazer sentido, e, começaram as mudanças. Mudanças com a criança, o olhar para criança. O curso durou um ano corrido, era de segunda a sábado e só folgava aos domingos, no sábado era gostoso, porque tinha oficina, a gente ia para o teatro, para o cinema, então foi muito bom, porque eles entravam com a teoria e a gente entrava com a prática. Nós tínhamos aula de segunda à sábado. As aulas eram realizadas numa escola. Não lembro direito o nome da escola, mas lembro que ela fica próximo à estação Carrão. Dentro dessa escola eram reservadas salas de aula para a gente. Então, nós tínhamos salas de aula e professores. Alguns eram diretores de CEI e outros eram contratados. Eu acho que a maioria era diretor de CEI porque a coordenadora daquele CEI, era uma das nossas professoras e também era diretora do Mauro Saldana. Enfim, eram os diretores e os próprios coordenadores que davam esse curso para a gente, já que tinham mais prática. As aulas começaram com as discussões sobre o início das creches. Naquela época, a criança era considerada um adulto em forma de criança. E, depois, ela passou a ser considerada um adulto em corpo de criança. Ou seja, ela não era considerada só uma criança. Além disso, acreditava-se que ela não tinha inteligência, que era só um vaso vazio. A criança, então, somente deveria aprender. Através de estudos, percebeu-se que ela não era um adulto em

miniatura e nem um vaso vazio. Pelo contrário, percebeu-se que ela tinha pensamentos e movimentos próprios. E, conseqüentemente, se começou a estudar o desenvolvimento da criança. A gente tinha esses cursos. Fazíamos leituras lá e tínhamos tarefas, que deveriam ser aplicadas aqui, no CEI. Depois de fazê-las, nós as levávamos para o curso de novo. Era o retorno. A gente trocava e discutia porque tinham professores de vários CEI's. E cada um tinha um modo de trabalhar. A gente trocava experiência. Nos sábados, a gente tinha oficina de artes. A gente ia ao teatro e ao cinema. A gente assistia aos filmes voltados para a criança e para a família. Na oficina de artes, a gente criava. Foi uma experiência muito boa. Foi uma época que a gente não tinha muita prática. E a gente aprendeu muito. Nessa época, eu trabalhava com o G4, que eram as crianças maiores de seis anos e, no máximo, sete anos. Com a história do letramento, a gente começou a fazer a salinha, o círculo, de leitura com eles. Contávamos histórias, deixávamos eles contarem e registrávamos algumas para, depois, vermos como eles iriam fazer a leitura e a visão que eles tinham em relação com a história que ele trazia de casa. Assim, tive um contato maior com essas crianças. Eu era a única daqui que trabalhava com as crianças grandes. Eu e a Coordenadora C., mas ela não fez o ADI Magistério porque ela já tinha magistério. Dei desenhos para aprimorá-los com eles. Realizei uma sequência de atividades para ver o que eles conheciam do corpo. Foi muito bom. A gente tinha reuniões: os nossos encontros pedagógicos. A Diretora D. procurava sempre fazê-los com psicólogos, médicos – pessoas para falarem da sua prática. Depois, quando terminei ADI Magistério, quis me aprofundar um pouquinho mais. Fui à faculdade fazer Pedagogia para aprender um pouquinho mais a teoria. Teoricamente, a gente lê. Mas acho que a prática pode servir para entendermos melhor o que se lê. Porque só a leitura, acho, não aprimora o seu conhecimento, a sua experiência. Na experiência devemos nos aprimorar ao sair da teoria e ao colocá-la na prática. Continuo estudando e procuro ler, procuro colocar e prática aquilo que a gente aprende. Assim, continuei também na USP, no Contexto. Não era obrigatório, tinha que ter, os primeiros ADI Magistério tinha duração de dois anos, porque era para quem não tinha o ginásio completo, e aí era os dois anos de formação, e eu procurei fazer o colegial para depois fazer a faculdade, e aí quando nós tivemos esse um ano, quando terminou, eu fui prestar o vestibular e fui fazer a faculdade, fui fazer Pedagogia. Fiz Pedagogia na Universidade de Guarulhos. Entrei em 2005 e me formei recentemente, 2007. Eu gostaria de fazer Psicologia, mas por enquanto eu vou continuar, vou ver se eu consigo fazer pelo menos uma especialização em Psico-Pedagogia, para eu entender um

pouquinho mais a criança. Foi um sacrifício para a gente chegar aonde estamos hoje. Começamos a investir em registros e nos portfólios, que serve para documentar a trajetória da criança e o seu desenvolvimento. A gente foi fazendo descobertas e eu fiz várias. Como perceber a diferença entre a fotografia e a filmagem, duas formas de registros diferentes, de interpretações diferentes. Enquanto a fotografia capta apenas aquele momento que você fotografou, a filmagem capta não só o movimento, mas a fala da criança e o que a criança tá pensando. Quando a gente filma enxerga-se coisas que a gente não vê quando fotografa. Principalmente quando as pessoas estão filmando a gente. Aconteceu isso comigo! Como que eu não via detalhes tão pequenos. A gente acaba não vendo. Eu ainda tenho muita dificuldade para falar, mas já tive muito mais. Agora, estou começando a melhorar e continuo a investir no meu trabalho. Como falei para Coordenadora C. , acredito nos registros e nas discussões. Não importa se terei de imprimir, gastar dinheiro, dar dinheiro de graça para a Prefeitura. Acho que é preciso investir no meu trabalho e valorizar aquilo que estou fazendo. Eu tenho de investir. Por isso, faço registro, digito o Diário de Bordo, levo para casa, compro tinta. Eu me esforço porque eu quero ler o que estou fazendo. E, além disso, é legal mostrar para os outros também aquilo que estou fazendo. Uma coisa é ter computador: é meu e só eu estou vendo o que estou fazendo. Você, desse modo, está desenvolvendo o seu trabalho, mas você não está o mostrando. Às vezes, você tem uma dificuldade e uma outra pessoa tem a mesma. Contando esses problemas é possível, ao mesmo tempo, resolvê-los e ajudar o outro. Se ela conseguiu de um modo, eu posso conseguir também. Se eu não conseguir, procuro outro modo. Assim, trocando experiência, se vai aprendendo. Igual ao computador. Eu nunca tive interesse por ele. Tinha horror. Porém, a necessidade e o interesse foram fundamentais para me fazer cobrar mais de mim. Quando a gente se cobra, a gente vai mais além porque temos a capacidade para fazer o que for preciso. O primeiro trabalhinho que eu digitei foi o do projeto do quebra-cabeça. Comecei a trazer a máquina fotográfica para fotografar as crianças uma vez que é de costume valorizar apenas as palavras ao fazer o Diário de Bordo. Mas eu vi o que aconteceu. E, como eu estou escrevendo para você e você não vai saber o que eu vi, com precisão, começamos a colocar umas fotos. Antes disso, estava incompleto. Entretanto, agora, você consegue ver o que a criança está fazendo através de fotos seqüenciadas: eu falo o que a criança está fazendo e você visualiza. Você não tem a imagem, mas tem fotos de uma seqüência. Aprendi bastante. Eu fazia mil e uma coisas. Aprendi muito mesmo por meio do projeto quebra-cabeça. Eu sempre fazia atividade e preparava a atividade. Por exemplo, para

fazer uma atividade com pintura era preciso preparar a mesa, escolher o material o que vai ser usado, se vai ser pintura a dedo ou se vai colocar guache – e se você coloca guache, você precisa de pincel, de um número de pincel. Você prepara tudo e depois registra: 'fiz uma atividade de pintura e fulano pintou, fulano ajudou'. Isso é o produto. Contudo, como foi o processo? E eu só quebrando a cabeça. Sempre ficava nisso: 'isso é o produto, não o processo'. No projeto quebra-cabeça foi passo-a-passo: desde a justificativa, objetivo, cronograma e tudo mais. Quando apresentei o projeto para as crianças eu comecei pela história. O quebra-cabeça, então, começou pela história. Esse momento seria o fim do projeto e o início do quebra-cabeça. Mas como se fez para chegar até a história? Para isso, narra-se direitinho o que foi feito: a partir de onde, de onde tirou. Dessa maneira, aprendi o que era processo e produto. Vou registrar o processo no meu diário de bordo? Logo, vou registrar o processo ao descrever a preparação do ambiente, o quê usei e como usei para, em seguida, falar do produto. A gente sempre fala e discute porque a gente não é importante como a criança. Por exemplo, hoje a criança subiu pela primeira vez no trem: isso é um produto final. Mas como ele subiu, professora? Foi colocada uma caixa de apoio dentro da sala para dar possibilidade para ele subir, pular e se exercitar. De uma ele subiu na outra e chegou a subir no trem. Esse foi o processo. E a gente vai aprendendo esses processos. Por isso, falo que aprendi muito. Isso porque não adianta apenas a teoria. No caso, ainda, do menino, ele sabia subir, aqui, na caixa, subir na cadeira. Então, ele utilizou o que ele já sabia para alcançar um objetivo maior que era o trem de concreto, que era mais alto. Ele se utilizou da caixa, que era uma coisa que ele sabia que podia lhe ajudar a subir em outra coisa. Eu acho que você vai entendendo. São coisas simples que, com a prática e com a visão, só tornam a experiência mais rica. Eu falo que aprendi bastante, tanto indo lá no Contexto como aqui no celeiro. Ou quando a Mônica tirava dúvidas, conversava, discutia e trazia textos sobre Educação. Assim, a gente discutia de novo, colocava em prática e discutis novamente. Eu acho que é mais ou menos isso. Continuo fazendo e pretendo continuar fazendo. Quero aprimorar mais um pouquinho. Para eu não me perder, faço pequenas observações. Eu tiro foto por semana. A cada dia tiro de um. Se eu estou observado aquele menino, Fábio, eu vou focar só no Fábio. Acontece de a gente ter de esquecer um pouquinho os outros e focalizar só aquele. E, assim, durante a semana eu consigo registrar o que cada criança fez, como ela se comporta, se consegue pegar a comida, se ao consegue, como usa a escova de dente. Eu consigo fazer. Então, não fiz o portfólio de nenhuma das minhas crianças num sábado. Se você pegar o meu

Diário de Bordo, vai encontrar a listinha do dia com a página que vou montar – é só recortar e colar. Tem todos os meses e os dias do mês de cada criança. E quando terminava de fazer os registros individuais, registrava o agrupamento: o que cada um fazia, com quem ele gostava de fazer a atividade, do que mais gostava de brincar. Dessa forma, se preciso, você tem os da sala e os de cada criança. Eu nunca tive o sonho de ser professora não, eu sempre, toda a minha vida gostei de criança, mas nunca me vi assim, com a criança mesmo, sabe? Ensinando, orientando. Quando eu vim trabalhar na prefeitura, era como auxiliar de desenvolvimento infantil, mas na verdade a gente achava que auxiliar de desenvolvimento infantil você vinha para auxiliar a professora. E, quando a gente entra, você não tem noção do quê que é, do que você vai trabalhar, você não tem um curso preparatório! Na época, que eu entrei, em agosto de noventa e dois, não tinha nada, e, a gente se sente perdida. Você vem e você é uma pajem tomando conta da criança. Vem para tomar conta da criança, porque não tem nada de específico para você trabalhar com essa criança. Como você vai ajudar essa crianças a se desenvolver..., e aí conforme foi passando os anos, que a gente tava como ADI Magistério. A gente começou a achar (pensar) porque as crianças brigavam muito. Era muita briga, muita mordida, muita reclamação, as crianças ficavam tudo aglomeradas, você chegava e os brinquedos estavam todos jogados, sabe, não tinha assim uma organização, e aí a gente começou a ficar preocupado com isso, a gente queria arrumar meios para as crianças não ficarem brigando tanto, entender porque que essas crianças se mordiam tanto..., e aí quando foi acho que em noventa e nove, a Jacqueline entrou, e ela era muito voltada para a educação infantil, e aí começou nas reuniões pedagógicas trazer textos, trazer pessoas para estarem discutindo com a gente, aí acho que foi em dois mil e três se eu não me engano, eu fiz um curso com a Mônica sobre projeto, e aí que nós começamos a trazer, tentando começar a trabalhar. O ADI de Magistério ajudou bastante também, porque como a gente levava a nossa prática e ele trazia a teoria, aí foi melhorando mais para a gente estar entendendo as crianças, mas o ponto culminante foi o contexto de estar trabalhando os cantos, da gente estar colocando os cantos, porque no começo não é fácil, você estar colocando os cantinhos e achar que as crianças tem que fazer tudo na mesma hora, agora vamos brincar de cozinha, aí tudo mundo vai brincar de cozinha, e aí depois também a gente foi aprendendo a trabalhar com os cantos, que cada criança tem seu tempo, cada criança tem o direito de tá brincando com o que ele quer. Tem crianças que gosta de brincar sozinho, antes, gente forçava a vontade da criança, a gente não respeitava a vontade da criança, então foi muito

interessante, hoje, eu já gosto de ser professora, eu procuro estar melhorando, observando mais o desenvolvimento da criança, claro que tem coisa que ela vai desenvolver sozinha, mesmo não tendo ninguém, só também depende muito de onde ela está inserida, eu conheço crianças grande que não fala, porque a mãe não conversa com ele, o pai não conversa com ele, e então ele vai aprender a falar quando? De que forma ela vai aprender a falar? Ele vem, começa a ver, a se juntar com as outras crianças, aí a gente canta, conta história, a gente fala, a gente conversa, e quando chega no final do ano, essa criança já é uma criança falante, porque ela está inserida num meio que fala, diferente da casa dela em que a mãe é muda e que o pai é calado. Que nem, tem a Raiane, ela não fala, ela fala muito errado e ela tem dificuldade para a fala, a gente pediu para a mãe dela levar ela para a fono, mas ela não apareceu, quer dizer, é uma crianças que vai desenvolver, mas que vai ter mais dificuldade, e é mais difícil de saber se é um problema de língua presa, qual é a dificuldade que ela tem para falar? Eu entrei como auxiliar de desenvolvimento infantil- ADI em 92, aí em 2005 nós transformamos o cargo, e em 2004 nós já começamos a implantar e em julho de 2005 é que nós viramos professoras, primeiro era PDI, Professor de Desenvolvimento Infantil e depois passou para PED, Professor de Educação Infantil. Eu estou aqui desde 92, inaugurou em janeiro de 92 e eu entrei no dia 17 de agosto de 92, estou aqui já há dezoito anos. Eu acho que foi todo esse processo de formação, o ADI Magistério, o Contexto, que é como se fosse uma faculdade, no ADI Magistério a gente encontrava educadores de outros CEIs e a gente trocava idéias, assim como no contexto, e essa troca de informação eu acho que contribui bastante, e tem a parte de experiência com Mônica, que leva a gente a pensar mais, a refletir mais, e tinha a parceria da Coordenadora C. e da Jacqueline, então acabou desabrochando. Fiz vários cursos, oficinas, agora eu não me lembro o nome de todos, mas teve sobre contação de histórias, eu também fiz um sobre nutrição na educação infantil oferecidos pela prefeitura. Eu acho que foi bom, porque ensina como iniciar a alimentação da criança, o da contação de história, de como a gente pode estar melhorando como contar história, teve também um de música que é bom... para a roda, para estar trabalhando com essas crianças. Um de musicalização que eu fiz uma no coral e outro lá na USP, foi nas férias em janeiro. Fizemos também um curso de jogos com a professora Cyrce e que foi muito bom, com o Chico dos Bonecos, fiz vários cursos, que eu não me lembro todos, mas eu tenho os certificados, mas eu acho que tudo isso ajudou. Eu participo do contexto acho que desde 2005. Eu acho que é importante, as trocas, as trocas de experiência, e a gente vê lá como que é a Ed. Infantil

nos outros países, lá o governo costuma investir mais, e não Brasil não, tanto é que não tem muita coisa sobre Ed. Infantil aqui no Brasil, porque é uma coisa nova, que existe a tanto tempo, mas é uma coisa nova, porque nunca ninguém publicava nada. Eu acho que quando a gente faz esse contexto, ele leva a gente a estar criando mesmo, não criando, mas visualizando o nosso trabalho, tanto para nós, quanto para as pessoas de fora, tem tanta coisa que eles fazem lá que a gente pode estar aproveitando aqui, como tem coisa que a gente faz aqui que eles podem estar aproveitando lá, esse clima diferente, essa idéias diferente, mas eu acho que é válido, eu acho que o contexto é muito válido. Esse ano, não estou fazendo outros cursos só o Contexto, por causa da situação da minha mãe, que ela está acamada e esse ano ela está bem debilitada, e então eu procurei não ficar muito tempo fora de casa, porque ela pode precisar, e a minha filha começou a trabalhar, que ela se formou agora em 2009, ela se formou em fisioterapia. E tenho o rapazinho, ela faz inglês e está fazendo computação, e ele fica com a minha mãe de manhã para eu ir trabalhar, ele está louco para trabalhar fora, mas eu faço de tudo para ele não ir, porque vai deixar ela na mão de gente estranha? Ela precisa de muita ajuda, de dar comida na boca... e ele ajuda muito, não é qualquer uma que tem paciência. A formação interna daqui do CEI foi muito boa, esse ano é que foi um pouquinho prejudicada, pelo afastamento da Coordenadora C., mas a Mônica vinha e também ajudava, a Coordenadora C. dava a formação, que ela era comprometida com a formação, o nosso PEA, e ele era sempre trabalhado em cima de temas que a gente tirava durante o ano, como, investir em documentação, investir na família, tudo o que a Coordenadora C. trabalhava a gente crescia, no PEA a nossa meta era aquela, a formação; e ficou um pouquinho prejudicado pela licença dela, mas a gente deu continuidade, mesmo ela não estando presente a gente deu continuidade, porque eu acho que o que nós já aprendemos nessa formação está enraizado dentro da gente, então independente de ter uma pessoa ali na frente ou não, eu acho que agora a gente consegue caminhar, cambaleando, mas a gente já consegue continuar a trajetória, tem a questão do registro, se está fazendo portfólio. Desde quando eu entrei aqui em considero como aspecto positivo mais significativo foi mesmo a formação: que eu fui me aprimorando um pouco mais, me aprofundando, e me obrigou também, a fazer muitas outras coisas que nós somos capazes, igual como nesse último ano, de usar o notebook , já consigo auxiliar as colegas nas dificuldades, então eu estou me aprimorando! Então acho que isso foi o de positivo, que eu estou em processo de aprendizagem. O lado negativo, são os muitos empecilhos que as vezes a gente tem, tem pessoas que fazem de

tudo para você desacreditar, para desmerecer aquilo que você está fazendo, desvalorizar para ver se você se desmotiva, se você desiste, eu acho que isso é o negativo, e de positivo é que eu ainda estou em fase de aprendizagem, eu acho que eu vou morrer e não vou aprender tudo o que eu tenho para aprender, eu acho que desde que eu estou aqui eu aprendi bastante, como pessoa, como ser humano. Nesse último ano, aliás, acho que desde o ano passado, mas mais nesse ano, o que foi negativo é que houve uma divisão do grupo, ficou o grupo da manhã e o grupo da tarde, é uma coisa que não tinha, nós éramos um grupo, o grupo é um todo, se tem duas facções, duas metades, não é um grupo. Então tem o pessoal da manhã e o pessoal da tarde, então nós da manhã continuamos, porque quem escolhe de manhã geralmente é quem tá há mais tempo, porque daí escolhe primeiro e escolhe de manhã, então caracterizou o grupo da manhã com as mais antigas, por ser as mais antigas, nós fomos consideradas as antigas, porque a gente tem muito mais experiência, desde que nós entramos, a gente luta para acontecer as mudanças, e a gente luta para acontecer as aprendizagens; e na parte da tarde o que acontece? São as mais novas, muitas dessas pessoas mais novas não tem o interesse em estar desenvolvendo um trabalho, porque eles tem mil e uma dificuldades. Eu considero uma dificuldade em termos, porque a dificuldade existe na pessoa, não é uma dificuldade, que se você não tem problema do seu desenvolvimento, se eu sou uma pessoa que nasci normal, o médico disse, ela tem possibilidade de aprendizagem, e eu encontro tanta dificuldade, é porque a dificuldade está em mim, eu é que coloco tantos empecilhos que não consigo fazer, e nem tanta, porque a maioria das pessoas falam: “ai eu não consigo fazer”, eu não consigo fazer pronto e acabou, não, eu não consigo mas pelo menos eu vou tentar, que é uma característica que eu tenho, eu não sei, mas eu posso tentar, se não der certo não deu, mas pelo menos eu tentei; eu gosto muito de desafios, não de desafiar os outros, mas de estar me desafiando, de ver que eu tenho condições de conseguir fazer, e se eu não tentar, eu não vou saber; e é o que acontece com muitas das pessoas que hoje se encontram aqui no CEI, e isso que acabou desestruturando, mas não o grupo da manhã, a gente continua, a gente que isso com nós aconteça e cai no esquecimento e a gente tem que começar do zero, como diz o Maximiliano, “vamos reinventar a roda” que já existe, então a maior dificuldade está nele, nessa divisão que o grupo sofreu. Desde o início do CEI houveram muitas mudanças e, foram mudanças positivas. Entrei aqui a dezoito anos atrás, pertencia ao serviço social e depois que passamos para a educação. As duas primeiras cabeças eram todas voltadas para o serviço social, para o assistencialismo, os dois primeiros diretores

eram assistentes sociais, já quando entrou a Jacqueline, já era da educação, e ela era voltada para a educação infantil, então houve bastante mudança, do que éramos, do assistencialismo, para depois, o cuidar e o educar, porque antes a creche não tinha isso, era só o cuidar, não tinha o cuidar e o educar, e depois é que nós começamos a trabalhar o cuidado e o educar foi sendo considerado. Houve muitas mudanças, o espaço já é bem mais organizado, o nosso trabalho é um pouco mais planejado, trabalhamos em termos de cantos, e olhamos essa criança de modo diferente, tentando visualizar a criança, tentando entender quais as necessidades físicas da criança, e trabalhar em cima das necessidades da criança, em termos de grupo e em termos individual, cada criança precisa de interações diferentes para poder estar se desenvolvendo. E, com o grupo também, acho que a gente está voltado para isso, o nosso olhar foi aberto para olhar para essa criança de modo diferente, e quando não vê a criança, a gente não vê a família lá fora, a gente vê a criança aqui dentro, porque a família pode ser o que for, mas a criança, ela é criança e tem direito de ser criança, tem direito de viver num ambiente que reconheça ela como criança, uma criança que não tem diferença da outra, não importa se ela é branco, se é negra, se é deficiente auditiva, se é deficiente visual, se ela é criança que tem síndrome de down, ela é criança, e aqui ela tem que ser acolhida e tratado como criança que ela é, então eu acho que mudou bastante, pelo menos essa minha relação aí mudou e mudou muito! Eu acho que é positivo. De negativo, a gente ainda está batalhando aí, vamos ver no que é que dá. Ser professor de Ed. Infantil é primeiro de tudo você ter uma vida onde a criança é um ser humano, é um individúozinho cheio de direitos! Para aprender e ensinar a gente, porque eu vejo agora trabalhando com as crianças pequenas, que muitas das coisas que eles falam, nós já fizemos, mas nós, crescemos e esquecemos né, e aí você vê ele falando “ai meu Deus! Essa criança brincando de barro, eu não gosto de barro!”, então você já brincou com barro, porque você já teve aquele tipo de experiência, então se você não gosta de sujar as suas mãos, você teve a oportunidade de descobrir que você não gosta de brincar de barro e sujar as mãos, e a criança pequena também tem o direito de ter várias oportunidades de experiências para ele saber quando ele chegar a adulto do que ele gosta e do que ele não gosta de fazer, acontece muito de eles chamarem a gente “a vamos tomar um cafezinho?” “vamos”, e nós também já passamos por isso, na dificuldade da fala..., porque assim, em termos, eles tem muito para ensinar para a gente e principalmente a recordar, eu acho que a gente tem que dar para essa criança o máximo de atenção, porque eu acho que a criança se reflete no adulto, e agente está ligado porque a gente

convive com eles todos os dias então a gente acha que não, mas algumas coisas que os pais falam, que a gente vê ele repetindo alguma coisa que a gente falou, ou as vezes até mesmo quando o professor é muito rígido, e aí a postura que a crianças toma para falar com o coleguinha a gente vê direitinho refletido o adulto naquela crianças, porque eles falam exatamente como você falou, a gente procura, a gente até dá risada, mas a gente reflete o que nós fizemos ali, a gente não só reflete “eu fiz isso”, como também, “eu vou dar uma manerada”. E eles obrigam mesmo a gente a estar procurando, a estar pesquisando, redescobrimo novamente, então eu acho que eu como professor de Ed. Infantil ainda tenho muito o que aprender, e com eles, muita coisa eu tenho para passar e tenho para aprender. Eu acho que devia de ter mesmo uma formação para eles trabalharem mesmo com a criança, porque muitos desses professores que estão na rede hoje, e que trabalham com criança, são: professor de português, professor de matemática, de ciências, e não tem aquela formação de trabalhar com Ed. Infantil com a criança pequena, porque a criança pequena é diferente da criança grande, em termos, quando vai a criança para a primeira série, ele já sofre porque ele é uma criança e tem que ficar obrigatoriamente seis horas sentado, e esses professores que vem na escola, eles acham que as crianças pequenininhas, uma ano, um ano e meio, dois, três anos, que eles tem que ficar sentados, só que é uma criança que está cheia de energia, e que as vezes mora num lugar pequenininho, às vezes num cômodo ou num apartamento, ou mora numa quintal que tem um monte de gente, que não pode brincar, e aí vem para cá, que é um espaço amplo, em que ele pode estar correndo, brincando..., e o professor não sabe como lidar com essa criança, ele leva essa criança daqui para fora para deixar essa criança sentada lá, vai ficar 45 minutos, vai ficar 45 minutos sentada, ou fica dentro da sala, mas a criança tem que ficar sentada, e não necessariamente, tem horas que ele vai ficar sentado, mas ele tem que ter um espaço para ele fazer, e eu acho que a maior dificuldade desses professores que vem de escola de criança grande, é a dificuldade de estar lidando com os pequeninhos, porque eles não tem preparo nenhum, porque nós que temos formação para trabalhar com os pequeninhos, não somos totalmente preparadas, para quem vem de fora é muito diferente. Para ser professora de Ed. Infantil tem que ter o olhar voltado para a criança, “a mais você gosta de criança?” eu não preciso gostar da criança para eu respeitar ela, eu tenho que vê-la como criança, eu acho que o perfil do educação que trabalha com criança é ver a criança com os olhos de criança, não pelo gostar, você não vai conseguir gostar de todas as crianças iguais, então se você conseguir olhar para ela e ver que ela é uma criança e que ela tem necessidades,

você vai respeitar essa criança e vai trabalhar com ela e ela vai ter muito desenvolvimento. Às vezes as pessoas me perguntam: “você gosta de criança?”, e eu falo: “eu gosto de criança bem passadinha” (risos), mas é porque tem crianças que você gosta mais do que outras, mas se você pensar em termos de educador, que eu vou trabalhar bem para essa criança porque eu gosto dessa criança, e aquela criança que eu não gosto tanto? Eu vou deixar ela de lado? Tem que trabalhar com todos iguais, sem discriminar nenhuma.

O meu trabalho é voltado pras crianças, para tudo que elas produzem, para sala, é um trabalho de escuta constante com eles. Por quê esse trabalho de escuta? Por que eu preciso escutar o que eles estão falando para eu fazer o meu trabalho com eles, então eu preciso saber que eles estão ali, qual é o movimento deles de aprendizado para eu poder investir nisso [...] Então, para mim, é muito gratificante saber que eu estou sendo uma mediadora.

Meu nome é Carmem, tenho 36 anos e atualmente moro com o meu marido e os meus dois filhos, o N. de 11 anos e o M. de 12 meses. Nasci em Guaraçaí, no dia 24 de abril de 1974. Sou filha de J. e P. Sou de uma família de cinco irmãos. Meu pai era viúvo e casou com minha mãe e trouxe com ele dois filhos do casamento anterior. Morei um ano em Guaraçaí e depois fui com meus pais para Livramento do Brumário, na Bahia. Ficamos lá por dois anos e, depois, retornamos para Guaraçaí. Meus pais, de família muito humilde, sempre moraram em sítio. Meu pai é agricultor, e minha mãe trabalhou por três anos como doméstica, depois foi ajudar meu pai no sítio. Cursei meu Ensino Fundamental na escola Valeriano Fonseca, em Guaraçaí. Depois que eu terminei a oitava série, nós nos mudamos para um sítio. Só que esse sítio era muito longe da cidade - 40 km da cidade. Meu pai continuou trabalhando como lavrador, mas somente nessa fase que meu pai começou a trabalhar em algo que realmente era dele. Estudei até a oitava série em Guaraçaí e fui fazer o magistério na cidade vizinha, Andradina, aqui no estado de São Paulo.

Andradina fica perto de Três Lagoas, MS ... bem no interior de SP. Fui fazer CEFAM. Esse CEFAM foi o primeiro em Andradina. Foi em 1991. Só que, como meus pais moravam no sítio, eu não podia vir do sítio para cidade vizinha. Então, eu fui morar em Guaraçaí, eu e meu irmão. Então, com quinze anos, eu já cuidava do meu irmão mais novo (dois anos mais novo que eu) e estudava na cidade vizinha. Ia todas as manhãs e voltava ao final da tarde. Durante a semana e, no final de semana, eu ia pro sítio. Eu fui para o CEFAM durante quatro anos, me formei em magistério, fiquei mais um ano em Guaraçaí. Na época eu não trabalhava, pois o CEFAM era o dia o todo, né?

Era aquele Centro de Formação, você saía com magistério, de primeira à quarta e educação infantil. Não trabalhava porque ganhava bolsa. O CEFAM pagava um salário.

Nós tínhamos uma casa na cidade. Meu pai tinha essa casa em Guaraçaí e meu irmão trabalhava numa farmácia. Meu irmão começou a fazer um curso técnico na escola agrícola, em Penápolis e eu acabei ficando sozinha nessa casa em Guaraçaí. Depois de um tempo, uma amiga veio morar comigo e todos os dias íamos pra Andradina, que é 30 km de Guaraçaí. O ônibus da prefeitura nos levava e nos trazia. Nos primeiros dois anos nós não tínhamos esse ônibus da prefeitura. Então, nós íamos de carona. Nós nos reuníamos num grupinho de três ou quatro estudantes e íamos até o trevo da cidade, 3 km da cidade até o trevo, e ficávamos na Marechal Rondon pedindo carona até o trevo de Andradina. Fizemos isso por quase dois anos, até nós conseguirmos junto à Prefeitura o ônibus pra nos levar e nos trazer... Então, era muito arriscado! Mas a gente tinha esse compromisso de estar todos os dias sete e meia, oito horas lá no CEFAM e aí nós enfrentávamos isso. Tínhamos que garantir de alguma forma, até porque era assim: se você tivesse um número X de faltas, aquela bolsa que você recebia você perdia então a gente fazia de tudo para estar presente!

Me formei, fiquei quase um ano em Guaraçaí mas não consegui nada na minha área... Como era uma cidade muito pequeninha, de 10 mil habitantes, com duas escolas, não tinha campo em Guarataí. Não tinha escola particular, agora é que tem uma. Na época, não tinha escolas particulares. Tinham apenas duas escolas: o Valeriano Fonseca, onde estudei e o Juventino, que eram escolas de ensino médio, de fundamental II e ensino médio. Assim, depois de formada, fui para Campinas. Minha irmã morava em Campinas na época, e eu fui tentar aula numas escolinhas por lá. Em Campinas é que começa mesmo a minha vida profissional, voltada para a área de Educação. Até então, eu já havia trabalhado em Guarataí, mas em áreas diferentes, só para não ficar parada mesmo. Até porque eu morava sozinha, então tinha que me custear. Quando eu fui para Campinas, fui morar com uma prima lá em Campinas, e fui batalhar em escolinha. Eu enviava “currículo” e consegui aula numa escolinha particular no Parque do Itaquaral em Campinas, de manhã, e à tarde eu trabalhava numa outra escolinha particular também. Assim para mim era tudo muito novo !

Eu queria aplicar nessa escolinha tudo que eu tinha aprendido ! Cheguei na escolinha não tinha nada ! Tinha pouquinhos crianças assim, eu tinha acho que 12

crianças e entre elas eu tinha o Emílio que era uma criança especial. Então pra mim foi muito assustador quando eu me deparei com uma criança especial. Eu falei « o que eu vou fazer com esse menino ? ». Então assim eu só cuidava pra ele não se machucar, a parte pedagógica mesmo eu não sabia o que fazer com ele. Porque é difícil.... as escolas, a faculdade não preparam a gente para enfrentar esse mundo aí fora que é totalmente diferente da teoria que a gente vê. E aí a primeira coisa que eu fiz foi decorar toda a escola. Decorei toda a escola, com bichinhos com aquela coisa de escolinha particular mesmo. Tinha lições, tinha uma maquina de mimeografar na escola, e aí eu passava horas mimeografando atividades para dar as crianças. Eram atividades de colagem, pintura, e tudo aquilo que eu achava que era certo e o que eu sabia fazer. Pois eu achava que educação infantil era isso mesmo ! Minha função era colocar eles sentadinhos, para desenharem e pintarem. Tinham reunião de pais com todas aquelas coisas formais que a gente vê muito ainda nas escolas, era o que eu fazia ! Porque eu achava que era o certo. E aí, em contrapartida, eu tinha o Emilio, que tinha que ter uma atenção especial. Uma das coisas que me dá mais prazer mesmo é lembrar do tempo que eu dava aula nessa escola. Era o parque que tinha lá com areia, e, dentro desse tanque de areia tinha um pé de pêssego, enorme! Uma experiência maravilhosa que eu lembro, foi do Emílio tentando escalar esse pé de pêssego,e aí eu ajudei ele a escalar e ele conseguiu e as crianças vibraram, acho que é uma das horas mais prazerosas que eu lembro desse meu tempo em que eu estive nessa escolinha.

No final do ano, tivemos a formatura como toda escolinha particular, as crianças cantam, dançam.... o Emílio cantou, dançou... por fim eu voltei, fiquei um ano e alguns meses morando em Campinas. Kkk. Mas a saudade da família foi muita e eu acabei retornando pra Guarataí, aí chegando lá eu não consegui aula e fui trabalhar no consultório odontológico de um amigo meu que tinha se formado e precisava de uma secretária e fui trabalhar com ele. Trabalhei por um ano e aí, nesse meio tempo, prestei vestibular pra faculdade de história no Mato Grosso do Sul. Não passei na primeira chamada, e aí já namorava, né...Acabei marcando compromisso pro final de dezembro, e um mês antes de eu me casar a faculdade ligou falando que tinha vaga, chamando, mas aí eu estava pra casar né? Então eu fui casar. Falei “ eu vou casar, porque...não sei, essa faculdade, apesar de ser uma coisa que eu queria muito, opto por me casar ». Não me arrependo foi assim, né, foi a chance de ter outra vida, e de casar com a pessoa que eu gosto, que eu amo muito. Me casei e mudei pra São Paulo em 1996.

Ele conseguiu um trabalho aqui. Porque ele é técnico eletrônico e a empresa em que ele trabalhava, que era uma filial da CESP lá no interior, fechou e ele veio pra cá pra trabalhar. Veio pra trabalhar com automação de shopping, mercado, que é o que ele faz até hoje nessa mesma empresa. E eu vim com ele. Mas até então não tinha planos de mudar pra cidade grande, nós tínhamos planos de continuar no interior.

À princípio, entreguei bastante currículo, morei no Parque Edu Chaves, na zona norte, até sair o meu apartamento na Vila Sílvia, depois, o do Engenheiro Goulart. Entreguei um monte de currículo em escolhinhas particulares, fui às delegacias de ensino tentar alguma coisa, mas era difícil, eu não tinha pontuação. Uma escolinha ou outra me chamou, mas pagava muito pouco, não compensava e eu acabei não pegando aula nenhuma, não trabalhando em nenhuma escola. Aí, eu fui fazer outros tipos de trabalho: trabalhei na feira de automóveis, trabalhei na feira de utilidades domésticas, na UD, fui contratada pelo Ponto Frio pra trabalhar no SAC, serviço de atendimento ao cliente, trabalhei lá por seis meses. E assim fui conhecendo um monte de lugares aqui em São Paulo, e sozinha, porque meu marido viajava muito e eu ficava muito sozinha em casa. Aí, fiquei grávida do meu primeiro filho. Fiquei em casa até ele nascer.

Quando ele estava com sete meses, abriu inscrição pra trabalhar na creche e eu fiz inscrição, tinha provinha, que eles exigiam e aí tinha lá as perguntas básicas, de cuidados, porque era pra trabalhar na creche. Quem não tinha o magistério também podia se inscrever. Não tinha exigência nenhuma assim. Tinha exigência de ensino médio, mas não a exigência pelo magistério. A vaga era para trabalhar como ADI - Auxiliar de Desenvolvimento Infantil. Até então, eu nem sabia o que fazia uma ADI. Sabia que era pra trabalhar numa creche. Aí eu fui, fiz a provinha. Engraçado que as perguntas que tinham lá eram assim: “você trabalha no berçário e vai dar mamadeira pra uma criança. Você: aumenta o bico da mamadeira? O bico é bem pequenininho, o que você faz? Você mantém esse furo original? Você alarga o furo da mamadeira? Você dá o leite com a colher?” Então, eram perguntinhas desse tipo, de temperatura...Era coisa mesmo do cuidado. Aí, fui chamada pra trabalhar, passei nessa provinha e comecei no CEI.

Me lembro como se fosse hoje. Foi num dia de semana, eu fui pra DRE e de lá eles me falaram que eu já podia iniciar naquele dia mesmo lá no CEI. O colégio não era novo, tinha sido inaugurado em 83, na época da Erundina. Foi a Erundina quem inaugurou o

CEI. E a diretora D. era nova lá, acho que ela tinha um ou dois anos de creche só. E eu escolhi o CEI porque era próximo da minha casa. Eu mudei pra vila Cisner, perto da (...) e era próximo da minha casa, por isso eu escolhi o CEI. A diretora D. que me recepcionou e lembro que ela falou assim pra mim: “essa daí tem cara de ADI!”. E foi bem na hora do almoço, do jantar das crianças... Olha como a forma como você é acolhida te marca. Eu lembro que eu tinha passado a manhã inteira lá na coordenadoria, estava morrendo de fome e eu cheguei lá e falei pra diretora D. e falei: “eu vou ter que trabalhar agora ou eu posso ir pra casa?”. Ela falou: “não, por quê?”. Eu falei: “porque eu não comi nada o dia todo, estou morrendo de fome... e se você falar que eu posso ir embora, eu vou.” Ela pegou na minha mão e falou: “Aqui a gente não pode comer porque a comida é das crianças, mas também com fome você também não vai ficar. Vamos lá na cozinha”. E na época era a dona Elza e ela tinha feito purê de batata com salsicha e eu lembro que ela fez um pratinho pra mim, eu me sentei junto com as crianças e comi junto com as crianças... Ela me acolheu assim. Um pequeno gesto e eu já me senti super acolhida. E eu comecei a trabalhar lá com uma turma de crianças grandes, que na época era G4, que a demanda era muito grande. Porque tinha fechado uma creche chamada (Aberiana), uma creche conveniada, todas as creches foram para o CEI e tinha o anexo que foi adaptado pra receber essas crianças.

No G4 são crianças de cinco anos. E as crianças ficavam até os seis anos e iam direto pra primeira série, primeiro ano do fundamental. E eu fiquei com essa turma, de G4, dividindo com outra professora e a sala em que nós ficávamos, a sala do anexo lá no fundo, bem ampla. A única coisa que separava uma sala da outra, porque eram duas salas, era um armário. Eram vinte e cinco a vinte seis crianças na época para duas professoras, uma ficava de manhã e uma à tarde, eu trabalhava à tarde.

Então, eu me deparei com uma realidade diferente, que eu não conhecia. Uma realidade de muitas crianças num espaço... E o que eu sabia fazer? Eu sabia fazer o que fazia na escolinha particular, que eram aquelas atividades bem direcionadas, bem... Construir o pontilhado, eu tinha o meu caderninho de atividades, a minha pasta de atividades e era isso que eu fazia com as crianças. Era o que eu sabia fazer na época. Sabia que não tinha aquele papel mesmo de alfabetizar, porque a diretora D. passava muita coisa pra gente, mas ao mesmo tempo eu tinha uma responsabilidade com eles, que era de dar os primeiros passos pra ir pra primeira série.

Em 2005, acho que 2005/2006 que municipalizou e virou escola de 0 a 3 anos. A coordenadora C. já estava lá, foi em 2006 que a gente começou a atender só de zero a três. Em 2006 fui para a CEI Vila Chuca, em Itaquera. Porque eu fiquei no CEI até 2006. Eu entrei em novembro de 2001 e fiquei lá no CEI até 2006 porque eu não era concursada. Temporária. Eu fui contratada pra trabalhar três meses, e esses três meses viraram seis meses, nove meses, um ano... E eu fiquei assim até abrir o concurso em 2004. Então, eles sempre renovavam. E a cada seis meses era uma angústia: “vai renovar ou não? E aí, o que que eu vou fazer?” E eu começava a fazer currículo, mandar currículo porque ficar desempregada não dava... Então, eu estava sempre naquela ansiedade. Aí, em 2005 abriu o concurso. Aí eu prestei o concurso. Porque primeiro foi uma prova classificatória pra entrar em 2001 e o concurso mesmo oficial, já exigindo o magistério foi em 2005. E logo que eu entrei na creche, eu, com essa coisa de efetivar, de contrato e tal, senti uma certa segurança e comecei a fazer uma faculdade porque até então eu só tinha o magistério. E eu optei por fazer letras. Comecei a faculdade e, como eu já tinha o Natael, que era o meu bebê, ele ficava na creche o dia todo e então eu passava, deixava ele na creche, e ia pra universidade de Guarulhos na parte da manhã. Saía da faculdade, ia pra creche, trabalhava à tarde e levava ele embora. Fiz Letras durante três anos e abriu o concurso em 2005. Aí eu prestei; eu queria continuar na educação infantil, até porque não tinha surgido nenhum outro concurso e não tinha interesse no momento em prestar letras. E eu passei no concurso, só que na escolha não tinha vaga no CEI, e então tive que ir pra outra unidade. O que era mais próximo pra mim era Itaquera. Eu escolhi Itaquera, vila Chuca. Em 2006, fevereiro eu fui pra Itaquera.

Fiquei um ano em Itaquera. Foi assim muito difícil pra mim, porque a gente já tinha um trabalho de formação na unidade. Eu já estava ali ambientada, acolhida, nunca tinha saído dali. Saía assim, quando eu era contratada que eu fui pro Libanesa três meses, mas já voltava... Então não foi essa coisa definitiva. Quando os contratos eram renovados eu ficava na mesma sala, se eu estivesse em uma sala, eu permanecia nela. Eu saí do CEI porque não tinha vaga.

E aí assim, das últimas vezes, 2003/2004, antes do concurso, que eu fiquei como volante e eu não assumia sala. E aí foi uma experiência que eu tive com o berçário, que até então eu nunca tinha trabalhado com berçário. Eu fiquei como volante, trabalhando no berçário II, por dois meses, três meses, cobrindo licença. E foi quando eu fui, depois

no ano seguinte, pra Itaquera. E aí, lá em Itaquera, eu trabalhei no berçário. Eu já era efetiva e eu trabalhei no berçário de 27 bebês, com três educadoras. Mas assim, é muito ruim! A questão da qualidade. Você passa a tarde no banheiro com as crianças, você não tem tempo para o pedagógico, a questão do espaço...O barulho é ensurdecedor! Eram 27 crianças e o espaço lá no berçário não era um espaço tão amplo. Nós tínhamos um solário, mas quando estava chovendo você não usava. Então você ficava na sala, com 27 bebês. Foi bem difícil. A creche pequena, a gente não atendia tantas crianças como no CEI, mas os berçários eram super lotados, as salas de baixo também super lotadas, porque a creche era localizada assim: a maioria das creches, é bem em lugar onde a população precisa muito. Muita gente, muita criança. Aí, fiquei lá por um ano e entrei na remoção, minha primeira opção foi o CEI. E tinha uma vaga e eu voltei pra lá! A vaga Estava me esperando! E fiquei e estou lá até hoje, efetiva no CEI. Com muitas mudanças e estou lá.

Eu sou do interior. Na minha infância, a minha família foi sempre muito presente, me apoiando sempre, me ajudando, cuidando. A minha cidade tem hoje 8480 habitantes. Eu acho que ela sempre teve esse número de habitantes. É uma cidade que não tem semáforo, é muito pequeninha, tem dois colégios, uma praça, um clube, duas lanchonetes, uma rua principal e acabou a cidade! Então, assim, é muito pequeninha essa cidade. Tenho uma amiga muito querida, a Márcia, que a gente morava na mesma fazenda, foi criada juntas. Eu nasci em Guaraçaí e essa minha amiga também. Nós morávamos numa fazenda, logo na entrada da cidade; nossas famílias eram muito amigas e a gente cresceu junto. Tenho lembranças muito boas das nossas brincadeiras, eram sempre brincadeiras no quintal, brincadeiras de subir em árvores, chupar tamarindo nas árvores, em cima do pé de tamarindo. Chupar manga no pé de manga... E disputar pra ver quem conseguia subir mais alto. Em época de chuva nós saíamos correndo pela lavoura e brincávamos naquelas poças enormes que se formavam no meio das plantações de café e das plantações de laranja. Brincávamos também nos pomares enquanto nossos pais trabalhavam, minha mãe colhia café, o meu pai também.

Meu pai fazia de tudo na fazenda. Ele era retireiro. Cuidava do rebanho de gado, tirava leite, cuidava do café, colhia café e também tinha laranja e, na época de colheita de laranja, ele colhia laranja. E minha mãe conta que, eu bebezinha, ela me colocava dentro de uma caixa de papelão e me levava com ela pra colher café. Ela precisava ajudar na colheita.

Somos em cinco, dois do meu pai do primeiro casamento e três do meu pai e da minha mãe, do segundo casamento dele. Por parte da minha mãe somos: eu, a mais velha, o Cláudio e a Elisa, que é a caçula, e dois irmãos já maiores por parte do meu pai - o Davi e a Vera. Minha mãe colocava o Davi pra cuidar de mim, que era meu irmão mais velho. Ele ia caçar passarinho e me largava sozinha, lá no meio do cafezal, dentro da caixa. Minha mãe conta que ele me dava um monte de bolacha, um monte de coisa pra eu comer e me deixava sozinha lá na caixa de papelão. Ela só me escutava chorando e quando ela chegava as formigas estavam me comendo todinha. E a minha infância foi essa, foi na fazenda até os nove anos. Aí meu pai saiu da fazenda e nós fomos morar em Guaraçaí, na cidade. Meu pai foi trabalhar de agricultor, foi trabalhar na lavoura de laranja, numa fazenda próxima que tinha ali e fui pra escola, tudo ali em Guaraçaí.

Com 7 anos entrei na escola e estudei junto com a Márcia, essa minha amiga. A gente sempre foi muito ligada. E a minha primeira série fiz junto com ela, só que eu reprovei na primeira série. Eu lembro como se fosse hoje, que eu não queria ir pra escola porque a Marcinha ia pra outra sala e não ia estar na sala dela. Ela me levava todos os dias até a minha sala, me colocava sentada na minha carteira e voltava pra sala dela. Então a gente ficava porta a porta e eu, da minha sala, conseguia ver ela, foi assim que eu fui me acalmando. E depois eu comecei a fazer outras amizades e aí ficou mais calmo.

O meu pai chegou a ir pra escola, mas ele não é alfabetizado. A minha mãe fez até a quarta série. Eu tenho muito orgulho da minha mãe porque ela com 64 anos está tirando carta de motorista, também chegou a voltar pra escola e estudar e completou a quinta série, mas não deu continuidade. O meu pai entrou na escola, lá no sítio onde ele mora tem uma sede e tem o EJA. Ele chegou a estudar a freqüentar a escola, mas não alfabetizou. O meu pai conhece todas as letras, mas ele não consegue juntar. Eu falo que eu sou filha de um analfabeto e, se eu tivesse oportunidade de estar com ele, eu acredito que ele se alfabetizaria sim. Porque ele conhece todas as letras, a única coisa que falta é ele ter um apoio ali pra ele poder juntar.

Ele fala que ele não consegue entender as letras de hoje. E aí ele falou pra mim, esses dias que eu estive lá, “Pai, o senhor não tem vontade de voltar pra escola, tentar?” E ele falou: “Fia, eu fui pra escola, aí eu sentei na carteira, a professora pegou na minha mão e foi me ensinar a passar em cima do A, do B... eu falei pra ela que eu não precisava porque eu sei escrever meu nome todo, eu sei escrever o nome do meu pai!” Se eu der o

nome pra ele copiar ele copia. Ele reconhece os signos, mexe no celular dele, na agenda dele. Então assim, ele vai comprar um saco de ração, um saco de qualquer coisa lá progado, ele lê. Ele sabe o que está escrito porque ele junta algumas palavras ali, ele consegue identificar, então é mais fácil.

Todos os meus irmãos foram para a escola. O Davi tem só até o fundamental. Ele não fez o ensino médio, terminou a oitava série e abandonou. Ele veio pra São Paulo, mora aqui hoje e é motorista de ônibus. A Vera mora em Campinas, está fazendo faculdade. Ela é mais velha que eu. É a Vera, o Davi, eu, o Cláudio e a Elisa. O Cláudio é técnico agrícola, trabalha em Campinas numa fazenda de café. Tem a minha irmã Elisa, que mora no interior, é a única que ficou no interior com os meus pais. Ela é formada também, terminou o ensino médio, mas não trabalha atualmente. Tem três filhos e é dona de casa.

Na adolescência eu fiquei morando em Guaraçaí e meus pais no sítio. E a minha adolescência foi também junto com essa minha amiga. Foi uma adolescência como a de todo adolescente, muito rebelde e a gente gostava muito de sair. Sempre tive uma vida muito livre porque eu me criei sozinha praticamente, mais independente, morava sozinha, uma adolescente de 16, 17 anos morando sozinha... Então, eu tive muita liberdade. Mas era uma liberdade com muita responsabilidade.

Acho que a única coisa que aconteceu que foi muito triste e marcante foi um acidente que eu sofri de carro. Estávamos eu e essa minha amiga, dois amigos, indo pra um baile numa cidade vizinha (claro, sem falar pra mãe) até então estou sozinha, final de semana. E fomos pra um baile e eu sofri um acidente...Um amigo que dirigia. Quebrei o braço, tive seqüelas no rosto, tenho essa marca no lábio, tenho cicatrizes por conta deste acidente e aí deu uma freada. Eu tinha quase dezoito, ia completar dezoito anos. Foi uma coisa que me marcou. Fiquei uma semana no hospital, tive fratura exposta no braço direito e, na época, jogava basquete pelo time da cidade e fiquei afastada por muito tempo. Fui voltar só depois de um ano, mas já não era mais a mesma coisa. Tive que pôr platina no braço e aí já não era a mesma coisa e aos poucos eu fui deixando. Não voltei mais pro time que eu gostava tanto... A gente disputava campeonato fora, era muito bom, muito gostoso. E sempre com essa turma e essa minha amiga junto. Éramos da mesma cidade, sempre ali de Guaraçaí. Foi uma época muito boa.

Meu esposo foi o meu primeiro namorado sério. Tinha lá os paquerinhas, mas nunca levava em casa, tinha regras. Minha mãe impunha muitas regras. Então era até a esquina. No portão de casa nunca... Até porque tinha as vizinhas que contavam! “Dona Angelita, eu vi a Carmem chegando com um rapaz!”. Então, não podia, tinha regras a seguir. E eu conheci o Alexandre num baile. A minha amiga começou a namorar um primo dele e nós acabamos nos conhecendo, nos aproximando e começamos a ficar de princípio, começamos a namorar e, quando eu vi que era uma coisa mais séria, o apresentei pra minha família. Foi o primeiro namorado que levei em casa, pra minha mãe conhecer e tal. Eu já tinha dezoito anos. Eu estudava em Andradina, que ele é de Andradina, começamos a nos conhecer melhor e ele passava sempre na escola ali. E namorei quatro anos, fiquei noiva e aí depois, logo em seguida, a gente casou depois que eu me formei que eu vim pra Campinas, namorando. Só que a distância era muito grande, não dava pra gente se ver sempre. E aí eu optei por voltar pra Guaraçaí, pra tentar alguma coisa lá na minha área. Como eu não consegui, trabalhei por um ano no consultório e aí nos casamos, foi quando a gente veio pra São Paulo.

Foi muito ruim pra mim porque o trabalho do Alexandre era viajar muito. Ele sempre viajou muito. Ficava trinta, vinte dias fora de casa e quando eu mudei pra São Paulo, era tudo novo pra mim. Porque eu conhecia São Paulo, eu vinha nas minhas férias, que tem o meu tio aqui... Mas não morar, se ver sozinha, com responsabilidade. Fui morar numa casa lá no Edu Chaves. Janeiro chove muito em São Paulo. E a gente chegou aqui em 4 de janeiro de 97 e aí, logo na semana seguinte, ele foi viajar e me deixou sozinha na casa. E começou uma chuva muito forte, e começou a inundar, a alargar a rua todinha, lá no parque Edu Chaves e eu fiquei desesperada. Eu lembro que eu catei um pacote de biscoito, uma garrafinha de água, era um sobrado, e fui lá pro quarto. Entrou água todinha dentro da sala... Não tinha móveis, só tinha as coisas do quarto mesmo, o fogão e uma geladeira. Inundou a sala todinha, junto com a cozinha. Eu fiquei ilhada, não tinha celular nem telefone na casa. Passei a noite em claro, olhando na fresta da janela. Quando amanheceu, a rua estava toda enlameada. Rato morto, lixo, coisa que eu nunca tinha visto, a não ser pela televisão. Acho que posso falar que foi um dos piores dias da minha vida porque, sozinha aqui em São Paulo... Aí, eu lembro que eu catei um guarda chuva, ainda chovia de manhã e fui num orelhão e liguei pra minha mãe desesperada: “mãe me tira daqui, vem me buscar, choveu tudo, está tudo alagado... eu passei a noite trancada no quarto...” E foi o desespero. Aí eu liguei pro Alexandre e ele falou: “Não,

fica calma e tal...” E fui me acalmando, mas assim, foi uma cena muito horrível. Foi a primeira coisa assim ruim, logo de início que eu cheguei em São Paulo, a recepção que eu tive daqui da cidade.

Minha família, a família do Alex que nos acolheu, um tio dele que nos acolheu, o primo dele, o Nicolau que nos apresentou a cidade, os lugares onde a gente podia comprar as coisas...E quando a gente comprou o apartamento, o Nicolau me levava pra escolher os pisos, pra escolher as coisas pra colocar no apartamento. Meu esposo, Alex, é de Andradina e o Nicolau é casado com a prima dele, com a Cristina, que hoje é madrinha do Marcos. Ele já faleceu, o Nicolau, mas a Cristina é madrinha dele. Então, assim, são pessoas que eu não esqueço e tenho um apreço porque eles nos acolheram aqui.

Morei três meses na casa que alugou, até o apartamento ficar pronto. E aí nesse meio eu comecei a encarar, comecei a sair de casa. O Alex escrevia o itinerário que eu tinha que fazer, aí eu ia às lojas de material de construção. Ele deixava escrito pra eu pegar os metrô: “você pega tal metrô e desce na Sé”. E aí, aos poucos, eu fui me soltando, fui conhecendo essa cidade. Quando não, eu tomava um táxi e aí já ia conhecendo os lugares, me adaptando.

Comecei a trabalhar um ano depois que eu mudei pra São Paulo. Meu primeiro trabalho aqui no shopping Penha. Como eu morava aqui próximo, eu trabalhei no shopping Penha três meses. E como eu falei, comecei a trabalhar em feiras de eventos, feiras de automóvel, UD, essas... Free-lance. Foi até meio que pra conhecer os lugares, conhecer as pessoas, porque eu mandava currículo pras escolinhas, mas não pegam quando você é novo, não conhecem e aí, meu primeiro trabalho na educação mesmo foi no CEI.

Tive o Natael depois de 4 anos de casada, ele nasceu aqui em São Paulo. Eu casei em 96, ele nasceu em 2000. Quando entrei no CEI, ele já tinha um ano e dois meses, bem novinho. Ele foi comigo pro CEI. Ficou estudando lá até os quatro anos. Aí eu tirei ele e coloquei numa escolinha particular. Foi uma pena. Porque assim, eu acho que eu poderia ter colocado ele numa EMEI. Acho que escolinha particular não. Hoje, com o conhecimento que eu tenho, eu acho que foi muito sacrificante pra ele. Porque era aquela lição de casa bem tradicional mesmo. Então, que não que não tenha contribuído com ele em algo, mas eu acredito que ele poderia ter ficado tão bem numa EMEI, num CEI ou na EMEI, quanto lá na escolinha.

O Natael ficou aqui na unidade, e pra mim foi uma barra, porque até então, éramos só eu e ele. E eu ficava no anexo, sala do fundo, com uma turma de G4, e ele ficava no berçário, aqui em cima, e eu lembro dos primeiros meses assim ele chorava escandalosamente e eu também chorava muito, porque essa coisa da separação deixar o filho com outras pessoas, isso gera uma insegurança muito grande. E hoje quando eu vejo essas mães saindo daqui chorando, e quando eu vejo as crianças chorando eu entendo perfeitamente o que elas estão sentindo, porque eu passei exatamente isso. Quando a mãe pede pra ficar mais um pouquinho, quando a mãe liga três quatros vezes, quando ela escreve folhas na agenda querendo saber do filho eu entendo perfeitamente o que ela tá sentindo porque eu senti realmente isso. E olha que eu ficava aqui dentro. Aí eu me lembro que a diretora D., e o Natael enfiava as mãozinhas no buraco do Solário, porque lá tem tijolinhos de árvores, e ele escutava minha voz no anexo, e ele enfiava as mãozinhas e gritava “mamãe!”, e eu chorava que nem um louca. Aí a diretora D., um dia me chamou e falou assim: “olha, ou Você para de chorar ou a gente muda o Natael de creche ou você vai pra outra creche”. Então assim, eu literalmente parei de chorar para todo mundo ver, eu chorava sozinha no meu canto. E, realmente foi a atitude mais certa que ela tomou. Porque senão eu não ia conseguir lidar com esse sentimento. Eu achava que estava abandonando meu filho. Então eu entendo muito quando as mães falam, quando as mães dizem que os parentes cobram delas. Porque tem uma cobrança externa, da sociedade. As pessoas falam “Ai, você vai deixar seu filho numa creche...”, tem aquele estereótipo de que creche maltrata, de que creche não cuida. Com o passar do tempo o Natan foi acostumando, ele passava pelos corredores, me via, sorria, mandava tchau, mandava beijo, e hoje ele lembra com muita saudade da creche. Às vezes ele fala: “Mãe, queria ser criancinha de novo pra voltar pra creche”. Porque esse foi um espaço muito bom pra ele, muito rico de aprendizagem, de interação. Foi muito bom pra ele, pra ele e pra mim.

Quando eu era criança, não cheguei a fazer educação infantil. Já entrei na escola no fundamental com seis anos e nela (Escola Estadual de Primeiro grau Valeriano Fonseca) fiz todo o ensino fundamental. O ensino médio fiz no CEFAM, em Andradina, (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério Zoraide de Carvalho Oliveira). Do ensino fundamental, eu me lembro muito da diretora, que era a Dona Ligia. Hoje ela é dona da única escolinha particular que tem em Guaraçaí. Ela era muito autoritária, muito rígida, quantos aos horários, quanto ao uniforme. Eu lembro que quando eu

estava na terceira, na quarta série, nós mudamos para um sítio. Esse sítio ficava a três quilômetros de distância da cidade e às vezes eu me atrasava. E um desses atrasos, minha mãe teve que ir no outro dia comigo pra justificar esses atrasos. E a minha mãe contou que eu tinha que vir a pé, tal, e eu lembro que ela falou: "Então, você acorde ela mais cedo, que acorde mais cedo pra chegar no horário". E o uniforme também que tinha que estar sempre muito limpo, era uma camiseta branca com gola vermelha, com o símbolo em triângulo da escola. E ela era muito rígida. Tinha o hasteamento da bandeira toda sexta feira com a Dona Coti, que era a inspetora que ajudava a cantar, e a fila tinha que estar sempre certinha. A Dona Coti tinha uma vara de bambu e andava com essa vara. E você não sabe que muitas vezes eu era a portadora dessa vara pra ela. Como eu morava num sítio, tinha muitos bambuzares. E ela encomendava as varas (quando alguma quebrava, por exemplo) pro meu pai e aí meu pai cortava as varas finas pra ela e eu levava. Ela usava essas varas nas nossas pernas! Juro pra você! E era bem aceito pelos pais. Era disciplina. Então, era totalmente disciplina. Na hora da fila, era mão no ombro, distância, parecia colégio militar...Mas na época a gente não via mal nisso, nem os pais. O costume era normal. Escola tinha que ter essa disciplina e lá tinha. Nunca cheguei a apanhar, eu só era a portadora da varinha dona Coti (risos).

Mas assim, era uma época muito boa. Tinha o grupo da escola, que organizava as músicas que iam tocar na hora do recreio, a gente fazia bolo na hora do recreio pra arrecadar fundos, no último ano pra gente fazer a nossa viagem de formatura de oitava série. Tinha um lado muito bom. Educação cívica que era sempre fora do horário, à tarde, que eu gostava muito. Tinha desfile da escola no dia de aniversário da cidade, do qual eu sempre participava. Tinha as apresentações da escola. Eu gostava muito. Era rígido, mas eu gostava muito de participar. Eu sempre participei de tudo. Das bandinhas da escola, dos desfiles que tinha... Eu lembro que eu participei uma época na ala das baianas, minha mãe confeccionava as roupas e a gente costurava as lantejoulas na aula de educação artística... Então tinha coisas muito boas na minha escola.

Uma professora que marcou esse período foi a dona Ivone, que foi minha professora de biologia, de ciências. E eu lembro que nós fazíamos muitas experiências fora da sala de aula, no refeitório. A gente tinha muitos momentos em que a gente ia para o pátio, pra quadra, fazer experiências e eu lembro muito dela. Tinha a minha professora Teresa, de matemática, que eu não gostava não, porque ela era muito brava, sargento. Quando ela entrava na sala, a gente tinha que levantar. Eu sempre fui muito mal em exatas, muito

mal em matemática e eu atribuo um pouco a essa coisa de uma cobrança, sabe? Eu ia muito mal em matemática. E ela falava: “você de novo tirou nota vermelha. Você de novo...” Então essa coisa assim de apontar sempre o dedo é uma coisa muito ruim pra criança.

Reprovei só o primeiro ano. Depois os outros eu passei. Não fui uma aluna excelente, de dez só não. Era uma aluna mediana, às vezes ficava de recuperação, não acompanhava e ficava de recuperação às vezes.

O período do magistério foi um tempo muito bom porque de manhã nós estudávamos e tínhamos aulas teóricas com professores - a maioria de metodologia. À tarde, íamos para as escolas e fazíamos estágio. Então, assim a gente aliava a teoria com a prática. Tem muitas pessoas que são um pouco avessas ao CEFAM, à metodologia deles, mas assim: eu aprendi muito. No primeiro ano, não. No primeiro ano, à tarde nós tínhamos algumas aulas teóricas na sala, normal, mas a gente tinha muitos momentos fora, com oficinas. Oficinas na parte educação artística, de construção de brinquedos, até mesmo momentos em grupo, à tarde nos reuníamos em grupinho, debatíamos, fazíamos algum tipo de trabalho em grupinho. E a partir do segundo ano, nós começamos nos estágios. Então, a gente tinha aula de manhã e à tarde, não todos os dias da semana, mas dois ou três dias nós íamos para escolas. E eu fazia estágio num colégio estadual chamado Ana Maria, lá em Andradina. Então assim, foi uma época muito boa. Então eu saía de lá e ia para esse colégio. Ficava a cerca de duas horas. Nós íamos com o ônibus, ficávamos nessa escola e aí o grupo se separava e eu ficava numa sala de primeira, segunda série e outro grupo, terceira e quarta série, e a gente revezava no decorrer da semana. Ficávamos acompanhando várias aulas. E alguns professores gostavam e outros não. Outros eram mais resistentes, mas quando alguns professores pediam ajuda, nós ajudávamos. Tinha professor que era super aberto.

Nós tínhamos uma planilha, que preenchíamos. De quantas crianças tinha na sala, o que que eles estavam aprendendo, mas é aquilo, se aquela criança já estava alfabetizada, estava em que fase, semi alfabetizada. Essas coisas, aquele diagnóstico comum de alfabetização, de análise da criança mesmo. Como a professora se portava, se ela falava muito com as crianças ou não, se era só, se ela usava só a lousa, se tinha música... Era isso que a professora questionava e a gente tinha que responder. E aí no CEFAM já tinha uma professora maravilhosa, que era a professora Alice, professora de

metodologia da língua portuguesa. Gostava muito dela, ela era assim extremamente extrovertida, dinâmica, ela era assim, pequeninha, toda magrinha, sabe? E era uma professora muito querida, não só por mim, mas por grande parte dos alunos no CEFAM. E as aulas dela eram sempre assim: ela chegava na sala e já falava: “vamos organizar o espaço”. E nossa sala era sempre formada em círculo, ela nunca deixava a gente cheirando as costas do amigo. Ela sempre organizava em círculos pra gente discutir, mesmo que fosse coisa de cópia de lousa, mas era sempre assim, em círculo. Ela não gostava da gente um atrás do outro, era uma dinâmica bem diferente. E disso me recordo muito, com muita saudade dela. E ela veio a falecer, eu já tinha terminado, estava no último ano do CEFAM e ela sofreu acidente com a família toda dela. Morreram todos da família dela, ela, o marido e os dois filhos. E foi uma tragédia pra gente, da escola. Ela era uma professora muito bacana, muito dinâmica.

Quando nós começamos no CEFAM, a gente usava um prédio emprestado, da prefeitura de Andradina. E esse prédio, metade ficou pro CEFAM e a outra metade pro bairro que usava a comunidade. E eu lembro que a administração da escola não tinha dinheiro pra pagar faxineiro pra escola. E nós, alunos, nos reuníamos em grupo e pedimos algumas aulas dos professores pra gente limpar a escola. E nós fizemos um multirão de limpeza pra escola: levamos produtos de limpeza, produtos de higiene pessoal, tudo pra deixar nosso espaço melhor. E foi assim, uma iniciativa muito bacana da escola toda, acho que isso foi uma coisa que marcou muito a gente. Acho que essa coisa da gente estudar de manhã e ter aula prática à tarde, isso foi muito enriquecedor.

Meu marido estudou no JBC, que é uma escola estadual em Andradina e ele fez escola técnica lá em Andradina mesmo.

Tem pessoas que são contra, acham que não era o ensino de qualidade...Na época eu fui a primeira turma do CEFAM em Andradina. Então era experimental, mas era um investimento. Então, os melhores professores eram do CEFAM, as turmas que se formavam ali tinham muita consistência. Era muito bom, os professores de lá...E a turma que estava ali, era uma turma muito envolvida. Até porque a gente tava o dia todo. Então assim, a gente estava lá pela bolsa, porque nós todos tínhamos uma bolsa.

Em relação à graduação, eu fiz em 2007 a complementação pedagógica. Porque eu não tinha direção, nem supervisão, nem coordenação nem nada. Porque eu fiz magistério e

depois eu fiz letras. E aí eu fiz a complementação pedagógica pra me dar direito à supervisão/coordenação. Eu fiz em 2007, 2008 na Unicapital, aqui na Mooca.

Quando eu tava terminando o magistério, eu queria muito fazer História. E até prestei um vestibular, antes mesmo de entrar no CEFAM. Fiz o CEFAM porque eu posso dar aula pra educação infantil, pensava sim em pegar uma escola de alfabetização, uma primeira série, uma segunda série, queria, mas eu queria uma graduação e eu pensei em fazer História. Aí eu prestei em uma faculdade federal lá em Mato Grosso, em Três Lagoas, mas aí não passei. Fiquei bem excedente. E até tinha condições de conseguir uma vaga, mas aí você tem que ficar em cima. Insistindo. E eu optei por casar e segui outro rumo, mas eu queria ter feito História. Até pensei em fazer História depois na graduação, mas eu achei que Letras fosse me dar mais opções. Não quis fazer pedagogia. Eu pensei na época: bom eu já fiz magistério, vou fazer pedagogia pra quê? Vou repetir? Eu pensei exatamente isso. Mas hoje eu vejo que não, eu poderia ter feito. E a cabeça dizendo Letras, eu posso prestar um concurso pra ensino fundamental, mas eu fui fazer estágio e me decepcionei muito. Eu fui fazer estágio no Miguel Cruz, ali perto de onde eu morava. Eu fiz de inglês/português. O professor de inglês uma graça, tinha uns projetos maravilhosos com os alunos e aí eu acabei substituindo ele algumas vezes, pra pontuação, contar como pontuação pro meu estágio, tal... Eu quase enlouqueci! Eu não sabia o que fazer com aqueles alunos, quase da minha idade e fiquei muito decepcionada porque eles fumavam na sala, namoravam na sala e aí o que eu ia fazer? Você falava, mas...Aí eu fui me decepcionando e disse: eu não quero isso pra mim não. E até hoje, eu não tenho vontade. Tenho vontade sim, às vezes de tentar uma outra coisa, eu tenho uma formação e não estou exercendo. Mas eu não tenho vontade por conta do jeito que está hoje o ensino público.

Quando eu estava trabalhando com esse meu amigo dentista, eu até pensei em partir pra outro campo, pensei em fazer um curso de prótese, porque ele mexia com essas coisas, tal. Pensei nisso na época porque até então eu não pensava em vir pra cidade grande. E era um campo que estava crescendo muito e eu pensei em fazer protética. Mas não fiz. Ainda bem, pois não tem nada a ver comigo.

Não cheguei a fazer ADI magistério porque eu já tinha formação. Eu já tinha o magistério. O ADI magistério era pra quem não tinha formação mesmo e aí eu não fiz.

Estou lecionando no CEI desde 2001, com uma pausa (em Itaquera), mas antes eu já tinha lecionado em Campinas. Eu trabalhei um, em duas escolinhas particulares. Lá no parque do Taquaral...Floresta Encantada, se não me engano, e a Chave do Tamanho, o nome da escola. A Chave do Tamanho acho que ainda tem essa escolinha hoje, que era uma escola super grande, que atendia berçário. Eu lembro que quando entrei que eu vi aquele monte de bebê chorando, pensei “não pode deixar esses bebês chorando” e eu fiquei desesperada, mas tinha pouquinha gente pra cuidar e eu falava “gente tem esse monte de bebê chorando”. E aí eu fui pra uma turma maior e assim foi a primeira vez que eu vi um berçário, porque até então eu não conhecia outras experiências.

O que contribuiu bastante pra eu me tornar professora de educação infantil foi quando eu comecei, quando eu iniciei no CEFAM mesmo, o contato com as crianças. Esse contato com o mundo das descobertas, que é você ver as crianças ali, o tempo que eu participei dos estágios, você vê a crianças chegando e ela descobrindo as coisas e eu sempre gostei de criança. Isso também eu levo muito em conta, porque eu acho que a gente tem que gostar. Eu não posso ser professora de educação infantil se eu não gostar de criança. Se eu não tentar entender esse universo infantil dela. Acho que o que me despertou mesmo foi essa questão mágica que é a criança descobrir as palavras e descobrir as letras e começar a gostar e entrar nesse mundo.

Eu despertei mesmo pra ver o que eu tava fazendo foi quando comecei a participar dos estágios, no CEFAM no segundo ano. Quando eu comecei a ver que aquela teoria que a gente estudava, toda aquela metodologia que a gente estudava tudo isso tinha uma coisa concreta, que era a criança. Quando eu entrei numa sala e me vi como estagiária, e vi aquele grupinho de crianças começou a me despertar, acho que ali eu tive a noção mesmo do que era ser professora, qual era o meu papel, o que eu estava querendo fazer da minha vida profissional e acho que a grande descoberta foi ali mesmo.

Fora a formação escolar, a prefeitura até que ofereceu muitos cursos bons, pelo menos em algumas gestões. Quando era a Marta, acho que era a Marta, nós fizemos dois cursos maravilhosos que foram oferecidos no CEU Aricanduva. Foi com a Circe Andrade e com uma outra professora também. Mas também foi muito bom o que a Circe falou sobre brincadeira e o material era riquíssimo. O curso foi muito bom, acho que esses dois cursos contribuíram muito. Você fazia inscrição e quem podia ir ia. Livre. E os cursos eram à noite. Acho que uma vez por semana. Eram no CEU Aricanduva. O curso

terminava às onze horas da noite. Eu acho que duas vezes por semana ou uma vez por semana. E nós íamos eu, a coordenadora C. e mais umas duas professoras que eu não lembro. E foram cursos muito bons que enriqueceram muito a minha prática. Quando eu comecei a trabalhar no CEI, eu vi que ali era trabalhar com infância, era não só aquela coisa de alfabetizar, que eu aprendi na escola, mas que tinha o brincar por trás. Esse curso da Circe, ela veio teorizar isso. Me ensinar como lidar com essa criança que brinca e aprende. Porque até então eu achava que pra ele aprender ele tinha que pontilhar o A, pontilhar o B, colar feijãozinho no número 1, no número 2, que era praticamente o que eu tinha aprendido. E ele repetia escrever várias vezes a mesma palavra, “a bola de Bia”, e essas coisas que a gente aprende e era o que eu sabia fazer. Então esse curso veio, foi um curso muito marcante pra mim. E tinha também a coisa prática, que eram os movimentos da brincadeira e da gente inserida na brincadeira. Nós tínhamos material teórico e tinha o brincar, que a gente usava o nosso corpo também, como se fôssemos crianças ali brincando e participando.

Quando eu cheguei, nós não tínhamos o HTPC da formação no CEI. Nós tínhamos a diretora D., que era a coordenadora e diretora ao mesmo tempo. A diretora D. preparava as reuniões pedagógicas e ela sempre teve um olhar muito pedagógico. E eu lembro que em alguns momentos ela tentava formar a gente, fazer a gente participar de algumas pedagogias, pois até então a gente não tinha uma pedagogia dentro da unidade. Trabalhava, mas não sabia que pedagogia a gente defendia. E eu lembro que uma dessas reuniões pedagógicas, ela propôs que nós nos dividíssemos em grupos e cada grupo fosse estudar, falar um pouquinho sobre um pedagogo. E aí eu lembro meu grupo, acabou falando um pouquinho sobre Frenet. A diretora D. apresentou alguns pedagogos pra gente e pediu pra cada grupinho se reunir e falar sobre esses pedagogos, sobre essas diferentes pedagogias. Acho que ela já tinha esse intuito de fazer a gente pensar qual Pedagogia que a gente tava usando com essas crianças. Qual Pedagogia que a gente ia querer pra nossa unidade. Só que nós não tínhamos HTPC, nada disso. A gente ficava seis horas com a criança, a gente não tinha o momento como nós temos hoje: cinco horas com a criança e uma hora de PEA.

A gente se organizava para ter essa formação ali durante o pão das crianças ou até mesmo “olha a minha sala um pouquinho que eu vou conversar com minha amiga pra mostrar o material que eu tenho”, era assim, às vezes em casa. Todas participavam.

Umas mais, outras menos, como sempre. Mas era assim e ela se organizava nas reuniões, ela que fazia pauta, ela que fazia tudo.

A diretora D. sempre foi muito parceira. Ela tinha aquele lado profissional dela, muitas vezes ela me chamava a atenção, muitas vezes ela me encostava na parede e falava: "escuta, você está fazendo isso por quê? Por que você está fazendo isso? Aqui não se faz isso!" Mas ela perguntava, ao mesmo tempo que ela falava que aquilo não combinava, não tava legal, ela também te dava opções. Você vai fazer o que agora? Quantas vezes ela foi à minha sala e sentou no chão com as minhas crianças, porque eu não tava dando conta das minhas crianças e falou "não, agora nós vamos cantar, agora nós fazer isso", sabe? E muitas vezes eu fui pra sala dela, sai chorando de lá, muitas vezes ela puxou minha orelha, nesse sentido de chacoalhar e falar "escuta, você precisa mudar essa forma de trabalhar". E eu agradeço muito, porque isso só veio contribuir pro meu crescimento. É diferente de você ter uma pessoa que te aponta os erros e não deixa você crescer do que você ter uma pessoa que fala: "olha, aqui não se faz isso, mas você pode propor coisas diferentes e me ter como parceira". E a diretora D. era muito isso. Isso contribuiu com meu crescimento profissional sim.

Em 2004, a coordenação mudou e chegou a coordenadora C. . Então, a coordenadora C. chegou conhecendo o grupo e tentou buscar do grupo concepções, tentou entender o que cada professora estava fazendo ali e começou a implantar algumas rotinas, coisa que nós não tínhamos. A gente seguia a grade de parque (!) e tal, mas não uma rotina séria. Aí, ela começou a inserir algumas rotinas dentro da unidade. Os momentos de formação eram poucos, a gente não tinha porque não tinha previsto. Aí a gente começou a se organizar começamos a ter aquele momento de formação que você conheceu que você participou. Era onde nos organizamos e cobrimos as salas um do outro pra poder ter o momento de formação, até que, em 2009, começou a ser lei e a gente a ter direito ao PEA. Foi em 2009, se não me engano, que a gente começou a ter direito ao PEA e à HA. Foi nesse período aí.

Comecei a participar do Contexto em 2005. Acho que foi 2005 porque em 2006 eu estava em Itaquera, mas mesmo assim eu continuei participando. No começo, a gente começou a ir pro Contexto com uma outra expectativa, eu achava que eu fosse pra lá pra aprender coisas novas. "Ah, eu vou pro Contexto, na USP". Dá um impacto, vou aprender coisas diferentes, coisas novas, pra aplicar com as crianças e aí, com o passar

do tempo, eu fui vendo que era diferente, que eu não ia pegar um monte de coisa nova lá, que eu ia analisar a minha prática, o que eu tava fazendo. Então, no começo, eu levei um susto. Eu achei que eu fosse sair de lá cheia de coisas novas, aprender um monte de coisa à frente e não. Cheguei lá e a professora de grupo começou a questionar. Ela começou a fazer um monte de pergunta: “mas por que vocês fazem isso?” E começou a trazer exemplos diferentes lá de fora e a mostrar que a gente também é capaz, com pouco, de fazer coisas diferentes. A gente começou a ter um olhar diferente pro material que a gente tinha na unidade, que é paupérrimo, mas que a gente podia fazer coisas belíssimas com o espaço que a gente tem se a gente souber olhar pra necessidade da criança. Ela fez a gente olhar pra criança “olha pra essa criança que você está observando, o que ela tem, o que ela faz, o que ela sabe fazer. Você é um esteio pra ela avançar”. Então, a partir do Contexto, com a formação da coordenadora C. e as injeções que a gente foi tendo no Contexto, que minha prática foi aprimorada. Foi aprimorando o meu olhar também em relação à criança, em relação à criança como um ser ali, que ela é protagonista do seu desenvolvimento e eu sou mediadora. Foi muito importante, é muito importante o Contexto na minha formação. Contribui muito. E as narrativas também, quando a gente começa a fazer as narrativas, você começa a olhar para aquilo que você faz. Já tinha um registro que a gente fazia na unidade, a coordenadora C. já começou a inserir um foco diferente no registro, que até então era só ocorrência. Ela começou a pontuar e a fazer a gente olhar para aquele registro que a gente fazia e mudou o nosso foco. E quando a gente começa a fazer as narrativas, você começa também a falar “poxa vida, eu posso também fazer diferente. Eu não fiz isso, eu não valorizei” Então, acho que é isso da formação, aí fora.

Eu acho que você como professor tem que ter primeiro conhecimento daquilo que está fazendo e saber por que está fazendo. E aí você tem que defender alguma coisa, você tem que acreditar primeiro na sua profissão e no que você está fazendo. E eu acredito e defendo um tipo de Pedagogia. Na minha unidade se vierem me perguntar hoje, “o que você acredita? Que Pedagogia você tentar aplicar nas tuas crianças?” Eu respondo que é a Pedagogia da participação, onde você aprende, onde todos se envolvem. E é assim, eu acho que você tem que acreditar naquilo que você faz e você tem que ter conhecimento. Eu tenho que conhecer aquilo que eu estou fazendo com a minha criança. Eu acredito que ela vai aprender junto comigo, eu vou aprender junto com ela. Eu sou mediadora do

conhecimento dela, do aprendizado que ela vai ter, mas ela é capaz. A gente tem que acreditar na criança.

Conhecimento teórico também tem que ter. Eu não posso defender algo que eu não conheço, eu não posso deixar a criança ter autonomia se eu não souber pra que serve uma autonomia, não é? Um conceito de autonomia. Autonomia pra mim pode ser uma, pra você, outra. Mas eu tenho que ter um embasamento teórico pra saber o que autonomia é essa que eu quero dar à minha criança. Então eu acredito muito que a gente tem que ter um conhecimento teórico sim. Porque, senão, você vai fazer as coisas sem um respaldo. Eu não posso dar autonomia pra eles se eu não souber o que é autonomia. Eu não posso fazer um registro sem saber pra que estou fazendo um registro. Pra que vou registrar essa criança se eu não souber pra que eu estou registrando, se eu não tiver um conhecimento daquilo que estou registrando. Então a gente tem que ter sim um embasamento. Pra você ter segurança que você faz e pra você crescer. O crescimento profissional eu acho que ele se dá a esse conhecimento também.

O nosso PEA antes, coordenado pela coordenadora C., ele tinha um foco. Nós tínhamos lá as metas a serem cumpridas tal e a gente tinha um foco no PEA. Só que nada era tão rigoroso. Ele era flexível, de acordo com as nossas necessidades. Às vezes, nós tínhamos necessidade de falar sobre as dificuldades na sala ou os problemas, discutir sobre o nosso trabalho e isso era feito. Era o espaço que a gente tinha pra colocar nossos anseios diante do grupo e ter o grupo como apoio pra gente. Esse ano, o tema do PEA é “brincadeira”. É um tema bem amplo. Eu não sei como ele está sendo discutido. Eu sei que nós fizemos alguns brinquedos na reunião pedagógica pra deixar pras crianças utilizarem, mas não é uma coisa que tem tomado uma dimensão maior, não tem envolvido o grupo todo. Eu acredito que deveria estar. Então, eu acho que esse ano o PEA não está sendo tão rico, como ele já foi em outros anos.

Ser professor de educação infantil, pra mim, hoje, acho que é se realizar. É plantar sementinhas e ter esperança. Ter esperança. Você ter esperança naquelas crianças que você está educando que estão junto com você e acreditar que elas vão ser cidadãos de bem, que elas vão carregar um pouquinho do que você plantou nelas. Eu acho que ser professor de educação infantil tem dois lados, você educa pro bem e você educa pro mal também, dependendo do profissional que você for. E eu acredito que eu educo pro bem. Ser professor de educação infantil, pra mim, é me realizar. Eu sou muito feliz na minha

profissão, eu gosto muito do que faço, procuro aprender sempre, cometo erros muitas vezes, mas acho que através desses erros que eu procuro fazer o melhor. Tentar aprender e tentar de novo. Ser professor de educação infantil é fazer o que eu gosto, eu me realizo muito, gosto muito do que faço. A gente tem que gostar muito da profissão, eu acho que você tem que querer fazer a diferença, você tem que gostar. Se eu tivesse entrado aqui em 2004, e não tivesse recursos, não tivesse tido o apoio de formadores, acho que hoje eu talvez encararia como eu encarei em 96, quando eu entrei dentro de uma escolinha particular e eu achava que educação infantil era isso, era mimeografar atividades pra criança, enfeitar as paredes. Então, acredito muito na formação. Eu acho que a cada dia que estou aqui dentro ou que eu busco coisas novas lá fora faz com que eu seja uma profissional melhor. Aprendi muito a usar o que eu produzo como estudo. Os portfólios que eu construo, os registros que eu faço, eu releio . O ano passado, eu falei que a construção do plano de ação o ano passado, foi um material riquíssimo pra mim, porque ele serviu de alicerce pra eu construir minha prática. O material que eu construí junto com as minhas parceiras, é claro, e que foi de muita valia. Então eu acredito muito nessa formação mesmo. E não pode parar por aqui, tem que estar sempre buscando. Essa área que a gente tá, de educação, você não pode ficar parada. E é como a Coordenadora C. fala, « você não vai se operar com um médico que leu um livro há vinte anos». Então a gente tem que sempre estar se aperfeiçoando. E acho que a formação é fundamental para isso

Hoje, eu trabalho sozinha com um grupo de 24 crianças no período da manhã. Faixa etária de quatro anos. Tenho como parceira a professora Suzi no período da tarde. Tenho algumas dificuldades que são a questão do espaço, muita criança num espaço pequeno. O mobiliário também não é o mais adequado, mas o que eu tenho pra falar do trabalho com as crianças é que é um trabalho muito desvalorizado. O meu trabalho é voltado pras crianças, pra tudo que elas produzem, pra sala, é um trabalho de escuta constante com eles. Por que esse trabalho de escuta? Porque eu preciso escutar o que eles estão falando pra eu fazer o meu trabalho com eles, então eu preciso saber que eles estão ali, qual é o movimento deles de aprendizado para eu poder investir nisso. E aí assim, eu tenho muita satisfação em falar que hoje na minha sala eu tenho ela dividida em ambientes, que são ambientes com brinquedos, ambiente com um espaço pra pintura, onde eles têm livre acesso pra desenhar, pra escrever na hora em que eles querem e a hora em que eles têm uma atividade dirigida ou uma proposta diferente. Tem

o espaço de cozinha que não está tão explorado hoje, já foi mais explorado pra eles, hoje eles têm outro movimento nesse espaço, que é um armário com os utensílios de cozinha. Tem o espaço de leitura, que é onde a gente pega os livros. E uma coisa que eu tenho muito orgulho de ter hoje na sala é um computador, que no início do ano nós tínhamos um computador na sala e eu tinha duas crianças, o Pedro e o Tiago, que eles amam esse computador. E o Tiago chegava e fala “tia liga o computador que eu quero escrever!”. E só funcionava o Word e ele pegava o teclado e digitava, apertava os dedinhos e ia falando frases, como se ele tivesse digitando mesmo. E digitava porque aparecia no teclado, aparecia no monitor. E esse computador quebrou. Foi em abril mais ou menos que quebrou o computador e agora tem um mês que a gente conseguiu um computador, que a creche recebeu computadores novos e o César chegou na sala e falou assim, (eu vi que tinha chego um monte de computadores novos na creche) “Carmem, nós temos duas televisões à disposição das professoras, você vai querer?” Eu falei: “César, televisão eu não quero não, mas eu quero um computador, porque eu sei que você vai ganhar um computador novo e eu quero o que você está usando”. Ele falou: “você quer?!”. Eu falei “eu quero” e ele disponibilizou logo o computador pra mim e foi uma festa! Logo instalei joguinhos pras crianças, eles levam alguns DVDs e eu coloco e os vídeos que a gente faz com eles, com as fotos deles, eles em atividade, eu coloco e eles assistem. Hoje eu tenho crianças como a Giovana, como o Marcos, o Pedro e o Tiago que sempre se interessaram, o Adrian, crianças que ligam o computador, desligam, entram nos joguinhos, entram no Word, entram no Paint e fazem desenho. Hoje o Cauan chegou e falou “tia, eu quero aquele joguinho de escrever”, é um joguinho que você clica num monte de cliques que tem pelo chão e aí aparece uma letra. Por exemplo: NAVIO. Aí ele vai usar o teclado e fala “tia, eu quero copiar essa letra” e ele procura as letrinhas no teclado e vai digitando, entendeu? Ele está entrando no mundo letrado, ele está no mundo letrado! E eu tenho muito orgulho de falar dessa máquina que eu tenho dentro da sala. A gente tava montando letrinha nas revistas pra gente colocar no cartaz e eu tava com um grupinho de criança e outro grupinho no computador. E aí o Adrian foi lá e falou “tia, ela não sabe jogar isso”. Eu falei “Adrian, vai lá e ensina pra ela”. E ele foi, tirou daquele joguinho e colocou em outro. Então, isso pra mim é autonomia e eu tenho muito orgulho de falar dessas coisas que acontecem dentro da minha sala, porque eu acho que revela uma prática de autonomia de aprendizado porque tinha o grupinho que tava comigo fazendo recorte e colagem e outro grupinho que estava sozinho também aprendendo. Então eu acho que eu posso falar um pouco da minha prática é

essa, é uma prática onde eles se ajudam, onde eu sou parceira deles. Hoje está mais tranquilo, porque ter um computador só na sala já gerou muito conflito, já gerou muita disputa, muita briga, muita mordida, mas hoje é mais tranquilo. Hoje eles respeitam quando eu falo “hoje é a vez da Tainá, depois é a sua vez”. E a Tainá é uma criança que o pai e a mãe são analfabetos. Então, ela é uma criança que hoje pega um livro, abre e conta uma história. Hoje ela usou o computador pela segunda ou terceira vez. Então, para mim, é muito gratificante saber que eu estou sendo uma mediadora.

Desde que eu entrei no CEI foram muitas mudanças. Eu cheguei numa unidade onde era um ritmo, muitas crianças, nós não tínhamos uma rotina estipulada, nós fazíamos registros focados nas ocorrências, aí veio uma pessoa de fora com um olhar também parecido com a da direção, veio uma coordenadora com um olhar e um movimento parecido com o da diretora D. e o da direção e a gente começou a caminhar junto, a trilhar um novo caminho, mas numa mesma direção. É direção, coordenação e professores. Mudanças positivas, muitas vezes frustrantes porque a gente ficava muito insegura. Eu me sentia muito cobrada e aí muitas vezes pensava “nada que eu faço tá certo, eu não sei trabalhar, não sei coordenar, tudo que eu aprendi não serve pra nada” e tem esse sentimento de frustração mesmo. E aos poucos eu comecei a amadurecer e ver que não, que aquilo é um outro movimento e que eu estava aprendendo também. Coisas brilhantes começaram a aparecer. O grupo estava conciso, forte, um grupo que queria trabalhar, um grupo que tinha coisas muito boas que já faziam ou engavetavam e aí começaram a aparecer. Eu senti uma valorização, senti que o grupo começou a ser valorizado pelos gestores da unidade nos seus mínimos detalhes: aquele professor que dava um sorriso diferente pra uma criança ele começou a ser valorizado e muitas coisas belas começaram a florir no grupo. Claro que com muitas discussões, mas coisas muito boas começaram a pipocar dentro da unidade. A unidade começou a ser reconhecida, veio a USP dentro pra fortalecer, com a presença da Mônica, veio a nossa ida pro Contexto. A gente começou a colher frutos, nosso trabalho, a ser reconhecido, como o trabalho da coordenadora C. no berçário, que fez pra uma apresentação fora. A gente concorreu, eu, a coordenadora C., a Núbia e uma outra professora, a Gi, fomos para o prêmio Paulo Freire, tivemos que apresentar nosso trabalho e a gente concorreu e ganhou menção honrosa. Então são frutos que a gente começou a colher do nosso trabalho. E projetos começaram a pipocar. Tivemos um projeto belíssimo de música. E

coisas boas começaram a surgir, a gente começou a participar com as crianças e a família, a gente teve um retorno muito positivo dessas famílias na unidade.

Depois veio a mudança. A diretora D. saiu, chegou uma nova gestora, à princípio a gente tinha uma expectativa em cima e, aos poucos, ela foi frustrada. Passou-se um ano e a gente viu que todo aquele trabalho que foi feito estava indo pelo ralo. Saiu a coordenadora C. e chegou uma nova coordenadora e que não tinha esse mesmo olhar pro grupo. As coisas começaram a se desfazer, a gente já não tinha uma parceria tão importante, que era a da Mônica dentro da unidade, porque a gente tava avançando muito com essa formação e hoje nós não temos mais essa formação.

A formação que nós, professoras da CEI, quisermos de agora em diante, nós temos que procurar fora. Aquelas que tiverem vontade de crescer têm que buscar fora. Veio a Márcia nossa diretora, com olhar totalmente higienista. Dentro da unidade. Eu não sei o que ela defende, eu não sei no que ela acredita. Eu sei que ela entende muito pouco de infância, muito pouco de educação infantil... Ela entende muito pouco de educação infantil, ela entende muito pouco de infância e ela não respeita aquele espaço, como era. O que tem nas paredes ainda pra ela talvez seja só enfeite. Nós temos algumas concepções, alguns princípios que foram construídos com a coordenadora C. , com a diretora D.. Só que hoje não são princípios nem concepções que a gente, que muitas pessoas acreditam ali. Estão na parede, mas não é aquilo que acontece na unidade hoje. Eu sinto que é um grupo que não tem uma Pedagogia. Uma Pedagogia que a gente defendia antes, hoje não se defende mais. Cada grupinho tem uma Pedagogia diferente e a gente tem uma gestora que não sabe defender nada. Então eu acho que é uma Pedagogia de interesse que ela defende. Então é um grupo que está dividido, é um grupo que está perdido em que se diz respeito às práticas infantis. Eu vejo práticas que tinha em 2001, quando eu entrei lá, voltar pra unidade. Prática em que a criança não pode ir ao banheiro, que ela tem que pedir “por favor, eu posso ir agora?”, que eu vejo voltar. Eu vejo filas se formando com as crianças se formando pra irem no banheiro, pra irem se servir. Então, tem coisas lá que estão perdidas. E eu acredito muito que o papel do gestor é muito importante nesse sentido. Precisa haver uma parceria entre diretor e coordenador, porque se esses dois grupos não forem, se essas duas pessoas não forem líderes, o grupo todo se perde e é o que aconteceu. O CEI todo é um grupo que está perdido hoje. Ele não tem uma Pedagogia a seguir. Aliás, acho que existem várias

Pedagogias dentro de uma única creche, o que não pode acontecer e o grupo está perdido e eu me sinto perdida também. Como que é o meu trabalho hoje? Eu fecho a minha porta, às 7 horas a minha porta está fechada. Às oito está aberta pra atender e receber minhas crianças e quando é dez pras oito a minha porta é fechada, porque aí eu trabalho com minhas crianças ali dentro da sala. E eu cumpro uma rotina que é rotina de parque, rotina de refeição e pronto. Então, o meu trabalho está limitado à minha sala, hoje. É bem diferente do que eu vivi dois anos atrás. E ao mesmo tempo que eu tenho vontade de me manifestar, eu não posso. Eu não posso porque eu sinto que já me expus muito ali. Agora é meu momento de calar e engolir. Mas eu estou com as crianças, na hora em que estou com as crianças eu faço o meu trabalho, procuro fazer da melhor maneira possível. Limitada de muitos recursos porque eu não posso exigir muito. Como é que você vai exigir brinquedos diferentes, como é que você vai exigir materiais pra você trabalhar com crianças se uma diretora chega pra você e fala assim: “eu tenho nojo de ver essas crianças brincando na areia”. Eu não posso pedir nada além do que eu tenho ali, de lápis de cor e canetinha e papel. É o que eu tenho. Agora as coisas que eu ponho diferente é o que eu levo às vezes de casa, uma argila... Só também. E o computador que é o recurso diferente que eu tenho na sala e que eu tenho procurado investir. É isso.

A pessoa que vai trabalhar como professora infantil tem que ser uma pessoa, como eu já disse, que goste de criança. Que respeite a criança, que entenda as fases de desenvolvimento dessa criança e, pra isso, pra entender isso, ela precisa ter formação. Eu acho que ela precisa ser bem preparada. Ter um senso crítico também em relação a coisas que vêm prontas, coisas que vêm prontas pra você, porque é o que a gente tem hoje. Hoje vem tudo mastigadinho pra você aplicar pra criança. Você tem que ter o senso crítico e entender a necessidade dessa criança, entender as suas fases de desenvolvimento e as necessidades que ela tem durante essas fases. Acho que ela precisa ser preparada. Estar preparada e nunca deixar de se formar, de estudar. Eu acredito que seja à princípio isso. Talvez essa minha última fala tenha sido um desabafo. Então, tem pessoas que achem que hoje o CEI seja uma creche ideal. Entendeu. Seja um modelo. Mas eu acho que não, eu venho muito decepcionada com as coisas que acontecem, com a fala de algumas pessoas que eu acreditava e achava que pensava do mesmo jeito que a grande maioria ali. Porque hoje eu acho que é a minoria. Quando eu vejo assim coisas sendo feitas, festas sendo feitas e o dinheiro sendo perdido em pintura

de parede enquanto a criança está o tempo todo dentro da creche sem um passeio. Sem um investimento, sem um passeio cultural, sem uma ida ao teatro, sem coisas que é o nosso papel. Eu estou ali pra oferecer, eu acho que é o nosso papel como formador. Formar essas crianças, preparar essas crianças, oferecer coisas diferentes pra essas crianças que a família não pode oferecer. Não é só parede e muitas coisas que a gente faz ali, e o dinheiro que arrecada é pra pintar parede, pra passar cera no chão. É isso.

Eu leciono desde 1985. Na educação infantil 1992 quando eu entrei no CEI, fevereiro de noventa e dois. Estou prestes a me aposentar aqui. Haja o que houver, aqui que eu vou ficar!

Vou contar um pouquinho da minha história. Meu nome é Fernanda, nasci em Guarulhos, tenho 51 anos, atualmente eu moro com meu marido e meu filho de vinte anos.

Minha família é muito humilde, eu tive uma infância bem pobre. Meus pais são portugueses, eles vieram para o Brasil e ficaram, eram muito pobres quando constituíram a família. A gente vivia com certa dificuldade. Meu pai trabalhava numa chácara, plantando e vendendo em feira. Depois, meu pai trabalhou em comércio. A gente, por um bom tempo, morou em Guarulhos. Tinha um local que eles plantavam.

Nós tivemos uma infância boa. A pobreza não era de passar fome. Eu tenho uma irmã de um ano e dois meses de diferença, a gente sempre brincou muito na terra, brincava muito sozinha porque eles precisavam trabalhar. Eu me lembro de pouca coisa porque era muito pequena. A casa onde a gente morava era de madeira e não tinha luz.

A minha mãe é analfabeta e meu pai tem um pouco de formação. Ele fez até a quarta série. E eles se casaram e se conheceram no Brasil. Meu pai veio um pouco mais novo e minha mãe veio com vinte e poucos anos. Ou seja, se conheceram no Brasil e rapidinho se casaram. Meu pai tem formação só de ler e escrever - que é mais que suficiente. Foi como ele conseguiu sobreviver, não precisou muito mais do que isso. A gente sempre conviveu com essa força dele, de trabalhar e de procurar dar sempre o melhor para gente dentro das possibilidades e das limitações dele.

Depois de um tempo, eles conseguiram comprar a casa própria, que eles vivem até hoje. Eu já era um pouquinho maior. É uma casa com um quintal enorme, um monte de bicho, árvores. Então, para nós, era muito bom. Meu pai sempre teve galinha e muita árvore. A gente teve uma infância muito pobre, mas bem vivida. Na adolescência, a gente viveu nessa mesma casa. Então, eu sempre fui uma criança de brincar com pé na terra, de subir em árvore e de fazer traquinagem. Nunca tive brinquedo porque a gente não tinha acesso a isso, os brinquedos que a gente tinha eram aqueles que eles achavam no lixão. Eles traziam e a gente brincava.

Quando a gente foi para essa casa, a gente brincava muito, eu e a minha irmã. Brincávamos muito na rua e tínhamos muitos amigos. Por isso, brincar, para mim, é uma coisa muito forte: de pé no chão, na água, se sujando e ralando, subindo em árvore e empinando borboleta no quintal. Minha mãe trabalhava lavando roupa para fora e meu pai trabalhava muito, com comércio, bar, etc. E, assim, ele viveu o resto da vida, de bar e restaurante, coisas desse tipo, sempre com comércio.

Ao longo da infância e da adolescência, minha mãe não ajudava na escola porque ela não sabia nos ajudar. Teve época da vida que a gente ficava revoltada com o fato dela não conseguir nos ajudar nas dúvidas da escola. Isso porque a gente não entende essas coisas quando criança e adolescente. Hoje, eu entendo. Isso não fez com que a gente não fosse bem na escola, eu e minha irmã. Pelo contrário, a gente ia bem porque gostávamos de estudar.

Quando eu tinha onze anos, nasceu o meu irmão. Sendo assim, eu e minha irmã criamos ele. Ele era uma paixão, uma pessoa maravilhosa. Hoje, tenho 51 anos e ele, 40. A gente, eu e minha irmã, temos uma relação muito legal com ele. Ele trabalha com (política) e é biblioteconomista, sabe muito.

Saliento, que apesar de a nossa mãe ser analfabeta, ela sempre incentivou muito a gente a ler. A minha mãe contava as histórias dela, contava que não foi à escola porque ela precisou trabalhar com sete anos, em um mosteiro, em Portugal, cuidava de plantação e, por isso, não estudou. Ela contava histórias de lobisomem e sempre incentivou a gente a ler. Eu tive uma professora, na quinta série, de Português, que também incentivou a gente demais na leitura. Isso é uma coisa marcante: ter alguém que te estimule! Apesar da minha mãe não saber ler e de meu pai nunca estar em casa porque ele trabalhava muito, eu sempre gostei muito de ler. Meu filho hoje lê demais, ele adora leitura, a gente acaba passando isso. Uma coisa, muito importante também, são os valores que a minha família me transmitiu. Respeito, dignidade, trabalho. A dignidade no nosso trabalho, que a gente tem que se dedicar ao trabalho. Valores passados pela família.

Meus pais sempre incentivaram muito a gente a estudar. Eu e minha irmã estudamos até a quarta série em uma escola de freiras. Foi muito difícil porque tinha que fazer o exame de admissão e todo mundo queria ir para essa escola. Eu lembro até que a gente tinha uma professora preparatória para o exame de admissão. Nós sempre estudamos em escola do Estado.

Eu tive uma professora que teve um significado muito grande para mim. Professora de Português. Eu gosto muito de escrever e falar. E ela estimulava muito isso, era super brava e severa, mas uma mulher linda. Sabe essas mulheres que lhe deixa fascinada por ser linda, bem vestida, e falar muito bem. E ainda estimulava a leitura, isso fez com que eu gostasse muito de ler, qualquer coisa que caísse na minha mão, eu lia. Podia ser uma revista ou uma fotonovela, que tinha na época. Quando a gente pedia um livro ou uma revistinha para o meu pai, ele comparava. Ou seja, não tive nada que me fizesse infeliz na minha infância. Às vezes, em alguns momentos, a gente reparava que tínhamos menos que alguns outros. Mas, como falei, a gente nunca passou fome. Meus pais fizeram questão de que a gente fosse para a escola e que se formasse.

Eu estudei até a terceira série em escola de freiras em Guarulhos. Eu e minha irmã. Minha irmã sofreu porque teve um problema de saúde. Por isso, acabamos ficando na mesma série. Nós só temos um ano de diferença. Ela teve de sair da escola e ficar afastada. A gente ficou três anos nessa escola. Saímos da escola e fomos para uma escola do Estado. Fizemos a prova de admissão para entrarmos na quinta série. Era ginásio e colegial, outras nomenclaturas. A tendência não era ir para uma escola particular, e sim para o Estado – para você ver como o nível era bom. A gente teve de estudar fora da escola porque fazíamos o curso regular. Precisamos ter um professor porque a prova de admissão era muito difícil. Enfim, fomos para uma escola do Estado e terminamos o ginásio também em uma escola do Estado. Fizemos o colegial e não o magistério. Naquela época, o colegial era dividido em Exatas, Humanas e Biomédicas. Eu optei pela área de Humanas. Não tinha o magistério. Sempre no mesmo colégio: Escola Estadual D. Paulo (Vanilorini), em Guarulhos.

Tive bons professores. E eu já tinha essa coisa realmente de criança de brincar de escolinha com as crianças da rua. Eu sempre gostei muito de criança, de lidar com criança pequena. Sempre gostei desse contato. Enfim, não tive um professor mais marcante. Tive minha professora de português e alguns outros, muito significativos, como o de história – que era muito legal. O professor de Inglês, que a gente não esquece mais. A gente tinha uma relação muito legal com os professores porque foi a mesma turma desde o ginásio ao colegial.

Terminei o colegial com 17 anos e já ingressei na faculdade de Relações Públicas, eu queria a área de Comunicação Social.

Durante o mesmo período, comecei a trabalhar em um banco e fazer cursinho nos finais de semana. O vestibular, naquela época, era uma coisa difícil, mesmo para as faculdades particulares. A USP era uma coisa, assim, inimaginável. Eu não conseguia me imaginar dentro da USP porque era muito difícil.

Porém, no segundo ano, larguei o curso porque vi que não era o que eu gostava. Larguei muito novinha. Fiquei um período sem estudar. Antes que esse período completasse um ano, decidi que a minha área seria a da Educação. Mais pelas crianças, pelas crianças pequenas. Mas, naquela época, a gente não tinha aquele esclarecimento. Como gostava de Educação Física, fiz o curso e me formei em 1983, 1984. E, antes de me formar, comecei a trabalhar como secretária de uma escola estadual, onde, adiante, deixei de ser secretária embora continuasse como funcionária. Fui escrituraria e depois secretária. Em seguida, fui professora. Deixei a escola só quando casei, mas voltei a ser professora. Trabalhei lá durante 10 anos, como escriturária e secretária. Apesar de ter ido embora após o casamento, voltei para São Paulo.

Eu já trabalhava e tinha uma amiga que fazia faculdade. Um dia, fui com ela à faculdade assistir a uma aula e conheci meu futuro marido. A gente namorou bastante. Namoramos durante seis anos. Nós estávamos fazendo faculdade e, para terminar, era preciso fazer estágio e procurar trabalho. Por isso, a gente demorou um pouco para se casar. Não era esse o nosso objetivo, nem o meu e nem o dele. Não acreditávamos que era assim: vou nascer, crescer, estudar e tenho de casar. Tanto não era que quando eu me casei, já tinha quase trinta anos – e meu marido também.

Cheguei a trabalhar no Estado e no SESI. Como eu sempre tive maior afinidade com crianças pequenas, trabalhei bastante com elas até me casar.

Fiz Educação Física, me formei, comecei a trabalhar em escolinha particular. Trabalhei dando aula de ginástica para adultos, de musculação, essas coisas.

Eu me casei em 1987, meu marido arrumou um trabalho muito bom em outro Estado, em Rondônia, e prestou um concurso lá. Rondônia tinha acabado de ser anexado ao território e de se tornar um Estado. Lá era muito precário – na área da saúde, principalmente. Naquela situação, ou ele iria sozinho ou a gente se casava e íamos juntos. Sendo assim, nos casamos e fomos embora, morar no interior de Rondônia, em

uma cidade chamada Ji-Paraná, no fim de mundo, um lugar super distante. Meu marido foi trabalhar lá.

Por ser uma outra cidade, foi preciso aprender tudo de novo. A gente não conhecia ninguém e não conhecia o lugar. Além do casamento ser algo novo para a gente, a cidade também era. Estávamos longe da minha família e da família dele. Quando eu cheguei, eu prestei um concurso, passei e comecei a trabalhar na zona periférica de Ji-Paraná como professora de Educação Física. E peguei uma escola de primário, que foi uma experiência única. Porque eu trabalhei, numa região completamente esquecida, num Brasil à parte, que não tinha absolutamente nada, que a gente vivia na base do imprevisto, as crianças adoravam tudo o que a gente propunha. Nas minhas aulas de Educação Física, eu dava rodas de história porque eles não tinham nada disso!

Depois engravidei e voltei para São Paulo. Chegamos aqui em 1990. Eu estava grávida, e... a gente percebeu que tinha que voltar para São Paulo, porque não dava mais para ficar lá. Assim, meu marido arrumou trabalho, e eu também voltei a dar aula no Estado, mas ainda não era efetiva. Contudo, logo veio o concurso da Prefeitura para, na época ADI – e eu tinha acabado de passar de pajem para ADI durante a gestão da Erundina. Fui logo chamada e tive uma classificação bem legal. Fui uma das primeiras a ser chamada. Desde sempre, optei e permaneci no CEI. Foi assim que percebi que realmente era isso que eu gostava de fazer. Era essa faixa etária de criança que eu gostava, realmente.

Quando eu prestei esse concurso, em 1992 ou 91, era para ADI Magistério. ADI, que não tem nada a ver com magistério! Era para ADI, auxiliar de desenvolvimento infantil, e tinha que ter formação de quarta série só. A gente sabia que tinha que trabalhar com criança pequena em creche. Isso é o que eu já sabia! Passei, numa classificação legal, porque o nível de escolaridade era pequeno e foi um concurso muito, muito concorrido. Muitos professores, devido à formação que eles exigiam, tinham a facilidade da gente entrar. Entrei aqui no dia 06 de fevereiro de 1992. Nós inauguramos o CEI. A gente chegou aqui com um diretor também muito novo. Mas ele tinha ideais e acreditava no trabalho dessa população, que tinha um trabalho de qualidade independente do nível das pessoas. A gente aprendeu muito com ele, porque a grande maioria, chegou sem saber o que era para fazer. A criança estava lá e gente não sabia o que era para fazer! Então, a gente foi aprendendo... a trabalhar com a criança pequena, com o bebê. Tinha desde o

bebê até seis anos. Na época que nos iniciamos, ia até os seis anos. Quando chegamos aqui, só existia o prédio, diretor e mais nada. E um grupo de funcionários, que iam chegando aos poucos, alguns removidos, que já vinham de algum lugar, que trabalhavam em CEI, em creche... nós fomos aprendendo. Aprendemos muito e passamos por momentos difíceis aqui, de concepções muito diferentes, em relação à criança, à educação infantil, e às famílias.

Quando nós chegamos aqui, era da Secretaria do Bem Estar Social e não se falava em educação. Era só cuidar, cuidar e cuidar! Algumas poucas pessoas que chegaram comigo e continuam aqui, já tinham essa idéia de que não podia ser só cuidar.

Eu estou aqui desde 92, e fez dezoito anos de CEI! Depois de muita luta, muito tempo, nós passamos para Secretaria da Educação, então tinha que ter formação. A gente fez o Magistério, apesar de ter Educação Física eu fiz o curso de ADI Magistério.

O ADI Magistério que a prefeitura promoveu. Foi bárbaro, esse curso! Quando estava fazendo o curso eu estava fazendo Pedagogia também, ao mesmo tempo. Um ano antes, de fazer ADI Magistério, eu retornei para fazer Pedagogia. Já tinha eliminado muitas matérias. Então, eu não fiz como curso regular, pois já tinha uma licenciatura. Fiz só algumas matérias.

O curso do ADI Magistério e a Pedagogia, coincidiram, por seis meses. Por um ano, de segunda à sábado, freqüentando todas as noites. Não podia faltar, foi muito difícil.

Para nós, que éramos efetivas, era necessário ter o Magistério. Assim, a prefeitura promoveu o curso para nós. Então, não dava para perder. E foi muito bom e muito gratificante.

De tudo que eu estudei, o ADI Magistério foi muito significativo para mim porque não era simplesmente ir lá, estudar e aprender. Eles respeitaram a nossa prática. E era uma exigência da Prefeitura que a gente tivesse o magistério. A gente trabalhava o tempo todo com criança. Era preciso ter essa formação. Então, quando chegamos lá, encontramos professores que não estavam lá só para passar conhecimento. Eles estavam lá para ouvir o que a gente sabia. Eles teorizavam aquilo que a gente já fazia. Foi uma coisa muito nova trabalhar no CEI, na creche. É uma faixa etária que a gente não conhecia. Quando entramos aqui, na creche, a gente tinha muito aquela coisa de mãe, de trabalhar com criança pequena. É muito mais além do que as coisas de mãe.

Para minha formação, e para o meu trabalho hoje eu considero que O ADI Magistério foi muito importante! Porque quando eu vim para cá, eu tinha Educação Física. Eu já sabia trabalhar com criança, mas não com criança tão pequena, tinha trabalhado com adolescente e com várias faixas, mas eu percebia que eu gostava, e que meu trabalho era mesmo com criança pequena. Por acaso eu prestei esse concurso e vim trabalhar com criança pequena. Eu já tinha prática, mas com o ADI Magistério, abriu, ampliou e me fez perceber todo meu trabalho. Toda a importância do trabalho da educação infantil foi completada!

Logo nós passamos para Secretaria da Educação. Tivemos, nessa época, a diretora D. que incentivou todos os funcionários. Ela sempre falava que a gente tinha que estudar, que não podia parar no tempo. E, muita gente, que chegou aqui, não tinha nem ensino médio! E foram fazer o supletivo, foram se escolarizar. Isso foi muito importante! Com a nossa diretora D., sempre incentivando, a gente conseguiu essa parceria com a USP. O que eu considero que ofereceu o diferencial para as nossas práticas. Para a gente perceber uma série de coisas e modificar. Ela conseguiu que a gente fosse à USP, junto com a coordenadora C. – que fazia o curso de coordenador e diretor. Nós começamos em 2005. Foi com o ADI Magistério, a Pedagogia, a USP, que fui aprendendo cada vez mais!

Todos os cursos que a gente faz, faz para acrescentar algo. Muito embora a Prefeitura dê cursos que contam como pontos para a gente evoluir profissionalmente – para o salário. Eu acho que ir à USP e ouvir tudo o que a gente ouviu é uma forma de perceber como a gente precisava se tornar mais esclarecido teoricamente. Quando a gente começou a ir à USP e entender e discutir, com a Tizuko, a organização dos espaços, a gente: 'Opa!' Era preciso olhar para a criança com um outro olhar, de uma outra maneira. Era preciso criar um ambiente desejável pela criança: um ambiente mais propício à aprendizagem. Era preciso perceber o que a criança estava pedindo. Ou seja, eu, como adulto, não posso determinar aquilo que a criança tem de aprender. Ela me dá pista sobre o que ela precisa. Esses cursos que fizemos e estamos fazendo com a Tizuko modificou o nosso olhar para a criança. Passamos a valorizar a criança e a reconhecer o trabalho da Educação Infantil. Não é um simples cuidar e nem um simples passatempo. É muito mais, é uma educação que, lá na frente, vai refletir no adulto. Uma formação de valores, uma conscientização. Depois do Contexto da USP, eu passei a ter, realmente, uma consciência do que vem a ser educação infantil e do meu papel reformador.

Hoje eu sei que uma pessoa, para trabalhar com educação infantil, tem que ter um perfil porque não tem como a gente trabalhar com essa criança sem se envolver. Eu tenho que ser uma pessoa que gosta de criança: de ver a criança, de conversar, de estar junto. Você já imaginou um educador que não suporta criança? Que tipo de educador é esse? Eu sempre gostei de criança e sempre busquei ter muita afinidade – ao conversar, ao prestar atenção no que tem para me mostrar, e de ouvir o que tem para me falar, desde pequena. Então eu percebi que a gente não tem como separar a afetividade da relação com a criança. Não que a gente não tenha que estabelecer regra, que fazer com que a criança perceba que tem normas de convivência, de tudo, de respeito com o outro. E que a gente tem que fazer isso para eles. E que eles percebam que tem que existir o respeito, a ordem, então, mas que isso seja da forma mais natural possível. Sempre há conflitos, sempre há desavenças.

Eu leciono desde 1985. Na educação infantil 1992 quando eu entrei no CEI, fevereiro de noventa e dois. Estou prestes a me aposentar aqui. Haja o que houver, aqui que eu vou ficar.

O que mais contribuiu na minha formação para eu ser professora... Eu vim para educação infantil tendo a formação de Educação Física, eu acho que começou do ADI Magistério para cá. Quando a gente fez o ADI Magistério, e logo depois porque a gente a gente começou na USP, eu acho que um completou o outro, acabou complementando... eu acho que foi de 2004 para cá.

E além do Contexto eu faço outros cursos da prefeitura. Esse ano eu fiz de narrativas infantis, praticas teatrais, de educação musical, por interesse meu. E esses minicursos são ótimos! São muito bons! Todos eles. Muito bons. Agora nos fizemos também um de leitura e conto, todos eles promovidos pela prefeitura, muito bons.

Quando nos começamos a formação aqui no CEI é como se a gente tivesse levado um tapa na cara. Porque tudo era questionado, o que a gente fazia, tudo se questionava, então dava aquela impressão que a gente não sabia fazer nada. Então no começo, principalmente quando a Mônica veio para cá, ela começou a querer saber o que a gente fazia, como fazia, porque fazia. Eu fiquei bem incomodada. Tudo ela questionava, mas a gente não sabe fazer nada, “então tudo o que eu aprendi até agora não valeu de nada?” e aos poucos eu fui percebendo que era extremamente necessário. A gente só muda quando se sente incomodado. Só quando o incômodo vem a gente presta atenção,

porque quando não está incomodando você está lá na boa e quando está incomodando a gente fala “Opa! Tem alguma coisa aí. Ou eles estão errados, ou eu estou errada.” Ou ninguém está errado, só precisa casar, a formação foi puxada. Puxada para o nosso trabalho aqui dentro. Para um casamento perfeito das nossas idéias dos nossos trabalhos. Então a gente tinha que ter um grupo que falasse, ou procurasse falar mais ou menos a mesma língua, ou pensar mais ou menos porque nunca se pensa igual, nunca se fala igual, mas que procurasse, que tivesse a mesma linha de raciocínio. E este ano foi muito pesado, muito difícil. A formação, para mim, esse ano não serviu, serviu até um determinado ponto depois ela ficou completamente quebrada.

Mudou bastante de temática. Um tempo pequeno. Pouco tempo, quando a gente começava a entrar na coisa “Vamos, vamos acabou o tempo, acabou, vamos embora, amanhã a gente volta e tal...”. Eu acho, não houve muito empenho. A falta da coordenadora foi mais séria (depois) do primeiro semestre, a relação do grupo ficou muito falha. As relações este ano era uma meta, uma grande meta essa relação adulto-criança, adulto – adulto, criança – criança, e essa relação adulto – adulto ela foi completamente falha.

Ser professor de educação infantil é muito diferente. Porque a gente está pegando uma criança, que valores serão plantados nessa idade? E como eu vou colocar neles uma formação de valores. Valores em relação ao outro e as outras crianças, em relação à criança e a sua família. Para a criança conseguir se olhar, se ver como indivíduo, então eu acho que a importância é nesse sentido de criar vínculos, de criar o respeito com o outro. O professor de educação infantil tem essa educação não escolarizante, essa coisa de levar para vida inteira. Não basta só uma cadeira e uma carteira, um lápis e um caderno, vai mais além, nas relações, na relações que ela estabelece com o outro e o outro estabelece com ela. Então fazer com que a criança perceba todo esse movimento de formação de conceitos, que vai levar para vida inteira. Por isso para mim a educação infantil é a base do indivíduo, do indivíduo adulto.

Os aspectos positivos que eu vejo na nossa equipe no CEI são que a grande maioria tem a mesma forma de pensar, da importância da educação infantil, e que todo indivíduo tem pontos de vista diferente. Negativos quando as pessoas acham que como a gente trabalha com uma população de faixa etária e de poder aquisitivo mais baixo, qualquer coisa serve. E eu não acredito nisso. Eu acredito numa educação de qualidade

independente de quem seja essa família, de quem seja esse indivíduo, seja ele muito pobre, nós temos que garantir que seja dado para essa criança uma educação de qualidade. Então isso que eu me pego muito, quando as pessoas acabam discriminando porque é de uma população, de uma comunidade carente, qualquer coisa serve. Isso me deixa muito revoltada. Porque para mim esse país só vai dar certo quando a educação der certo. E para que a educação dê certo todos tem que ser vistos com os mesmos olhos e ter os mesmos direitos. É desde a educação infantil até lá em cima, os mesmos direitos, os mesmos olhos, e eu acho que isso hoje não é visto. Hoje é assim: “ah, aquela criança que vem daquela família que não sei o quê ...”, a criança entrou do portão para cá, ela é só uma criança. Não sei, não quero saber quem é a família, se tem cinquenta filhos, se tem vinte, se tem dois, se a mãe é drogada, se é prostituta, se é viciada, se o pai é bandido. Independente de quem seja essa família da criança, todas as crianças tem direito a ser tratadas com o mesmo respeito, com o mesmo direito. Isso me pega de muita gente achar que porque é pobre, qualquer coisa serve, não acreditar numa educação de qualidade para todo mundo, independente de quem ela seja.

Vejo mudanças na visão de que este é o espaço da criança. Ele tem que ser visto como da criança, e não para a criança. E dela, e a gente tem que fazer para ela. Então eu acho que em relação a isso mudou muito. Hoje isso aqui é da criança, foi dado, está fechado, é o espaço da criança.

Para trabalhar com educação infantil é preciso ter envolvimento, profissionalismo. Ele tem que estar envolvido, tem que ser profissional, não deixar o particular interferir, tem que criar com essa criança uma relação afetiva, e o olhar voltado para criança. Então você tem um adulto, como ele tem que ser? Profissional, emocional, afetivo, o olhar, a forma como ele olha, e o envolvimento dele com essa criança. Tinha uma diretora que adorava falar isso: a coisa não pode ser de qualquer jeito, então ela usava até o termo francês *laissez-faire*, deixar acontecer. Não, não pode mais ser dessa maneira! Vamos deixar acontecer, a gente tem que saber o porquê acontece. Você é um educador tem que saber porque estou aqui, o que eu vou fazer. Tudo isso em relação à criança. Esse envolvimento com a criança, e a importância desse trabalho na criança é muito forte.

Na minha formação, como professora de educação infantil eu acredito que a troca de experiências, contribuiu muito. Porque se antes eu estava no mundo dos adolescentes, aquele mundo de romantismo, eu fui pra educação infantil e comecei a querer entender um pouco mais e me aprofundar nas leituras

Meu nome é coordenadora Laura, tenho 37 anos e nasci em Pernambuco, numa cidade chamada Afogados da Inhaieira, interior de Pernambuco, fica próximo de Recife. Eu sou casada, tenho três filhos pequenos, de cinco meses, seis anos e um outro de onze anos. Eu tive uma infância um pouco conturbada, mas foi uma infância muito proveitosa.

Morei o tempo todo lá onde eu nasci. Eu vim pra São Paulo com vinte e dois anos. Eu brinquei muito, eu era muito moleca. Hoje vejo as peraltices das crianças e dos adolescentes e até entendo, porque eu era terrível. Eu tenho cinco irmãos, são três irmãs e dois irmãos. Nós morávamos com o meu pai e com minha mãe. Meu pai faleceu em 2008 e hoje a minha mãe mora comigo. Ela veio embora e fiz questão que viesse pra ficar com a gente e está comigo.

Hoje tenho três irmãos em São Paulo e um lá em Pernambuco. Da minha infância o que lembro que foi muito forte são as brincadeiras, as brincadeiras de rua, brincadeiras de escolinha, de amarelinha, de bola, era tudo de bom, não tinha movimento de carro, a rua era nossa. Depois da janta ia todo mundo pra rua brincar. A vizinhança toda e foi gostoso de viver, tive problemas de alcoolismo na família o que atrapalhava um pouquinho, mas foi muito gostoso.

Quando eu era muito pequeninha, eu comecei a ir pra escola, tem uma cena que é muito forte pra mim, não esqueço, foi o primeiro dia de aula. Até o segundo, terceiro dia foi muito difícil, mas o primeiro foi terrível porque minha mãe me levou na escola e me deixou. Ela falou com a professora que se propôs a me levar na volta, ela falou “não, eu passo na tua porta e deixo ela”. E eu fiquei o período inteiro de aula preocupada da professora me esquecer na escola. Fiquei com muito medo, não consegui ficar bem porque eu achava que a professora ia me esquecer, minha mãe não ia me buscar e eu

chorava. Muito preocupada. E me lembro muito disso. E acabou dando certo, a professora me levou me deixou, não esqueceu.

Na adolescência, o que ficou bastante forte foram as leituras, porque quando eu descobri que eu sabia ler, tomei gosto pela leitura e gostava de ler jornal, o Diário de Pernambuco - só lia o que me interessava, lia só o meu signo, a parte das novelas... sobre um assunto que eu gostava - atribuo esse meu gosto pela leitura a uma professora de Língua Portuguesa, a professora Valéria. Até hoje eu sou apaixonada pelo jeito dela dar aula, muita seriedade, jeito, carinho... Então, eu acho que ela me marcou muito. E eu gostava muito de ler. Inicialmente, gibi e depois passei para os livros de romance, eram aqueles romances muito utilizados na época: Sabrina, Júlia, Bianca... Eu lia assim e me apaixonava. Quanto mais (?) no livro, mais eu gostava e eu ficava horas me dedicando à leitura.

Tem uma outra cena que acho apaixonante, eu escrevia carta para uma vizinha. Porque ela não sabia ler, não sabia escrever. Chegavam as cartas aqui de São Paulo e ela pedia para eu ler. E pedia para eu escrever e ela falava: “eu te dou um dinheiro, te dou um trocado pra você escrever a carta pra mim” e eu escrevia. E às vezes eu tomava a liberdade, eu já era atrevida, pequenininha, eu já era extrovertida... Ela falava as coisas e eu achava que não caía muito bem, que a pessoa que lesse não ia entender, escrevia do meu jeito e falava “olha, eu acho melhor você colocar assim, desse jeito é melhor”, já era atrevida, mandona...

Talvez na época fosse um fardo, ter que me deslocar pra escrever carta para os outros, mas hoje eu olho pra trás e falo “olha que bacana!”. Eu era uma pessoa útil para aquela família nesse sentido, porque eles não tinham esse conhecimento. E eu também estava assim, não tinha mundo, eu acho que me ajudou. Ajudou eles e me ajudou. E eu estava começando, acho que eu devia estar fazendo o quarto ano também...

Eu e meus irmãos sempre fomos assim meio afastados. Um ficava com o tio, na casa do tio... Eu, logo cedo, fui morar com uma vizinha. Eu acho que questões familiares muito problemáticas me levaram a sair de casa para continuar estudando e para ter um pouco de tranquilidade porque meu pai bebia muito. E eu acho que as pessoas que estavam mais próximas de mim, que marcavam eram mesmo as minhas amigas de fora. A maioria da escola. Lembro de algumas, lembro da Cristiane que era amigona. E tinha os

colegas, colegas de baladinha que a gente conhecia no colégio e que saía pra bater papo na pracinha. Aquelas coisas bem tranqüilas, da idade.

Eu tive uns namoricos na escola, mas tinha que ser escondido porque meu pai não queria nem ouvir falar, ele era muito rígido, muito carrasco, mas tinha os namoricos de pegar na mão, de dar uns beijinhos... Uma coisa muito escondida, era proibido. Tinha paixões... Eu lembro que uma vez eu me apaixonei por um cara, pelo cheiro dele. À noite, tinha um lugar que todo mundo da cidade se reunia para dançar e um dia ele me chamou pra dançar uma música romântica, dançar coladinho... Olha, me apaixonei pelo cheiro do rapaz! E eu sofri, procurei o perfume que ele usava porque eu queria sentir o cheiro dele em mim... Essas coisas. E não deu em nada. Ele me fazia sofrer, namorava outras e eu sofria...

Eu vim pra São Paulo em 94 ou 95. Eu tinha uns primos que moravam aqui e um dia meu primo me ligou, depois de muitos anos e perguntou como eu estava e naquelas ligações conversas, ele falou pra mim se eu não queria vir. Eu falei que gostaria porque lá eu não ia ter trabalho, ia terminar o magistério e não tinha trabalho. Então ele me convidou pra vir morar com eles na casa deles, eram acho que nove primos e primas. E eu vim. Depois eu busquei outras formas de viver, eu comecei a trabalhar, aluguei a minha casa e eu fui ganhando independência. Esse meu primo já faleceu, ele que me trouxe pra cá.

Eu vim pra cá em 95. No ano de 2000, eu casei. Eu conheci o meu marido na rua em que eu morava. Ele sempre passava e um dia foi lá me levar umas compras do mercadinho da rua e a gente bateu papo, namorou, eu já fiquei grávida e logo casamos. Nós ficamos juntos oito anos, tivemos dois filhos e nos divorciamos, eu fiquei três anos separados. Então eu conheci outra pessoa, viúvo, casei em 2010.

Casei e logo veio o João Augusto, tivemos o terceiro. Conheci esse meu atual marido por intermédio de um colega da família que apresentou.

Na minha trajetória de estudante eu entrei no pré com cinco, seis... Eu sempre estudei em escola pública estadual. Lá era escola estadual.

Eu estudei na mesma escola durante o ensino médio e o ensino fundamental. Essa escola, naquela época era escola fundamental e médio. E o bacana é que nos três períodos tinha faixa etária diferente. Tinha primeira série de manhã e primeira série à

tarde, então, estava bem misturado. Só o período noturno que eram os maiores. Eu gosto muito de falar desse período da minha vida, que é minha vida escolar. Porque tinha situações que eu gostava demais. Na hora do recreio, eu adorava: subir nas árvores, brincar, comer bolinho que a mulher vendia na barraquinha dela. De alguns professores eu gostava e continuo gostando muito e respeitando profundamente porque eles trabalhavam com o coração e eu já percebia que eles não estavam ali só para prestar um serviço para ganhar um dinheiro. Eles estavam ali para cuidar de vidas. Então, eu me apaixonava por eles. O professor de matemática que entrava na sala e dava aula de tudo, ele não era só professor de matemática, entrava na sala e fazia uma pergunta que não tinha nada haver com matemática. Ele entrava na Geografia, em Ciências, em História... Até hoje a gente se fala por email. Eu gostava muito. Ele era muito autoritário, quando entrava na sala, ficava todo mundo quietinho, mas era respeitado por todos. Eu adorava. A professora Valéria que eu já comentei. E assim tinha professores que falavam pouco, ouviam mais e eu acho que eu me apaixonava por esses. Pelo jeitinho deles...

Tem também professor que me marcou pelo lado ruim, mas eu nem lembro o nome. Eu lembro que tinha uma professora de Artes, que antes era Educação Artística. Ela pediu pra gente fazer um desenho, parece que ela deu uma direcionada de como queria e meu desenho não foi do jeito que pediu. E quando eu mostrei o desenho, ela foi muito grossa comigo, não me lembro se penalizou, se rasgou o desenho... Eu sei que foi uma situação que eu não gostei, fiquei muito ofendida e guardei comigo. Mas eu não falei nada...

Eu fiz Pedagogia em 2003, terminei em 2005 na UnG. Eu gostei porque eu queria muito, não queria só pra ganhar um pouquinho mais na prefeitura, nem só pra ter um diploma e falar que eu tenho faculdade. Mas eu queria reviver um pouco essa vida de estudante, de ter amigos, de compartilhar algo também, fazer trabalho junto. Tem um professor também na faculdade que eu admiro de paixão, dois... De Filosofia e o de Português. Então, o de Filosofia, eu admirava muito porque ele entrava na sala e abraçava a gente, a sala inteira porque ele entrava de braços abertos. E depois de muitos meses é que ele explicou o porquê dos braços abertos. Ele entrava, baixinho, pequenininho e um belo dia alguém perguntou e ele falou “é pra abraçar vocês todos os dias”. E ele era maravilhoso, ele não estava para mostrar autoridade e poder. Não queria dar nota, “olha a tua nota é essa (...) pelo que você fez”. Não. Ele estava lá pra gente aprender a conviver com o outro, então era muito bacana. As provas, as avaliações que

ele dava eram trabalhos em grupos e a gente ia conversar e passar alguma coisa pro papel. Então era muito bacana. Agora quero fazer uma outra graduação em Letras.

A escolha da minha profissão, eu escolhi quando eu nasci, quando eu era pequenininha. E já brincava de escolinha, já mandava, era professora, então a minha profissão quem escolheu fui eu. Escolhi antes de fazer a faculdade. Eu prestei um concurso pra auxiliar de desenvolvimento infantil e assumi em... em 98... Pedia só o ensino médio. Assumi como ADI e em seguida com a gestão da Marta Suplicy veio a transformação do cargo e as pessoas que tinham magistério ou Pedagogia podiam transformar o cargo para professora.

Eu já tinha feito magistério em Pernambuco. Eu fiz três anos de magistério. Você terminava a oitava série e fazia a opção pelo magistério, por contabilidade ou você poderia optar pelo científico, que era um curso que não era ... um curso normal, que não era contabilidade nem magistério, era uma outra opção. E eu optei pelo magistério, a gente não passava por um processo seletivo, simplesmente saía da oitava e já optava.

Muita gente não optava pelo magistério porque era muito puxado, uma faculdade! Era um curso que você tinha que ter tempo. Não era integral, mas você tinha que ter disponibilidade de tempo, dedicação e as pessoas ainda comentavam que a gente ainda tinha que ter habilidade pra fazer as coisas, pra planejar as aulas. Nós tivemos muita aula em sala de aula, com o quadro negro, com o professor lá na frente dando aula, mas uma boa parte do curso foi oficina, semana de estudos, estágios... A professora de língua portuguesa era professora de literatura e de estágio, organizava, acompanhava e direcionava os estágios.

As salas que a gente ia estagiar eram na mesma escola, no mesmo corredor tinha salas de magistério, de primeira série, de quinta série... Então, muitas aulas que dávamos para as crianças, a professora estava dentro da sala acompanhando, sentava na última cadeira e observava a aula que a gente estava dando. E depois que terminava aquela aula, fazia algumas observações e o que não estava legal ela apontava. E pontuava falando “você vai melhorar e vai voltar a dar essa aula pra esse grupo”. Não era só “pensa no que você fez” ou “Vai se preparar pra dar uma aula boa”. A gente tomava muito cuidado com o que ia dar pras crianças. Se era uma atividade com revistas, a gente folheava as revistas antes pra poder adaptar. Pra ver se não tinha cenas fortes, violência, sexo... a gente

tomava todos esses cuidados. Ela se preocupava também com as questões lúdicas, falava “a criança aprende com a ludicidade”.

Não cheguei a trabalhar em Pernambuco como professora. Terminei o terceiro ano do magistério lá e vim embora pra São Paulo. Prestei o concurso e assumi. Eu não vim pensando em prestar o concurso. Eu vim pra trabalhar no que aparecesse. Tanto que eu trabalhei em outros lugares...Trabalhei em supermercado, açougue, loja e quando na gestão da Marta, surgiu a possibilidade dos ADIs se transformarem pra PPI, eu fui pedir minha transformação.

Eu já estava no CEI quando fiz minha graduação. Primeiro, eu via as pessoas indo fazer faculdade, comentando da faculdade, reclamando, lamentando, mas eu tinha muita vontade, eu tinha vontade de estudar de novo. A diretora D. me incentivou muito na minha ida pra faculdade. Porque ela era muito favorável a todo mundo estudar e se preparar, crescer... acho que ela não quer crescer sozinha, ela quer que as pessoas cresçam junto com ela.

Eu leciono desde 98 sempre foi na educação infantil e no CEI. Até esse ano que eu vou me remover.

Na minha formação, como professora de educação infantil eu acredito que a troca de experiências, contribuiu muito. Porque se antes eu estava no mundo dos adolescentes, aquele mundo de romantismo, eu fui pra educação infantil e comecei a querer entender um pouco mais e me aprofundar nas leituras.

Parece que a prefeitura fala de uma prática como se tivesse aberto para aquilo ali e, ao mesmo tempo, te amarra, te fala “não faz isso, porque não é essa a nossa realidade”. Então eu acho que os cursos da prefeitura ficam um pouquinho... não é que ficam fora da nossa realidade, é que as pessoas parecem não acreditar naquilo que fazem.

Eu não fiz o ADI magistério porque eu já tinha o magistério, mas a prefeitura recusou o meu diploma porque eu não tinha estudado quatro anos. Eu voltei para escola aqui em São Paulo, no Filomena Matarazzo, fiz mais um ano e terminei o magistério.

E foi muito estranho esse período, porque eu entrei num grupo que estava terminando. O grupo já estava formado. Mas foi uma exigência da prefeitura. E como eu entrei numa sala, são quatro anos... Já tinha grupos formados e eu me senti um peixe fora d'água.

Foi como o primeiro dia de aula. Mas consegui, tentei acompanhar o grupo o máximo que eu pude.

Eu participo do Contexto desde 2005 e o que eu acho mais importante é a mistura que existe lá dentro. Porque existem pessoas de CEI, de EMEI, de CEU... pessoas que têm experiências diferentes e eu acredito que se aprende trocando com o outro. O que é mais importante no Contexto é isso, é essa mistura que há lá dentro, a possibilidade de troca. Permitem que a gente exponha o que faz. Nunca alguém falou “é proibido divulgar isso aqui”. Não. “Mostra o que você faz e vamos discutir em cima disso”. Então, eu acho isso rico, porque eu não sei o que você pensa do meu trabalho, só apresentando é que vou descobrir.

Além do Contexto, fiz vários cursos, várias oficinas, oferecidos pela prefeitura ou não, pelo sindicato. Mesmo que ache que aquele curso não serviu pra você, mas é importante saber em que pé está e como as pessoas estão trabalhando. Como estão pensando a educação infantil.

Para ser um professor de educação infantil, acho fundamental o trabalho coletivo. Pra mim, não dá pra você caminhar sozinha na educação. Trabalhar sozinha, com a porta fechada. O mais importante é você ter parceiros.

Agora eu estou afastada do CEI. Eu fiquei seis meses afastada e foi justo nesses seis meses que entrou uma nova coordenadora. Então, eu estou muito por fora. Eu continuo afastada e não faço o PEA.

Quando eu fazia o PEA era a coordenadora C. quem dava a formação. Primeiro, eu acho que isso é uma conquista. Antes a gente era máquina na educação. Ficava com as crianças o tempo todo e não tinha tempo sequer de pensar no que a gente estava transmitindo para criança. Quando vem essa possibilidade de parar um pouco, de planejar o que você está fazendo, de discutir... eu acho que é um ganho. A coordenadora C. acompanhava o trabalho do grupo de uma forma muito comprometida. Porque ela também fazia um movimento semelhante ao Contexto, onde há troca. Acho que o PEA é um momento de conquista onde as pessoas têm a possibilidade de crescer, discutindo sobre suas práticas.

Você também começa, e vê que valeu a pena, porque do jeito que a gente estava, íamos só para bater cartão, não tinha um trabalho e um envolvimento, de trocar informações

Meu nome é Meire, nasci em São João Del Rei, Minas Gerais, e vim para São Paulo com dois anos de idade, e, vai fazer 50 anos que eu estou aqui em São Paulo. Me considero mais paulista do que mineira. Sempre vivi na mesma casa até os meus quatorzes anos. Sou a filha mais velha e tenho seis irmãos. Brinquei muito na rua, de pipa, de jogar bola.... mudei para outra casa porque todo mundo começou a crescer, aí a gente foi para uma casa maior. Quando completei dezoito anos, eu queria trabalhar. Completei dezoito anos no dia 16 de janeiro, e no dia 15 de março eu já estava trabalhando na Fundação do Bem Estar de Menor – FEBEM. Trabalhei lá por treze anos e onze meses. Sempre morei na Penha, foi lá que eu cresci, trabalhei, e me casei. Acho que na minha infância, as pessoas mais marcantes foram os meus irmãos, a molecada da rua que a gente brincava muito, meu pai e minha mãe que sempre estavam juntos, e não tinha muita abundância das coisas, mas também não faltava nada. Na adolescência, lembro dos amigos juntos. Uma dessas minhas amigas até hoje eu tenho contato, a gente já ficou 10 anos sem se ver. Acho que tem uns três anos que ela apareceu um dia depois do meu aniversário para me dar os parabéns. E, neste último ano, a gente está se vendo quase sempre. Estudei no grupo escolar ali na Penha, do primeiro ano, duas vezes, até o último colegial. Entrei na primeira série e repeti, porque eu tinha muito problema de garganta, aí eu acabei saindo, operei e acabei repetindo a primeira série. Eu adorava a minha professora, nunca me esqueci dela! Não sei se ela ainda é viva, mas há uns três anos eu encontrei com ela procissão de Nossa Senhora da Penha, aí eu não resisti.....fui lá e falei com ela. Achei que ela estava do mesmo jeito, só envelheceu um pouquinho, sabe quando não muda? Tinha uma professora da sétima série, a Marli de matemática. Eu detestava matemática, e quase que eu fiquei de segunda época. Mas, ela foi muito importante, pegou muito no meu pé, dava um monte de exercício para fazer, e eu acabei aprendendo a gostar de matemática. E os meus professores de educação física, eles eram um casal, e a gente sempre participava de campeonato que naquela época entre as escolas, entre as DRs. Nós íamos juntos com eles. Cada um deles nos levava no carro.

Também ajudamos a construir a quadra da escola. Todo final de semana tinha show, futebol, e nós cobrávamos um ingressinho para poder comprar bola, ou alguma outra coisa. Era muito legal! No tempo que trabalhei na FEBEM, acho que uma pessoa muito marcante foi esse meu diretor, o Cláudio Roberto, ele era uma pessoa muito bacana. Ele era um psicólogo, uma pessoa muito legal para trabalhar com a molecada, com os funcionários. Ele era daquele tipo que acha que a pessoa tem que trabalhar naquilo que ela gosta, se ela leva jeito para fazer outra coisa, tem que estar fazendo outra coisa. E no CEI, a chegada da diretora D e a chegada da coordenadora C. foram muito importantes, e, lógico, as minhas amigas do CEI, pois agora a gente é considerada ‘patrimônias’ mais velhas, pois estamos lá há muito tempo. Então, a gente já se conhece há muito tempo, são pessoas muito importantes! Conheci meu marido no período em que trabalhava na FEBEM, através da minha cunhada. Entrei em 77 na FEBEM e minha cunhada entrou em 79. Ela tinha vindo de Angola, e a gente começou a ter amizade e, depois ela conseguiu trazer a mãe dela e o irmão. Eu o conheci através dela, e a gente acabou se casando. Temos quatro filhos e estamos juntos há 25 anos. Atualmente, e moro com meu marido e meus três filhos, porque um está morando no Acre. Ele começou a trabalhar com o meu irmão com instalação, computação, essas coisas, para cabo e computador, e convidaram ele para trabalhar em Cuiabá. Ele foi para Cuiabá, de lá ele foi para Campo Grande, depois para Roraima e depois foi para o Acre. E está lá, já tem uma filhinha. Ele vai fazer 23. Aí tem a minha filha mais velha, ela tem 25. Tem um menino de 13 e outro de 16. Eu tenho dois casais: duas meninas e dois meninos. Depois que terminei o colegial, eu tinha muita vontade de fazer Arquitetura. Eu sempre tive vontade de fazer Arquitetura, mas na época, não tinha condições de pagar, e também não consegui passar na USP. Fiz um ano de desenho arquitetônico, me esqueci o nome da escola... acho que era PROTEC, que ficava ali na São Joaquim. Eu adorava fazer desenhos, plantas de casa... mas não dava para ficar só fazendo isto. Quando eu terminei, eu fui fazer Educação Artística na UMC, em Mogi das Cruzes. Me casei em 84, e pedi para ser mandada embora da FEBEM. Mas, eles me mandaram fazer um teste para promoção e fui promovida para monitora. Como monitora, eu ia trabalhar direto com os menores, então foi uma época muito boa. Eu tinha que trabalhar no final de semana, era escala, mas foi muito bom. Depois, o diretor, que assumiu essa unidade, entrou num projeto e nós íamos trabalhar em casas, nos bairros. Em 89, resolvi pedir demissão da FEBEM. Cansei.... porque às vezes, você trabalha e fica dando murro em ponta de faca. Como monitora, o trabalho não educacional, era mais orientação. Eles

tinham que acordar cedo, então nós íamos acordá-los, levá-los para o refeitório e ver como eles se portavam no almoço, na rotina, para não ter brigas. Quando entrou o projeto, daquele diretor como já falei, é que eu pude ter um trabalho mais próximo com eles. Nós fazíamos artesanato, pintura, e até crochê! Eu que os ensinei a fazer! Faziam artesanatos, tapetes. Eu desenvolvia um trabalho bem legal com eles. Teve uma época também, nós tivemos um grêmio recreativo, teve aquele diretor que era muito bom, o Cláudio Roberto. Foi muito boa esta época, mas ele também se encheu e saiu da FEBEM, e depois começou a política, e acabei pedindo demissão. Fiquei seis meses desempregada, e comecei a trabalhar num serviço de auxiliar de escritório. Trabalhei 11 meses neste escritório de contabilidade, e estava até gostando do meu trabalho, mas, eu tenho uma cunhada que ainda trabalha na FEBEM, e ela achava que eu tinha que continuar num serviço público. Foi quando surgiu a moda para trabalhar em creche. Ela me mandou fazer a inscrição e eu não queria fazer, e ela disse “não, eu pago!”. Para a inscrição tinha que pagar uma taxa. Quando eu fui entregar minha inscrição, vi que tinha muita gente. Só havia 110 vagas e umas 50 mil pessoas, só da regional da Penha. Eu pensei “isso aí tudo é só para ganhar dinheiro”! E, queimei a língua! Depois saiu o resultado, dos 50 mil eu fiquei em 3 mil e pouco. Depois tinha que apresentar os títulos, e, fui para 81. Nossa, eu não acreditava, fiquei muito contente! Apesar de dizer “eu não sei o quê que eu vou fazer lá”, mas como era para trabalhar com criança pequena, e eu tinha meus filhos que eram pequenos, o caçula estava com 5 anos, eu pensei: “acho que vai dar certo”, e foi. Comecei a trabalhar lá, e na época a gente não tinha coordenadora, então a gente fazia aquilo que a gente achava que tinha que fazer: as atividades, inventava as coisas, enfeitava a creche, fazia lembrancinha, fazia um monte de coisas, mas aquilo lá foi enchendo, porque a gente não tinha o propósito. Cansava, pois chega uma hora em que não tem mais de onde tirar ideia, o que fazer com essa criança? Até que a Jacqueline entrou, começou a fazer a gente olhar por outro ângulo, a olhar as crianças na altura delas, botar as coisas, os desenhos e os textos na altura dela. Ela começou, e antigamente era uma briga danada na época de escolher sala, porque quem chorava mais, ia lá e conseguia tudo, e ela não, ela já começou dizendo: “bom, já que não tem um critério, eu vou fazer um critério de quem é mais velho”. Então, a gente começou a caminhar melhor, e mesmo precisávamos de uma coordenadora. Foi quando a coordenadora C. chegou, aí juntou a nossa vontade com a fome para comer! A coordenadora C. chegou no mesmo ano que a gente começou a fazer o ADI Magistério, porque eu não tinha magistério, fui fazer contra a minha vontade, não achava certo,

depois de 12 anos trabalhando com criança, ter que fazer o magistério?! Na primeira semana, todos os dias quando eu saía da escola, eu contava quantos dias faltavam, mas depois a gente começou a ver que tudo o que a gente estava vendo lá na creche com as duas, a Jacqueline e a coordenadora C., foi reforçando mais. A gente começou a se envolver tanto que na última semana não queríamos que terminasse! Estava muito bom e aí foi essa caminhada toda. Nunca pensei em ser uma professora, fiz faculdade de Educação Artística. Quando me formei, até pensei em procurar dar aula, mas como eu trabalhava na FEBEM, meu salário era ótimo, e, eu ia ganhar bem menos para ter dor de cabeça!? Então, eu pensei que se o salário do professor era 1.000,00 e eu ganhava 3.000,00, então não compensava. Mas, depois que eu fiz o magistério e transformou o cargo, minha faculdade valeu, e, você muda e vê valor. Quando eu prestei o concurso para FEBEM, eu também tive que fazer um teste de datilografia. Eu gostava de trabalhar na época em que o Maluf era governador do Estado, pois a FEBEM tinha uma regra, e os funcionários eram mais respeitados. Depois que entrou o PMDB, que abriu os direitos humanos, a proposta deles era muito boa. Não tenho nada contra a proposta deles, mas só quando você dá liberdade sem ter um retorno, vira bagunça, e foi o que acabou virando, até hoje. Por causa disso, as crianças, os adolescentes, eles tinham uma regra, então eu acho que até eles se sentiam mais protegidos e tudo, depois virou bagunça, aí funcionário começa a bater, começa aquelas coisas feias, e eu me desencantei. Mas eu gostava sim de trabalhar lá, cheguei a ir muito com os alunos tirar documentação. Eu levava, e como monitora eu tinha que acompanhar. Levava para tirar o título de eleitor, alistamento, RG. Uma época, quando eu trabalhava nos pensionatos, a gente de sábado e domingo trabalhava por escalas às vezes, saía com as crianças. A gente fazia uma vaquinha com os funcionários e “vamos pegar um trem? Vamos”, muitas vezes eu fui para Mogi e voltei de trem com eles, a gente passeava muito, eu gostava muito. Mas depois me desencantei, porque você começa a trabalhar e não vê o resultado, ou aquele resultado que você tinha antes e passa a não ter. Isso te desencanta. Quando eu comecei a trabalhar na creche, depois de dois anos eu tive a Vitória, depois de mais dois anos eu tive o Matheus, na creche eu engravidei duas vezes, e fiquei tão sossegada...Mas, acho que eu me apaixonei pelo trabalho. Em janeiro agora, vai fazer 19 anos que eu estou lá. Quando ingressei aqui no CEI, lembro bem do dia que foi inaugurado e abriu para a comunidade. Era eu, a Elvira Guilhermina, mais duas pessoas, que nem ficaram um ano, mais os diretores. Não fizemos nada porque não tinha nada, nenhum móvel nesse primeiro dia. No outro dia a gente já começou a fazer as inscrições

de demanda, e a receber professoras, e depois as crianças. Eu escolhi Educação Infantil porque eu gostava de mexer com essa parte de artesanato, mas nem pensava em lecionar, queria só estudar para não ficar parada. Porque senão eu ficava de casa para trabalho e do trabalho para casa, eu fiz sem pensar numa profissão. Porque como eu estava lá, como eu já disse, eu estava na FEBEM, quando eu passei a ser monitora, passei a ganhar muito, então eu não pensava na profissão, e consegui terminar a faculdade também, no sufoco.

E desde que entrei aqui no CEI, em 91, eu estou na educação infantil, mas na verdade, eu era mais cuidadora, só agora que a gente está começando. Acho estranho as mães e as crianças que chamam a gente de professora, eu ainda estou me acostumando, porque é muito estranho, eu nunca pensei em ser professora! Quando fiz a faculdade de Educação Artística, tinha a parte de artes e tinha a parte de desenho, e procurei vir para o desenho, porque era uma coisa que eu gostava mais, mas nunca pensei em dar aula. Quando entrei, nós éramos chamadas de pajem, e depois só que passamos para ADI. Acho quando eu aceitei prestar o concurso pela minha cunhada, pensei que eu tinha filhos pequenos e foi isto que mais me incentivou porque: “acho que não vou errar tanto”. E, na verdade, na época era só para cuidar. Não tinha aquela coisa de você estar educando e ensinando alguma coisa. No início do ADI magistério, nós ficamos bastante ansiosas, mas depois a gente começou a ver que o que a gente já fazia lá no CEI. Eles queriam que a gente olhasse mais para a criança, para observá-la, ver o interesse da criança, então eu acho que valeu muito. Vai fazer 19 anos que estou no CEI, e ainda faltam quatro anos e meio para me aposentar. Porque antes a gente era da secretaria, e, tem que contar dez anos na educação para a gente se aposentar, inclusive eu já tenho 33 anos de trabalho, de contribuição, já poderia me aposentar, mas não é vantajoso, e outra, tem que esperar cinco anos, senão eu me aposento como ADI, então não compensa todo esse sacrifício. Comecei a participar do Contexto em 2005, mas no segundo semestre eu tive um problema com a minha filha Vitória, e acabei me afastando. Me afastei, fiquei de licença, e quando eu voltei o pessoal tinha começado a ir, e só falava “do Contexto, e papapá”...eu pensei: “nossa, eu também tenho que ir!” Acho que enriquece muito o trabalho da gente. Lembro quando eu comecei a ir, a gente fazia alguns trabalhos na creche e íamos apresentar achando que estávamos fazendo o máximo, e a Tizuko às vezes fala: “não é assim!!! Tem que ser assado!!!”, eu voltava decepcionada, refletindo “mas, por quê? Será que gente erra tanto assim?” Mas depois a gente começou a ver

que era ansiedade e que muitas coisas que eu ouço lá contribui muito. A Tizuko fala e depois fico repetindo “olha, então eu posso fazer aquilo que eu estava pensando”. Fiz outros cursos também oferecidos pela prefeitura. E também me lembro de quando conheci a Mônica, em 2002, e tinha esses cursos, mas como não podia ir todo mundo, acabava indo por sorteio, e eu fui num que me parece que era sobre desenho e o brincar. Eram quatro encontros, fui e adorei. Quando vi a Mônica conversar, fiquei apaixonada pela Mônica! Inclusive esse ano eu tive um problema de saúde e tive dois, e, em outubro, fiquei 5 dias na UTI e acho que uns 12 dias no hospital, e logo que saí eu fui retomei o curso porque eu gostava de ouvir, muito interessante. Em todos os cursos que eu fui, sempre trago alguma coisa para a minha prática, esse de expressão corporal para mim, por exemplo. Eu sempre brinquei com as crianças “vai, vamos brincar de estátua”, e neste curso, eles fizeram uma introdução, da estátua como sendo uma flor, então primeiro você fala como é uma flor, a constituição de uma flor, e é muito interessante. Então, você começa a ver que muita coisa você pode introduzir numa brincadeira. Uma dificuldade que eu tive é de dar continuidade, que nem o papel machê: eu fiz um trabalho com papel machê, mas eu não sabia que eu tinha dado uma sequência! Que nem o dia em que a Mônica falou sobre projeto e eu disse “não consigo trabalhar projeto” e a Sara falou, “mas você trabalhou outro dia, você pegou o diário de bordo...”, foi aí que eu comecei a ver que tenho muito essa dificuldade. Quem é professor acaba aprendendo a ter uma sequência, e a gente não. De 5 anos para cá que a gente começou a fazer isso e foi a primeira vez que eu tive um portfólio, entendeu? Nos outros anos, nunca me ensinaram, eu também nunca me interessei. Mas neste ano eu comecei a me ver sozinha, com outra pessoa a tarde que nunca tinha feito, eu pensei “vou ter que dar um jeito de aprender”. Então, eu consegui fazer, e agora é que estou começando. A minha amiga, essa que eu mantenho o contato, me ajuda muito. Ela gosta de ajudar, de estudar, então ela tem me ajudado muito. Ela disse “vamos fazer um projetinho da fumaça, e você vai ter uma sequência”. Olha, não é um ideal, mas para você começar as coisas, foi muito bom! Eu tive uma sequência, aprendi com as crianças. Se você ver o tudo, você vê uma sequência, coisa que eu não conseguia ver e nem mostrar. Às vezes, naqueles encontros, que são pedagógicos, eu não me lembro muito bem, mas eram reuniões pedagógicas, assim muito discretamente tinha alguma formação. Desde 2004 para cá é que a gente começou a ter uma formação, com a chegada da coordenadora C. , com os horários definidos. Antigamente a gente não tinha reunião pedagógica, no começo teve umas reuniões de treinamento que mencionei, mas que nem foram muitas.

Mas a coordenadora C. passou a ser semanalmente e ela organizou os horários para que todos pudéssemos fazer. E ano passado a gente começou a fazer às 2 horas, pois a Mônica ia até o CEI. Porém, este ano parou, não podia mais, pois, segundo a lei, não podia ter reunião pedagógica, porque a gente sempre fazia num horário diferenciado. E este ano já foi mais difícil, porque não teve os encontros com as educadoras da tarde...ficou meio capenga. Mas a gente continuou cada uma no seu, não deixamos a peteca cair! Acho que o curso do ADI magistério, o Contexto e estes cursos que a gente fez este semestre na USP foram muito importantes para minha formação. A questão da leitura e do reconto, você chega no 1º encontro e fala “vai falar a mesma coisa que a gente está cansada de ver e fazer lá no CEI”, mas a gente vê que sempre sai aprendendo mais alguma coisa. O ADI magistério também, foi muito bom para mim. Mas agora que eu estou começando a me soltar mais, porque eu nunca pensei em ser professora de Educação Infantil, e tinha uma dificuldade. Desde que fiz ADI magistério, eu tenho dito “não, isso eu posso fazer, tenho que dar sequência naquilo e tal, tenho que melhorar muito”. Às vezes eu fico pensando “ah, para quê eu vou ficar quebrando a minha cabeça se eu já vou me aposentar?”, mas também se eu não fizer, vai disseminar. E ficar só tomando conta de criança é horrível! Não passa o tempo, você fica irritada, as crianças também. Mas quando você produz alguma coisa boa com as crianças, retornam coisas boas também. Ser professora de Educação Infantil é ter o olhar para a criança, e ver o interesse dela e investir naquele interesse, do que ela precisa, do que ela quer aprender. Às vezes a criança precisa muito de atenção, e eu aprendi a respeitar muito cada criança. Teve uma época que a gente trabalhou no berçário, tinha uma menina que não gostava de contato físico. Ficava lá com o cobertorzinho dela, a única hora que ela deixava a gente ter um contato era na hora do banho, e na hora de limpar xixi e cocô, porque isso era uma coisa que a incomodava, e tinha que respeitar esse momento dela! Depois você vê que com o que você fez, a criança vai se aproximando, e isso é muito bom. Acho que ser professora é você respeitar a criança, não adianta você ter mil coisas para oferecer e ela não estar a fim, então eu prefiro respeitar o individual de cada um, o tempo dela. Desde o nosso início aqui no CEI, acho que a gente só cresceu, o grupo todo. Normalmente a gente se vê no início só crescendo, tem algumas coisas às vezes que você pode até achar que não vale à pena fazer, então você vê que o grupo todo está empenhado. Você também começa, e vê que valeu a pena, porque do jeito que a gente estava, a gente ia só para bater cartão, não tinha um trabalho e um envolvimento, de trocar informações. Por exemplo, quando você pega uma criança que veio do berçário e

you não conhece nada daquela criança, você começa a trocar informações, escrever sobre ela, você conhece todas as crianças, então acho que foi muito grande o nosso crescimento! Eu não sei, não sou muito de falar, não tenho palavras bonitas para falar, mas acho que é isso. Só tem uma coisa de negativo, nos últimos 2 anos, depois que a gente perdeu a diretora D. E a gente realmente não sabe como vai ser o ano que vem, por conta da direção. Acho que a gente tem que continuar trabalhando, da porta para dentro da sala a gente tem que continuar crescendo, vamos ter que dançar, de vez em quando, conforme a música. Porque, a política está aí! Você vê, antes não tinha 1º estágio, agora tem. Mudam a nomenclatura, mas é tudo a mesma coisa, então a gente tem que saber fazer o nosso trabalho com algumas imposições, e, não tem como! Quando passamos para a Secretaria da Educação, tivemos a preocupação de estar oferecendo os cantinhos. De nós estarmos olhando o interesse da criança, e isto foi o mais importante: pois não estamos lá só para cuidar, além da brincadeira temos que educar. Sei que é importante ter a formação para trabalhar com crianças, mas acho que o fundamental é estar disposta a aceitar mudanças. Nós conseguimos com a Diretora D. e a coordenadora C. realizar um bom trabalho, mas porque o tempo inteiro a gente sabia que faltava alguma coisa e a gente sempre teve interesse, algumas pessoas mais, outras menos, cada uma no seu tempo. A gente ainda precisa conhecer mais, e também precisamos ter um ambiente agradável, porque senão não adianta a gente ter todo esse trabalho, e vem uma pessoa e estraga. Todo mundo tem que estar envolvido no mesmo objetivo! Bom, é isto.... eu sou uma pessoa que não gosto muito de falar, eu gosto mais de ouvir.

então eu acho que cada pessoa, com a qual eu convivi me ensinou alguma coisa!

Meu nome é Nara, e sou casada há 37 anos. Tenho duas filhas, uma chamada Juliana e outra chamada Roberta. Meu marido se chama Roberto. Eu tenho 57 anos e nasci na cidade de Osasco. Eu moro aqui perto do CEI e venho para o trabalho à pé, porque eu gosto de vir caminhando. As pessoas mais marcantes, na minha vida hoje, são minhas filhas, meu marido, e numa sequência minhas irmãs e irmãos. Nós somos sete irmãos.

Uma das pessoas, mais marcantes do meu passado, é a minha mãe, a primeira delas. Minha mãe mal sabia ler e escrever, mas eu achava muito bonita a letra dela. Ela fazia aquelas letras desenhadas, demoradas de fazer. Ela tinha uma riqueza, tão grande de conhecimento, mesmo dentro da “ignorância”. A riqueza tão grande era de transmitir o conhecimento. E tudo o que ela falava havia um significado muito forte. Ela falava com sotaque e usava palavras que hoje em dia, em outro contexto da minha vida, eu não ouvia falar. Mas isso, essas palavras, são da região onde ela morava, e que me deram base para acabar decifrando outras tantas palavras. Um significado, que me esclareceu para o resto da minha vida.

Ela era de Pernambuco, de Recife. O meu pai é de Casa Amarela. Minha família veio dessa região. A minha mãe conversava muito com a gente e ensinava a gente a rezar. Mas ela passava muito para a gente, um respeito, tão submisso às pessoas mais velhas, que eu chegava até a ter medo de abrir a boca diante de uma pessoa mais velha. Depois, no tempo de escola, eu era muda. Isso me ajudou muito, porque eu passei a gostar de escrever muito. Esse aprendizado, foi da minha mãe, dentro de sua simplicidade, mas com uma raiz tão forte que eu sempre me orgulhei muito dela. Ela me faz uma falta incrível. Mas a gente suporta. O meu pai, sempre gostou muito de mim, e mesmo quando eu não sabia ler, ele lia contos de fadas para mim e para meus irmãos. Ele dava uma entonação na voz dele, parecia mágico e conforme ia lendo, eu queria ouvir mais histórias. Minha mãe contava histórias, da realidade dela e também do folclore, do lugar onde ela vivia. Eu ficava encantada e amedrontada também. Aprendi o gosto pela leitura em si, de pegar um livro e folhear. Havia uma revista Manchete, é muito antiga, e

era enorme, e ele começou a ler para gente. Apesar de estarmos na escola, ele sempre mostrava palavras, lia e falava o significado delas. Ele fazia muito palavras cruzadas e a gente pedia para ajudar e, quando conseguia dar uma dica para ele, ficávamos muito felizes por decifrar os enigmas juntos. Eu passei a gostar muito de palavras cruzadas também. E as coisas que eu fui aprendendo, na convivência, no dia-a-dia marcaram muito porque foram relações de afeto, foi uma coisa tão pessoal, tão íntima, tão forte que me marcou para sempre.

Então dali, eu penso que eu tive uma base para ir expandindo meu conhecimento, porque aquilo que me foi passado, nesse começo, foi muito importante, mágico, e atraente. E dali eu tinha uma sementinha para ir germinando e expandindo. As coisas, que eu aprendi com meus pais eu fui ampliando. Eu fui aprendendo de outras maneiras, acrescentando ao que eu já tinha. Acho que o que a gente aprende na infância já começa a marcar nossa história de vida e de aprendizado, que depois você tem a opção de escolher o caminho. O interessante, que o que você aprendeu, deixa a mente sedenta de mais conhecimento e você vai procurar mesmo. Eu não tinha muita vontade de estudar, não tinha vontade de estar presa dentro de uma escola e tinha medo de ficar longe da minha família.

O que eu aprendi na escola foi devagar, eu comecei as primeiras letras. Depois, pegava o abecedário, só tinha algumas letras, depois a cartilha que era com as palavras, por último o livro. Mas se você tinha a cartilha, não podia pegar o livro porque ainda estava na cartilha! Quando eu recebi o meu primeiro livro, eu lembro que a professora, falou que era para gente abrir o livro só na hora que ela falasse que poderia abrir o livro. E era assim como eu tivesse, uma peça ou um tesouro que era meu, mas tinha alguém que comandava ele, tinha alguém que dominava.

Com o correr dos anos, foi me dando uma sede de conhecer mais e de viajar mesmo na leitura. Hoje em dia ainda gosto muito de ler e de escrever. E penso que tudo começou com os meus pais, no meu tempo de escola. Eu sei que foi muito rígido, mas isso me deu muito conhecimento. Tinham coisas que a gente precisava decorar, mas também tinham coisas que eu como muitas outras crianças, gostávamos de decorar. Tem alguns trechos de livros de histórias, do livro didático que eu gravei. São alguns trechos que eu (re) lembro porque não só ficou decorado na minha mente, mas ficou no meu coração. Porque eram histórias que me maravilhavam e usavam muitas palavras difíceis. E,

sempre no final de cada história, de cada composição, de cada redação, tinha um vocabulário. Nós tínhamos que no fim, conhecer e estudar o significado das palavras. Penso que no decorrer da vida, a gente vai dando um significado diferente, não só aquele que está escrito ali, aquele símbolo. A gente vai expandindo o significado das palavras e das coisas.

Meu pai trazia gibi para casa. E quando eu já sabia ler eu lia o gibi do “Fantasma”. Ele era um personagem, um herói que vivia na selva. Ele defendia os nativos e eu gostava muito apesar de ser tudo em preto e branco. Eu gostava muito, muito de ler aquele gibi, e meu pai sempre trazia. Tinha, um outro gibi, também muito, muito antigo! Porque o gibi do Fantasma, eu o vi há poucos anos! Ainda, tinha a revista em quadrinhos, que o nome era “Sobrinhos do Capitão”. Era um encanto! Porque eles faziam umas travessuras. Tinha a avó, a mãe, o coronel que é o avô. Eles faziam muitas travessuras, assim como eu e meus irmãos. Nós somos sete irmãos e, portanto, nós identificávamos com os personagens. Eu morava em Itaquera. Itaquera era um lugar bem vazio de casas. Tinha muita terra, muito mato, e eu gostava muito, tinha um canavial, que eu e meu irmão, íamos brincar. Brincávamos no meio do canavial. Uma vez, meu irmão pegou um trapo velho e tocou fogo no canavial. O canavial, era nos fundos de um quintal, e foi terrível! Mas eu me lembro do meu pai, tão empenhado, em fazer a gente correr para jogar água no fogo. Ele começou a cavar no fundo do nosso quintal e pegava terra, aqueles torrões enormes, e, com a enxada, ele jogava e ajudava a apagar o fogo. Meu pai era um herói para mim, salvando a plantação do vizinho. Depois, é claro que, ele deu uma bronca terrível.

Tem um episódio, também da minha vida, que quando eu contava, eu achava engraçado. Mas, hoje em dia, eu penso no perigo que eu vivi! Meu pai gostava de beber bastante, mas não bebia na rua. Então, embaixo da pia ele guardava uma garrafa de pinga. Nós comíamos manteiga de amendoim, “amendocrem”, era a manteiga de amendoim da “Superbom”. Aos domingos o meu pai fazia uma batida de pinga, açúcar e essa pasta de amendoim. E nós, na hora do almoço, podíamos tomar um golinho, todos nós, todas as crianças! E como meus pais, não prestavam muita atenção, eu e minha irmã mais nova, a Nice, minha companheira de fazer arte, nós vivíamos fazendo essa batida, pasta de amendoim, açúcar e pinga. Tomávamos a batida e achávamos muito gostosa! E quando acabava, fazíamos mais. E uma vez, estávamos escondidas na cozinha, fazendo essa bebida e minha mãe normalmente, ficava lavando, recolhendo ou passando roupas. E

meu pai estava no fundo do quintal, construindo em cima de um monte de tábuas, uma casinha para o cachorro. Eu e a minha irmã Nice, tomamos tanto a batida que ficamos embebedadas e ficamos fazendo bagunça, dando risada. Quando saímos correndo pelo quintal, tinha um degrau, estava tão tonta, que pulei o degrau e levei um tombo. Caí e dei um empurrão no meu pai, que estava fazendo a casinha do cachorro. Eu lembro que ele segurou firme no meu braço disse: “- Filha! Tu bebestes?!”. Eu fiquei tão assustada com ele porque ele me olhou com ar de decepcionado. Quando eu contava para as minhas colegas: “- Ah, eu bebi, fiquei de fogo, caí em cima do meu pai”, quando eu tinha mais ou menos uns oito ou nove anos, caía na risada. Mas depois, com o tempo, passei a considerar a situação de outra maneira, como um aprendizado.

A gente morava num quintal grande, e tinha mania de catar tudo que víamos pela rua. Naquele tempo, as latas de óleo eram quadradas, e parecia um tijolo, num formato retangular. Nós pegávamos as latas pela rua, pelo lixo, aonde a gente achasse, e trazíamos um monte para casa. Nós andávamos descalços nas ruas de terra. Neste fundo de quintal, que era muito grande, nós construíamos casinhas. Casinhas para gente entrar, que não davam para entrar em pé, mas entrava agachado. Nós fazíamos os cômodos da casinha com as latas de óleo, as latas eram fáceis de empilhar. Era uma maravilha isso: construir e brincar dentro dessa casinha! Só que se a gente encostasse nas paredes da casinha, já era! A gente também gostava de ir num riozinho, havia uma baixada que passava um córrego. Lá tinha um monte de peixinhos miudinhos, eu ficava olhando esses peixinhos e percebi que tinha uns, que eram bem pretinhos com um rabinho. Descobri que era o girino! Então, eu e minhas irmãs pegamos um monte de girino e colocamos em uma lata de margarina, e minha mãe falou : “ – Isso é sapo!”. Eu senti tanto nojo que joguei tudo fora e fiquei muitos dias sem ir no riozinho. Nós apreendíamos pela vivência! Aprendíamos também muitas coisas como as plantas, por exemplo. A minha mãe sempre falava tudo para gente: “- Isso é assa-peixe, isso é gabirola, isso é melãozinho do mato”. Dessa forma, eu conheci muitas coisas, como as ervas que usavam para tempero, a arruda; as ervas que usavam para fazer os benzimentos, o alecrim, o manjeriço. Tudo isto, eu aprendi com minha mãe. Ela vivia ensinando a lavar roupa, a colocar anil na roupa.

Todo aprendizado era pela convivência, ouvindo a experiência contar. Tinha um livro, acho que foi meu primeiro livro, mas não tenho certeza. No livro tinha uma história de um homem que criava cabras, mas um dia, ele esqueceu a porta do estábulo aberta, e

uma cabra fugiu e foi comida pelo lobo. Eu tinha tanta pena dela! Lembro também da frase: “José Amâncio não tinha sorte com suas cabras. Ele as perdia todas da mesma maneira”. E na história, a cabra branquinha ficou no pasto. Caiu à noite, e ela começou a ouvir no pasto, na escuridão, os lobos uivando. E o finalzinho da história é assim: “E o lobo a comeu. Pois é, o lobo a comeu!”. Dava-me uma tristeza! Eu lembro perfeitamente do começo e do finzinho desta história. Também tinha uma outra história linda, que falava de uma nevasca, é eu lembro de um trecho: “tudo estava coberto por um imenso manto branco, como um véu de noiva, noiva da morte.” Eu pensava; “que lindo devia ser a neve, mas eu não sei o quê é”. Na vida real, quando eu era menina, quando era frio, era muito frio, lembro de uma manhã que eu acordei e minha mãe deixava essa água de anil na bacia, ou no tanque. Nesta manhã, eu vi que tinha tipo um vidro por cima da bacia. Cutuquei com o dedo, e quebrou porque era gelo. E sempre quando estava com esse tempo, de muito frio, faltava força. Então, ficava escuro, eu morria de medo. A gente usava um lampião de querosene, minha mãe ensinou a gente a acender o lampião, também usávamos a lamparina. Minha mãe que fazia a própria lamparina, ela punha água no copo, óleo e uma rodinha com cortiça ou rolha de garrafa, e cobria com aquele alumínio da lata de leite. Ela envolvia aquela rodinha de cortiça no alumínio, punha um barbante, passava óleo e acendia. Assim, ficava aquela rolhinha flutuando em cima do óleo e queimando. Como a lamparina era feita no copo, a claridade era bem pouquinha. Eu aprendi bastante a me virar, e fazer coisas do dia-a-dia, dentro de uma simplicidade, com o que tínhamos à mão. Eu gostava muito de ouvir minha mãe falar, cantar e contar histórias.

A minha avó cantava bastante, e eu gostava de ouvi-la cantar. O meu pai gostava de poesia, então eu acho que cada pessoa, com a qual eu convivi me ensinou alguma coisa!

Eu não tinha vontade de ir para escola e de aprender, porque para meus pais, tudo era proibido: não podíamos nem ficar por perto quando os adultos estavam conversando, e se de alguma fizesse um gesto, ou interrompesse a conversa tudo era muito feio, ou era pecado! Era muito feio se as pessoas reparassem que você sentia raiva do pai e da mãe. Era pecado mostrar língua, pecado falar qualquer palavrinha a mais, meus pais eram muito rígidos! Mas uma coisa que eu aprendi com tudo isto, é que mesmo depois, você não perde nunca, o respeito pelas pessoas. Respeitar a opinião, o espaço, o lugar, a casa das pessoas, de comportar-se dignamente diante das pessoas. E não sair criticando, foi um aprendizado que deu uma base muito forte, de poder seguir os valores sem sair fora

de um comportamento considerado normal. Valores de qualquer ser humano, como o respeito, a solidariedade, a compreensão.

Na minha infância a coisa mais marcante, mais importante na minha vida, foi minha mãe. Mas meu pai também teve uma importância muito grande. E muitas vezes ele teve uma importância mais para as coisas tristes. Porque ele deixou a gente meio abandonado. Nós somos sete irmãos, e meus pais vieram de Pernambuco, o meu pai começou a trabalhar na prefeitura e minha mãe dona de casa, e com um monte de filhos. E meu pai se envolveu com política, trabalhou com Ademar de Barros, ele era cabo eleitoral e trazia muita propaganda, muita coisa de política para casa e nós ajudávamos ele. Criançada organizava os panfletos e gostávamos disso.

Se envolvendo com política ele conheceu uma mulher. Passou a dar tanta atenção para ela que virou amante dela e foi abandonando a família. Ele tinha sido um pai muito amoroso, muito provedor. Eu via meus pais muito apaixonados, muito mesmo! Meu pai era muito de cuidar de nós e da minha mãe, e ela muito de proteger os filhos. Então era um lar seguro e feliz, mas meu pai enveredou por esse caminho de política, de mulheres, de bebida então nós fomos ficando abandonados.

Meu pai passou a ser uma figura marcante na minha vida através de medo, de insegurança. Ele passou a beber muito e brigava muito com a minha mãe, que ele não xingava com palavrão nunca, mas ele gritava e ele quebrava as coisas. Jogava a louça, quebrava tudo, a gente tinha uma vida razoável financeiramente e fomos decaindo, chegamos a passar fome! Então eu me lembro do meu pai como uma figura assim, que sofreu uma transformação muito grande, e isso me deu muita insegurança, eu fui me fechando muito. Tinha medo de falar e descontentá-lo e de que fosse embora de vez.

Minha mãe sempre foi muito submissa, nunca trabalhou fora, a vida dela era a casa, o marido, os filhos. E marcante é o amor que a minha mãe sentia por nós e ela nos defendia, ela não era aquela pernambucana tímida, receosa, ela era uma leoa mesmo!

Eles tinham bastante fotos e cartões postais, se casaram em Pernambuco e vieram pra cá, fazer a vida aqui em São Paulo. Ele veio primeiro, arrumou emprego na prefeitura. Depois ele mandou buscá-la e aqui nasceram todos os meus outros irmãos.

E quando a situação financeira foi piorando nós fomos indo pra bairros mais afastados, então nos moramos na Vila Maria, foi um tempo que eu me lembro de muita

difficuldade, quando eu entrei na escola, no primeiro ano do grupo escolar e eu tinha sete anos. Mas a gente morava num cortiço, um terreno enorme com bastante barraco de madeira, e só tinha uma casa de alvenaria, que era a casa em que nós morávamos, meu pai, minha mãe, eu, meus irmãos, minha avó, minha tia e meu primo, todos na mesma casa. Pagávamos aluguel e meu pai sumia, ficava muito tempo longe de casa, então a gente passava muito apuro de comida e falta de alimento. E num desses barracos, que era do cortiço, tinha uma italiana, duas irmãs, que saiam para catar lixo, restos da feira e elas traziam aquele sacão nas costas cheio de coisa! E nós crianças, já saíamos quando elas iam abrir, no quintal do cortiço, aquele saco cheio de verdura e legumes, coisa estragada, a gente ia para cima! Era uma festa! E elas cortavam o pedaço podre da maçã e a gente comia. Então a gente começou a pedir para ir no lixão.

Eu fui algumas vezes, num lixão. Eu ia descalço e minha mãe gritava para a gente não ir. A gente dizia “a mãe... só um pouquinho, só um pouquinho”. Não desobedecia assim na cara dura. Era uma criançada pedindo, todo mundo pedindo a mesma coisa. Então, nós íamos com essas duas irmãs. E quando nós voltávamos, elas davam alguma coisa para a gente dar, algum legume. Minha mãe aproveitava e as frutas a gente vinha até comendo pela rua. Mas era uma coisa muito, muito ruim.

Meu pai com tanta ausência, deixou de pagar o aluguel e nós fomos despejados! Eles tiraram só um caixote que a gente tinha com roupas e jogaram escada a baixo. Era uma casa de dois pavimentos, lacraram a porta e punham uma placa “lacrado pela prefeitura” e a gente não podia entrar. Ou punha as coisas no quintal ou na rua, então muitas coisas, muitos móveis eles puseram na rua, o que nós ficamos foi um caixote com roupas. Mas, eles deram um prazo, eu acho, não me lembro, os nossos móveis ficaram na casa de um vizinho, que enfiou tudo lá. E nós não tínhamos abrigo, ficamos no quintal mesmo do cortiço. Nós crianças dormíamos na casa e nos barracos dos vizinhos, a minha mãe e meu irmão caçula, que era um bebezinho, armaram uma cama ali, em um pé de chuchu no fundo do quintal.

Isso é um acontecimento que hoje eu falo mais como uma lembrança. Mas que me envergonhava e me ajustava. Era um marco na minha vida, um marco de humilhação, de insegurança, de abandono muito grande, mas tudo é aprendizado!

Na minha trajetória como estudante eu não fiz educação infantil, entrei direto no primeiro ano, estudei na Vila Maria no grupo escolar Júlio Maia. Havia uma professora que não me dava muita atenção. Hoje que, que eu relembro a situação, eu vejo, que ela dava mais atenção para a maioria dos outros alunos. Mas eu era muito quieta, eu tinha

medo de falar, era muito tímida também. E ela era muito ríspida! Falava muito alto, batia muito com aquela régua na mesa, ou na carteira onde a gente estava.

Foi minha primeira professora! Eu ficava muito amedrontada. Era uma época muito ruim de estudar, eu lembro que eu tinha medo daquela sabatina: umas provinhas que a gente fazia, não era o exame final, eram sabatinas. Não sei a frequência delas, mas acontecia e eu ficava com muito medo. Lembro dessa professora, desse nome, lembro da rispidez dela.

Eu estudei um ano na Vila Maria, depois, eu estudei no centro da cidade. Porque nós mudamos de casa. Nós fomos despejados da casa onde nós morávamos e fomos morar em uma casa abandonada, que pertencia ao dono de um hotel, onde minha avó trabalhava. Nós fomos morar: minha mãe e nós os filhos. Nessa época, meu pai já não estava mais conosco. Ele havia encontrado e formado outra família. Ele quase não ajudava nas despesas. Tanto que nós ficamos sem pagar aluguel e fomos despejados. A minha avó, a mãe de meu pai, conseguiu esse abrigo para nós, no casarão abandonado. A casa era próxima, da rua das Palmeiras, no centro da cidade, eu fui matriculada em uma escola, que era considerada de alto padrão. Mas era escola estadual! A população dessa região tinha melhor renda e eu fui muito discriminada, porque eu vinha para a escola com uma roupa péssima! Também, não tinha material suficiente.

E eu detestava a escola, meu Deus do céu! Eu não tinha calçado, não tinha estojo, não tinha nada! E eu tinha uns saquinhos de papel, que a gente punha o caderno, o lápis, e a borracha dentro do saquinho de papel, e não levava lanche.

Eu era discriminada pela professora e pelos alunos. Eu entrei em um meio de ano, eu me lembro disso, mas consegui acompanhar. Eu queria aprender por medo. Eu tinha medo de errar, medo de levar bronca, medo de levar castigo. Então eu queria aprender e foi assim até a quarta série.

Os alunos mais carentes faziam parte da “caixa escolar”. Então minha mãe falava que não era para falar que a gente passava necessidade. Porque ela tinha vergonha! Então não era para falar, porque era discriminado! Os outros alunos discriminavam os que eram da caixa, quem era da caixa escolar tomava alguma refeição, um leite, alguma coisa lá. Os outros alunos sabiam que quem era da “caixa escolar” era pobre, faziam zombaria, gozação. Então a gente ia com fome e voltava com fome!

Depois, nós deixamos de pagar aluguel novamente e mudamos de bairro e fui estudar em outra escola. Dessa maneira, acabei estudando em quatro escolas no período de quatro anos! Então minha quarta série já foi em Itaquera. Da Vila Maria, para o centro

da cidade, pra Itaquera. Na época, o ensino era muito rígido, mas eu aprendi bastante, pois os professores, com os métodos, ensinavam da maneira eles podiam ensinar. Porém, acho que a discriminação era muito forte. Os professores eram austeros e rígidos. Os quatro professores, que me deram aula, eram rígidos.

Só, algumas vezes, que a professora punha uma gravura ou figura na lousa e a gente podia fazer a “composição da vista”. E também tinha que escrever um título e descrever a gravura. Raramente tinha a redação que era livre. Eu gostava muito das redações livres e longas. Uma vez, ao mostrar minha redação a professora falou: “- Ah, lá vem a menina com as histórias de longa metragem!” Eu fiquei tão magoada com a professora, porque eu achava que eu escrevia bonito, por isto escrevia bastante. Desse modo, me senti intimidada para escrever. Parei de escrever para a professora e comecei a inventar poesias, músicas e histórias no meu caderno.

Eu gostava de ler, mas não gostava de estudar, detestava matemática. Mas geografia eu gostava, história também, porque para mim eu viajava na história como uma história mesmo, de pessoas que existiam, fantasiava bastante e passei a gostar de escrever, ainda hoje eu gosto de escrever, e gosto muito de ler. E tenho coisas que me marcaram na época de escola, tinha uma necessidade de ir bem nas provas, de passar de ano, mais para agradar meus pais e para não ficar tanto tempo na escola, então eu passei a decorar muito as coisas, tinha memória boa, e eu sempre fui bem nas provas, sempre fui bem. Mas não que eu gostasse, nunca gostei, de ir para escolar, de estar na escola, e de estar longe da minha casa, eu achava muito ruim.

Quando terminei a quarta série, o quarto ano primário, eu fui para um curso, o “admissão ao ginásio”. Fiz o curso de admissão com aulas particulares. A professora morava pertinho da minha casa, e assim, minha mãe, deu um jeito e pagou as aulas para mim e para minha irmã mais nova. No dia da matrícula do ginásio, meu pai falou que viria para casa, porque ele estava sempre muito ausente, e, além disso, era o último dia de matrícula. Era necessário ou o pai ou a mãe realizarem a matrícula no ginásio. Como meu pai havia dito que viria fazer a matrícula, minha mãe não foi. Eu e minha irmã ficamos na porta do ginásio esperando, mas meu pai não foi fazer nossa matrícula, e então perdemos! Como não fui para o ginásio, comecei a trabalhar.

Minha irmã mais velha já trabalhava, começou a melhorar um pouquinho, então com catorze anos comecei a trabalhar, numa fábrica de meias. Eu achava muito ruim

trabalhar porque ficava longe de casa, ficava longe da minha mãe. E eu tinha um medo muito grande de ficar distante e de me perder de casa.

Quando eu tinha 16 anos, em um baile perto da minha casa, conheci meu marido. Namorar naquela época era dar bom dia, dava a mão, ia no parque ou na quermesse, e: - “Ah! Tô namorando”, “Ah, tinha um namorado”, ou “Tô noiva”. Então, com 16 eu tava num baile num salãozinho perto de casa eu, minha irmã mais velha e minha irmã mais nova, minha mãe só deixava a gente sair junto. E o Roberto, o nome dele, me tirou pra dançar, e nós ficamos dançando e eu achei ele lindo! E toda hora ele me tirava pra dançar e ficamos juntos conversando. Ele falou se ele poderia me acompanhar até minha casa no fim do baile, eu falei que sim. Eu lembro que ele tinha um pacotinho de dropes no bolso da camisa, dropes “Ducora”, que não existe mais. Ele me deu o pacotinho de dropes, ele me levou até o portão da minha casa, fomos de mãos dadas, minha irmã mais velha só de olho! Aí depois quando chegamos no portão ficamos conversando, me abraçou, e me deu um beijo. Depois quando entrei minha irmã já tinha contado para minha mãe. “A Nara veio do baile com um moço”. E ainda “e ela deixou ele beijar ela”. Aí que raiva dela! No dia seguinte a gente se encontrou, continuamos, namoramos três anos entre namoro e noivado e eu gostava muito dele. A minha mãe, ela conversava muito com a gente sobre sexo, não podia deixar fazer nada, que era sem-vergonha, era sem-vergonhice, ela nem falava que era pecado, mas que era sem-vergonhice, que era não se dar ao respeito, libertinagem, que as pessoas da rua iam reparar e que se a gente ficasse namorando muito agarrado no portão de casa os vizinhos ia ficar mal falada, iam falar que a gente não era mais moça e virgem. Eu namorei bastante, não digo que não, mas eu consegui casar virgem e isso não era uma coisa muito rara não, hoje em dia é raridade. Mas eu não me arrependo não! As minhas irmãs até tiveram relacionamentos, mas isso não fez diferença quanto a dar certo ou não dar certo o casamento.

A gente se gostava muito, ficamos juntos esses seis anos e para ficar seis anos juntos e depois casar e não ter intimidade, é uma coisa difícil. E nós nos casamos no ano de 73, e eu tomava anticoncepcional. Eu comecei a pensar mais em trabalhar e ganhar mais para ter uma vida melhor. Porque a gente tinha sempre bastante dívida. Eu não engravidava, demorei muito para ter minha primeira filha, então eu comecei a estudar, por livros, e pelo telecurso e fazer eliminação de matérias. Mas meu marido nunca se interessou não, mas eu ia e fazia as provas. Nessa época trabalhava em uma fábrica de meias no Brás. Trabalhei sete anos lá.

Depois eu fiz um cursinho no Senac de supermercado. E fui trabalhar num supermercado pertinho de casa parei de pegar condução e passei a trabalhar pertinho de casa, só que eu trabalhava de segunda à sábado e na firma não, era de segunda à sexta. Eu fiz a eliminação até a oitava série, que era o equivalente ao ginásio antes, terminando o primeiro grau. Continuei estudando com as aulas do Telecurso e livros que eu tinha acesso, e me inscrevi para eliminação de matéria de segundo grau. Eliminei todas matérias, quase todas, exceto matemática. Então me inscrevi para fazer o supletivo do segundo grau, por causa da matemática. Porque eu tentei algumas vezes, mas essas provas do governo, de eliminação de matéria, eram difíceis.

Eu trabalhava como servente numa escola estadual e nessa época eu fazia as eliminações de matérias. Eu limpava, lavava banheiro, e nesta escola, tinha muitas canaletas. A água descia e juntava com areia nas canaletas. Eu tinha que por bota de borracha – tinha os equipamentos – e com a enxada tirava a areia das canaletas e ainda lavava banheiro, fazia todo serviço de servente, de limpeza. Eu achava pesado este trabalho de tirar areia das canaletas e por nos latões, por para fora da escola. Então eu prestei concurso para servente, mas da prefeitura. Eu passei no concurso, mas não me interessei. Logo em seguida, teve o concurso para ADI - Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, que exigia só a quarta série como escolaridade.

Eu penso que o concurso, foi em 92 ou 91. Depois do curso, trabalhava como ADI no período de seis horas ao invés de oito horas. O que me interessou no concurso é que o horário era só de seis horas. Além disso, eu ia ganhar três vezes mais, eu ganhava sessenta cruzados, eu acho. Eu passaria a ganhar cento e oitenta. Era exatamente três vezes! Trabalhar menos e ganhar mais! Eu pensava: eu trabalho com crianças grandes, que fazem malcriação, que gritam e desrespeitam as professoras, o que dirá com as serventes. Pensava que seria ideal trabalhar com crianças pequenas.

Passei no concurso, e fui muito bem colocada, graças à Deus. Eu acho que eu fui chamada na vigésima sexta colocação. Com as provas e títulos, com os títulos de servente, passei para noventa e pouco. Porque outras pessoas tinham mais títulos que eu. Eram pessoas que trabalhavam na prefeitura há mais tempo.

Entrei aqui [CEI] em noventa e dois, e comecei a trabalhar com crianças maiores daqui e fiquei meio assustada. Assustada porque era um contato muito direto diferente de servente. Naquele tempo, as crianças eram indisciplinadas, briguentas e choronas. Achei

muito difícil, e eu não sabia que atitudes tomar, e nem quais estratégias. Claro que a prática é muito importante, mas sem a teoria não funciona. Uma não funciona sem a outra. Pensava “ah, tem que estudar” e foi quando começou dentro da área, no CEI, a pedir uma escolaridade maior. Confesso que pensava “para quê estudar para cuidar das crianças?” e “para dar bronca ou pôr de castigo?”. Ainda bem que a minha mente se abriu e melhorei muito a minha prática. A teoria melhorou meu conhecimento e quando nós passamos para a Secretaria da Educação, que exigia mais escolaridade, eu resolvi fazer o supletivo do segundo grau. Por conta da matemática, fiquei um ano e meio, para conseguir passar. Peguei meu certificado do segundo grau quando eu já estava trabalhando aqui. Depois, eu fui fazer o Magistério, que foi exigência da Secretaria da Educação. Antes éramos da Secretaria do Bem Estar Social. E diziam que a gente tinha um prazo para ter o curso de Pedagogia.

A prefeitura ofereceu o curso. Porque a princípio, tinha uma certa data, para todos os funcionários terem o magistério. Como a data era longa, a maioria, não se preocupou. Mas quando a prefeitura ofereceu o magistério gratuito, nós nos inscrevemos. Aqui, no CEI, foi um grupo grande.

O curso do ADI Magistério, foi muito, muito bom! Era muito interativo, muito vibrante, participativo mesmo. Foi um curso que eu achei uma maravilha fazer. Aprendi de uma forma que me agradava mais! Convivendo, compartilhando, tinha muitas oficinas. O material didático muito bom, interessante, programado mesmo para passar os ensinamentos de uma forma interessante!

E quando terminei no ano seguinte, eu fiz minha inscrição no vestibular. Comecei a cursar Pedagogia, mas quando estava no primeiro semestre, o prefeito Serra, anunciou que nós teríamos acesso ao um curso de Pedagogia, que era gratuito. Era o PEC - Programa de Educação Continuada, um curso de Pedagogia, num convênio com a USP e a PUC. Eu fui fazer e foi um curso muito bom. Teve uma semana presencial na USP realizada no primeiro ano e depois outra semana presencial no segundo ano. E era um curso interativo. A gente trabalhava em salas de aulas com TVs e câmeras, em contato com os educadores da USP. A gente podia fazer questões de forma interativa aos professores. Éramos divididos em pequenos grupos, e cada líder representava as questões do grupo. Eu achei muito bom esse modo do curso gerou aprendizado.

Eu fazia cursos curtos, minicursos, fazia oficinas também. Eu gostava porque eu também podia escolher o tema, o tipo da oficina. Eu sempre optava pelo que me interessava, pelo que eu mais gostava. Então eu fiz algumas oficinas que eu gostei muito. E a maioria na USP mesmo.

Em 2005 ou 2006 eu entrei no Contexto na USP. E ter participado me afetou de uma maneira muito positiva, porque é estar com seus iguais, falar a mesma língua, às vezes eu falo e encontro eco na voz de outras pessoas, às vezes as pessoas estão falando, e falam a minha vivência como educadora, falam da minha realidade, do meu contexto mesmo, me acrescenta muito!

O Magistério e foi o PEC contribuíram muito para minha formação. O ADI também foi muito forte. Porque tinha a parte de psicologia que me fez ver a criança, como um ser em formação, não apenas uma criança que estava ali sob os meus cuidados, para mim ensiná-la, mas que ela tinha também um aprendizado para passar para mim, e que era muito de compartilhar. Essa parte de psicologia de ver a criança como um ser humano igual ao que já fui, numa idade que eu já tive, esse compartilhar, aprender junto, abriu minha mente e o meu coração também. Na verdade, eu acho que essa relação de afeto que a gente passa a manter, ela é muito forte, mas ela fica forte na prática, porque a teoria te ajuda a caminhar, se você tiver a mente um pouquinho aberta para você assimilar o que está nas entrelinhas, você faz uma mudança, não tem como não mudar, não tem como.

Logo que eu entrei no CEI nós não tínhamos formação interna. O diretor fazia alguma coisa, mas não tinha muita quantidade de informações, nós não tínhamos acesso à isso. Todos nós tínhamos nossa vivência, nosso aprendizado. Mas, a formação dentro do CEI, as reuniões, os cursos, as palestras, os profissionais, cada um na sua área, contribuíam muito. Depois a formação com a Mônica Pinazza, com essa assessoria, essa parceria com a nossa coordenadora C, e que foram comandadas pela diretora D.; foi um trio, cada um com a sua motivação, com a sua vivência, que fez a diferença!

Uma equipe que fortaleceu a todos nós, educadores aqui do CEI, contribuiu muito, trouxeram conteúdos maravilhosos, e mexeu com a gente. Não foi fácil a gente começar a mudar, pensar de outra maneira, reconhecer a nossa necessidade de aprendizado e de mudança, não foi fácil não! Foi um processo longo, difícil, mas contribuiu muito, muito mesmo. Eu acho que todo CEI precisa, todo educador, na educação infantil, precisa desse acompanhamento e dessas parcerias.

Além do Contexto eu tenho feito cursos pela prefeitura e é muito significativo pessoalmente, profissionalmente, e mesmo na parte lúdica, tem muitas opções, um leque de opções muito grande, as oportunidades de aprendizado são muitas e você poder escolher. Então eu fiz mídias que eu tinha e ainda tenho um pouco de dificuldade. Mas eu fiz mídias porque era uma necessidade minha. Fiz o de música, participei do coral, mais como um lazer, mas que me faz muito bem!

Ser educadora, estar na educação infantil, para mim, é o trabalho mais gratificante, porque eu lido com pessoas! E pessoas, em formação, as crianças, elas estão começando a formar, sua personalidade. E eu acho que é muito forte ser profissional da educação infantil, é uma responsabilidade imensa, porque o que você fizer de bem ou de mal, você está lançando uma semente e ela vai germinar. Então, é claro que, toda sociedade, e todas as pessoas que são educadores dessas crianças, que são desde o coleguinha, família, sociedade, tudo, vai contribuir para isso. Mas, como educador, ali, o seu dia-a-dia com a criança, é uma responsabilidade imensa. Então, para mim ser professor de educação infantil é compartilhar a vida da criança, o seu aprendizado, e é trocar! Eu acho que a criança tem que ser muito observada para você fazer um bom trabalho, e junto com ela. Porque se você só fizer o seu trabalho, ele vai ser muito mecânico, mas se você fizer junto com a criança, se você reconhecer que você está passando conhecimento, mas você tá também se embebendo da criança, você faz um bom trabalho! Eu acho muito bom ser educadora! E muito sério também!

Vejo que eu não escolhi ser professora, foi um percurso da vida! Porque meu interesse foi trabalhar menos, ganhar mais e trabalhar com crianças, que não tinha aquela agressividade, aquela disputa, aquele questionamento que os mais velhos tinham. Para mim seria uma coisa mais tranqüila, seria mais fácil, mas aí a formação, a teoria me ajudou a ver que a criança tem o direito de questionar e que eu tenho o dever de reconhecer como legitimar aquelas questões. Então, não foi uma profissão que eu escolhi, mas hoje em dia, se eu pudesse escolher, eu escolheria.

Se eu não tivesse conhecido a educação infantil e pudesse ter escolhido um curso, eu gostaria de fazer algum curso ligado à Arte, pintura, desenho, escultura, decoração, essas coisas. Agora um curso não sei que área, mas eu gostaria de fazer Psicologia. Mas eu nunca pensei em fazer pedagogia antes, em ser professora, ou mesmo que fosse o magistério. Minha irmã mais nova fez magistério, eu falava “imagina!”, eu não tenho vontade de fazer, de ser professora, professora para mim era um monstro.

Quando eu entrei no CEI, a gente cuidava mesmo das crianças, a gente se preocupava com a aparência, com cuidar, dar banho, trocar fralda. Era muito higienista, e muito protetor. E eu era muito autoritária com as crianças! Não ouvia muito as crianças e elas me irritavam. E eu via isso também na equipe. Nós éramos um grupo de profissionais que não tínhamos uma qualidade de trabalho. É claro que algumas pessoas se destacavam mais, tinham já um dom, um conhecimento, uma experiência maior para fazer um trabalho melhor. E eu levei comigo bastante coisa de vivência, coisa assim de ser humano. Mas, não que eu não tenha errado muito com autoritarismo. Mas, eu também vi coisas muito ruins, de humilhar a criança, de não tratar, de não se preocupar com o físico, com o emocional, com a segurança, com nada! Então, acho que a equipe toda, ao longo dos anos e das oportunidades de mudança e de aprendizado, a equipe toda melhorou bastante. E cada um no seu tempo, algumas pessoas foram mais lentas, outras mais rápidas, outras assimilaram as mudanças com mais facilidade e outras não. Eu, individualmente reconheço que eu melhorei bastante, fiz bastante mudança. Minha cabeça era outra, meus conceitos mudaram, e de uma maneira geral a equipe toda.

Quando eu entrei o CEI era um lugar que as crianças eram muito agressivas, muito malcriadas, mal educadas mesmo. E, nós educadoras também. Então as mudanças positivas, foram assim: nós fomos atendendo novos grupos de crianças, fomos mudando e atendendo de uma forma diferente também as crianças. A grosso modo, as crianças são todas iguais e os adultos também, foi nosso modo de trabalhar e o nosso atendimento à essas crianças que foi mudando, eram grupos novos de crianças e o nosso trabalho estava diferente. Então eu acho que houve muitas mudanças positivas.

A gente trabalhava muito em cima de horário, pra atender as necessidades do adulto. Eu quero dar banho tal hora, eu quero que todas as crianças tenham almoçado, e que tal hora tenham dormido e cumprir horário assim que nos estipulávamos. E hoje em dia eu acho que é uma mudança marcante, na rotina a gente contempla os horários de espera, os horários de atividade, de descanso, de refeição, seguir uma linha do tempo com horários certinhos ajuda a gente também, mas sem deixar de atender a necessidade da criança, o tempo da criança. O horário ser voltado para o bem estar da criança, valoriza bastante o atendimento.

Outra mudança é isso de se exigir, do educador mais formação, mais estudo, também foi uma mudança positiva. Mudança interna e de legislação, de até tal data todo mundo tem que ter magistério.

Para ser uma professora de educação infantil tem que ter conhecimento do ser humano, da criança e ter conhecimento de si própria. Tem que ter embasamento teórico, estudo, ser profissional, como se fosse uma luta, estar engajada mesmo nessa luta, ter predisposição para trabalhar e pra que tudo dê certo. Mas, como nós estamos lidando com ser humano em formação, temos que ter o nosso lado humano, nossas relações de afeto muito fortes nesse trabalho. A visão do que é a criança, das necessidades dela e nossas também, essa visão tem que ser muito clara: do que é uma criança e do que é um educador. Da importância do educador na vida da criança. Porque tudo o que a gente fizer - eu repito - vai ter um retorno! A gente pode não presenciar, mas vai acontecer! Na vida, quando a criança se tornar um adulto, vai ter muita coisa marcante nela que vai estar levando do CEI, dos primeiros anos. Então eu acho que o perfil do educador é isso: profissionalismo, responsabilidade, mas sempre permeado de afeto. Não dá para ser educador infantil sem ter essa lucidez, de profissional com o pessoal.

As pessoas que vêm pra educação infantil às vezes vem com umas idéias que no dia-a-dia elas mudam, porque elas vêem que o contexto do dia-a-dia é outro. Então, eu acho que só trabalhando mesmo ali. Mas, quando você tem um diretor, um coordenador pedagógico e outras parcerias que têm o mesmo ideal, que têm os conceitos parecidos, isso fortalece o grupo. Mesmo que tenha as discordâncias eu penso que nós somos privilegiados no CEI, com a direção, com a coordenação, e com a parceira da USP, e com estar fazendo Contextos. Todo mundo está interligado. E dentro da educação infantil o CEI é um núcleo onde acontece coisas, e tudo que vem chegando vem incorporando e, vai dando qualidade, acho que são as parcerias que fazem um bom trabalho. Acho que o CEI foi privilegiado com profissionais que realmente se importam com a educação infantil. Então eu me sinto privilegiada de estar trabalhando lá, e de ter colegas de trabalho assim admiráveis mesmo. E eu espero mesmo que não arrefeça esse ânimo de melhorar, de estar sempre participando, que nada caia na rotina, “ai já tá bom”, chegou a um patamar que não tem mais pra onde ir. Eu acho que não tem como acontecer isso, e espero que não mesmo.

(...) eu também acho que nada na vida da gente também não é muito fácil! (então) tem que vestir a camisa mesmo!

Meu nome é Sandra, tenho 45 anos e nasci em São Paulo, capital. Moro com minha mãe aqui em São Paulo. Não casei e não tenho filhos. Na infância, eu adorava ir à casa da minha madrinha, pois ela sempre fazia coisa gostosa pra gente comer. Era aquela folia! Reunia um monte de primos, então a gente corria, brincava com uns baralhos. Eu não sabia jogar nada, mas inventava uns jogos. Então, era bem gostoso, e ela foi uma pessoa bastante marcante nessa época. Já na adolescência, eu nem posso dizer que eu tive muita adolescência, pois comecei a trabalhar muito cedo. Comecei trabalhando com meu pai. Ele sempre trabalhou na área do comércio, e tinha na época uma casa de carnes. Então, muito do que eu sei de trabalhar, de lidar com o público, eu devo a ele. Nós somos três irmãos, eu sou a mais velha. Meus pais eram portugueses tradicionais, os dois. Sou a primeira dos brasileiros na minha família. Então, eu era cobrada: “você tem que ter o exemplo”, “mulher não pode isso, não pode aquilo, não pode aquilo outro”. Eu não podia chegar depois das 10 horas da noite, porque quem chega depois das 10 horas da noite não é mulher de família! Tive esse tipo de educação. E, por ser a mais velha, eu tinha que ser o exemplo dos irmãos. Foi mesmo uma educação mais rígida, e trabalhei desde cedo, não posso dizer que curti balada, esse tipo de coisa, não! Até hoje eu não gosto, acho que em função do tipo de educação que tive. Então, me incomoda som muito alto. Gosto de reunir pessoas, mas assim, num local mais tranquilo, em que a gente possa conversar. Mas, balada, esse tipo de coisa me incomoda até hoje. Meus pais se conheceram em Portugal, acho que eram namorados lá, não tenho essa certeza, mas eles se casaram aqui. Minha mãe veio só, ela é caçula de seis irmãos. E o irmão mais velho dela, que já era casado e tinha uma filhinha de quatro anos, veio com a família pra cá. Minha mãe tinha 18 anos. Meu pai veio só, tinha uns primos aqui, mas era só ele da família. Na adolescência, eu saía pouco e também namorava pouco, porque não dava nem tempo! Trabalhar no comércio é domingo a domingo. Você não tem uma folga. Então, foi bastante complicado mesmo. Minha adolescência foi mais o trabalho e o aprendizado de lidar com o público. Aprendi muito nessa época. Entrei na escola direto

na primeira série, não fiz educação infantil, mas eu já sabia ler. Estudei os quatro primeiros anos aqui no Parque Novo Mundo, na Escola Estadual - FEB. Eu era apaixonada pela minha primeira professora, a professora Melo. Lembro até o nome e sobrenome dela. Não sei se era o jeito dela que me cativou, ou se é porque ela era canhota. Eu achava lindo ela escrevendo na lousa, com uma letra maravilhosa, e com a mão esquerda. Tanto que eu treinei minha mão esquerda, escrevo com as duas, de tanto que me marcou. Então, isso me marcou bastante, as professoras do primeiro ano. Depois, estudei no Paulo Egídio, na Vila Maria, fui até o terceiro colegial, na época, terceiro colegial normal – o que todo mundo faz. Não fiz nenhuma especialização na época, pois fiquei um ano, e tinha decidido que não ia fazer faculdade, mas uma amiga minha insistiu: “Ah, vamo comigo, vamo comigo, vamo comigo?!”. Fomos prestar vestibular na Faculdade Nossa Senhora Medianeira, hoje é UNIBAN, “Ah, tá bom então, vou te acompanhar. Cê vai prestar o quê?”. “Pedagogia”, ela disse. “Então põe isso aí pra mim também”. Eu entrei na Pedagogia dessa maneira. Fiz quatro anos de licenciatura plena. Então, quando estava terminando Pedagogia, pensei em fazer Direito. Aí eu gostei, gostei da coisa e comecei a fazer um monte de cursos. Todos os cursos possíveis, seminários, tudo que tinha a ver com educação eu fui fazer. Quando faço as coisas, gosto de vestir a camisa. Então, eu podia ter feito a maior burrada do mundo, mas eu ia tentar fazer o meu melhor pra ver se era aquilo mesmo que eu queria. Fiz muitos seminários de psicologia, psicopedagogia, disso e aquilo, fui fazendo cursos e mais cursos. Depois, saí com habilitação em Pedagogia, licenciatura plena e supervisão escolar. E já comecei, na época, a trabalhar numa escola nos Jardins. Trabalhei lá por quase treze anos. Quando saí de lá, foi por motivo de doenças familiares, meu pai e minha mãe adoeceram ao mesmo tempo. Meu pai, na época, tinha um restaurante, e fiquei um ano coordenando as coisas por telefone. Eu trabalhava o dia inteiro, porque comecei a trabalhar meio período nessa escola, mas depois só duas professoras treinavam as estagiárias para trabalhar na unidade. Seria a Malu ou eu. Treinei uma professora que tinha um super jeito, e surgiu uma oportunidade para ela no outro período, para assumir uma sala. Mas, o pessoal da direção estava ainda um pouco inseguro para deixar a sala na mão dela. Me perguntaram se eu poderia ficar com ela um mês, um mês e pouco como auxiliar de sala dela. Nesse um mês, um mês e pouco, eu fiquei quatro anos, pois passei a treinar gente no outro período também. E, nessa época, foi quando meus pais adoeceram. Então, eu ficava o dia inteiro lá nos Jardins e coordenava o restaurante por telefone. Meu irmão era menor de idade e ele que tocava o

restaurante. Então, quando chegou um determinado ponto do ano, eu estava esgotada! Pedi minhas contas, falei: “Olha, vou ficar até o último dia deste ano”. Ninguém acreditava, nem a diretora, que eu estava falando sério. Falei: “Oh, porque assim, assim, assim... porque eu não tenho condições! ... se eu não tiver uma pausa, eu vou pirar!”. Depois acabaram acreditando, levei laudos médicos e saí, fiquei até março/abril do ano seguinte. Meus pais melhoraram, e tinham uma herança de Portugal, da época dos avós, e o meu pai falou: “Você vai voltar pra escola em que você trabalha?”. E eu sempre gostei! Eu já tinha vestido a camisa. Já tinha bebido água da fonte, não voltaria mais atrás, né?! Eu achava que não era mais o momento, que não tinha mais um sentido voltar, tinha perdido o elo, não perdido a amizade. Recebi várias vezes convite deles pra voltar, mas achei que não seria legal retornar. Aí, ele falou: “Ah, vamos comprar uma escola pra você?” E nós fomos atrás! Comprei uma escola ali no Belenzinho, a escola estava recém-formada, e eu trouxe os alunos, fiz documentação totalmente regulamentada. Fiquei nove, quase dez anos lá. E fechei justamente pela falta de apoio governamental. Porque as escolas pagam, eu digo que a gente paga imposto por cabeça. Porque se tem até x crianças, você paga tanto, de x a x você paga tanto, então é por cabeça que você paga. Eu cansei de pagar impostos. Nos três primeiros anos eu até ganhei dinheiro, investia na própria escola, guardei alguma coisa na poupança. E, depois, passei a utilizar o dinheiro que eu tinha guardado pagando para trabalhar. Eu não vencia, porque não existe aquele amparo. As escolas clandestinas pipocam a cada esquina e ninguém vai fiscalizar. Você escuta de supervisora de DRE: “Ah, Sílvia, mas eu não posso entrar nessa escola porque essa escola não existe”. Então, não existiam escolas que já tinha gente formada na faculdade há dez anos; que tinha saído dessa escola que não existia. Não existe escola que tem o próprio ônibus pro transporte. Então, esse tipo de coisa vai decepcionando. Então cabeí por fechar a escola. No último dia que eu fui entregar os últimos documentos na DRE, tinha uma fila enorme lá. Eu falei “do que é essa fila?”. “Ah, é inscrição para contratar professores para creches, porque tem crianças, tem salas, mas não tem professor.” Eu falei: “Posso me inscrever?”. “Pode!”. Eu estava praticamente com os meus documentos básicos, tinha pouca coisa e ainda consegui a classificação 100 do grupo que foi. Se eu tivesse levado a documentação que eu tenho mesmo, profissional, eu tinha sido das primeiras mesmo. E acabei indo parar no CEICEI. E não foi concurso, foi contrato emergencial! Contrato de um ano, foram dois anos antes do primeiro concurso que teve para professor. Assumi lá no CEI dia 17 de janeiro de 2003. Peguei justamente esses tramites. Secretaria de

Assistência Social / Educação. Peguei um rabo do foguete mesmo. Ninguém sabia o que se fazia, tanto que professoras falaram no final do ano, “Ah, qual a primeira impressão que cada um teve do outro?”, viraram pra mim e falaram: “Sílvia achei que você era louca!”. Aí perguntei “por que?”, “Não, porque você veio com um tal de ‘Escuta, qual é o plano de ensino? Qual que é o PP? Qual que é o não sei o quê?’”, a gente não sabia nada disso! E nós achamos que você tinha vindo de outro planeta! E hoje em dia nós temos que fazer!” Naquela época como era Assistência Social ainda estavam muito vinculados, eles não tinham nada disso. Peguei realmente o burburinho da mudança, quando todo mundo estava arrancando os cabelos. Depois, fiz na Faculdade Tibiriçá o curso de Administração, hoje seria Gestão ou Administração Escolar. Eu já tinha feito a faculdade de pedagogia e supervisão escolar na UNIBAN, agora estou fazendo pós-graduação em Educação Inclusiva. Acho que no meu percurso o que mais contribuiu para minha formação foram os vários cursos que fui fazendo. Esse contato com muitas pessoas, porque eu digo assim: por pior que o curso seja - às vezes a gente é enganado pelo nome do curso, a gente vai com uma expectativa e não chega nem próximo – você sempre tem um ganho, porque sempre conversa com alguém e esse alguém troca alguma informação, e isso foi moldando a profissional que sou hoje. Não precisei fazer nem o ADI nem o PEC, pois já era formada. O contrato era de doze meses. Quando acabou, renovaram-o por mais doze meses, e quando eu estava lá há mais ou menos um ano e meio aproximadamente, teve o concurso. Em 2005, prestei o concurso da nossa unidade, viemos em oito fazer aquele cursinho preparatório. Só eu e a Claudia Nunes passamos no concurso, do grupo todo. Mas ela entrou dois anos antes de mim. O dela tinha sido já renovado quando eu entrei, renovaram de novo, porque já estava na expectativa do concurso. Desde 2006 eu participo do Contexto e isso me leva à reflexão! Todos os encontros que nós temos foram ganhando novos formatos a cada semestre. Os primeiros, vou te dizer que não foram tranquilos, não. Teve noites que nós não dormimos. Nós apanhávamos de tudo quanto era lado. E a Mônica lá no CEIna nossa reunião, dá-lhe chibata! Chegava na Tizuko e dá-lhe chibata também! E hoje nos vemos com outros olhos, mas o ser humano não gosta muito quando o outro acusa o erro que você faz. Eu assumi temporariamente o PEA na licença da coordenadora C. , e lembrei-me desse dia da Tizuko! Foi muito engraçado. Fiz igualzinho a ela, só para ver qual era a reação. Nós tivemos o projeto “Entorno”, são três educadoras em locais distintos fazendo leitura de histórias. Eu peguei a máquina, filmei, fotografei, corria de um lado, parecia uma maluca. Tizuko na época “criticou” as fotos que nós tínhamos

levado, detalhes bobos que a gente não presta atenção, mas que eu passei, no meu dia a dia, a prestar atenção. Então, hoje dificilmente eu bato uma foto daquela maneira, eu já tenho um outro olhar. Eu entrava nas salas e via que as pessoas estavam tirando fotos exatamente daquele jeito. Pedi as fotos, as filmagens de todo mundo e fiz um filme. Fizemos a reunião e fomos passar. Deixei passar tudo. “Nossa! Ficou escuro!”, “Não da pra ver a cara!”, as próprias pessoas que tinha batido a foto e a filmagem diziam. “Por que será que aconteceu isso?” As pessoas não tinham se tocado. Eu falei “por causa da iluminação da janela, vocês estavam contra”. Então, vamos ver as fotos que eu bati. Bati algumas da mesma hora totalmente diferente – que você consegue ver a carinha da criança, o educador, consegue ver tudo! “Por quê?” Eu já tomo cuidado com a luz da janela. Hoje em dia a gente já escuta com outros ouvidos, e vê com outros olhos. É muito interessante. E isso acho que foi mesmo a evolução do Contexto. Por exemplo, eu particularmente gostava mais a cada 15 dias. Um mês é um tempo muito longo pra gente ficar guardando. Mas, é outra forma, agora ganhou uma outra cara para o próximo semestre, serão oficinas. Até acredito que oficina com intervalo de um mês não seja tão sentido, mas quando tinha uma continuidade mesmo, um mês, pra mim eram muito longe os encontros. O principal é levar reflexão. Reflexão simples como de uma foto, até o olhar para a criança fica diferente. Hoje eu jamais vou esperar a criança olhar pra minha cara e sorrir para eu tirar a foto! Vou tirar foto dela de costas, se eu achar é aquilo que quero mostrar. Porque a mãe reconhece o filho de costas. E esse é o olhar que eu estou trazendo dessa evolução mesmo de conhecimento da parte da educação. Fora o Contexto, no início, nós tivemos várias fases de cursos oferecidos pela prefeitura. Quando eu era contratada, eram oferecidos alguns cursos, que nós não tínhamos nem a chance de conhecer, porque eles falaram que não podiam ser para contratados. Briga de cá, briga de lá, acabaram liberando para os contratados também. Fui fazer alguns. Poucos, porque quando mandavam muitas vezes os avisos, já estava muito em cima, a gente não conseguia. Tiveram todos os níveis, alguns que trouxeram alguma contribuição enquanto curso. Mas uma grande parte trouxe contribuição enquanto contato com outro educador de outra unidade, pois o curso em si era fraquinho. Depois, teve uma época em que nós tivemos pouquíssimos cursos. Normalmente era feito nos horários que você tinha que estar em sala, sem dispensa de ponto, tínhamos que pegar um abono para poder fazer curso. Cheguei a fazer alguns desse jeito, pois a minha intenção era o meu aprimoramento profissional. Então, se eu achasse que valia muito a pena, solicitava esse abono para ir fazer o curso. Mas a grande maioria dos profissionais

acaba não fazendo isso! Porque, pesa no bolso, há um desconto e não pode usar para pontuação para evolução, porque o que se faz dentro do seu horário de serviço não se pode utilizar. Agora, nós tivemos alguns cursos bons, esse ano, mas em horários muito ruins. Eles não pensam em questão de horário. Fiz um de teatro para educação infantil e um de narrativas infantis. Valia assistir pela pessoa que estava lá. Só que percebia muitas vezes que era você quem dava o curso. Ele só organizava. Nós tivemos um que parecia que a pessoa tinha feito assim: eu fiz a reunião, fiz a programação do curso, peguei o papel e fiz assim: “Talita, entra ali naquela sala, tem 20 pessoas te esperando pra você dar essa matéria aqui.” E a pessoa não sabia nem do que se tratava! Tivemos curso desse jeito esse ano. Mas tivemos, por exemplo, o Marcelo [Solair], maravilhoso! Tanto que eu fui fazer dois cursos na sequência com ele. Mas tinha hora que parecia o CEI dando o curso, porque a gente acabava jogando as nossas práticas na roda, e era trabalho em cima das nossas práticas. Na zona leste, nós sabemos que o CEI tem um diferencial. E não sei se propositalmente, ou se foi uma coincidência, mas tinha hora que dava impressão que era o CEI que dava o curso. Porque eram só as nossas práticas que iam pra roda. E tivemos o curso de narrativas que aconteceu de forma semelhante também. A professora era muito boa, mas me bateu isso também. Parecia o CEI ministrando o curso. Agora na formação interna do CEI, de quando eu entrei até hoje, vejo uma mudança e-n-o-r-m-e! Enorme! Mesmo! Como te falei, quando eu entrei, não se sabia o que era PP, não se sabia o que era plano de ação, plano de aula, não se sabia o que era nada! - na área de educação. Não tínhamos coordenadora, nós tínhamos uma professora que ia começar o curso de Pedagogia, então eu era a graduação mais alta que tinha na área de educação, com exceção da Maria de Fernanda, que era formada em Educação Física, mas estava no lugar da diretora. Então entrou essa professora que só tinha magistério, porque a grande maioria tinha vindo sem magistério, sem pedagogia, sem nenhum curso específico, pois não se exigia. Só exigia que soubesse ler, não tinha formação nenhuma e elas foram adquirindo na prática. Não desvalorizando o trabalho de ninguém, porque tem muita gente que não tem a teoria e na prática é excelência. Mas nós tínhamos algumas pessoas que estavam ainda necessitando um pouco mais pra chegar ao profissional. E nós tínhamos essa professora que assumiu esse cargo, interinamente. Que foi a solução que esse grupo encontrou pra tentar organizar as ideias. E eu entrei nesse ano, era complicado, pois eu tinha uma certa experiência, já tinha tido escola! Eu me sentia assim como que invadindo um espaço. Escutava determinadas coisas que eram solicitadas que não tinha nada a ver! E eu senti que

coagia muitas vezes, pois senti aquela insegurança. Acredito que é aquela característica do ser humano de tentar defender seu espaço. Houve muita resistência. Porque na época eu é que cheguei com mais formação, então elas tinham medo da minha concorrência! Foi o que eu te falei: muita gente, muito competente, mas sem ter a habilitação. Mas, a insegurança dessa falta de habilitação, muitas vezes coloca as pessoas em algumas enrascadas. E eu percebi isso realmente. Estava sendo meio que colocada de lado. Quando chegou ao final do ano, eles viram que o que eu queria não era pegar lugar de ninguém, eu queria trabalhar, ganhar meu salário. Eu estava vindo de uma situação financeira muito difícil na época. Quando meus pais ficaram doentes, fechei a escola, então eu tinha uma despesa muito grande na época. Meu pai tinha falecido um mês antes, tinha ficado quase um ano no hospital, eu estava desempregada há um tempo. Eu queria ganhar meu salário, fazer o meu melhor...Mas estavam me incomodando algumas coisas que a gente via. E eu não podia falar muito que dava aquela impressão que não era essa intenção.

Depois de um ano a coordenadora C. entrou, veio a coordenadora, foi super festejada e foi muito bom! Ela não tinha experiência com educação infantil na época, tinha vindo acho que do ensino médio na escola em que ela trabalhava, mas ela tinha muito boa vontade de querer aprender. E ela descobriu o Contexto, a Tizuko, e a Mônica. Então ela e a diretora D., que era diretora na época, me contaminaram com o Contexto, e contaminaram a gente, mas foi realmente pelo incentivo dela. A diretora D. sempre foi muito esforçada, ela tinha um gênio meio difícil de conviver, mas ela dava o maior apoio pra quem queria fazer curso, pra quem queria se aprimorar. A coordenadora C. já sempre foi bem mediadora, ela também gostava de fazer curso, e começou a incentivar também. Nossa! Cada perrengue pra atravessar essa cidade pra chegar no Contexto. Era toda semana, bem puxado, mas nós íamos! E era muito gostoso! Porque tem também a outra troca, no caminho a gente vai trocando muita coisa uma com a outra. Estava numa sala esse ano, a Fernanda, a Nara do outro lado do corredor, porta com porta, tinha dia que a gente ia se ver na hora do almoço! Não dá tempo! Então a gente tinha pelo menos uma hora e meia de caminho pra trocar um monte de ideia! No meu ponto de vista, o professor de educação infantil é o professor mais importante que tem. Ele pode criar na criança o bom hábito da leitura, ou pode fazer aquela criança odiar o livro. E essa criança vai precisar do livro o resto da vida dela. O professor de educação infantil pode criar na criança o bom hábito de respeitar o outro, ou de não respeitar o outro. Ele vai

criar outros hábitos também, de uma postura correta pra comer, por exemplo, não que o ser humano não vá aprender. Até o dia que ele morre, ele está aprendendo, mas nessa fase, a criança aprende muito, e tudo que ela observa, leva para o resto da vida. Aconteceu uma vez um evento, que eu sempre gostei muito de andar com as crianças ao redor do CEI, então “Vamos fazer passeio?” “Então vamos”. Às vezes eu saía com 20 crianças, eu sozinha com as 20 crianças pequenas, de dois pra seis anos. “Você é louca! E se eles correm”. Não! Eu conversei. Eles não vão correr. Antes de sair nós combinávamos que tínhamos que andar na calçada, criança pelo lado de dentro da calçada, não era pra colocar as mãos nos muros, porque nós não sabemos se tinha algum cachorro bravo do outro lado! E conversávamos todos esses detalhes. Eles tinham que aprender! Daqui a pouco eles vão estar na rua, eles tem que aprender isso, têm que aprender que não é pra pedestre ficar andando no meio da rua! No meio da rua é lugar de carro andar! E aí passou-se um ano mais ou menos, teve um dia que uma mãe largou uma criança de quatro anos e uma de um ano e meio lá no campinho e as duas desceram sozinhas e foram pra creche. E aí começaram “não, mas como? Como que essas crianças chegaram sozinhas? “Onde tá sua mãe?”. “Tá lá”. E nós vimos, estava longe, uns trinta metros ou mais. E elas tinham que atravessar uma rua! E ela ficou lá, não sei se por preguiça, não posso julgar isso. Eu sei que as duas crianças entraram sozinhas. “Ai, mas é um absurdo uma coisa dessas”, e aquele burburinho, não sei, não sei o quê... A menina, vira bem sério, ela tinha sido da minha sala, um ano antes, “Eu falei pro meu irmão que ele tinha que ficar de mão dada comigo, andar na calçada, do lado de dentro, e não podia colocar a mão no muro porque podia ter cachorro”. Ela tinha aprendido desses passeios que a gente fazia. Então, uma coisa que a gente pensa que poder ser só daquele momento, não é! Porque ela incorporou isso, é muito importante. Infelizmente no Brasil, hoje, a educação infantil ainda é muito negligenciada. Nós não temos o apoio que deveríamos ter. O que a gente vê vinculado na mídia, é quando uma criança morre sufocada, é quando a outra prendeu o nó da toca no escorregador, é o outro que mordeu não sei quantas vezes... é isso que nós vemos. A gente nunca vê veiculado na mídia um trabalho bom que foi feito! “Olha, esse aqui é o diferencial desse CEI, olha que legal! Olha, veio não sei quem da Inglaterra pra visitar esse CEI!” Isso nós não temos na TV, nem no jornal. E a gente vê que existe muito sensacionalismo também, porque na hora de se apurar os fatos, se descobre que a história não era exatamente daquela maneira e não se retrata a situação na TV! Então, esse tipo de coisa, demonstra um descaso com a educação infantil. E muita gente também tá chegando despreparada, os cursos de

formação são muito fracos! Fui fazer pós-graduação em inclusão porque eu queria ver se eu conseguia pegar uma coisa diferente, vou fazer 24 anos dia primeiro de abril, em educação infantil. Há 24 anos, vou à Seminário! E faço questão de assistir palestra sobre inclusão. E há 24 anos, a vírgula é colocada no mesmo lugar, depois da mesma palavra! Quer dizer, não houve mudança. Então, inclusão é muito bonito quanto você está atrás de uma mesa, e você não conhece nem a altura de uma criança de três anos! Infelizmente, nós não estamos preparados! A gente tenta fazer o nosso melhor, mas o nosso melhor está muito, muito atrás daquilo que a gente poderia estar fazendo! Não adianta você querer dizer “Ah, é a inclusão! Olha, nessa sala tem necessidades especiais visuais, um auditivo, um deficiência múltipla ...”, e um professor! Como é que ele vai conseguir atender a todas as necessidades? E todas as crianças têm necessidades especiais! Algumas muito mais do que outras, mas a grande maioria tem! Porque ela vem de um lar desestruturado, ela vem de uma mãe alcoólatra, de um pai traficante, e acha que é natural chegar dando soco em todo mundo, porque é isso que ela ganha em casa! E essa criança tem uma necessidade educacional diferenciada! Você tem que trabalhar isso com ela! E infelizmente, o discurso que a gente vê é outro.

Desde que entrei no CEI, tivemos muitas mudanças! Tanto na área profissional, quanto na área de formação lá dentro, quanto na área física do prédio, houve muitas mudanças. Agora, os profissionais no CEI, nós tivemos várias fases, tivemos aquela mudança brusca de 2002, e nós tínhamos resistência. Então, eu me coloco no nós, porque sou muito resistente a mudança e houveram muitas mudanças na época, mas nós começamos a caminhar juntas e fomos crescendo, era devagar, degrau à degrau, fomos crescendo. Depois teve uma época que abriram alguns CEUS e várias do nosso grupo pediram remoção pra sair e trabalhar mais perto de casa, então nós tivemos uma reestruturação no quadro profissional. E foi feita uma experiência que não foi das melhores. A nossa intenção era de mostrar pra esse pessoal que estava chegando o caminho que nos tínhamos, onde nós estávamos, mas esquecemos de mostrar as pedras em que nós fomos tropeçando, então elas chegaram e viram aquele tipo de trabalho que nós estávamos fazendo, e se mostraram muito receosas, e aí colocaram uma pedra na frente delas. Algumas se recusavam a seguir o nosso trabalho, e isso deu uma parada. Mas, foi um erro nosso, foi a maneira como nós colocamos. É como se elas tivessem colocado uma redoma de vidro pra se proteger: “Não, eu jamais vou conseguir chegar... Então eu nem vou me mexer. Porque eu vou ficar muito aquém, é capaz até deles

debocharem da minha cara! Então eu vou ficar na minha”. Mas aos pouquinhos, elas começaram a caminhar e nós também percebemos esse erro. Então, começamos a conversar, fomos contando um pouco do histórico do caminho e algumas começaram a entrar, e chegaram no mesmo patamar que nós estávamos. Algumas até com trabalhos mais elaborados do que os nossos.

Algun tempo depois houve novamente um outro grupo grande saindo, outro grupo chegando. E agora, nós somos um grupo tradicionalíssimo! Então elas não querem mudar! “Autonomia? Ele que vá aprender autonomia na casa dele. Aqui quem dá comida na boca sou eu”. A gente escuta esse tipo de papo. E esse tipo de coisa vai totalmente na contramão de tudo aquilo que a gente fez e construiu. Então, isso é complicado. “Aaaai, imagina que eu vou colocar esse desenho horroroso na parede! Aaah, não! Olha esse que lindo, olha, essa Minnie maravilhosa!”. Esse tipo de conversa, esse retrocesso, isso fez com que algumas das nossas pedissem até remoção, porque já se sentiam peixes fora do aquário. Outras estão ficando – eu me encaixo nessas outras - estão ficando de turronas! Não nós vamos ficar aqui, porque nós não vamos deixar destruir aquilo que foi feito! Nós suamos tanto a camisa pra chegar aqui! Nós temos que dar uma continuidade. Mas, está bastante difícil e por eles acabou-se diário de bordo, acabou-se portfólio de criança - “Ah, não! Tem que ser aquele diário de classe que só tem uma linha pra escrever.” Eles querem mesmo voltar a 1940! Para ser uma boa profissional de educação infantil, acho que é preciso ter algumas características, uma delas é gostar de criança. Isso é o principal! Porque nós temos muitas pessoas, que trabalham em muitos CEIs, não vou dizer só no nosso, tem vários, porque nos cursos a gente escuta, que estão lá só pra ganhar o salário, que não gostam de criança. Então, primeiro tem que gostar. Tem que gostar daquilo que faz. Tem que ser profissional. E a ética profissional tem que imperar desde o faxineiro até o diretor de uma multinacional. Se você está ali naquele barco, você tem que ajudar aquele barco a flutuar, não a afundar. Então você tem que vestir a camisa. Você tem que ser competente. Você tem que ter compromisso com a tua obrigação, sabe que tem que fazer aquilo e tem que ser da melhor maneira, não de qualquer maneira. Especialmente, porque a educação infantil, como eu falei antes, é muito importante. Eu acho que nem nós nos demos conta da importância da educação infantil. Acho que nós não chegamos ainda a pensar tudo que é importante nessa fase da criança. E tem que gostar do que faz, tem que ser competente, profissional, ético! Eu acho assim, ao ver, que o outro está fazendo uma

coisa errada, é claro que você não vai esculachar com ele na frente dos outros, mas você pode chamar e conversar. Falar: “Olha, o que você acha? Acha que teria outro caminho?” Então, acho que tem que ser ético com a criança, tem que respeitá-la. Isso é uma característica que nós estamos trabalhando ainda. Muitas vezes a gente deixa passar despercebido o que a criança está pedindo, e ela sempre está pedindo alguma coisa. Tem que valorizar tudo aquilo que a gente consegue aprender com os nossos pares, e com as crianças também! Porque, da mesma maneira que eu estou lá repetindo aquilo que eu sei, ela também está me transmitindo aquilo que ela sabe. Tem que ter essa troca. Essa é uma rua de duas mãos, não é de mão única. A gente tem que aprender a prestar atenção nesses sinais. A gente vê que às vezes até acha que está fazendo a coisa certa, mas a criança te sinaliza e você para e fala: “Nossa, será que eu podia fazer determinada coisa? Será que eu podia mudar meu rumo, não ir por essa rua, ir por essa outra?”. A gente tem que ter essa sensibilidade para perceber isso. Não pode parar jamais de se aperfeiçoar! Porque, em outras profissões você tem que se aprimorar, mas na educação tem que ser diariamente. Eu vou me aposentar com 38 anos de serviço! E por isso vou parar de ir à faculdade? Também não adianta ir fazer curso só pra ganhar a pontuação, o que a gente vê que muitas vezes acontece. Mas você tem que ir mesmo para se aprimorar. Às vezes você tem que bancar o seu curso! Eu assisti uma vez a uma palestra onde o palestrante falou: “um médico tem a maleta dele, lá tem um termômetro, um aparelho que mede a pressão, um bloquinho, a caneta dele... e por que que o professor quer que a escola banque o aparelhinho de som, o gravador, a máquina fotográfica?” “Ah, não, eu não faço isso porque não tem na minha unidade...” Então, isso me marcou muito. Já fazem alguns anos que eu assisti a essa palestra. Então, cada vez eu compro alguma coisa que vai ser meu material. Eu, agora pretendo comprar um gravador, porque eu não tenho, e na minha máquina fotográfica eu não consigo fazer filmes. Então, são duas metas pra esse ano: o gravador, uma máquina que filme e o computador consiga ler depois. A máquina fotográfica que eu tenho, não vou dizer que foi barata, eu dei na mão das minhas crianças pra elas usarem. Eu fiz um trabalho sob os olhos da criança, então elas fotografavam o dia inteiro, e cada dia tinha um fotógrafo eleito lá pra ser o nosso repórter fotográfico. Então, você tem que perder um pouco esse medo! Se cair e quebrar, eu vou ficar muito brava, porque eu vou ficar um tempo sem foto, mas eu também tenho que dar essa oportunidade pra criança. E esse material tem que ser meu. De que adianta ter uma máquina de última geração, uma na unidade toda! Na hora em que vou precisar eu falo: “Congela essa brincadeira! Não se mexe que eu já

volto?”. Você sai correndo atrás de uma máquina? Não tem condições! Então, esse discurso desse palestrante, quando ele ilustrou com o que um médico tem, foi uma jogada de mestre dele. Acredito que a maioria das pessoas que estavam naquele dia, naquele curso, compraram seus materiais. Então, dá trabalho? Dá! Às vezes, o professor vai de uma escola pra outra, levar o radinho portátil, é difícil? É! Mas, eu também acho que nada na vida da gente também não é muito fácil! Acho que tem que vestir a camisa mesmo!