

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

**HÉLLEN THAÍS DOS SANTOS**

**NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESSORAS QUE ATUAM NA  
MODALIDADE DE CRECHE: SABERES NECESSÁRIOS À PROFISSÃO**



**PRESIDENTE PRUDENTE**

**2018**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

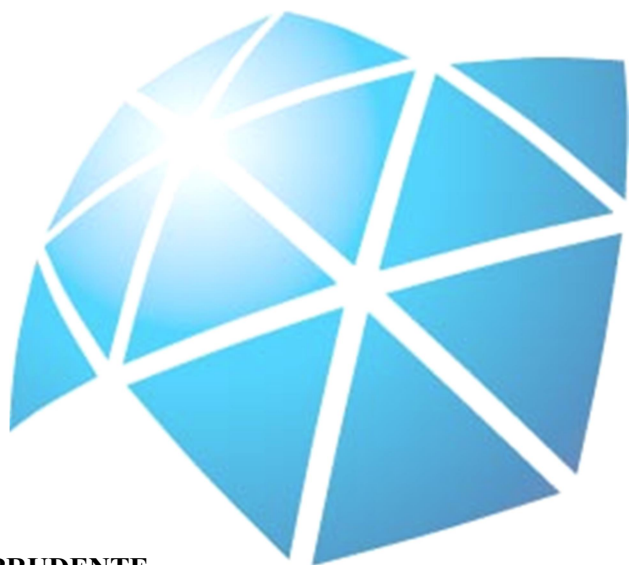
**HÉLLEN THAÍS DOS SANTOS**

**NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESSORAS QUE ATUAM NA  
MODALIDADE DE CRECHE: SABERES NECESSÁRIOS À PROFISSÃO**

Tese apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/*campus* de Presidente Prudente, SP, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Processos formativos, infância e juventude.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gilza Maria Zauhy Garms



**PRESIDENTE PRUDENTE**

**2018**

**FICHA CATALOGRÁFICA**

235c	<p style="text-align: center;">Santos, Hellen Thaís.</p> <p>Narrativas autobiográficas de professoras que atuam na modalidade de creche: saberes necessários à profissão/ Hellen Thaís dos Santos. - Presidente Prudente: [s.n], 2018</p> <p style="text-align: center;">338f.</p> <p style="text-align: center;">Orientadora: Gilza Maria Zauhy Garms</p> <p style="text-align: center;">Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia</p> <p style="text-align: center;">1. Educação. 2.Educação Infantil. 3.Professor de Educação Infantil. 3.Creche. 4. Saberes. 5.Abordagem autobiográfica. 6. Narrativas autobiográficas. 7.Memória. I. Garms, Gilza Maria Zauhy. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.</p>
------	--



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

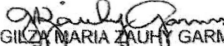
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO


TÍTULO DA TESE: Narrativas autobiográficas de professores que atuam em creche: sentidos e experiências de profissão

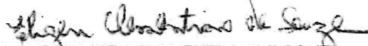
AUTORA: HELLEN THAIS DOS SANTOS

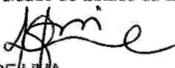
ORIENTADORA: GILZA MARIA ZAUHY GARMS


Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

  
 Profa. Dra. GILZA MARIA ZAUHY GARMS  
 Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/Campus de Presidente Prudente

  
 Prof. Dr. PEDRO GUILHERME ROCHA DOS REIS  
 - / Universidade de Lisboa

  
 Prof. Dr. ELIZEU CLEMENTINO DE SOUZA  
 Departamento de Educação / Universidade do Estado da Bahia

  
 Profa. Dra. ELIEUZA APARECIDA DE LIMA  
 Departamento de Didática e Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/Campus de Marília

  
 Profa. Dra. CÉLIA MARIA GUIMARÃES  
 Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/ Campus de Presidente Prudente

Presidente Prudente, 28 de setembro de 2018

À minha filha Mariana, grande amor da minha vida.

À todos os professores de Educação Infantil, por seu grande valor na luta diária para a construção de uma infância digna.

*De tudo ficaram três coisas...*  
*A certeza de que estamos começando...*  
*A certeza de que é preciso continuar...*  
*A certeza de que podemos ser interrompidos*  
*antes de terminar...*  
*Façamos da interrupção um caminho novo...*  
*Da queda, um passo de dança...*  
*Do medo, uma escada...*  
*Do sonho, uma ponte...*  
*Da procura, um encontro!*

Fernando Sabino

## AGRADECIMENTOS

Talvez a melhor forma de agradecer seja honrar a ajuda e os estímulos que recebi daqueles que me fizeram chegar até aqui. Nunca, durante todo este percurso estive sozinha, todos a sua maneira contribuíram para que este trabalho se concretizasse. Sem todas essas pessoas seria impossível! Se então, considerar que se constituir pessoa é processo singular-plural, numa jornada longa e complexa estes seriam, certamente, agradecimentos intermináveis!

À minha querida orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gilza Maria Zauhy Garms, por ter sempre acreditado na possibilidade de evolução acadêmica. Agradeço a oportunidade que tive de ser sua orientanda em todo o percurso da pós-graduação, pelas orientações e a liberdade necessária para construir novas formas de se chegar ao conhecimento. Obrigada, por me respeitar como mulher, como mãe, como estudante de pós-graduação ou professora da educação básica, por sua ética, nunca me julgando, desestimulando ou desacreditando, que com todos esses papéis, seria possível concluir este trabalho. Manter-se humana, no mundo acadêmico competitivo e produtivo é qualidade admirável em poucos.

Ao Prof. Dr. Pedro Guilherme Rocha dos Reis, meus agradecimentos por acompanhar meu trabalho desde o mestrado e me estimular e acreditar que é possível fazer ciência a partir de novos paradigmas. E apesar de seu sucesso acadêmico, demonstrar sua humildade científica, me fazendo acreditar que nunca se sabe o bastante! Você me estimulou a ver que estamos sempre (in) completos, colocando questões para me impulsionar a continuar a caminhada, que espero nunca chegue ao fim.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Célia Maria Guimarães por estar sempre disposta a ajudar, por toda contribuição desde o curso de Habilitação para a Educação Infantil, sendo sempre tão completa como mulher e profissional. Sua eterna e constante franqueza me ensinou que é “para frente que se anda”. Obrigada por, no momento do meu exame de qualificação, me convidar a assumir minhas escolhas e desenvolver minhas habilidades. Seu exemplo de mulher firme e plural é a inspiração para defesa de uma infância mais digna a todas as crianças da educação infantil e por profissionais mais comprometidos com sua formação e profissão.

Ao Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza, por toda solicitude e paciência, abdicando de seus muitos compromissos, para se dedicar à leitura do meu trabalho, e se colocar à disposição, nunca criando empecilhos apesar de seu vasto conhecimento científico e influência acadêmica.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elieuzza, por seus e-mails sempre doces, em que se mostrou solícita a realizar a leitura de meu trabalho e, também, por estar sempre presente na nossa Universidade compartilhando saberes sobre a infância.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Andréia Nunes Militão, por todo apoio emocional e acadêmico. Sua criticidade e militância visíveis, por uma educação contra as desigualdades sempre foi sua marca registrada. Obrigada, por ser minha grande amiga e incentivadora nesta jornada.

Ao Prof. Dr. Fábio Perboni, por demonstrar com sutileza e capacidade de síntese, singular, a compreensão de aspectos macroestruturais da Educação sempre apontando caminhos possíveis para uma formação de professores mais ética e justa.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Renata Portela Rinaldi, por proporcionar momentos ímpares de diálogo entre universidade e escola, convidando-me diversas vezes para trabalhos com os alunos de graduação da UNESP/FCT, assim demonstrando à comunidade acadêmica que é possível ouvir a voz dos professores, e das crianças, que estão no “chão” da escola básica e juntos fazer da Educação um lugar comum. Sua postura crítica e encorajadora é a inspiração para uma educação universitária a partir da perspectiva integração universidade - escola.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Márcia Canhoto de Lima, pela participação no meu processo de formação, desde a Habilitação da Educação Infantil, pelo incentivo e carinho e todos os encontros que tive e por se demonstrar disposta a contribuir.

Aos professores da Universidade de São Paulo-USP. À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elisabeth dos Santos Braga, pela recepção na disciplina: memórias: aspectos sociais, históricos e discursivos. Ao Prof. Dr. José Roberto da Silva, na disciplina Direito à Educação, À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Leticia Nascimento e ao Prof. Dr. Manuel Jacinto Sarmiento, na disciplina Sociologia da Infância.

À minha filha Mariana, grande amor da minha vida. “Marinha”, você é a razão maior desta conquista! Obrigada, por ser sempre tão boazinha e compreensiva nunca reclamando ou chorando por ficar em casa de parentes ou na escola para que eu pudesse estudar ou trabalhar. Obrigada, por ser minha maior companheira, por me dar todos os dias uma florzinha do chão da entrada da sua escola como presente, antes que eu partisse, lembrando-me do seu amor e incentivo sincero. Estas linhas de agradecimento são poucas para expressar tanto amor e gratidão pela sua existência, você me transformou como pessoa e me fez acreditar ainda mais na necessidade de uma Educação Infantil de qualidade.

À minha mãe, por ser o grande exemplo e incentivo para o estudo. Por apesar de toda simplicidade e falta de escolarização ter a sensibilidade e compromisso com a nossa (minha e de meus irmãos) formação educacional, sua defesa pela Educação foi sempre admirável. A



você devo todo meu percurso pessoal e profissional, pois foi a grande professora na escola da vida!

À minha irmã Francielle, por ser otimista e franca. Por ser meu apoio em todas as decisões, simplificando as coisas que torno complexas demais a seu ver. Obrigada, por ser minha irmã, minha amiga e parceira fiel das minhas conquistas, por ter-me dado palavras de conforto, e por ser a melhor “dinda” do mundo cuidando da Mari.

Ao meu irmão Erick, por ter sido sempre o meu exemplo nos estudos, muitas vezes, tão jovem, foi o “homem da casa”, se dividindo entre os estudos e a atenção ao nosso bem-estar e proteção. À você devo mais esta conquista.

À minha sobrinha Izabela, por ser tão especial, e ter em toda sua infância acompanhado meu percurso na pós-graduação, sempre esperando um tempo meu para brincar e passear e à minha sobrinha Maria Eliz, por sua doçura e esperteza trazendo o que há de melhor da infância.

Ao André Vinícius Delibório, por ser meu maior companheiro nas horas mais difíceis, aceitando a distância e a solidão necessárias para a concretização deste sonho. Obrigada por sua paciência, pelos remédios e por toda ajuda material e emocional, seu apoio e amor foram essenciais.

Às queridas “tias”. À tia Didi pelo bom exemplo educativo, preocupação, disposição e incentivo, nunca me deixando desistir. À minha tia Val, por sua doçura completada pela recordação de uma infância feliz, com vários docinhos da padaria Chantili, à tia Edna por ser exemplo de determinação. Tias, vocês nos fizeram pessoas melhores, pessoas comprometidas e honestas.

À minha avó Odete e meu avó Lídio, *in memoriam*, pais de minha mãe e únicos avós que conheci! Vocês que fizeram a “grande família”. Aos meus primos Nana, Jeje, João, Rafinha, Thiago, Gabi, Gui e os tio Tadeu, Tio Nego, *in memoriam*, à Tia Diva.

À Prof<sup>ª</sup> Ivani Blum, pela parceria em todo o processo de mestrado e doutorado, nas leituras e revisões do meu texto.

À Prof<sup>ª</sup> Ms. Ana Paula Hanke Gualdi, À Prof<sup>ª</sup>. Binaca Martins, à Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Daniela Barros de Souza Marcato; À Prof<sup>ª</sup>. Fernanda Sorrilha; À Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Natalia Ananias, À Prof<sup>ª</sup>. Sabrina Ribas da Silva, À Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Viviane Favareto Cacheffo por todo incentivo e carinho sincero desde a graduação.

Aos meus amigos da universidade, de doutorado e da vida e profissão: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Na Paula Rescia, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Daniele Ramos de Oliveira, Prof<sup>ª</sup>. Ms. Franciele Bonfim Beraldi, Prof. Dr. Marcos Vinícius, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Elisa Magalhães Celos e a à Prof<sup>ª</sup>. Andréia Lyria de

Alencar Bassanezzi, Prof. Ms. Rafael Cesar Ferrari dos Santos por toda a contribuição no diálogo sobre a vida e sobre a infância ou sobre a profissão e parcerias profissionais.

A todas as minhas amigas professoras de profissão do Colégio Anglo Prudentino, E.M. Maria Hadadd Haidamus, E.M. Ondina Quirino Barbosa, E.M. Giseli Dalefi em Presidente Prudente; EMEIF Profª. Alzira Correa Miras, em Pirapozinho; E.E. Pedro II – São Paulo, EE. Felício Savastano e E.E João Francisco Leme, em São José dos Campos e E.M Domingos Ferreira de Medeiros, onde atualmente sou diretora de escola e certamente levo em mim a professora que sempre fui ao desafio de mediar o processo educativo contra as desigualdades, no que tanto acredito.

A todas as crianças de quem fui professora.

Ao apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - pelo financiamento [parcial] desta pesquisa e seu aprimoramento no respeito à mulher concedendo-me, no âmbito da pós-graduação, a primeira licença- maternidade na história do Programa de Pós-graduação em Educação, reafirmando não apenas o meu direito à dignidade como estudante e como mulher, mas a todas as mulheres.

O presente trabalho foi realizado com apoio [parcial] da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Àqueles que não mencionei, mas que se sentem parte deste processo, meu muito obrigada!

## LISTA DE QUADROS

**Quadro 1 – Categorização dos objetivos dos estudos de histórias de vida de professores**

**Quadro 2– Periódicos selecionados e número de artigos localizados (1985-2003)**

**Quadro 3 - Perfil das professoras participantes**

**Quadro 4 – Síntese do processo de entrevista e análise**

**Quadro 5 – Etapas de trabalho com *corpus* pesquisa**

**Quadro 6 – Participação das professoras nas etapas da pesquisa**

**Quadro 7– Identificação e classificação dos saberes narrados pelas professoras**

## LISTA DE SIGLAS

ADI- Auxiliar de Desenvolvimento Infantil  
BNCC- Base Nacional Curricular Comum  
CEE- Conselho Estadual de Educação  
CEFAM- Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento no Magistério  
CF- Constituição Federal  
DCNEI- Diretrizes Curriculares para Educação Infantil  
EB- Educação Básica  
ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente  
EI- Educação Infantil  
ES- Ensino Superior  
FOPREI- Formação de Professores na Educação Infantil  
FUNDEB- Fundo de Manutenção da Educação Básica  
HTPC- Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo  
IES- Instituição de Ensino Superior  
LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira  
PNE- Plano Nacional da Educação  
RCNEI- Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil  
SEDUC- Secretaria de Educação

## RESUMO

Apresentam-se, neste trabalho, os resultados da pesquisa vinculada à linha Processos Formativos Infância e Juventude do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, câmpus de Presidente Prudente-SP. A partir do problema de pesquisa – quais saberes emergem das experiências narradas pelas professoras que atuam na modalidade de creche, primeira modalidade da Educação Infantil?– delineou-se o objetivo: seu objetivo principal foi analisar as experiências pessoais e profissionais narradas por professoras da Educação Infantil e relacionar seus saberes. Os objetivos específicos foram explorar as potencialidades das narrativas autobiográficas na perspectiva da abordagem autobiográfica e evidenciar possíveis saberes das professoras que atuam na creche, por meio das experiências narradas. Para alcançar os objetivos propostos, foram realizados levantamento de dissertações e teses acadêmicas que discutem a abordagem biográfica articulada aos saberes dos professores de Educação Infantil, especialmente na modalidade de creche; levantamento dos principais documentos legais e teorias que discutem os saberes de professores da Educação Infantil na modalidade de creche e estudos relativos à abordagem biográfica e, delineamento dos critérios de análise das narrativas autobiográficas em que se exploram as experiências. Como instrumentos de pesquisa foram utilizados três roteiros elaborados em 2012, que deram origem a 12 narrativas autobiográficas apresentadas na dissertação de mestrado. Em 2018 foram novamente entrevistadas duas dessas professoras, que foram convidadas para refletirem sobre suas narrativas realizadas em 2012. Desse modo, como resultados da análise interpretativa realizada em conformidade com Souza (2004) e Ricoeur (1996) foram evidenciados os saberes a partir “das escritas e narrativas de si”. À luz dos estudos de Tardif (2002), foram compreendidos como necessários à prática do professor que atua com crianças de zero a 3 anos, os saberes ligados a interações e brincadeiras; organização do tempo, do espaço e dos materiais; relação com as famílias; trato respeitoso das crianças; compreensão da globalidade da criança; compreensão da vulnerabilidade da criança; linguagem adequada e recíproca entre professora e bebês e crianças pequenas; construção de experiências pessoais e profissionais que se entrecruzam nas práticas. Os saberes plurais foram narrados pelas professoras a partir de sua subjetividade e singularidade, isto é, na dialética de uma vida singular-plural. A partir das narrativas autobiográficas, foram discutidas as possibilidades de pesquisa na perspectiva da abordagem autobiográfica, que se constituiu rica por ter possibilitado a compreensão das experiências pessoais e profissionais elucidando seus saberes, interpretados como necessários à profissão das professoras que atuam com crianças de zero a 3 anos de idade. Aquilo que denominei como dispositivos de pesquisa: memória, lembrança e recordação presentes nas narrativas autobiográficas oral e escrita foram também evidenciados como chaves de compreensão das narrativas, mas indicaram também os limites da pesquisa com narrativas autobiográficas, ou os seus dilemas: o trato com questões ligadas a subjetividade, identidade, temporalidade e o uso abusivo das narrativas autobiográficas. Em todo o processo de análise interpretativa do *corpus* da pesquisa não houve intenção de categorizar, quantificar e generalizar os resultados, dadas as particularidades e complexidades presentes em cada narrativa e que são as características da perspectiva metodológica utilizada. A presente tese de doutorado contribui para que as instituições formadoras, tanto de formação inicial, continuada ou em serviço, se atentem as vozes destes professores e ofereçam a possibilidades de discussão sobre os saberes apresentados

**Palavras-chave:** Educação. Educação Infantil. Professor de Educação Infantil. Creche. Saberes. Abordagem autobiográfica. Narrativas autobiográficas. Memória.

## ABSTRACT

This research was developed on the Graduate Program in Education of the Faculty of Sciences and Technology, UNESP - Presidente Prudente Campus, linked to the Research Line: Formative processes, childhood and youth. The results of the research based on the research problem - which knowledge emerges from the experiences narrated by the teachers who work in the kindergarten modality, the first modality of Early Childhood Education? - outlined the objective: to analyze the personal and professional experiences narrated by teachers of Early Childhood Education who work in daycare mode. The specific objectives were to explore the potential of autobiographical narratives from the perspective of the autobiographical approach and to highlight possible knowledge of the teachers who work in the day care center, through the experiences narrated. In order to reach the proposed objectives, the following steps were carried out: a survey of dissertations and academic theses that discuss the articulated biographical approach to the knowledge of the teachers of Early Childhood Education, especially in day care mode; survey of the main legal documents and theories that discuss the knowledge of teachers of Child Education in the modality of day care and studies related to the biographical approach, and delineation of the criteria of analysis of the autobiographical narratives in which the experiences are explored. In the face of the corpus resulting from the master's work, the doctoral work was proposed. As research instruments were used three scripts elaborated in 2012, which gave rise to 12 autobiographical narratives. In 2018, two of these teachers were again interviewed, who were invited to reflect on their narratives in 2012. Thus, in the interpretative analysis carried out in accordance with Souza (2004) and Ricoeur (1996), the knowledge was evidenced from "narratives of themselves". In the light of Tardif's (2002) studies, it was understood as necessary to the practice of the teacher who works with children from zero to 3 years, the knowledge linked to interactions and games; organization of time, space and materials; relationship with families; respectful treatment of children; comprehension of the whole child; understanding of the vulnerability of the child; adequate and reciprocal language between teacher and babies and young children; construction of personal and professional experiences that intersect in practice. The plural knowledge was narrated by the teachers from their subjectivity and singularity, that is, in the dialectic of a singular-plural life. From the autobiographical narratives, the possibilities of research were discussed in the perspective of the autobiographical approach, which was rich because it made possible the understanding of personal and professional experiences elucidating their knowledge, interpreted as necessary to the profession of the teachers who work with children from zero to 3 years old. What I have termed as research devices: memory, memory and remembering present in autobiographical oral and written narratives were also evidenced as keys to understanding the narratives, but also indicated the limits of the research with autobiographical narratives, or their dilemmas: the deal with questions linked to subjectivity, identity, temporality and the abusive use of autobiographical narratives. Throughout the process of interpretive analysis of the corpus of the research there was no intention to categorize, quantify and generalize the results, given the particularities and complexities present in each narrative and which are the characteristics of the methodological perspective used.

**Keywords:** Childhood Teacher. Nursery. You know. Autobiographical approach. Autobiographical narratives. Memory.

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: ASPECTOS GERAIS DA PESQUISA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO .....	24
2.1 Possíveis bases teóricas em que se sustentam os [recorrentes] dispositivos presentes na realização da pesquisa com narrativas autobiográficas.....	27
2.2 Considerações sobre a subjetividade, uso e abusos das memórias nas narrativas autobiográficas na pesquisa com professores e algumas possibilidades de trabalho.....	38
3 O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA MODALIDADE DE CRECHE: SABERES NECESSÁRIOS À PROFISSÃO .....	52
3.1 Breve contextualização sobre os saberes docentes e articulação com esta pesquisa.....	52
3.2 Legislação, documentos oficiais e teorias que regulamentam, norteiam e discutem a formação inicial e continuada do professor de Educação Infantil na modalidade de creche	
3.3 Saberes necessários às práticas do professor de Educação Infantil que atua na creche.....	54
4 PERCURSOS METODOLÓGICOS PARA A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA .....	86
4.1 A origem do problema de pesquisa.....	92.
4.2 Procedimentos metodológicos.....	95
4.2.1 Levantamento bibliográfico: pesquisa de dissertações e teses acadêmicas.....	96
4.3 Levantamento dos principais documentos legais e teorias que norteiam a formação e discutem os saberes de professores da Educação Infantil na modalidade creche e de narrativas autobiográficas.....	106
4.4 Delineamento de dos critérios de análise das narrativas autobiográficas em que se exploram as experiências.....	107
4.5 Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa.....	110
4.6 A construção dos instrumentos de entrevistas e obtenção das narrativas autobiográficas.....	110
4.7 O processo de seleção e análise interpretativa das narrativas autobiográficas.....	115
4.8 Pressupostos de análise: análise interpretativa-compreensiva.....	118
5 5 NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESSORAS QUE ATUAM NA MODALIDADE DE CRECHE: SABERES NECESSÁRIOS À PROFISSÃO.....	123

5.1 Professora Franciane.....	127
5.1.1 Roteiro da narrativa autobiográfica oral 2012.....	127
5.1.2 Narrativa autobiográfica oral da Professora Franciane em 2012, e sua análise-interpretativa.....	129
5.1.3 Roteiro da narrativa autobiográfica escrita 2012.....	137
5.1.4 Narrativa autobiográfica escrita da Professora Franciane em 2012, e sua análise-interpretativa.....	138
5.1.5 Roteiro da narrativa autobiográfica escrita 2018.....	141
5.1.6 Narrativa autobiográfica oral da Professora Franciane em 2018, e sua análise-interpretativa.....	142
5.1.7 Conclusões sobre as análises interpretativas da narrativa autobiográfica da professora Franciane.....	164.
5.2 Professora Maristela.....	166
5.2.1 Roteiro da narrativa autobiográfica oral 2012.....	166
5.2.2 Narrativa autobiográfica oral da Professora Maristela em 2012, e sua análise-interpretativa.....	168
5.2.3 Roteiro da narrativa autobiográfica escrita 2012.....	174
5.2.4 Narrativa autobiográfica escrita da Professora Maristela em 2012, e sua análise interpretativa.....	176
5.2.5 Roteiro da narrativa autobiográfica escrita 2018.....	179
5.2.6 Narrativa autobiográfica oral da professora Maristela em 2018, e sua análise interpretativa.....	181
5.2.7 Conclusões sobre as análises interpretativas da narrativa autobiográfica da professora Maristela.....	202
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	206
REFERÊNCIAS.....	211
APÊNDICE A.....	222
APÊNDICE B.....	225
APÊNDICE C.....	233
APÊNDICE D.....	322



## INTRODUÇÃO

[...] ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, “ a vida”, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho. E, a um nível de senso comum, não considero este fato surpreendente. O que considero surpreendente, se não francamente injusto, é que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas de professores como dados irrelevantes. (GOODSON, 2007, p. 71).

Após algum tempo em busca de compreender a pesquisa com histórias de vida por meio de narrativas autobiográficas de professoras de Educação Infantil que atuam na modalidade de creche, tenho viva em minha memória quase todas as histórias de vida e profissão que me desafiaram a refletir sobre suas possibilidades e limites. Essas histórias me acompanharam desde o início de meu percurso acadêmico na pós-graduação e me desafiaram a pesquisar aspectos não percebidos durante o mestrado, como os saberes denunciados nas narrativas. Atualmente, compreendo essas narrativas como uma perspectiva metodológica complexa, já que elas tratam da subjetividade e da historicidade profunda das histórias de vida, colocando à margem generalidades ou representatividades características de outros métodos ou mesmo da própria pesquisa com histórias de vida, uma fase do método que precisou ser superada.

Compreender as experiências de vida de um professor é também compreender algumas características de sua pessoa. E isso requer do pesquisador mais do que conhecimento de uma técnica. Nesse sentido, a defesa dos estudos a partir de uma perspectiva metodológica ampla como a abordagem autobiográfica traz o risco de que seu uso se torne abuso, por transformar as vozes que relatam as práticas educativas em vozes vazias de vida. Tenho a impressão de que não saber muito bem o que se está fazendo é por vezes menos amedrontador do que saber exatamente o que se faz. Isso me ocorreu agora, por me lembrar que, em 2012, no início dos trabalhos de campo para o mestrado, quando entrevistei 12 professoras, eu pensava que quanto maior fosse o número de entrevistas, mais dados, mais elementos úteis à pesquisa estariam garantidos, independentemente do asseverado pela metodologia. Todavia o erro dessa percepção foi se descortinando no percurso da pós-graduação.

Apreendi com as leituras teóricas que, se no passado havia a preocupação da redução das narrativas a materiais justapostos e categorizados, com o intuito de extrair representatividade e generalização, hoje o interesse é buscar o coletivo no individual, é levar em conta que cada indivíduo é único, mas sua história se faz no processo de sua existência como ser social, sua história é também fruto de suas relações em sociedade.

Na recolha das vozes das professoras para esta pesquisa e na reflexão sobre esse material, tenho pensado na pertinência dessa tarefa, por reconhecer a complexidade da perspectiva metodológica escolhida, a abordagem autobiográfica. E tenho, talvez, mais consciência da responsabilidade envolvida no trabalho com a subjetividade profunda implicada nas narrativas das professoras, isto é, com a vida de quem tem, todos os dias, a tarefa de bem educar e cuidar de bebês e crianças pequenas.

As análises interpretativas deste trabalho se centralizam em torno das narrativas autobiográficas de duas professoras de creche:

*Maristela - Ah eu estou emocionada! Obrigada! E estou até com os olhos cheios de lágrimas, porque é a minha vida mesmo! Eu não imaginei que eu tivesse falado tudo isso e desta forma naquela época! Assim, você fica assim, né? Mexeu comigo mesmo! E vai fazer quatro anos que eu estou aposentada, hein?*

*Franciane – Eu já tinha feito a leitura, na sua dissertação de mestrado. E hoje, eu me emocionei [de novo], porque é a história da gente, né? O que a gente fez, aquilo em que acreditava. Aliás, aquilo em que eu ainda acredito e aquilo que eu mudei...*

Afinal, o que a abordagem autobiográfica requer é a análise da subjetividade profunda. Santos (1987) afirma que *todo conhecimento é autobiográfico*. Portanto, nossos objetos e problemas de pesquisa também o são, já que partem de nossas inquietudes e questionamentos. É desse desenrolar que segue o problema de pesquisa – quais saberes emergem das experiências narradas pelas professoras? Nele estão os desafios do esforço de pesquisa, a compreensão de quais saberes estão ditos nas narrativas autobiográficas das professoras e a compreensão dos processos de sua construção.

Entretanto, se nossos objetos e problemas de pesquisas partem de nossas inquietudes e questionamentos, talvez seja coerente explicar, sucintamente, os meus. Sempre tive alguma dificuldade de relatar minha própria história de vida, porém mesmo hoje, após dezoito anos como profissional da Educação Básica, tenho em mente muitas “histórias” das várias situações que compartilhei como professora, coordenadora, formadora e, recentemente, diretora de escola. Todas as lembranças que tenho constituíram-se experiências impressas em minhas memórias e são parte daquilo que sou. Certamente, minhas experiências subjetivas entrecruzam-se com as das professoras cujas narrativas ouvi para esta pesquisa, mas receio que ainda não desenvolvi a capacidade de relatá-las e compreendê-las por completo. Parece que ainda hoje ouço o Prof. Dr. Pedro Guilherme de Oliveira Reis me questionar: “*Por que a Hellen não conta sua história?*” Esta questão ocorreu no fim de minha defesa de mestrado, o início do que seria o percurso do doutorado. Assim surgiram questionamentos sobre a

dimensão de uma vida pessoal e profissional e, também, a certeza de que nunca se é completo ou maduro o suficiente para compreender as custosas interpretações das diversas interrelações disciplinares necessárias para o estudo das histórias de vida na área da educação. Por outro lado, tem-se ainda que lidar com os dilemas que sobrepõem uma narrativa autobiográfica: a subjetividade, a temporalidade e a identidade, e ainda estar ciente de que a utilização da memória, da lembrança e esquecimento e da recordação, presentes numa narrativa, exige um vasto domínio de conteúdos interdisciplinares. Tais dilemas e complexidades reforçam minha sensação de incompletude para lidar com histórias de vida.

Cunha (2002) relata que a prática com essa metodologia tem mostrado o quanto temos dificuldade de falar ou escrever sobre o vivido. Parece que a trajetória histórico-cultural da escola é embotadora desta habilidade, e o individualismo social estimulado nos dias de hoje também não favorece esse exercício. Essa constatação me leva a afirmar quão complexo é pesquisar a vida de outros sujeitos e ter que lidar com minhas próprias experiências que, subjetivas, se entrecruzam com as das professoras que pesquisei. Por reconhecer que os caminhos que trilhei, para me constituir professora na Educação básica, tenham tido, para mim, significados também complexos.

De qualquer modo, a vida pessoal e profissional dos professores são as chaves da compreensão de seus saberes, como defende Tardif (2002). Compartilhar as emoções de que as experiências estão carregadas faz parte das histórias de vida, da minha inclusive, já que a pesquisa depende de que o pesquisador estabeleça com seu sujeito de pesquisa uma relação dialética.

Por meio das histórias das professoras, percebo suas superações e de certa forma me identifico com elas. Ora, como diz Larossa, a experiência é “aquilo que nos passa, que nos acontece, que nos toca” (2002, p. 21). Então, por meio das muitas leituras que fiz dessas trajetórias de vida e profissão, identifiquei alguns dos meus caminhos, pessoais e profissionais, até chegar ao problema de pesquisa deste trabalho.

Filha de pais com pouca escolaridade, e a segunda filha de três irmãos, fomos criados por nossa mãe. Recordo-me que estudávamos, muitas vezes, sobre uma máquina de costura. Minha mãe, mulher trabalhadora de uma confecção de roupas e costureira no espaço doméstico, vinda das classes mais populares, nos fazia estudar perto ou em cima da tábua de sua máquina de costura para acompanhar nossos estudos. Felizmente, foi da “máquina de costura” que veio a “certificação universitária dos filhos”, grande orgulho de minha mãe. Mas, este percurso não foi tranquilo, como a vida não o é. Aos 14 anos ingressei, como estudante, no Centro Específico de Aperfeiçoamento no Magistério (CEFAM), unidade de

Presidente Prudente. Concluído o curso de magistério em nível médio, em 2002 ingressei na profissão inicialmente como auxiliar de professora em uma escola de educação infantil privada, e depois como professora de crianças de zero a 3 anos, na modalidade de creche. No ano de 2003 ingressei no curso de Pedagogia, o que trouxe a possibilidade de cursar mais tarde a pós-graduação, tanto *latu sensu*, em Educação Infantil, como *strictu sensu*, também na linha de pesquisa da infância. E após todos esses percursos ainda me recordo da minha primeira experiência como professora de Educação Infantil. Em 2013, eu escrevia em minha dissertação de mestrado:

*No primeiro trabalho com crianças de 2 anos de idade, me vi sozinha, angustiada e desvalorizada. Trabalhar com crianças muito pequenas parecia atestar, além de minha pouca experiência, minha incapacidade intelectual em lidar com crianças mais velhas. Ainda provida de um senso comum, pensava que para trabalhar com crianças menores se exigiam apenas habilidades típicas dos “cuidados maternos”, o que não correspondia ao rol de atividades desenvolvidas por professores de crianças maiores, que desenvolviam atividades de ensino-aprendizagem, as quais, para mim, eram as únicas condizentes com a profissão de professor. Assim, vivia a me questionar: “Eu? Professora de creche? Me formar para trocar fraldas? Isso é ser professor?” Enfrentar uma classe com crianças muito pequenas me parecia algo sem importância, que poucos estavam dispostos a fazer, até mesmo eu; porém, movida pela necessidade de inserção na profissão, não me sobrou alternativa além de aceitar “ser professora de crianças pequeninhas”.*

Sendo assim, desde o início da pós-graduação venho tentando compreender alguns aspectos do trabalho com a infância, especialmente o processo de profissionalização, e agora, os saberes necessários ao professor que atua na modalidade de creche, por meio das histórias de vida, que venho denominando narrativas autobiográficas. Pela pesquisa de mestrado me foi possível compreender alguns aspectos da constituição dessa profissionalização de acordo com a percepção dessas professoras.

As professoras se apropriam dos conhecimentos e saberes adquiridos em suas trajetórias de vida, seja na esfera pessoal ou na esfera profissional, já que narram lembranças pessoais sobre as condições socioeconômicas e ideológicas de suas famílias e suas expectativas com a escolha do magistério como profissão, os cursos de formação que fizeram, as primeiras experiências como professoras, a docência na creche e o cotidiano da profissão. Naquela análise, ser professor foi entendido como capaz de conferir *status* social, o que se pôde depreender do discurso sobre as motivações da escolha pela carreira do magistério: as professoras narraram suas condições simples de vida e apontaram os cursos de formação

como uma forma de a melhorarem. Ficou evidente, naquelas narrativas, que os cursos de nível médio ou superior forneciam poucos conteúdos relativos ao trabalho em creche. Além disso, os estágios em escolas de Educação Infantil e de ensino fundamental privadas se revelaram espaços em que as professoras buscavam adquirir a experiência profissional não advinda dos cursos de formação às custas das más condições salariais e profissionais a que se submeteram em busca dessa experiência. Os relatos discutidos e analisados naquele trabalho mostraram que as experiências narradas denunciavam saberes sobre a forma de realizar tarefas muito específicas a um professor que atuava na creche: dar banho, alimentar e trocar fraldas. Notei que as professoras assumiam as tarefas de educar e cuidar. Eu sentia a necessidade de descortinar esses saberes. Para elucidar o problema de pesquisa proposto – quais saberes emergem das experiências narradas pelas professoras? – e, ao mesmo tempo, os processos implicados em uma pesquisa com narrativas autobiográficas, estas se tornaram objeto e método de pesquisa.

Penso que ser professor de Educação Infantil, no contexto brasileiro, significa enfrentar desafios de variadas ordens, entre os quais sobressaem a desvalorização social e a baixa remuneração, num cenário em que a democratização da etapa de Educação Infantil ainda não se configura uma realidade. Por outro lado, ser professor de Educação Infantil envolve aspectos pessoais e processos de formação dos sujeitos. Penso que as experiências que resultam do processo de construção pessoal e profissional possibilitam inúmeras reflexões que contribuem para o exercício da profissão. Nesse sentido, é necessário que o professor tenha a oportunidade de narrar a si mesmo e ser o protagonista das suas reflexões.

Desse modo, a presente tese de doutorado, realizada dentro do Programa de Pós-Graduação da UNESP/FCT, teve como objeto de estudo as narrativas autobiográficas das trajetórias pessoais/profissionais de professoras que atuam ou atuaram em creche; seu objetivo principal foi analisar as experiências pessoais e profissionais narradas por professoras da Educação Infantil e relacionar seus saberes. Além do objetivo principal, foram traçados, como objetivos específicos, explorar as potencialidades das narrativas autobiográficas enquanto objeto de investigação dentro da abordagem autobiográfica e evidenciar possíveis saberes das professoras que atuam na creche por meio das experiências narradas. Para alcançar os objetivos propostos, o trabalho foi realizado em três etapas: A primeira delas foi o levantamento de dissertações e teses acadêmicas que discutem a abordagem biográfica em articulação com os saberes dos professores de Educação Infantil, especialmente na modalidade de creche; a segunda etapa consistiu no levantamento dos principais documentos legais e teóricos que discutem os saberes de professores da Educação Infantil na modalidade

de creche e estudos relativos à abordagem biográfica. A etapa final consistiu no delineamento dos critérios de análise das narrativas autobiográficas em que se exploram as experiências.

**Em vista disso, a tese que defendo é de que as narrativas autobiográficas das professoras que atuam na educação infantil denunciam saberes sobre a prática docente.**

Para melhor compreensão da pesquisa, esclareço que me utilizei de alguns autores para a definição de termos como profissionalização, formação inicial e saberes docentes. De Cunha (1999) utilizei a conceituação de profissionalização: um processo histórico e evolutivo que ocorre na teia das relações sociais de trabalho e se refere ao conjunto de procedimentos válidos como próprios de um grupo profissional, no interior de uma estrutura de poder. Cunha me ajudou a entender a formação inicial dos professores como a formação que se efetiva por meio de um currículo direcionado ao exercício profissional do magistério, e Tardif (2002) reforçou minha compreensão de que os saberes docentes são plurais, formados pelos saberes da formação profissional, pelos saberes disciplinares e curriculares e pelas experiências.

Tendo em vista que esta tese se ancora na abordagem autobiográfica, busquei identificar nas narrativas os saberes das professoras, as quais puderam refletir sobre suas experiências profissionais à medida que suas histórias iam sendo contadas.

Percebi, durante a pesquisa, que, apesar da vasta quantidade de pesquisas no campo da Educação, muitas delas não apontam o que ocorre no cotidiano educativo. Nesse sentido, resta pouco espaço para que os educadores construam, a partir de suas experiências pessoais, seu próprio pensar de maneira autônoma.

Numa época em que o tempo parece engolir o cotidiano e as opiniões divergentes não têm espaço para o respeito mútuo, concordo com Silva (2011) quando afirma não se surpreender com o fato de que professor e aluno muitas vezes não se reconheçam no espaço escolar. E não se trata de falta de diálogo apenas entre professor e aluno. As professoras pesquisadas relataram que as angústias do cotidiano escolar são compartilhadas entre os pares, num círculo vicioso, pois quem ouve não tem meios para promover mudanças na realidade da escola, e aqueles que dispõem de meios capazes de promover mudanças pouco se interessam pela escuta de suas vozes. Por isso, defendo que as narrativas, de modo geral, e especialmente as narrativas autobiográficas, potencializam a compreensão das experiências educativas e são capazes de fazer emergir os saberes necessários ao professor que atua na modalidade de creche.

Sendo assim, esta tese está organizada em cinco seções, das quais a Introdução é a primeira.

Na seção dois, **Narrativas autobiográficas: aspectos gerais da pesquisa na área da educação**, para compreender o processo de construção das narrativas autobiográficas das professoras, fiz uma breve introdução sobre o uso da expressão narrativas autobiográficas e comentários sobre os campos teóricos que se entrecruzam com a abordagem autobiográfica, seguidos de reflexões sobre uma possível superação das críticas à compreensão da complexidade do uso e dos abusos das narrativas autobiográficas na pesquisa com professores, apontei as possibilidades do uso das narrativas autobiográficas no campo da formação de adultos (professores e alunos de graduação) e busquei relacionar a pesquisa com narrativas autobiográficas aos saberes docentes.

Na seção três, **O professor da educação infantil na modalidade de creche**: os saberes necessários à profissão, apresentei as discussões sobre os saberes das professoras de Educação Infantil necessários às práticas em creche. Contextualizei esses saberes por meio de reflexões teóricas articuladas com as legislações e documentos oficiais que regulamentam, norteiam e discutem a formação das professoras de Educação Infantil, na modalidade de creche. Meu objetivo foi compreender o histórico da formação das professoras de creche e apontar para o essencial: quais são os saberes necessários a suas práticas.

Na seção quatro, **Percursos metodológicos** para a construção do objeto de pesquisa, apresentei a abordagem autobiográfica enquanto uma perspectiva metodológica de investigação, a origem do problema de pesquisa e as razões pelas quais o objeto se justifica. Indiquei ainda os procedimentos de pesquisa, incluindo a análise.

Na seção cinco, **Narrativas autobiográficas de professoras que atuam na modalidade de creche**: saberes necessários à profissão, foram apresentadas as análises das narrativas autobiográficas de duas professoras de Educação Infantil que atuam ou atuaram na modalidade de creche. O objetivo foi compreender, por meio de suas narrativas, os saberes necessários à profissão. Para isso, discuti esses saberes em sua relação com os dispositivos que estruturaram o trabalho de pesquisa com essas narrativas.

Nas **Considerações finais**, articulei trechos das narrativas com a análise interpretativa, mostrando saberes necessários à profissão a partir das experiências presentes nas narrativas autobiográficas das professoras, mostrando a relevância destes saberes para os cursos de formação de professores e apontando as possibilidades e limites para a pesquisa com narrativas autobiográficas.

Nesse sentido, segue a próxima seção, em que discuto aspectos gerais da pesquisa com narrativas autobiográficas.

## 2 NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS<sup>1</sup>: ASPECTOS GERAIS DA PESQUISA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO

Nesta seção serão discutidos alguns aspectos da pesquisa de abordagem biográfica. Para isso, voltarei a discussão para a necessidade de compreender, especificamente, o processo de construção das narrativas autobiográficas de professores<sup>2</sup>. Essa discussão será apresentada em dois momentos: uma introdução sucinta sobre o uso da expressão narrativas autobiográficas, seguido de alguns comentários sobre os campos teóricos que com elas se entrecruzam: (1º) quais são as possíveis bases teóricas em que se sustentam os (recorrentes) dispositivos presentes na realização da pesquisa com narrativas autobiográficas; e (2º) considerações sobre a possível superação das críticas à compreensão da complexidade do uso (e abusos) das narrativas autobiográficas na pesquisa com professores. Aponto ainda as possibilidades do uso das narrativas autobiográficas no campo da formação de professores e alunos de graduação, no intuito de relacionar esse tipo de pesquisa com os saberes docentes, isto é, avaliar se é viável uma análise das práticas docentes e dos saberes adquiridos por meio das experiências narradas pelos sujeitos.

Como mencionado na seção anterior – Procedimentos metodológicos – os termos autobiografias, biografias, relatos, narrativas, histórias orais, depoimentos orais, histórias de vida, narrativas de formação, narrativas autobiográficas, compõem o rol de expressões polissêmicas da abordagem biográfica (NÓVOA, 1992).

Reafirmo que a opção foi utilizar a expressão narrativas autobiográficas, pois considero que ela seja a que mais se aproxima dos objetivos propostos neste trabalho, dentro do rol de estudos da abordagem autobiográfica, já que pressupõe o que Ferrarotti<sup>3</sup> (2010) denominou “material primário”, isto é, um material em que a subjetividade e a historicidade do sujeito são denunciadas por meio de uma “comunicação interpessoal complexa e recíproca entre o narrador e o observador.” (FERRAROTTI, 2010, p. 43). Desse modo, o uso da expressão narrativa autobiográfica se relaciona à proposta deste trabalho na medida em que as

---

<sup>1</sup> As narrativas autobiográficas, às quais que me refiro ao longo do trabalho, são as narrativas orais, isto é, gravadas e posteriormente transcritas. Ainda que se possa trabalhar com narrativas escritas pelo próprio professor.

<sup>2</sup> Estas discussões são referentes à pesquisa que se insere nos estudos da educação escolar, por se tratar de pesquisa com professores. Assim, tomo o cuidado de explicar ao leitor que, tanto na construção desta seção como nas demais, a preocupação esteve centrada nas experiências dos professores que desenvolvem seu trabalho em escola, isto é, a pesquisa se preocupa com a interseção entre os estudos que podem levar à compreensão sobre como realizar pesquisa com as narrativas autobiográficas a partir da pedagogia/educação escolar.

<sup>3</sup> Franco Ferrarotti é um sociólogo italiano, atualmente professor emérito de sociologia na *Alla Sapienza*, Universidade em Roma.



narrativas são construídas por meio de uma comunicação oral<sup>4</sup> entre pesquisador e sujeito e dirigida pelo primeiro, ainda que os elementos narrados da vida pessoal e profissional sejam decididos pelos sujeitos de pesquisa.

A abordagem autobiográfica<sup>5</sup> tem estado cada vez mais presente nas pesquisas da área da Educação e também na formação de professores. Como afirma Nóvoa, “sabemos que não é possível reduzir a vida escolar às dimensões racionais, nomeadamente porque uma grande parte dos atores educativos encara a convivialidade como um valor essencial e rejeita uma concentração exclusiva nas aprendizagens académicas.” (NÓVOA, 1992, p. 14)

Diante da dificuldade em categorizar os estudos que se utilizam de histórias de vida de professores, já que o esforço das distintas abordagens é justamente integrar as diversas perspectivas existentes, Nóvoa (1992) propõe nove categorias, que não pretendem ser “exclusivas”, mas oferecer uma maneira de compreender como se dão os principais estudos dentro dessa perspectiva.

**Quadro 1 – Categorização dos objetivos dos estudos de histórias de vida de professores**

<b>Objetivos</b>	<b>Objetivos essencialmente teóricos, relacionados com a investigação</b>	<b>Objetivos essencialmente práticos, relacionados com a formação</b>	<b>Objetivos essencialmente emancipatórios, relacionados com a investigação-formação</b>
<b>Dimensões</b>			
<b>Pessoa (do professor)</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>7</b>
<b>Práticas (do professor)</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>8</b>
<b>Profissão (de professor)</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>9</b>

Fonte: Elaborado pela autora, segundo Nóvoa (1992).

A partir do quadro proposto por Nóvoa (1992, p. 20), é possível dizer que o presente estudo está centrado nos objetivos essencialmente teóricos relacionados com a investigação das práticas dos professores, de acordo com as narrativas de suas experiências profissionais, ou seja, preocupa-se em compreender os saberes dos professores que se revelam pela narrativa autobiográfica, a qual pode ser compreendida como “[...] uma experiência particular

<sup>4</sup> No caso deste trabalho, as narrativas autobiográficas se constituem na maior parte como narrativas orais.

<sup>5</sup> Nóvoa (1992) utiliza a expressão abordagens (auto) biográficas. Souza (2004) utiliza, também, a expressão abordagem autobiográfica no singular e sem parênteses.

refletida sobre a qual construímos um sentido e significado.” (SOUZA, 2007, p. 66). Contudo há pontos de preocupação com a pessoa do professor e, ao mesmo tempo, com o modo como ele compreende sua profissão. Assim, não é possível “fechar” as possibilidades de análise, como diz Nóvoa (1992), mas apresentar uma percepção que chegue o mais próximo possível do que foi realizado.

Sendo assim, o objetivo principal desta seção é tecer algumas reflexões acerca do primeiro aspecto mencionado: a pesquisa<sup>6</sup>, ainda que seu exercício deva ser reconhecido pelo potencial formativo que apresenta (JOSSO, 2004, 2007; SOUZA, 2004; REIS, 2008). À vista dessas considerações, apresentarei, concisamente, os aspectos mais centrados na investigação, já que a principal temática deste trabalho não é a formação de professores, mas as análises de narrativas autobiográficas, defendidas como potencializadoras da pesquisa que pretende trabalhar com as experiências sobre as práticas docentes e analisar os possíveis saberes envolvidos.

As pesquisas educacionais sobre as “escritas de si” nos processos de formação e profissionalização docente se expandiram no Brasil a partir da década de 1990, quando boa parte dos estudiosos da Educação se interessaram não apenas pela maneira como os professores vivenciavam os processos de formação como também pelas experiências vividas ao longo do magistério. Assim, havia interesse em captar-se diferentes aspectos nas trajetórias dos professores: “as razões da escolha profissional, as especificidades das diferentes fases da carreira docente, as relações de gênero no exercício do magistério, a construção da identidade docente, as relações entre a ação educativa e as políticas educacionais.” (PASSEGGI et al., 2011, p. 370).

A partir dos anos 2000, novos estudos foram acrescentados à perspectiva inicial, ampliando as investigações em que estão inseridas as escritas de si. Essas pesquisas passaram a ser denominadas, tanto no cenário nacional quanto internacional<sup>7</sup>, como pesquisas autobiográficas, cujo interesse é compreender como os indivíduos dão sentido a suas experiências.

Como neste trabalho as narrativas autobiográficas se inserem no campo da abordagem autobiográfica, parto da concepção de Ferrarotti (2010), em que se valorizam a subjetividade e a historicidade presentes nas narrativas recolhidas pelo pesquisador. Por este ângulo, a

---

<sup>6</sup> Conforme Nóvoa (1992, p. 20) a pesquisa tem objetivos essencialmente teóricos, relacionados à prática dos professores – mas não é um estudo que impossibilita outros objetivos dentro da abordagem autobiográfica.

<sup>7</sup> No cenário nacional pode-se citar a Associação Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica (BIOgraph). Essa Associação tem participado de Congressos Internacionais sobre Pesquisa (Auto) biográfica (CIPAs) com países cuja pesquisa (auto) biográfica é consagrada, como Alemanha e França.

pesquisa depende de que o pesquisador estabeleça com seu sujeito de pesquisa uma relação dialética, e nesse exercício é importante que se compreendam alguns dos dispositivos com os quais, fatalmente, o pesquisador se irá deparar: memória e lembrança, esquecimento e recordação, e também com os dilemas próprios às narrativas autobiográficas, como subjetividade, temporalidade, identidade. Entretanto, Novão (1992) sustenta que a qualidade do trabalho com histórias de vida depende também dos diversos olhares disciplinares do pesquisador, isto é, do esteio das diversas bases teóricas, que vão se constituir nos fundamentos para lidar com o trabalho das histórias de vida. Penso que, tal como uma vida é complexa e multifacetada, a proposta de trabalho que pretende compreendê-la também o deva ser. Dessa forma, “é preciso assumir todas as perplexidades das abordagens (auto) biográficas, não incentivando uma atitude defensiva que as fecharia no interior de fronteiras disciplinares” (NÓVOA, 1992, p. 20). Em face do exposto, seguem as discussões.

## **2.1 Possíveis bases teóricas em que se sustentam os (recorrentes) dispositivos<sup>8</sup> presentes na realização da pesquisa com narrativas autobiográficas**

É fato que dificilmente se pode trabalhar com narrativas autobiográficas sem que se compreendam as diversas bases teóricas que a elas darão sustentação, pois a construção do objeto de pesquisa depende das decisões sobre quais teorias se vai valer o pesquisador e essas decisões podem se constituir tanto em um exercício árduo quanto perigoso, já que trabalhar a partir de vários “olhares disciplinares” exige do pesquisador disposição para densas leituras que resulta, muitas vezes, numa tentativa inútil de dominar os diversos campos teóricos com os quais se articulam as narrativas. Contudo, ao mesmo tempo, esse exercício pode representar a potencialidade de expandir a análise por um ou outro campo disciplinar. Essas reflexões me levaram a escolher alguns dispositivos, ou seja, um conjunto de conceitos teóricos derivados de algumas áreas do conhecimento (sociologia, psicologia, antropologia, filosofia, linguística) que se entrecruzam com a abordagem autobiográfica. Penso que, ao serem compreendidos em certa medida, dentro das possibilidades reais de envolvimento do pesquisador, enriquecem a construção do objeto de pesquisa, a estruturação dos instrumentos

---

<sup>8</sup> O objetivo do uso desta expressão é reunir conceitos comuns que aparecem nos trabalhos de abordagem biográfica; eles estão presentes em diversas áreas do conhecimento, mas com grande intersecção com a pesquisa que utiliza narrativas autobiográficas para a pesquisa na área da Educação.

de busca e o processo de análise das narrativas autobiográficas, *corpus*<sup>9</sup> de pesquisa (NÓVOA, 1992).

Dominicé (2010), amparado nos estudos de Pineau (1980), explica que inicialmente a abordagem autobiográfica (método autobiográfico) estava atrelada às áreas de Sociologia, Psicologia e Antropologia. Assim, para associá-la à área da Educação, foi necessário realizar um estudo minucioso nas diversas áreas das ciências humanas. Nessa direção, as narrativas autobiográficas na área da Educação se tornaram tanto um instrumento de investigação como um instrumento de formação.

Souza (2010) mostra que foi a partir dos anos 1960, com o programa de História Oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV), que surgiu a pesquisa com as histórias de vida, cujo objetivo era a produção de documentos por meio de depoimentos da elite política nacional dos anos 1990. O autor esclarece que a Associação Brasileira de História Oral (ABHO, 1994) foi quem criou e influenciou a realização de seminários e a divulgação de pesquisas da área da Educação (SOUZA, 2010, p. 18).

Segundo Passeggi e Souza (2011), duas noções devem ser destacadas no uso das narrativas autobiográficas, no cenário da pesquisa: “[...] a de experiência existencial, por dizer respeito à subjetividade de quem narra, e a de interpretação, por subentender opiniões, crenças e valores na compreensão dos acontecimentos relatados, tanto por parte do sujeito que narra sua história quanto por parte do pesquisador que dá sentido a essas vidas para fazer história.” (PASSEGGI e SOUZA, 2011, p. 328). Dessa maneira, consciente de que olhar de forma retrospectiva implica desvelar os sentidos das opções feitas pelo narrador ao narrar sua trajetória de vida pessoal e profissional, o pesquisador deve lançar mão de alguns dispositivos para a construção de seu objeto de pesquisa, que no caso das narrativas autobiográficas, envolve a subjetividade de quem narra e também a interpretação de quem a constrói junto ao sujeito e posteriormente a analisa (SOUZA, 2004; 2006; 2007a; 2007b).

Sendo assim, as narrativas autobiográficas recolhidas para fins de pesquisa dependem também de que o narrador (sujeito da pesquisa) decida o que deve ser dito ou não dito<sup>10</sup>, pois é ele quem narra o percurso vivido, ainda que a conversa seja dirigida pelo pesquisador, o

---

<sup>9</sup> Conforme Bauer (2002), o *corpus* é o material ou conjunto de materiais que vão ser analisados. Portanto, o *corpus* é o recorte de elementos da pesquisa que se define para que, ao aplicar sobre eles um procedimento de pesquisa, possa alcançar o objetivo. No caso desta pesquisa foi elaborado um roteiro de entrevistas com objetivos propostos a cada etapa.

<sup>10</sup> O não dito também é uma interface da subjetividade – muitas questões conscientes e inconscientes são caladas pelas vozes narradas.

qual, de acordo com a temática de interesse, tende a fazer algumas intervenções na narração proposta por seu interlocutor, que narra para uma finalidade já definida, uma vez que o pesquisador definiu previamente os instrumentos de pesquisa a fim de auxiliar a memória para direcionar a voz daqueles que narram (SOUZA, 2007).

Nesta direção, Souza (2007) comenta que a memória é escrita num tempo que permite deslocamento sobre as experiências: “[...] tempo e memória possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola, das dimensões existenciais do sujeito narrador” (SOUZA, 2007, p. 64.). Assim, tanto a memória como o esquecimento estão vinculados ao presente e, de certa forma, a presença ou a ausência de recordação é o que traz significado à narração no contexto da pesquisa, já que são os elementos narrados que vão dar corpo à construção do objeto de pesquisa. Dito de outro modo, a pesquisa depende de que o narrador queira e possa recordar sua história e ao mesmo tempo tenha “vontade de falar de si”. Todavia isso não é tão simples, como argumentarei mais à frente.

Entendo que existem dispositivos “mais comuns”<sup>11</sup>, ou mais presentes, nas teorias que embasam as discussões com narrativas autobiográficas: memória, esquecimento, lembrança e recordação podem auxiliar no sucesso da narração por parte de sujeito que narra. Talvez a compreensão desses dispositivos e a assunção dos riscos da complexidade teórica que os envolve (isto é, o conhecimento de teorias que se entrecruzam com a abordagem autobiográfica), possibilitem ao pesquisador elaborar, interrogar, intervir, transcrever, analisar e finalmente compartilhar as narrativas autobiográficas, enquanto objeto de investigação.

Se a construção das narrativas autobiográficas se dá na relação dialética que se estabelece entre pesquisador e sujeito de pesquisa, é preciso que o primeiro esteja “preparado”, ou ao menos “consciente” das intercessões que conduzem à construção da narrativa de acordo com o interesse da pesquisa, pois, como lembra Ferrarotti (2010), “Nós não contamos nossa vida e os nossos ‘**Erlebnisse**’ a um gravador, mas a um outro indivíduo. As formas e os conteúdos de uma narrativa biográfica<sup>12</sup> variam com o interlocutor. Dependem da interação que serve de campo social à comunicação.” (FERRAROTTI, 2010, p.

<sup>11</sup> Por meio da leitura das teorias referentes às histórias de vida, livros, teses e dissertações da área, é possível “perceber” o uso destes “dispositivos” quase sempre sem o devido cuidado de referência ou explicação de seu uso, o que trouxe uma certa limitação para a compreensão de seu amplo ou recorrente uso para esta pesquisa. A intenção não é criar uma relação quase que inesgotável desses dispositivos ou fazer um trabalho para evidenciar o estado da arte, mas reconhecer essa faceta presente nas pesquisas dentro da abordagem autobiográfica.

<sup>12</sup> Mantenho aqui, a expressão tal como está em Ferrarotti (2010), sabendo que ela pode ser compreendida como sinônimo de narrativa autobiográfica.

46, grifos do autor). Parece então impossível negar ou subtrair da pesquisa com narrativas autobiográficas, que pretende ir a fundo na história de vida, a clareza da existência desses dispositivos, dadas as inegáveis confluências de outras teorias com a abordagem autobiográfica, o que também potencializa a produção de novos conhecimentos (NÓVOA, 1992).

Nesse sentido, sem a presunção de querer esgotar, aprofundar ou até mesmo correr o risco de empobrecer os conhecimentos de teorias que se entrecruzam com a abordagem autobiográfica, delinearei, de forma resumida e em articulação com os objetivos deste trabalho, as reflexões de alguns teóricos que estudaram a temática da memória, o dispositivo que me parece fulcral na pesquisa, pois nas narrativas autobiográficas o que se denuncia no discurso são as memórias do que se viveu. Faço também algumas reflexões sobre os temas do esquecimento, da lembrança e da recordação, mas enfatizo a memória como o principal dispositivo, já que é em face dela que se dão os outros dispositivos; por isso ela aparece de forma mais alongada e diluída no texto que segue. Entretanto, nem a argumentação nem a conceituação serão feitas termo a termo; busco compreendê-los tendo como sustentação as formulações de Paul Ricoeur (2007), Maurice Halbwachs (2003) e Bartlett<sup>13</sup>(2003).

Paul Ricoeur<sup>14</sup> (2007) trata da memória na obra<sup>15</sup> *A memória, a história, o esquecimento*. Em referência à memória o autor explica que a abordou inicialmente sob a óptica da fenomenologia husserliana<sup>16</sup>. Afirmo Ricoeur (2007):

A fenomenologia da memória se inicia deliberadamente para uma análise voltada para o objeto da memória, a lembrança que temos diante do espírito; depois, ela atravessa o estágio da busca da lembrança, da amnésia, da recordação; passa-se finalmente da memória dada e exercida, à memória refletida, à memória de si mesmo.” (RICOEUR, 2007, p. 17-18).

Esta afirmação marca o que o autor denomina “olhar interior”, também realizado por meio das análises das obras de Santo Agostinho e John Locke. Ele denomina “olhar exterior”,

<sup>13</sup> BARTLETT, F. C. **Remembering: A study in experimental and social psychology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1932.

<sup>14</sup> Paul Ricoeur (França, 1913 – 2005) é reconhecido como um dos filósofos mais ilustres do século XX. Sua formação na Universidade de Sorbonne pauta-se pelo existencialismo, personalismo e pela fenomenologia. Porém, são seus estudos sobre personalismo, narrativa e história (temas que orientam sua produção bibliográfica) que o tornaram um dos maiores pensadores do pós-Segunda Guerra Mundial. O autor possui 34 publicações, dentre as quais podemos encontrar quatro traduzidas para o português: **Na escola da fenomenologia; Outramente; Hermenêutica e Ideologias e A memória, a história e o esquecimento**.

<sup>15</sup> RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução Alain François et. al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

<sup>16</sup> Edmund Husserl<sup>16</sup>, matemático e filósofo fundador da fenomenologia, intencionou superar o relativismo, trazendo ao centro das discussões o objeto vivo na percepção independente das mediações presentes nas ciências, isto é, ele compreendia que nossas ações e vivências *intencionais* estão permeadas de um saber “puro”, isto é, ainda não contaminado por outras opiniões e ideologias.

as discussões que faz a partir da obra de Halbwachs, sobre a memória coletiva. Para Ricoeur (2007), a memória diz respeito às “lembranças que temos do espírito”, a algo do passado que efetivamente aconteceu, mesmo que esteja ausente (amnésia) daí a necessidade da busca de recordação que depende da memória de nós mesmos<sup>17</sup>.

Ricoeur (2007) assinala que “lembrar-se é o mesmo que *ter uma* lembrança, ou *ir em busca* de uma lembrança” (p. 24). Assim, a lembrança ocorre de forma “espontânea” ou ainda pelo “esforço” de recordar, entretanto as lembranças não podem se confundir com a imaginação, pois, enquanto esta fica no campo do ficcional, aquelas se referem a fatos que aconteceram:

A permanente ameaça de confusão entre rememoração e imaginação, que resulta desse tornar-se-imagem da lembrança, afeta a ambição de fidelidade na qual se resume a função veritativa da memória. E, no entanto, nada temos de melhor do que a memória para garantir que algo ocorreu antes de formarmos sua lembrança. A própria historiografia, digamo-lo desde já, não conseguirá remover a convicção sempre criticada e sempre reafirmada, de que o referente último da memória continua sendo o passado independentemente do que possa significar a preteridade do passado. (RICOEUR, 2007, p. 26).

Para compreender o dilema “das verdades” narradas ou das memórias narradas o autor explica que “[...] o ponto de partida de toda análise não pode ser abolido por sua conclusão: é no ato pessoal da recordação que foi inicialmente procurada e encontrada a marca do social. Ora, esse ato de recordação é cada vez mais nosso. Acreditá-lo, atestá-lo não pode ser denunciado como uma ilusão radical” (RICOEUR, 2007, p. 133). Destarte, considera que a memória pode ser atribuída a si, aos próximos e aos outros.

Santos (2003) explica que a narração das experiências vividas traz a impressão de que se está de fato reconstruindo a memória apenas a partir de uma memória individual e que não há influência dos comentários de outro indivíduo. No entanto, o sociólogo Maurice Halbwachs<sup>18</sup> e o psicólogo Frederic Charles Bartlett<sup>19</sup>, que estabeleceram nas primeiras décadas do século XX estudos sobre a memória, contestaram esse entendimento. Para Santos (2003), esses estudos são umas das principais bases teóricas que permitem considerar a memória enquanto uma construção social. Ambos os autores mostraram que a memória faz parte de um processo social, pois os indivíduos não estão isolados, mas interagem uns com os outros.

<sup>17</sup> Mais à frente explico por que concordo com Halbwachs que a memória não é individual e sim coletiva.

<sup>18</sup> Autor da obra *Memória Coletiva*, utilizada como uma das referências neste trabalho. Foi discípulo de Émile Durkheim.

<sup>19</sup> Autor de *Remembering*, utilizada como uma das referências neste trabalho.

Bosi (1994) afirma que as teses de Bartlett coincidem em vários pontos com as de Halbwachs e que o primeiro teria apreciado a leituras do segundo. Bosi (Ibid, p. 64) mostra que a memória é uma construção coletiva. Entretanto, é preciso discutir um pouco mais estas ideias.

Segundo Santos (2003) a obra de Halbwachs foi uma das que mais contribuiu para a compreensão da memória enquanto memória coletiva, pois o fez quando ela era considerada subjetiva e individual. Ele afirmou que o passado só é lembrado por meio do contato com uma ou mais correntes no pensamento coletivo e que tudo de que nos lembramos do passado está presente nas nossas construções sociais. Atualmente essa tese é aceita, mas os estudos sobre a memória foram, por muito tempo, ignorados pela psicologia social e por outras áreas do conhecimento científico.

Halbwachs fez parte da classe de intelectuais que desenvolveu uma ciência para resolver problemas sociais, tendo em vista que rejeitou a “[...] noção de que a natureza humana fosse animada por impulsos subjetivos ou egoístas. A crença no progresso democrático e social fazia parte de seu mundo e ela foi acoplada à defesa do espírito coletivo e da possibilidade de sua apreensão pelo método científico.” (SANTOS, 2003, p. 363). Assim, Halbwachs sempre teve como preocupação a sociedade e seu funcionamento. Todavia foi somente em 1925, com a publicação do livro **Os quadros sociais da memória**<sup>20</sup>, que o autor ganhou maior visibilidade: nesse trabalho, ele estabeleceu os princípios fundamentais de uma teoria sobre a memória que foi desenvolvida empírica e teoricamente em escritos posteriores. Assim, ele trabalhou com a memória compreendendo-a como resultante das relações sociais. Nesse sentido, comento a seguir a teoria a partir do próprio autor, esforçando-me para encontrar as relações da memória com as lembranças, a recordação e o esquecimento.

Para Maurice Halbwachs (2003) nossa memória é sempre coletiva, pois, ainda que sozinhos, somos o resultado das relações e vivências que tivemos com o outro ou com os diversos pontos de vista de outros indivíduos. “Nossas memórias permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelo outro, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos.” (HALBWACHS, 2003, p. 30).

De acordo com o autor, todas as ideias implícitas em nós não nos deixam sozinhos e nos fazem permanecer em contato com outras pessoas e suas ideias, isto é, sempre há muito do outro em nós. Portanto, para confirmar uma lembrança ou recordar de algo que envolveu uma ou mais pessoas não se requer a presença material dessa (s) mesma (s) pessoa (s). Além

---

<sup>20</sup> **Les cadres sociaux de la mémoire.**



disso, indivíduos que compartilharam conosco situações ou experiências são capazes de rememorar fatos sobre os quais nós mesmos não somos capazes de lembrar, como também ficaram retidos em nossa memória acontecimentos dos quais ninguém consegue recordar. Além disso, nossas lembranças estão ligadas a fatos ou situações que marcaram nossa vida e, do ponto de vista da vivência de situações ou experiências grupais, às relações que estabelecemos com os demais.

Sendo assim, não basta que se tenha assistido a uma cena ou dela participado junto com outros indivíduos, sejam eles expectadores ou atores, para que a imagem se transforme numa lembrança grupal e de conteúdo semelhante. Pois na emergência das lembranças de cada um dos elementos do grupo muitas vezes emerge uma massa compacta de lembranças fictícias. Nesse sentido, os depoimentos dos outros nos ajudam a reorientá-las e corrigi-las. Ainda que existam testemunhas da ocorrência de fatos e acontecimentos, ainda que essas testemunhas tragam detalhes, ainda que se faça um quadro vivo de tais fatos e acontecimentos, somos incapazes de trazê-los à tona. Para o autor, “não é necessário que os outros homens estejam lá, que se distingam materialmente de nós: porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que se confundem.” (HALBWACHS, 2003, p. 26).

Em relação à lembrança, pode-se dizer que o ser humano realiza uma espécie de síntese social, isto é, sintetiza as ações daquilo que é comum a um grupo e, por isso, a memória grupal se constitui em fonte importante na busca da elucidação de fatos que, como pesquisadores, estamos empenhados em compreender. Contudo, como salienta Halbwachs,

A memória coletiva não explica todas as nossas lembranças e talvez não explique por si a evocação de qualquer lembrança. Afinal das contas, nada prova que as ideias e as imagens tiradas dos meios sociais, de que fazemos parte, e intervêm na memória não recubram uma lembrança individual como um painel, mesmo no caso em que não o percebemos. (HALBWACHS, 2003, p. 42).

Desse modo, para o autor, nossas lembranças estão quase sempre ligadas a imagens e pensamentos e não necessariamente a pessoas e a objetos exteriores, isto é, nunca nos lembramos da primeira infância porque ainda não nos havíamos tornado um ser social. Assim, nossas lembranças são imagens que formamos daquilo que os outros foram nos contando sobre os fatos vividos. Como afirma Halbwachs (2003, p. 52), “normalmente um grupo mantém relações com outros grupos e muitos acontecimentos e ideias resultam de semelhantes contatos”. Dessa forma, é nesses grupos que as lembranças são mantidas, e o coletivo nos ajuda a recordá-las.

Todavia os fatores coletivos não são menos influentes do que o poder de nossa vontade de recordar. Deste modo, as recordações dependem das circunstâncias, e não de nossa vontade, dependem das oportunidades que surgem em situações cotidianas. Ocasionalmente, a intensidade com que buscamos uma lembrança pode ajudar a encontrá-la. Por vezes, as lembranças reaparecem por meio do reconhecimento de imagens vistas ou lembradas a partir de um objeto, que nos leva a relacioná-lo a outros, ou pela sensação de familiaridade diante de um objeto, o qual produz os mesmos movimentos de reação que tivemos antes.

Assim, para Halbwachs (2003), o processo de recordar implica recuperar uma lembrança, o que demanda aproximar e agrupar inúmeras lembranças parciais que guardamos ao longo do tempo. Nossas lembranças dependem de contatos estreitos: o distanciamento pode enfraquecer nossa busca por uma determinada lembrança, que emerge de diferentes grupos sociais com os quais nos relacionamos simultaneamente, mas podem ser, também, insignificantes a ponto de não serem sequer recordadas, já que os dados sociais presentes, nestas relações se misturam, complicam e multiplicam. Por outro lado, cada indivíduo tem uma consciência que lhe é específica dos pensamentos e imagens de diferentes grupos sociais dos quais participou ou ainda participa.

Bosi (1994), com base nos estudos de Halbwachs, declara que “a lembrança é a sobrevivência do passado. O passado, conservando-se no espírito de cada ser humano, aflora à consciência na forma de imagens-lembrança.” BOSI (1994, p. 53). Desse modo, a autora contribui para este estudo no sentido de que permite compreender que a memória é o “coração” das histórias de vida narradas pelos sujeitos que se dispõem a compartilhá-las.

Bosi (1994) adverte que a interpretação de Halbwachs sobre a capacidade de lembrar é uma interpretação social, uma vez que “[...] no interior da lembrança, no cerne da imagem evocada, trabalham noções gerais, veiculadas pela linguagem, logo, de filiação institucional. É graças ao caráter objetivo, transubjetivo, dessas noções gerais, que as imagens resistem e se transformam em lembranças.” (BOSI, 1994, p. 53).

De acordo com Santos (2003), os estudos de Bartlett são tão relevantes como os estudos de Halbwachs, pois aqueles estabeleceram os fundamentos básicos da compreensão da memória enquanto um processo de interação entre indivíduos e seu meio. Além disso, Bartlett (apud SANTOS, 2003) mostrou que o ato de recordar é uma forma de percepção de reconhecimento. Portanto, sua tese era de que a memória era um processo adaptativo e voltado para a busca de sentido. Desse modo, Bartlett rejeitou as teorias que defendiam a capacidade de rememorar como um ato puramente mecânico ou aquelas que ignoravam a capacidade de percepção dos indivíduos. Para Frédéric Bartlett, “a memória é um atributo

encontrado nos grupos sociais que está associada à percepção, à imaginação e ao pensamento construtivo” (apud SANTOS, 2003, p. 54).

Ainda segundo Santos (2003), Bartlett conclui que a memória é parte constituinte de todas as etapas do pensamento humano e que a percepção é uma forma de reconhecer e julgar. Portanto, a rememoração é em grande parte percepção, isto é, o indivíduo usa suas experiências passadas para perceber algo novo. É importante ressaltar que para Bartlett tudo aquilo que é lembrado precisa ser antecipadamente percebido, sabendo que toda reação cognitiva – percepção, imaginação, recordação, pensamento e raciocínio – nada mais é do que um esforço para a obtenção de significados.

Em outras palavras, a memória faz parte do processo de conhecimento e reconhecimento e se define pela busca de sentido. Bartlett construiu sua teoria reconhecendo a importância das construções sociais e, influenciado pela antropologia social, desenvolveu estudos referentes às determinações e convenções sociais<sup>21</sup> sobre o processo cognitivo. Com esses estudos, o autor mostrou que as condutas são socialmente determinadas, isto é, só acontecem e só fazem sentido para um determinado grupo. Deste modo, o “grupo” não pode ser compreendido como um conjunto de indivíduos isolados que se reúnem ao acaso, mas sim como uma sociedade organizada. Por consequência, os comportamentos humanos só podem ser compreendidos a partir das crenças e práticas ali presentes, o que permite compreender a importância das convenções sociais para compreender atitudes individuais. Assim, cada indivíduo é na maior parte das vezes influenciado por crenças, tradições, costumes e sentimentos desenvolvidos na convivência com o grupo ao qual pertence.

Bartlett entendia “a memória – percepção, reconhecimento e reminiscência – como sendo uma massa pela qual construímos o passado quando nos encontramos diante de toda uma massa ativa de experiências passadas organizadas” (SANTOS, 2003, p. 58).

No que se refere à reconstrução do passado, Bosi (1994) ressaltava que há uma coincidência entre as formulações de Halbwachs e Bartlett, porque um e outro buscaram fixar a pertinência dos quadros sociais, das instituições e das redes de convecção verbal no processo que conduz à lembrança.

---

<sup>21</sup> Segundo Santos (2003), Bartlett desenvolveu seu estudo a partir de um diálogo com autores como W.H.R Rivers e A.C Handdon, antropólogos que escreveram sobre os processos de institucionalização das emoções, bem como sobre os processos de convencionalização. Bartlett utilizou-se da descrição de um observador inglês que fizera parte dos primeiros grupos a se aproximar dos *swazi*, grupo nativo africano, localizado no Transvaal. Este estudo está em BARTLETT (1932: 240-244).

Para Souza e Mignot (2008), é a lembrança que permite a recuperação do eu, que permite o “olhar sobre si” em diferentes tempos e espaços, possibilitando assim a narração. Souza (2007) declara que,

A lembrança remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e, a memória narrativa, como virada significante, marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar experiências. ” (SOUZA, 2007, p. 63).

Assim, os sujeitos só encontram significado e suas experiências, se são capazes de perceber e julgar as práticas coletivas que os influenciaram. Portanto, é memória coletiva é presente em condutas complexas individuais que existe é a memória “no” grupo, que ressignificam suas experiências. (SANTOS, 2003, p. 58). Entretanto, a memória, lembrança e recordação só existem se houver também o esquecimento. Afinal, é porque esquecemos que precisamos lembrar, é por meio do esforço que conseguimos recordar as memórias daquilo que nos interessa. Assim, o esquecimento pode ser considerado a “[...] força viva da memória ou a recordação de seu produto [...]” (SOUZA, 2007, p. 65).

Para Ricoeur (2007), “[...] de um lado, o esquecimento nos amedronta. Estamos condenados a esquecer de tudo? De outro, saudamos como uma pequena felicidade o retorno de um fragmento do passado arrancado, como se diz, ao esquecimento” (RICOEUR, 2007, p. 427).

Pode-se dizer então que parece não existir “memória plena”, já que o outro lado da memória é exatamente o esquecimento, que por sua vez torna possível o ato de recordar, ou seja, trazer à tona a lembrança. “De início e maciçamente, é como dano à confiabilidade da memória que o esquecimento é sentido. Dano, fraqueza, lacuna. Sob esse aspecto, a própria memória se define, pelo menos numa primeira instância, como luta contra o esquecimento.” (RICOEUR, 2007, p. 424). Entre memória e esquecimento existem conflito e completude.

Rossi (2007, p.25) comenta que “o entrelaçamento da memória-esquecimento é muito profundo.” As preocupações teóricas com a memória e o esquecimento vêm de longa data e correspondem a uma vasta literatura.

Kenski (1994) ressalta que “a análise e a discussão das marcas do passado podem levar à compreensão da repercussão na vida profissional de diferentes situações vividas: crises, mudanças, rupturas, sucessos e fracassos” (KENKI, 1994, p. 47). Como se observa, tamanha complexidade e, riqueza justificam a utilização de narrativas fundadas nas memórias, neste trabalho, já que o principal objetivo da investigação que trabalha com narrativas autobiográficas de professores é justamente “rememorar” o passado e fazer não só que o

professor tome consciência de sua prática, como também o leve a reflexão de aspectos que circundam a pesquisa proposta.

Segundo Nóvoa (2010), o trabalho com abordagem autobiográfica representa uma ruptura tanto em termos de procedimentos – pois o sujeito se torna simultaneamente ator e investigador – quanto de entendimento da realidade, na medida em que esse método parte do pressuposto de que é possível entender o particular como parte do universal. Nessa direção vão as palavras de Ferrarotti (2010): “ Se nós somos, se todo indivíduo é a reapropriação **singular** do **universal social** e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual.” (FERRAROTTI, 2010, p. 45, grifos do autor).

Assim, a partir dos dispositivos apresentados, julgo que as memórias presentes nas narrativas autobiográficas possibilitam não apenas o (auto) conhecimento daquele que as narrou mas permitem observar as “[...] histórias de vida de outros professores e a percepção de como as experiências do passado influenciaram suas práticas profissionais auxiliando demais na reflexão e identificação dos problemas encontrados em sua atuação como docente.” (KENSKI, 1994, p. 47).

Deste modo, as narrativas autobiográficas, ainda que aparentemente relatadas de forma “individual”, advêm de uma memória coletiva. Isto é, as percepções relatadas são dotadas de significados que os indivíduos fizeram das relações coletivas nos grupos aos quais pertenceram ou ainda pertencem, o que de certa maneira explica o porquê de muitos professores relatarem diversas experiências e lembranças antigas. De acordo com Cunha (2003), “[a] forma como o docente de hoje recebeu influências de seus professores e o interesse em poder contribuir com o conhecimento, leva o aluno a querer se espelhar no mestre e ser tal como.” (CUNHA, 2003, p. 32).

Assim, quando se fala de memórias contidas nas narrativas autobiográficas de professores, entendo que os significados atribuídos por eles às histórias narradas estão na verdade ressignificando suas ações e saberes diversos, em relação ao que se ensina ou a que práticas adota em seu cotidiano. Kenski (1994) comenta que as memórias os ajudam a estabelecer suas qualidades, pontos fracos e as alterações possíveis, tendo em vista a melhoria de suas práticas.

Nesse sentido, quando o pesquisador tem clareza de seus objetivos de pesquisa e compreensão da complexidade da perspectiva teórica que adotou – neste caso, a abordagem autobiográfica – para compreender o trabalho com as memórias (subjetivas) de professores, o conhecimento dos dispositivos anteriormente mencionados ajuda a conduzir a relação

dialética que terá com seu sujeito de pesquisa na construção da narrativa, o que implica um possível sucesso para sua pesquisa e, principalmente, um ganho para o sujeito pesquisado e para os leitores das histórias e análises empreendidas, na medida em que conduzem à “consciência de si”. De acordo com Kenski,

É nesse sentido que o estudo das relações entre memória e prática docente tornam-se importantes, porque não se quer, através da memória, recuperar a história do professor, mas intervir na sua prática atual, procurando torná-lo em algum sentido melhor, ou, pelo menos, mais consciente das influências que redundaram na sua conduta em sala de aula. (KENSKI, 1994, p. 49).

Há que se reconhecer ainda a importância de outros aspectos e questões advindos do uso de narrativas autobiográficas na pesquisa. Mas, mesmo que se conheçam todos os dispositivos que as estruturam, não se pode escapar dos dilemas nelas contidos, como também não se pode ter a ilusão do domínio das teorias pelo pesquisador que dificilmente não conseguirá dar conta de toda a complexidade de um trabalho que vai muitas vezes lhe causar perplexidade em relação às decisões e direções a seguir em busca de seu objeto. Somem-se a isso os impasses no uso – e abusos – que devem ser considerados no trabalho com as narrativas autobiográficas, justamente por terem como objeto as memórias dos sujeitos.

## **2.2 Considerações sobre a subjetividade, uso e abusos das memórias nas narrativas autobiográficas na pesquisa com professores e algumas possibilidades de trabalho**

“A história de vida é uma dessas noções do senso comum que entram como contrabando no universo científico; inicialmente, sem muito alarde entre os etnólogos, depois mais recentemente com estardalhaço, entre os sociólogos” (BOURDIEU, 2006, p. 183, grifos meus). Se a afirmação de Bourdieu<sup>22</sup> parasse por aí, penso que seria, no mínimo, perturbador para o pesquisador que trabalha com histórias de vida, lidar com essa afirmação de que a história de vida é nada mais que “senso comum”. E o autor acrescenta: “Falar de história de vida é pelo menos supor – isso não é pouco – que a vida é uma história e que, como no título de Maupassant, *Uma vida*, uma vida é inseparavelmente o conjunto de acontecimentos de uma existência individual concebida como uma história e relato dessa história.”

---

<sup>22</sup> Pierre Félix Bourdieu foi um sociólogo francês cujos trabalhos estão nas áreas da antropologia e da sociologia, discutindo em suas obras temas como educação, cultura, literatura e outros. Para este trabalho foram utilizadas as críticas do texto: BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral**. 8. Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, pp. 183-191.

(BOURDIEU, 2006, p.183, grifos do autor). Entretanto (e felizmente) Bourdieu admite que a vida não é uma estrada linear e que não se pode entendê-la a partir do “senso comum”.

Como relatei anteriormente, a abordagem autobiográfica, que encerra as histórias de vida, tem como desafio superar as críticas, na medida em que suas limitações na verdade são seu potencial (NÓVOA, 2007; FERRAROTTI, 2010). Então, o caso é exatamente compreender e superar os dilemas – subjetividade, representatividade, autenticidade e temporalidade –, impostos às narrativas autobiográficas, com a compreensão de que

a vida se constitui um conjunto coerente e orientado, que pode e deve ser apreendido como uma expressão unitária de uma “intenção” subjetiva e objetiva, de um projeto: a noção sartriana<sup>23</sup> de “projeto original” somente coloca de modo explícito o que está implícito nos “já”; “desde então”, “desde pequeno”, etc. das biografias comuns ou nos “sempre” (“sempre gostei de música”) das “histórias de vida. (BOURDIEU, 2006, p. 183, grifos do autor).

Não é demais lembrar o alerta de Ferrarotti: “Da subjetividade à ciência: o que torna único um ato ou uma história individual propõe-se como uma via de acesso – por vezes a única possível – ao conhecimento científico de um sistema social” (FERRAROTTI, 2010, p. 45). Isso significa compreender que as narrativas autobiográficas ou as histórias de vida projetam a reapropriação do universo social do indivíduo. Portanto, o trabalho com narrativas autobiográficas ou histórias de vida “exige a invenção de chaves e de métodos novos [na trilha] a ser percorrida.” (Ibid.). Este é o esforço que faço ao tentar compreender que a superação dos dilemas se baseia na aceitação de que é possível, (embora árdua e perigosa<sup>24</sup>), compreender aspectos da formação e práticas dos professores por meio das diferentes disciplinas que potencializam o uso de narrativas autobiográficas, amparada por Nóvoa (2007) – compreender as narrativas autobiográficas como potencializadoras do conhecimento, mesmo com seus dilemas, nem sempre aparentes.

E tomo essa decisão levando em conta a denúncia de Catani: os estudos pedagógicos “[...] centralizaram-se sobre o processo ensino-aprendizagem do aluno, deixando à margem o processo de aprendizagem do professor” (1998, p. 65).

Souza (2007) lembra que a partir dos anos 1990 as pesquisas sobre a formação de professores passaram a abordar as histórias de vida, tematizando sobre a memória, as representações, os ciclos de vida, o trabalho com autobiografias ou narrativas de professores.

<sup>23</sup> Essa noção é defendida por Ferrarotti (2010). A formulação, de que o homem é o universal-singular se baseia nas teorias de Jean-Paul Charles Aymard Sartre, filósofo francês, escritor conhecido como representante do existencialismo. Pode-se dizer que a filosofia sartriana é tributária de uma metodologia fornecida pela fenomenologia husserliana.

<sup>24</sup> Ver mais em Nóvoa (2007).

De acordo com autor, essa perspectiva de pesquisa está vinculada ao movimento intencional de formação ao longo da vida, ou seja, de formação continuada, que considera a experiência narrada como uma fonte de conhecimento e também de formação.

No entanto, Bosi (2003) questiona: “o movimento de recuperação das memórias será moda acadêmica ou tem origem mais profunda como a necessidade de enraizamento? ”. Ela própria fornece a resposta: “do vínculo com o passado se extrai a força para a formação da identidade [personalidade<sup>25</sup>]” (2003, p. 16).

Josso (2007) salienta que, ainda que a abordagem biográfica desenvolvida em situações educativas não tenha como prioridade a construção da identidade, as modalidades e os objetivos das pesquisas baseadas no trabalho biográfico, que pretendem compreender o processo de formação, de certa forma focalizam a questão da identidade. Josso (2007) declara, porém, que a relação da pesquisa, dentro dessa abordagem, com as experiências docentes apresenta uma contribuição que vai além da questão da identidade.

Por isso, sustento que as narrativas autobiográficas são capazes de revelar os saberes adquiridos ao longo da trajetória individual, e conseqüentemente coletiva<sup>26</sup>, tanto em relação à profissão quanto aos aspectos da formação, dando possibilidade aos sujeitos de tomarem consciência de sua formação e de suas práticas. Josso (2007) mostra que a potencialidade das histórias de vida é maior porque

[...] abraça a globalidade da pessoa na articulação das dinâmicas psicossocioculturais, ao longo de sua vida. A história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação. (p. 419).

Contudo, Nóvoa (2007) admite que o sucesso das abordagens autobiográficas no terreno das práticas e do debate teórico é um sucesso perigoso, “porque tende a dar guarida a experiências pouco consistentes e até eticamente reprováveis; finalmente, porque facilita uma apropriação acrítica e, portanto, a redução de suas potencialidades transformadoras.” (NÓVOA, 2007, p. 19). É no esteio desta afirmação que segue a discussão sobre os dilemas da subjetividade, do uso [e abusos] das memórias contidas nas narrativas autobiográficas na pesquisa com professores.

Ricoeur (2007) mostra que a

<sup>25</sup> Essa perspectiva de identidade está mais associada a “personalidade/subjetividade”. Pressuponho a partir da leitura de Bourdieu (2006) que a identidade difere da personalidade, porque nesta última estão imbricados inúmeros aspectos de construção pessoal de ordem subjetiva.

<sup>26</sup> Com base na teoria sartriana a qual Ferrarotti se posicionou em defesa do método autobiográfico: para ele, o homem é a expressão singular do universal.



permanente ameaça da confusão entre rememoração e imaginação, que resulta desse tornar-se imagem da lembrança, afeta a ambição de fidelidade na qual se assume a função veritativa da memória [...]. E, no entanto, nada temos de melhor que a memória para garantir que algo ocorreu antes de formarmos sua lembrança. (p. 26).

Sendo assim, como os conteúdos de uma narrativa autobiográfica podem ser considerados verdadeiros, já que seu ponto de vista é subjetivo? A narrativa autobiográfica seria uma ficção? E, por outro lado, como a pesquisa com narrativas autobiográficas pode fazer uso das memórias dos sujeitos, sem que seja demasiadamente abusiva?

Apresento então alguns dilemas da narrativa autobiográfica, que por sua subjetividade e singularidade impõe alguns limites ao uso das memórias nela contidas.

Ricoeur (2007) afirma que “o exercício da memória é o seu uso; ora, o uso comporta a possibilidade do abuso. Entre uso e abuso insinua-se o espectro da ‘mimética’ incorreta. É pelo viés do abuso que o alvo veritativo da memória está maciçamente ameaçado” (p. 72). A memória pode ser utilizada como exercício. Considero, de forma particular, que os usos das memórias elaboradas no processo de narração das histórias de vida, isto é, no processo de construção das narrativas autobiográficas, seja um desses exercícios, já que é feito de forma intencional, para fins de pesquisa.

E se o uso da memória pode ser compreendido como exercício necessário às pesquisas que se inserem na abordagem autobiográfica, considero, de forma particular, que os usos das memórias elaboradas no processo de narração das histórias de vida são fundamentais, mas, como ressalta Ricoeur (2007), fatalmente esconderão abusos, já que o pesquisar de certa maneira usa ou manipula as narrativas do sujeito para análises de pesquisa.

Nessa direção, Bourdieu (2006) explicita que, ainda que a narrativa não se estruture de forma cronológica, e que se baseie numa sequência própria em que o sujeito de pesquisa perde o fio condutor mas estabelece relações inteligíveis, o pesquisador tem interesse em aceitar a histórias de vida que foi narrada, e implicitamente, as histórias que a estruturam:

Sem dúvida, cabe supor que o relato autobiográfico se baseia sempre, ou pelo menos em parte, na preocupação de dar sentido, de tornar razoável, de extrair a lógica ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva, uma consciência e uma constância, estabelecendo relações inteligíveis, como a do efeito à causa eficiente ou final, entre os estados sucessivos, assim construídos em etapas de desenvolvimento necessário. (BOURDIEU, 2006, p. 184).

Portanto, diferente de uma ficção<sup>27</sup>, a narrativa autobiográfica apresenta como característica uma narrativa não linear em que o pesquisador representa papel chave no esforço de dar sentido à criação desta narrativa que realizou em cumplicidade com seu sujeito de pesquisa. Assim, a narrativa autobiográfica é o “real descontínuo, formado de elementos justapostos sem razão, todos eles únicos e tanto mais difíceis de serem apreendidos porque surgem de modo incessante e imprevisto, fora de propósito, aleatório.” (BOURDIEU, 2006, p. 185).

Para Arfuch<sup>28</sup> (2010), as autobiografias<sup>29</sup> consistem no “relato retrospectivo em prosa de que uma pessoa real faz sua própria existência, acentuando sua vida individual, particularmente a história de sua personalidade” (ARFUCH, 2010, p. 52). O narrador/autor faz emergir dois sujeitos, o do enunciado e da enunciação sobre a “verdade de si”. Contudo, nessa emersão há certa complexidade, pois por detrás do eu narrado há diversas identidades e sujeitos que se misturam. Assim, a pessoa do discurso, autor de sua autobiografia, é ao mesmo tempo a pessoa que está fora e dentro de seu discurso, isto é, faz o contato entre essas duas ações, sendo este o problema que atravessa a autobiografia, na medida em que é impossível verificar se os fatos narrados são realmente verdadeiros. No entanto, mesmo quando o leitor se torna responsável por acreditar na autobiografia narrada, há certa desconfiança deste eu pois até que ponto se pode falar de identidade entre autor, narrador e personagem? Esse é um dos dilemas que se colocam na autobiografia. Neste sentido, qual é o limite entre a autobiografia e a ficção?

Segundo Arfuch (2010), ainda que o narrador queira narrar de forma fidedigna sua história de vida, o conteúdo da narração corre o risco de se perder na ficção, e não há como impedir a transição de um plano para outro. Diante disso, temos uma divergência no que se refere à temporalidade – o **tempo** em que o autor narra não é o tempo passado, e ainda, uma

---

<sup>27</sup> Bourdieu (2006, p.184) exemplifica: a ficção geralmente está instaurada em romances, que fazem uma sequência linear, o que não acontece com as histórias de vida, sobretudo quando está numa relação de cumplicidade (dialética) com o pesquisador.

<sup>28</sup> Doutora em Letras pela Universidade de Buenos Aires, onde é professora pesquisadora. Foi professora visitante na Universidade de Essex, na Universidade Nacional Autônoma do México, na Universidade Metropolitana Autônoma, também no México, e em várias universidades argentinas e latino-americanas. Em 1998 obteve a Bolsa Thalmann da Universidade de Buenos Aires, o *British Professorship Award* em 2004 e, em 2007, a *Guggenheim Scholarship*.

<sup>29</sup> A autora usa a expressão autobiografia, que foi mantida aqui nas citações literais ou em minhas interpretações sobre sua obra, que, em sua totalidade, trata de autobiografia. No entanto, pode ser considerada sinônimo da expressão narrativas autobiografias, já que seus estudos apontam a autobiografia como narrativas que ela utilizou no campo da pesquisa; esta discussão aparece mais claramente em ARFUCH, L. Memoria y autobiografía. Exploraciones en los límites, Buenos Aires, FCE, 2013, 164 pp.

divergência de identidade – o narrador no tempo presente é *outro*<sup>30</sup>, isto é, dados os diversos acontecimentos de sua vida, ele se transformou e pode ser que este narrador outro tenha vivências, atitudes e pensamentos diferentes daquele que protagonizou o que narrara de sua vida passada.

Bosi (1994) explica que “[por] mais nítida que nos apareça uma lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor” (p. 55). Se é assim, como o narrador pode se reconhecer nessa história? Como pode se responsabilizar por esta alteridade? E, ao mesmo tempo, como sustentar a história de sua vida que vai do passado ao presente narrado?

Todavia Arfurch (2010) ressalva que, mesmo que a autobiografia possa ser questionada neste sentido, ela apresenta uma vantagem: permite que o narrador possa confrontar as memórias entre o que era e o que chegou a ser, ou seja, permite a análise da construção de si. De modo geral, na pesquisa uma narrativa autobiográfica pode ser compreendida como uma forma de organização da vida ou ainda como compreensão daquilo que se viveu, tanto para o sujeito da pesquisa como para os outros que a leem.

Segundo Lejeune<sup>31</sup> (2008), desde a década de 1990, especialmente a Sociologia e a História buscaram explicar, por meio das histórias de vida das camadas populares, alguns fenômenos sociais. O autor compreende que a autobiografia, ou narrativa autobiográfica, é “[...] narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade” (LEJEUNE, 2008, p. 14) e nesta narrativa deve haver “relação de identidade entre o autor, o narrador e o personagem” (Ibid., p. 15). Ocorre que, persiste o problema da autoria nas histórias de vida, e uma vez que as histórias narradas se dão sempre a partir do interesse do pesquisador, e os biografados, geralmente, não são os escritores de sua própria trajetória essa autoria pode ser questionada

---

<sup>30</sup> LEJEUNE, P. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet**. Organização de Jovita Maria Gerheim Noronha, tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

<sup>31</sup> Lejeune (2008) define o termo autobiografia e o distingue de outras formas de escritas do eu existentes como memórias, biografia, poema autobiográfico, diário, entre outros gêneros. Apesar de estas formas narrativas serem também escritas que possuem teor autobiográfico, elas não encerram em si todas as características necessárias da autobiografia

Diante desse impasse, Lejeune (2008) propõe a ideia do pacto autobiográfico<sup>32</sup> entre autor e leitor, isto é, não se trata de acreditar, ou não, na verdade narrada, mas aceitar a história de quem se propõe a narrar a partir da compreensão de que a narrativa autobiográfica constrói tanto o eu como a história desse eu.

Uma narrativa autobiográfica não pode ser considerada uma “ficção”, haja vista a força limite dos laços normativos, dos mecanismos sociais sobre as iniciativas individuais. A história de vida, objeto da pesquisa, não será construída como um “relato coerente de uma sequência de acontecimentos, com significado e direção” (BOURDIEU, 2006, p. 185), mas no imprevisto, no fora de propósito, no aleatório.

Desde que se queira<sup>33</sup> narrar, a memória se torna o ponto central das narrativas autobiográficas. No entanto, receio que os limites próprios da memória devam ser assumidos no trabalho com pesquisa. Ferrarotti (2010) reconhece que “a especificidade de uma história individual, que a opõe a todas as outras e a torna única, passa então a ser um obstáculo epistemológico, um ‘resíduo’ que não pode interessar à ciência e que tem a ver com a lógica do ‘acaso’” (p.45). A partir desta afirmação, o autor põe em questão as fragilidades implicadas no uso de narrativas autobiográficas, de difícil interpretação e que beiram os limites da cientificidade. Entretanto, são essas características que ao mesmo tempo lhes dão o valor científico.

São as memórias, construídas na coletividade, segundo Arfuch (2013), que interessam, pois, na verdade, elas retratam a própria história social; mas também são necessárias as memórias

[...] singulares e cotidianas, [aquelas que] despertam as questões entre pais e filhos, entre professores e alunos, que abrem para o debate, a curiosidade e a inquietude, ou a inquietude do debate, [pois] talvez [elas sejam] o melhor modo de construção – e transmissão – da memória, que por sinal nunca consegue eclipsar o esquecimento. (ARFUCH, 2013, p. 69, tradução<sup>34</sup> minha).

Por outro lado, além do dilema da identidade – quem é o eu narrado –, há a questão da temporalidade, pois o narrador narra o tempo passado, e sua autorreferência<sup>35</sup> atual pode ser

<sup>32</sup> Lejeune (2008) caracteriza a autobiografia pela abordagem da introspecção e pela reivindicação da verdade. Mas, admite que existem deficiências de “memória”, problemas de identidade e ainda problemas metodológicos que podem comprometer a narrativa de uma história de vida.

<sup>33</sup> Não se pode esquecer a relação de “dominação” que pode existir entre pesquisador e sujeito da pesquisa.

<sup>34</sup> *Pero tambien son necesarias las memorias mínimas, singulares, cotidianas, esas que dispiertan las preguntas entre padres e hijos, entre maestros y alumnos, que abren al debate, la curiosidad y la inquietud, o la inquietud del debate, es quizá el mejor modo de construcción – y transmisión – de la memoria, que por cierto nunca logra eclipsar el olvido.*

<sup>35</sup> Expressão presente em Arfuch, 2010, p. 53, para dizer que o narrador tem um tempo próprio em sua narrativa.

um obstáculo para narrar fatos passados; há, portanto apenas uma hipótese de que o sujeito que narra o faz de forma fiel àquilo que viveu.

Bourdieu (2006) explica que fatalmente as histórias de vida estão sujeitas a estes e outros questionamentos, dadas as várias formas de narrar também os conteúdos em que a própria situação de pesquisa contribui para sua elaboração:

E tudo leva a crer que as leis da biografia oficial tenderão a se impor muito além das situações oficiais, através dos pressupostos inconscientes da interrogação (como a preocupação da cronologia e tudo mais que é inerente à representação da vida como história) e também através da situação de investigação, que, segundo a distância objetiva entre o interrogador e o interrogado e segundo a capacidade do primeiro para “manipular” essa relação poderá variar desde essa forma doce de interrogatório oficial que é, geralmente sem que o saiba o sociólogo, a investigação sociológica até a confiança – através, enfim, da apresentação mais ou menos consciente que o investigado fará da situação de investigação, em função de sua experiência direta ou mediata de situações equivalentes (entrevista de escritor célebre ou de político, situação de exame etc.), e que orientará todo seu esforço de apresentação de si, ou melhor, de produção de si. (BOURDIEU, 2006, p. 189).

Bosi (2003) vai além da questão do tempo cronológico, quando confronta a ideia de tempos vivos e tempos mortos. Para ela, na sociedade industrial há muitas “horas mortas”, isto é, vazias de vivências, dadas as inúmeras horas que passamos nas filas de banco, preenchendo formulários etc. E mesmo nos percursos que fazemos, lugares por onde passamos, nossas experiências, no melhor dos casos, parecem ser meramente informativas, sem que isso tenha pleno significado em nossa vida. Além disso, “as coisas aparecem com menos nitidez dada a rapidez e descontinuidade das relações vividas; efeito da alienação, a grande embotadora da cognição, da simples observação do mundo do conhecimento do outro.” (BOSI, 2003, p. 24). Diante disso, o tempo cronológico pouco importa numa narrativa, na história de uma vida, mas sim importam os significados construídos a partir das experiências significativas.

Arfuch (2010) mostra que o tempo das narrativas autobiográficas não é cronológico nem uma sucessão de acontecimentos de forma organizada, mas

se articula com outro tempo, o linguístico, que não é redutível a nenhum dos outros, mas que se desdobra no ato de uma enunciação não mais como manifestação individual, mas *intersubjetiva*, enquanto coloca em correlação presente, atual, um eu e um você: meu “hoje” é “teu” amanhã. (ARFUCH, 2010, p. 113)

Souza (2007) explica que “a memória é a escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências.” (SOUZA, 2007, p 4,). Sendo assim, tempo e memória possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas e das dimensões existenciais do sujeito narrador. Segundo o autor, é evidente que a memória não é apenas uma construção individual, é também uma construção coletiva, que vem das relações sociais estabelecidas pelos sujeitos em seus grupos. Assim, a partir do momento em que se narra a história, tanto o narrador como o pesquisador estão se responsabilizando pela história narrada e pelas suas possíveis repercussões.

Pineau (2010) refere que “[as] raras investigações e ensaios sobre as fases adultas são ignoradas, ou são consideradas com condescendência, como obras de autores ingênuos, sem consciência do peso do inconsciente do passado” (PINEAU, 2010, p.104). Nesse sentido talvez se possa afirmar que as pesquisas com histórias de vida e formação de professores tenha seu valor na medida em que recai sobre suas práticas o “peso” do inconsciente do passado.

Josso (1999) mostrava que a perspectiva biográfica parecia “inseparável da reabilitação progressiva do sujeito e do ator, isto é, o ‘retorno estabilizador após a hegemonia do modelo de causalidade determinista das concepções funcionalistas, marxistas e estruturalistas do indivíduo até o fim dos anos setenta.” (p.13). Pineau (2006) completa essa ideia defendendo, para além das técnicas ou abordagens metodológicas, o trabalho com autobiografias, as quais aparecem “trabalhadas por questões de fundo axiológicas, epistemológicas e éticas. Quem faz a história de vida de quem? Por quê? Para quê? Com o quê? Quando? Até onde? Em função de que regras e de quais saberes?” (PINEAU, 2006, p. 336).

Josso (2007) defende o trabalho com narrativas autobiográficas como “*transformador de si*” [e] “tornou-se indispensável a uma Educação Continuada, digna desse nome”. Josso continua: “[as] narrações centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto.” (JOSSO, 2007, p. 413).

Bolívar (2002, p. 180) comenta que a “história de vida é a investigação e a construção de sentido a partir de fatos temporais pessoais”. No entanto, embora a narração seja singular, ela reflete diversos aspectos da coletividade social sobre a qual narra. Concluo então que as narrativas autobiográficas dependem das memórias sociais construídas ao longo do tempo pelos sujeitos que narram e que, como mostra Souza (2007), a memória é algo que não está

presente apenas no campo subjetivo, “já que toda vivência. Ainda que singular e auto-referente, situa-se também num contexto histórico e cultural.” (SOUZA, 2007, p. 63).

As histórias de vida, em todas as suas modalidades (pesquisa e formação e formação-pesquisa), implicam um processo reflexivo tanto de explicitação quanto de apropriação de conhecimentos. Sendo assim, reconhecer os conhecimentos que se teve partir da história narrada é também conscientizar-se daquilo que já é conhecido. Desse modo, refletir sobre as experiências narradas mostra que de alguma forma elas foram significativas e, portanto, é possível assumi-las e controlá-las, compreendendo-as como práticas do passado que chegaram a constituir-se em hábitos no tempo presente. Tomar consciência desse processo de formação e de suas práticas mediante uma análise de sua história pessoal/profissional leva o sujeito a (re) apropriar-se de si mesmo (BOLÍVAR, 2002).

Assim, a narrativa autobiografia é capaz de reorientar a formação, porque é capaz de mobilizar e desenvolver experiências. Entretanto, as aprendizagens de cunho formativo não pretendem ser “prisioneiras das próprias experiências prévias” (BOLIVAR, 2002, p.179) isso quer dizer que devem ser analisadas tanto pela teoria como pelos demais aspectos do sistema educativo. Nesse sentido, o processo de formação é o resultado dos conhecimentos das histórias narradas à luz da teoria da área. Desta maneira, a autobiografia de um professor faz que ele estabeleça vínculos mais estreitos entre sua formação e sua vida. Dessa maneira, as autobiografias que tenham como finalidade trabalhar conteúdos de formação devem ser buscadas entre professores que realmente tenham trajetórias de vida e profissional que levem os leitores e os próprios narradores a se enxergarem nesse processo e ampliar a noção de experiência.

Segundo Bolívar (2002), existem variadas formas de se captar histórias de vida: a) relatos de práticas limitadas no tempo; b) sequências biográficas; c) entrevistas biográficas ou relatos autobiográficos; d) autoapresentação ou mini-história de vida; e) história de vida social; f) reconstrução biográfica; g) autobiografia (PINEAU e LEGRAND, 1993, apud BOLÍVAR, 2002).

Segundo Bolívar (2002), os professores como pessoas realizam o ensino com um conjunto particular de habilidades e conhecimentos pessoais, obtidos ao longo de sua história de vida particular. Nesse sentido, suas histórias são marcadas por um caráter biográfico. Por isso, uma formação e/ou investigação com professores que queira ser significativa não pode ser indiferente à trajetória individual do sujeito. Portanto, a autobiografia remete ao passado profissional do professor e a seu mundo pessoal, que serão essenciais para a compreensão da atuação no presente.

Assim, os estudos das práticas dos professores, que emergem nas décadas de 90 e anos 2000, mostram acontecimentos, fatos pessoais e profissionais; tratam-se do que Bolívar (2002) classificou como autobiografias em colaboração, um caminho para a pesquisa com narrativas de histórias de vida.

De modo geral, quando um professor narra sua história, aparecem suas crenças, valores, aspirações, sentimentos e os princípios que os norteiam. Além da dimensão individual que vem dessas ações, há relatos de relações coletivas decorrentes do trabalho realizado com os colegas. Há, portanto, uma espécie de aprendizagem dialógica que está presente nas interações dentro do espaço educativo.

É dessa profundidade da experiência e da história pessoal, expressa em termos do mundo privado pessoal do professor, juntamente com o mundo social e o mundo profissional, que emerge o conhecimento do professor, representando, podemos dizer, os nichos pedagógicos individual e coletivo. (BOLÍVAR, 2002, p. 211).

Nas autobiografias em colaboração, o compartilhamento das histórias de vida de forma coletiva possibilita uma análise conjunta das práticas pedagógicas, uma vez que consegue romper com o individualismo. Assim, a análise interpretativa das práticas pedagógicas contidas nas autobiografias por outros sujeitos possibilita compreender alguns aspectos que eram subjetivos. Alguns questionamentos precisam ser feitos quando se trabalha com este tipo de autobiografia: qual é a realidade do contexto com que se trabalha? Qual a forma de atuação e por que assim o faz? Realmente desempenha o trabalho que quer fazer no presente? Faria o mesmo trabalho no futuro? Estes são alguns pontos a serem explorados neste tipo de autobiografia. Compartilhar essas indagações possibilita compreender quais são os saberes profissionais presentes numa determinada comunidade, uma vez que a realidade concreta é denunciada pela autobiografia, em que são narrados os processos metodológicos e o currículo, além de reflexões sobre o passado pessoal e profissional – o que ajuda a compreender as “verdades de si” na atualidade e se projetar no futuro. Assim, uma autobiografia em colaboração “não tem porque ser ‘individualista’ (BOLÍVAR, 2002, p. 212) já que facilita o desenvolvimento profissional, especialmente quando realizada dentro do contexto em que os sujeitos exercem as mesmas atividades. Convém lembrar, contudo, que esse tipo de uso da autobiografia requer um ambiente afetivo e colaborador para que as narrativas sejam reveladoras das diversas experiências.

Uma autobiografia em colaboração tende a ser menos afetada e/ou incompreendida, uma vez que ela se situa dentro do grupo de professores, onde se supõe que deva ocorrer menos questionamentos sobre os fatos narrados, já que os ouvintes compartilham das mesmas



atividades. Dessa forma, o grupo é também uma comunidade de resistência em que não há espaço para individualismo. A questão de se considerar a identidade do eu narrador pressupõe esforço para reconhecer o “eu” profissional, reafirmando sua valorização social pelos interlocutores. Trata-se então de um projeto de resistência coletivo em que são construídas identidades coletivas. A política de identidade pressupõe, dessa maneira, reconhecer o eu profissional reafirmando sua valorização social pelos demais. (BOLÍVAR, 2002).

Passeggi (2011) problematiza a escrita autobiográfica na formação profissional. Para a autora, um de seus princípios é levar o sujeito a compreender que ao narrar sua própria história, ele dá sentido às suas experiências e, por consequência, uma outra representação de si. Contudo, de acordo com a autora, no Brasil há uma gama de trabalhos sobre identidade de professores<sup>36</sup>, mas são raras as pesquisas que se preocupam com a ressignificação da experiência a partir da narração de uma história de vida. Visto que a que a cada experiência narrada corresponde uma ressignificação, a experiência narrada só poderá ser compreendida pela pessoa que narra se ela mesma compreender a historicidade de sua experiência e construir uma imagem de si em seu tempo. Apoiada nas premissas de Dilthey (1833-1911),<sup>37</sup> Passeggi (2011) afirma que a consciência da realidade imediata adquire uma nova significação quando narrada, porém não se trata de ressignificar o que foi narrado de forma ingênua, haja vista que o indivíduo não escapa da condição social em que está inserido, o que faz com que ele denuncie em sua narrativa aquilo que vai além de suas particularidades. Assim, a experiência compreendida no contexto em que está inserida se amplia de modo a compreender a totalidade histórica. Desse modo,

Entre um acontecimento e sua significação, intervém o processo de dar sentido ao que aconteceu ou ao que está acontecendo. A experiência constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou, isso se faz mediante o ato de dizer, de narrar, (re) interpretar. (PASSEGGI, 2011, p. 149).

Parece claro o valor de narrativas autobiográficas no que se refere à busca pela compreensão das experiências na investigação ou formação de professores. Ainda que este trabalho tenha se assentado na primeira possibilidade, creio que o trabalho com narrativas autobiográficas em espaços de formação tem grandes chances de propiciar a reflexão das

---

<sup>36</sup> Passeggi cita os estudos de Marli André (2009) e de Maria Stephanou (2008), que remetem à análise de resumos de teses e dissertações que revelam uma gama de estudos com temas relacionados à questão da identidade.

<sup>37</sup> Wilhelm Dilthey (1833-1911): no fim do século XIX e início do século XX, dentro da chamada "hermenêutica romântica" alemã, estabeleceu diferenças entre a lógica do conhecimento nas ciências naturais e a lógica nas ciências humanas. Ele se opôs tanto a uma visão romântica de experiência como a uma percepção racional, situando seus estudos na consciência histórica, construída pelo sujeito, como forma de autoconhecimento.

práticas, a ressignificação das experiências e o depreendimento de saberes, por ser constituir numa pesquisa-formação, como defendem Josso (2004; 2007) e Souza (2004; 2007). Todavia nem todos os pesquisadores, sobretudo iniciantes, possuem as condições favoráveis para trabalhar nesta perspectiva, já que exige uma relação contínua e efetivamente comprometida com seus sujeitos de pesquisa. Noto que alguns estudos, como os de Souza (2004), Catani (1997) e Bueno (1996) tiveram como perspectiva a formação, o que levou os pesquisadores a manter, durante longo tempo, uma relação estrita com graduandos, pós-graduandos e professores dentro de espaços essencialmente formativos, tal como a universidade. Creio que, na condição de formadores de adultos a pesquisa-formação se apresenta como uma enorme possibilidade de autoformação. Sem pretender alongar a discussão, se faz interessante citar os trabalhos que vão exatamente nessa direção: Bueno (1996), Josso (2004) e Souza (2004).

Josso (2007) preocupa-se com a formação de adultos e mostra que as histórias de vida estão centralizadas no contexto de formação:

A concepção experiencial da formação de si em todas as suas facetas, dimensões, registros tem, certamente, articulações importantes com o conceito tradicional de identidade, mas ela nos parece muito mais rica que ele porque completa as categorias tradicionais das ciências do humano, dando lugar às vivências refletidas e conscientizadas, integrando assim as dimensões de nosso ser no mundo, nossos registros de expressões, nossas competências genéricas transversais e nossas posições existenciais. (p. 417).

Quanto ao uso da abordagem autobiográfica para investigação e formação de professores, Rosito (2010) mostra que a partir da experiência pessoal do profissional é adquirida uma espécie de responsabilidade e de consciência, sendo esta a garantia do próprio processo de existência de cada pessoa:

Tanto a ideia da pessoa quanto a inserção na complexidade da formação humana profissional apontam para pensar, sentir, criticar, refletir, criar, imaginar são valores estéticos, éticos e morais, que devem fazer parte da existência de um ser que ostente responsabilidade por si mesmo, pelo outro e pelo contexto, tanto local, como regional ou planetário ou universal. Há uma interligação de conhecimentos da vida, do mundo e do homem. (ROSITO, 2010, p. 24).

De qualquer modo, na investigação ou na formação, para Souza (2007) as narrativas são tanto os acontecimentos da vida humana como uma abordagem de investigação porque parte do que ocorre na vida dos seres humanos. “O que é a educação senão a construção sócio-histórica e cotidiana das narrativas pessoal e social? O cotidiano humano, sobremaneira, marcado pela troca de experiências, pelas narrativas que ouvimos e que falamos, pelas formas como contamos as histórias vividas.” (p. 5).

Dessa forma, as experiências educacionais ajudam, também, a entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em diferentes tempos, apesar dos dilemas impostos à pesquisa. Nesse sentido, a pesquisa com narrativas autobiográficas, se conduzida de forma crítica e contextualizada, possibilita a ressignificação das experiências dos professores que se insere no campo da teoria e prática docentes, que será tratado a seguir.

### **3 A PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA MODALIDADE DE CRECHE: SABERES NECESSÁRIOS ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

O objetivo desta seção é apresentar algumas discussões sobre os saberes das professoras de Educação Infantil que atuam na modalidade de creche, saberes necessários às práticas pedagógicas dessas professoras. Essas discussões serão elaboradas a partir de uma breve contextualização desses saberes por meio da articulação de reflexões teóricas com as legislações e documentos oficiais que regulamentam, norteiam e discutem a formação da professora de Educação Infantil, na modalidade de creche.

Entretanto, há esforço em não centralizar a temática em torno da discussão da história ou da legislação da formação inicial ou continuada para o professor de Educação Infantil, mas estabelecer um diálogo sucinto com esses aspectos, com o objetivo de compreender o histórico da formação das professoras de creche e assim apontar para o essencial: quais são os saberes necessários a suas práticas.

#### **3.1 Breve contextualização sobre os saberes docentes e sua articulação com esta pesquisa**

Nos anos de 1980, “a questão dos saberes dos professores fez surgir dezenas de milhares de pesquisas no mundo anglo-saxão e mais recentemente na Europa” (TARDIF, 2002, p.10). Desse modo, o conceito de saberes docentes parte das reflexões sobre os saberes que alicerçam o trabalho e a formação oriundos das experiências advindas do trabalho cotidiano dos professores. É importante recordar que, no Brasil, é a partir dos anos de 1990 que as pesquisas sobre os saberes docentes ganham força, influenciadas por estudos internacionais de abordagem autobiográfica, isto é, das *histórias de vida dos professores*, como visto na seção de percursos de construção do objeto de pesquisa, desta Tese.

No início da década de 1990, a obrigatoriedade de formação no mínimo em nível médio para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96) trouxe vigoroso debate em torno dos modelos de formação de professores no Brasil. Nesse sentido, estudos voltados para a formação dos professores e seus saberes começaram a ser publicados. Sendo assim, nas duas últimas décadas a discussão sobre os saberes docentes foram colocados no centro das discussões, a partir da perspectiva do professor reflexivo (BORGES e TARDIF, 2001). Portanto, a expressão saberes docentes surge, no Brasil, dos movimentos de profissionalização dos professores na década de 1990 e das reformas geradas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, em que as

reformulações e políticas públicas, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), as Avaliações dos Sistemas de Ensino Superior, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), a criação dos Parâmetros Curriculares para a Educação Básica, entre outras políticas, conduziram o desenvolvimento de pesquisas sobre os saberes docentes (BORGES E TARDIF, 2001, p.14). Ressalte-se que é a LDB que regulamenta a profissionalização para o exercício do trabalho na Educação Infantil, trazendo a exigência de formação para os profissionais tanto da creche quanto da pré-escola.

Segundo Tardif (2002) os professores possuem um saber social, isto é, partilhado no grupo de professores ao qual pertencem e legitimado pela sociedade, que orienta e define sua utilização, porque trabalham com sujeitos e não com objetos, saber social que é resultado também de uma construção individual. Segundo Tardif (2002, p.15), “[...] Não devemos esquecer a ‘natureza social’, se quisermos realmente representá-lo sem desfigurá-lo”. Afirma ainda que

É impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços cotidianos, são, fazem, pensam e dizem. O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo. (TARDIF, 2002, p. 15).

Portanto, é neste sentido que os *saberes docentes* se associam aos estudos com histórias de vida, uma vez que alguns desses estudos se centralizam nas trajetórias de vida pessoal/profissional das professoras e seus saberes a partir da escuta de suas experiências. Assim a intenção de pesquisar saberes docentes e histórias de vida, neste trabalho, ocorre por compreender justamente a articulação da metodologia com as experiências de vida que revelam saberes docentes dos professores que atuam na creche, objeto deste estudo. Desse modo, minha perspectiva de análise se relaciona aos estudos em que o saber docente é tratado como um saber plural, formado por “saberes da formação profissional, [...] saberes disciplinares, curriculares e das experiências” (TARDIF, 2002, p. 36).

Rinaldi (2012, p. 33) considera que não há consistência ao se falar de profissionalização docente sem discutir os conhecimentos e saberes nela pressupostos, bem como as formas de ação que permitem ao professor agir como profissional diante dos problemas complexos, dilemáticos e imprevisíveis que enfrenta no cotidiano escolar, e que lhe possibilita construir soluções na ação, mediante a mobilização desses conhecimentos e a

construção de outros. Nesse sentido, a discussão da formação de professores dá subsídios à questão de seus saberes, que serão posteriormente discutidos.

### **3.2 Legislação, documentos oficiais e teorias que regulamentam, norteiam e discutem a formação inicial e continuada da professora de Educação Infantil na modalidade de creche**

Atualmente, as instituições de Educação Infantil vêm paulatinamente sendo reconhecidas como um espaço educacional legítimo, com funções pedagógicas específicas à faixa etária de seus atendidos e não mais uma alternativa educacional sem qualquer caráter pedagógico. Deixam de ser vistas como “depósito de crianças”<sup>38</sup> onde as “mães trabalhadoras”<sup>39</sup> deixam seus filhos pela manhã e buscam ao fim do dia, mas o lugar de complementariedade da ação da família e da comunidade para o desenvolvimento integral da criança; são parte nas ações promotoras de seu desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social (HADDAD, 2002). Mas, tendo em mente que há uma tendência histórica das professoras/profissionais que lidam com as crianças em acreditar que seu trabalho se baseia em suprir as carências materiais e afetivas das crianças, acabam privando-as de uma educação de qualidade, cujo objetivo é promover o desenvolvimento integral (SIQUEIRA e HADDAD, 2010; CERISARA, 2002).

Sobre esta questão, Zilma Oliveira, (2007, p. 15) defende que “[...]A função básica da creche é educar as crianças levando em conta as diferentes culturas das quais são provenientes para poder articular os diversos contextos de vivências e aprendizagens.

Deste modo, as interações que ocorrem nas instituições educativas são determinantes para promover e ampliar processos de socialização secundária, pois, [...] a experiência de viver uma vida fora dos limites do lar, com adultos diferentes e, ao mesmo tempo, o encontro repetido cotidianamente com várias crianças da mesma idade, faz com que as creches e as pré-escolas possibilitem às crianças pequenas a ampliação de seus modos de socialização e sociabilidade. (BARBOSA, M., 2006, p. 86-87).

Evidentemente, as transformações econômicas, sociais e culturais, como a inserção da mulher no mercado de trabalho e a introdução de novos modelos de família, vêm alterando a concepção das instituições de Educação Infantil pela sociedade em geral. Essas transformações sociais levaram ao *compartilhamento* da tarefa de cuidar das crianças, que até

---

<sup>38</sup> Expressão usada por Kuhlmann (2007, p. 199).

<sup>39</sup> Ver mais em Kuhlmann (2007).

então era exclusivamente da família. Portanto, “equipamentos de cuidado e educação coletiva (como creche, “escolinha”, berçário etc.) vêm atendendo a uma demanda crescente de crianças, cada vez mais novas, oriundas de famílias de diferentes camadas da população. ” (AMORIM, VITÓRIA; ROSSETI-FERREIRA, 2000, p.116).

Silva e Cunha<sup>40</sup> (2000, p. 31-34) informam que foi pela experiência de estágio com crianças de três meses a quatro anos que puderam perceber o quanto a realidade se mostrava desafiadora, uma vez que não conseguiam encaminhar os trabalhos com as crianças por falta de referências teóricas ligadas a essa faixa de idade e pela pouca experiência direta com crianças. Portanto, o estágio teve de se embasar nas teorias do desenvolvimento humano na totalidade de suas dimensões: a social, a biológica e a cultural. As pesquisadoras chamam a atenção para o fato de que os estudos sobre o trabalho com crianças pequenas não tragam referências teóricas e, ao mesmo tempo, essa ausência é compreensível se imaginarmos que no início dos anos 2000 a LDB/1996 ainda não havia produzido efeitos sobre as pesquisas e a regulamentação do trabalho em creche.

Todavia, após mais de duas décadas de vigência da LDB/1996 (que trouxe a modalidade creche para o sistema de ensino), ainda se faz necessária a superação dessas limitações por parte das instituições de ensino superior, o que não exclui a necessidade de adequação dos cursos de formação inicial de professores para a Educação Infantil, como veremos mais adiante.

Nas últimas décadas, houve crescente avanço dos estudos sobre o cotidiano das instituições de Educação Infantil e dos profissionais que nela atuam. Segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) as instituições de Educação Infantil privadas e públicas<sup>41</sup> são assim representadas: das 64,5 mil creches brasileiras, 76,6% delas estão na zona urbana, 58,8% são municipais e 41% são privadas – a maior participação da iniciativa privada em toda educação básica (INEP, 2017).

A inserção da Educação Infantil, sobretudo da modalidade de creche, no sistema educacional possivelmente contribui para a redução do preconceito contra essas instituições que antes eram entendidas como lugares para crianças pobres, filhos (inclusive bebês) de mães trabalhadoras, quando na verdade sempre tiveram tanto caráter assistencial quanto educativo (KUHLMANN, 2007). Atualmente, pesquisas e fóruns permanentes de Educação

---

<sup>40</sup> OSTETTO. **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**, 2000.

<sup>41</sup> Dados do INEP 2016 - Censo Escolar 2017.

Infantil<sup>42</sup>, assim como outras ações, redefinem as instituições de Educação Infantil mostrando que elas são um local de múltiplas interações, onde o cuidado está intimamente ligado à educação (Ibid.). Isso significa que o caráter pedagógico vem paulatinamente vencendo o discurso de senso comum, de que a creche é apenas local de guarda e proteção. Disso decorre, também, o crescimento pela procura dessas instituições<sup>43</sup>. Oliveira e Rossetti-Ferreira (2000) afirmam que há mais de três décadas as mulheres, independentemente de sua origem social, têm passado a trabalhar fora de casa, motivadas seja pela necessidade de contribuir para a sobrevivência da família, seja pelo desejo de realização profissional. E, por isso, têm buscado as instituições de Educação Infantil, pois não podem contar com apoio familiar, devido às modificações nas condições sociodemográficas<sup>44</sup> e ao distanciamento físico e psicológico dentro da rede de relações familiares.

Como se percebe, Oliveira e Rossetti-Ferreira, já no ano 2000 assinalavam a situação de inserção de crianças na Educação Infantil – e, por conseguinte, na primeira etapa e modalidade educacional – a creche. Atualmente essa situação se intensificou e tem-se consolidado como local de atendimento às crianças, independentemente da posição socioeconômica da família. As transformações “têm levado também as famílias a uma crescente procura por escolinhas, berçários, creches etc.” (OLIVEIRA e ROSSETTI-FERREIRA, 2000, p. 116).

Para Haddad (2003) persiste ainda [...] uma visão dominante do passado fortemente influenciada pela “ideologia da família” é que a educação (compreendida como criação,

---

<sup>42</sup> Por exemplo, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) é um movimento social de luta em prol de uma educação infantil pública, laica e de qualidade, fundado em 1999. Com quase 20 anos de atuação, o MIEIB participou de momentos históricos na luta pelos direitos da infância, especialmente no que se refere à Educação Infantil. Dentre as conquistas é importante citar sua contribuição para o reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica, a inclusão da educação infantil no financiamento da educação básica, a organização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), a organização dos parâmetros nacionais de qualidade para as instituições de Educação Infantil, a elaboração do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), a elaboração da Política Nacional de Educação Infantil do Campo, entre outras. O MIEIB também tem contribuído diretamente com a organização dos planos municipais e estaduais de educação, levando a pauta da Educação Infantil. No *site* podem ser encontrados os fóruns de discussão por estados. Disponível em: <<http://www.mieib.org.br/institucional/>>. Acesso em: 13 julho de 2018.

<sup>43</sup> Os dados do INEP mostram que em 2016 as instituições de Educação Infantil são em sua maioria privadas.

<sup>44</sup> Segundo as autoras, na sociedade ocidental capitalista, apesar de existir um predomínio da estruturação familiar baseada no modelo “nuclear” (constituída, basicamente, por pai, mãe e filhos), novos padrões familiares têm emergido. Observa-se, assim, uma crescente coexistência de diferentes padrões de relações afetivo-sexuais, com a presença de mães e/ou pais solteiros ou descasados, famílias agregadas com filhos de diferentes casamentos, famílias com filhos adotivos e famílias de homossexuais, dentre outras. Os novos papéis, além das novas estruturas, relacionamentos e formas de relações familiares, têm promovido o compartilhamento dos cuidados dos filhos com outros membros da família extensa e com empregadas no próprio ambiente doméstico (OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, 2000, p. 116).



formação) da criança pequena é assunto privado de família, e não responsabilidade pública. (HADDAD, 2003, p. 17, grifos da autora).

Na sociedade, a ideia de que o desenvolvimento da criança junto à família nuclear é o mais natural e que, portanto, as escolas de Educação Infantil seriam “um mal necessário”, parece não mais se sustentar. Segundo Kuhlmann (2007), a educação infantil como dever do Estado e direito das crianças e de suas famílias, expressa na Constituição de 1988, foi resultado das lutas dos movimentos populares e das reivindicações feministas no final da década de 1970; porém as instituições desejáveis eram diferentes das creches vinculadas às entidades assistenciais: o que se pretendia era denunciar a precariedade de atendimento às crianças tanto no âmbito da creche como na pré-escola. As antigas concepções a respeito das instituições de Educação Infantil eram explicitamente preconceituosas, já que consideravam tanto a creche quanto a pré-escola como um local de guarda e proteção para os filhos das mães trabalhadoras das camadas mais populares e que “ali não havia a educação!”.

Deste modo, começou-se a lutar para que a Educação Infantil – creche e pré-escola, que atendiam as camadas populares – passasse a ter um projeto educacional, pois, “[...] se a creche era uma instituição desconhecida nos cursos de Pedagogia, isto seria porque ela não era ainda educacional” (KUHLMANN, 2007, p. 199). Contudo, para Kuhlmann (2007) essa interpretação precisa ser analisada, já que a história da creche no Brasil, não é bem essa!

De acordo com Kuhlmann (2007), na década de 1960 a Educação Infantil se “recharacterizou”, isto é, passou a ser compreendida como passível de educar as crianças de todas as classes sociais; mas havia dois projetos distintos: um, relativo à necessidade de libertação da mulher das tarefas femininas, incluindo o cuidar dos filhos, que atendia as reivindicações das mulheres das classes médias e superiores; outro, a exigência da expansão das creches e pré-escolas para atender as mães que se submetiam ao trabalho para sobreviver, as quais não tinham onde deixar os filhos. Isso trazia às crianças consequências terríveis por serem submetidas a locais em condições precárias de higiene. Para Kuhlmann (2007), historicamente tanto a creche quanto a pré-escola foram concebidas e difundidas como instituições assistenciais e que a ideia de que deixaram de ser assistenciais para se tornarem educacionais está generalizada na Educação, o que, de certa forma, prejudica as propostas e ações voltadas para a Educação Infantil. O autor discute que, ao anunciar o aspecto educacional como uma necessidade nas instituições de Educação Infantil, colocou-se a assistência ao lado do “mal”, e a educação ao lado do “bem”, mas a história não é bem assim: “não são as instituições que não têm caráter educacional e sim os órgãos públicos da educação, os cursos de pedagogia e as pesquisas educacionais que não se ocuparam delas por

um longo período. ” (KUHLMANN, 2007, p. 202). Por outro lado, Rosemberg (2002, p. 76) comenta que

A entrada da Educação no campo da Educação Infantil gera tensões, pois carrega um modo de ser que foi historicamente se construindo sem a presença de crianças pequenas, sem a presença de movimentos sociais organizados, sem a presença tão marcante de professoras leigas, componentes que marcam a Educação Infantil brasileira.

Para Oliveira (2002) a aprovação da LDB/1996 “[...] tirou as crianças pequenas, e pobres, de seu confinamento em instituições vinculadas a órgãos de assistência social” (OLIVEIRA, 2002, p. 80). Como se pode analisar, eram as crianças das camadas mais populares a quem a educação infantil necessitava trazer tanto o caráter educacional como o assistencial de forma digna, isto é, com a qualidade requerida

Nesta direção, Campos et al. (2006, p.117-118) constataram que em geral, “a creche sempre se encontrou em situação mais precária, seja quanto à formação do pessoal, seja quanto à infra-estrutura material, adotando rotinas rígidas baseadas quase exclusivamente em ações voltadas para a alimentação, higiene e contenção das crianças. ”. E no que se refere a formação dos profissionais:

Os resultados das pesquisas arroladas mostram que as educadoras de creche têm dificuldade de superar as rotinas empobrecidas de cuidados com alimentação e higiene, incorporando práticas que levem ao desenvolvimento integral das crianças; por sua vez, as professoras de pré-escola dificilmente conseguem escapar do modelo excessivamente escolarizante, calcado em práticas tradicionais do ensino primário. O fato de ambas as profissionais revelarem concepções negativas sobre as famílias atendidas aponta para mais uma lacuna em sua formação prévia e em serviço. (CAMPOS et al., 2006, p. 117-118).

Penso que a obrigatoriedade da vinculação das creches e pré-escolas no sistema de ensino, como assinalam os posicionamentos de autores como Campos et al. (2006), levou ao desenvolvimento de pesquisas no campo da Educação Infantil, o que, de certa forma, vem fazendo a sociedade e os municípios, responsáveis por sua manutenção, compreender a importância e o caráter pedagógico do trabalho realizado pelo professor de Educação Infantil. E que, na verdade, não há como se falar de cisão entre assistência e educação, pois não há cisão entre o educar e o cuidar (BUJES, 2001).

Penso também que essa compreensão vem-se estendendo à creche e suas funções, e enfraquecendo a noção de que bebês e crianças pequenas devam “natural e exclusivamente” ser cuidados e socializados pela família, ou que a creche é apenas um paliativo. Como observam Oliveira e Rossetti-Ferreira (2000), com essa falsa ideia “assume-se [...] que o modelo de educação de crianças pequenas dentro da família nuclear é ‘natural’, isto é,

requerido por características próprias do ser humano” (OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, 2000, p.118).

Haddad (2011, p. 94), corrobora essa afirmação ao considerar que o modelo de família nuclear está falido. Nas sociedades industrializadas, os espaços alternativos de socialização das crianças são cada vez mais recorrentes e, embora o cuidado infantil seja atribuído à família, e mais fortemente à mulher e, ainda que se negue que essa tarefa possa ser compartilhada, essa tendência torna-se cada vez mais forte, dada a atual configuração da própria estrutura social e econômica do país.

Além disso, a professora que atua na creche, como protagonista desse processo, não pode ser entendida simplesmente como a substituta da mãe, mas como a profissional que propicia um ambiente acolhedor e interativo, que planeja e avalia as atividades a serem desenvolvidas no cotidiano das crianças.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) definiu a formação exigida para atuação em todas as etapas de ensino da Educação Básica. No caso da etapa da Educação Infantil, nas modalidades de creche e pré-escola, exigiu no mínimo a escolarização de nível médio<sup>45</sup>. Mas, apenas a letra da lei federal não tem sido capaz de garantir que todos os municípios cumprirão a exigência da formação para atuar em ambas as modalidades. De qualquer forma, “o divórcio entre a legislação e a realidade não é de hoje” (CAMPOS, 2002, p. 27). Ao analisar tendências e tensões, a autora comenta que as orientações da LDB/1996 abriram um abismo ainda maior na área da Educação Infantil, pois há professores formados em níveis educacionais mais altos e ao mesmo tempo a figura da educadora leiga<sup>46</sup> na modalidade de creche e a isso soma-se o problema de integração dessas educadoras leigas ao quadro dos professores vinculadas as secretarias de educação municipais; e “a tentação de se adotar uma professora que ensina, ladeada por uma educadora que cuida da higiene e da alimentação, é muito grande.” (CAMPOS, 2002, p. 30). Gatti (2009) e Gatti e Barreto (2010) confirmam essa situação a partir de pesquisas que apontam para um cenário de formação inicial na Educação Infantil bastante preocupante, já que a maioria dos profissionais não possui sequer formação inicial.

Para Gomes (2013), há que se considerar a travessia dos profissionais das instituições de assistência social<sup>47</sup> para o sistema educativo, o que de certa forma caracteriza, sob o

---

<sup>45</sup> A LDB se refere aos cursos Normal (extinto na década de 1960) e CEFAM (extinto no início da década de 2000), que antes formavam os professores em nível médio.

<sup>46</sup> Refere-se aos agentes educativos que não possuem a formação exigida. Ver mais em Gomes (2013) e Campos (2002).

<sup>47</sup> Ver mais em Kuhlmann.

aspecto legal, o início da profissionalização e a melhor focalização de saberes e práticas característicos do campo da Educação. Para a autora, o trabalho com crianças pequenas na creche, em geral, também está associado a profissionais que não se profissionalizam<sup>48</sup>, isto é, não possuem a certificação exigida; por outro lado, na pré-escola aparece o modelo do professor mais preocupado com aspectos da instrução, pois advindos da academia, estão distantes das práticas exigidas para o trabalho com crianças pequenas. “Ainda hoje nesses cursos, pouco ou quase nada é estudado no que diz respeito à criança de 0 a 3 anos.” (GOMES, 2013, p. 47). Ademais, a sociedade, de maneira geral, não está acostumada a considerar como professor aquele que dá banho, troca fraldas, brinca, alimenta, por um lado porque essas tarefas eram exclusivas das famílias e, por outro, porque “professor” é aquele que “dá aula” e não a “tia”<sup>49</sup> que brinca com as crianças e assume a função de lhes propiciar cuidados.

Para Haddad (2013, p. 343) “a figura do professor é sustentada por uma racionalidade escolar, que vê as crianças principalmente como aprendizes e tem como objetivos e metas o ensino-aprendizagem sistematizado”, o que não se aplica aos professores da Educação Infantil, sobretudo na creche, já que muitas vezes esses profissionais são desvalorizados, especialmente quando comparados a professores de outros níveis de ensino.

Contudo, tenho insistido no respeito à Lei nº 9.394/1996, que regulamenta essa função e entende que na creche, primeira etapa e modalidade da Educação Infantil, devem atuar como professores aqueles formados no mínimo em nível médio e que devem buscar profissionalizar-se tanto em termos de formação inicial quanto continuada.

O artigo 29 da LDB, na redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, dispõe que “A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 2013). Entretanto, após duas décadas de vigência da lei, alguns municípios vagarosamente se adequam à norma legal, enquanto outros escapam dessa responsabilidade com a alegação de que não dispõem de recursos para a admissão de professores formalmente certificados, e contratam como educadores, auxiliares de desenvolvimento infantil e outros profissionais sem formação mínima em nível médio, como exigido por lei, ou ainda, sem a valorização salarial e o reconhecimento a que têm direito os profissionais legalmente habilitados. Essa situação cria um cenário de confronto e injustiça entre os profissionais da educação, que muitas vezes

---

<sup>48</sup> Pajens, ADIs, educadores leigos ou aqueles que não possuem a certificação exigida pela Lei nº 9.394/1996.

<sup>49</sup> Referente às críticas de FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho d'Água, 1997, 192 p.

atuam na mesma rede de ensino e muitas vezes exercem funções educativas com a mesma criança. Diante dessa situação, a conquista legal da exigência da formação para o professor de Educação Infantil vai-se deteriorando, com o conseqüente aviltamento da profissão e a perda do espaço duramente conquistado. Essa é a triste realidade presente em grande parte dos municípios que desrespeitam uma importante conquista, a regulamentação do trabalho na modalidade de creche. Assim, é preciso assumir que há conflito “imposto” aos profissionais que desempenham as funções de educar e cuidar de crianças. E que é necessário “ir à luta” pelo reconhecimento da necessidade de profissionalizar todos aqueles que atuam diretamente com crianças na modalidade de creche (GOMES, 2013; KUHLMANN, 2007; OLIVEIRA, 2002; HADDAD, 2002; CAMPOS, 2002).

Compreendo que não é possível considerar um avanço para a Educação Infantil o barateamento a que muitos municípios sujeitam suas crianças, promovendo a educação e os cuidados com agentes de educação, pajens, educadores sem preparo para o exercício dessas tarefas, porque lhes custa menos. Assim, os municípios se defendem como podem para não “gastar” com a profissionalização de seus servidores e os impedem de se desenvolver profissionalmente para atuação no contexto da creche. Penso que os profissionais, tanto os professores formados em níveis educacionais mais altos quanto a educadora “leiga” se tornam vítimas de um sistema desigual e perverso (KUHLMANN, 2007; CAMPOS, 2002; OLIVEIRA, 2002).

Kuhlmann (2007) afirma que a situação dos profissionais que atuam em creche não pode ser solucionada apenas com propostas de formação inicial para os ingressantes na carreira, mas necessita de medidas como “a regularização das condições de trabalho, a valorização salarial, e a formação prévia e inicial, bem como o favorecimento da escolarização básica e específica daqueles que estão atuando, iniciativas que envolvem toda uma política para a Educação Infantil” (KUHLMANN, 2005, p. 204). Desse modo, os municípios devem tomar, em primeiro lugar, medidas no sentido de criar condições de trabalho capazes de valorizar esses profissionais, bem como tornar seus atuais cargos equivalentes ao cargo de professor, como determina a lei; e, em segundo lugar, acabar com as funções que ferem o que propõe a Lei nº 9.394/1996: a formação no mínimo em nível médio, embora se reconheça que a formação inicial sozinha não resolverá a questão da qualidade do trabalho dos professores de Educação Infantil, sobretudo em relação os que atuam na modalidade de creche. Pois, se a formação mínima não vier acompanhada de estratégias que deem conta das especificidades para atuar junto ao grupo etário de zero a três, ela poderá não contribuir de maneira significativa com o

cuidar e educar com a especificidade e qualidade requerida para esta etapa da Educação Infantil.

Galdi (2018) salienta que nem mesmo a formação inicial poderá ser capaz de promover a profissionalização para a atuação na Educação Infantil. A autora mostra que nem sempre as habilidades exigidas para os professores de Educação Infantil são tratadas como deveriam nos cursos de formação inicial. “As ausências das especificidades, nos demais aspectos, foram consideradas como necessidades formativas, porque essas ausências podem prejudicar o desenvolvimento da profissionalidade docente”<sup>50</sup>. (GALDI, 2018, p.188). Já Oliveira et al. (2015) mostram que a informalidade e a imitação do ensino fundamental estão presentes no trabalho das creches e pré-escolas pois, de modo geral, a formação nos cursos de Pedagogia segue o modelo escolar do ensino fundamental para a Educação Infantil e “as poucas reflexões e estudos sobre Educação Infantil existentes nos cursos de Pedagogia costumam se restringir à pré-escola, apesar de a infância de zero a três anos integrar a etapa da educação infantil, no Brasil” (OLIVEIRA, 2015, p. 142).

Entretanto, além da exigência da formação inicial, a formação continuada deverá ser propiciada, segundo documentos legais, como o Plano Nacional de Educação (PNE). O Plano Nacional de Educação (PNE) é o documento que traz a exigência constitucional com periodicidade decenal e os planos plurianuais devem tomá-lo como referência. Ele é considerado como articulador do Sistema Nacional de Educação e assim, os planos estaduais, distrital e municipais devem ser construídos e aprovados em consonância com o PNE.

Como uma das estratégias do PNE (2014-2020) está a promoção e o estímulo à “[...] formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras”, a fim de estimular “a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização” (BRASIL, 2014). Entretanto, os conhecimentos para atuar como professor na modalidade de creche, atualmente, parecem se apoiar mais nos conhecimentos adquiridos no próprio cotidiano do que problematizados por meio das teorias estudadas nos espaços formativos. Azevedo (2013) constatou que

Ainda hoje observamos no interior das instituições de educação infantil práticas pedagógicas caracterizadas ora como românticas, ora como cognitivistas, ou seja, a primeira privilegiando ações de “cuidar”- limitadas a dar banho, fazer higiene, alimentar, etc., principalmente no caso de crianças menores de 3 anos. E a segunda valorizando as ações de “educar”,

---

<sup>50</sup> A autora trabalha com a concepção do que é a profissionalidade docente. Para isso, elabora a construção deste conceito atrelado à Educação Infantil. Ver mais em: GALDI (2017, p. 68).

entendidas apenas como leituras, escrita e conteúdos escolares às crianças de 4 a 5 anos. (AZEVEDO, 2013, p. 14).

Por isso, os conhecimentos para lidar com o educar e cuidar acabam sendo permeados por uma espécie de senso comum, ou seja, um conhecimento apoiado em diferentes “modelos” de ser professor, algumas vezes baseados no ensino fundamental – em que há forte escolarização, e outras, mais próximas de uma perspectiva assistencialista – apenas “cuidar” das tarefas de higiene e alimentação. Ambos os modelos caracterizam as duas modalidades presentes na Educação Infantil: creche e pré-escola (HADDAD e SIQUEIRA, 2011).

Segundo Ortiz (2007), na fase das “pajens”, bastava apenas cuidar das crianças. Logo estas atribuições passaram a ser as de uma espécie de substituta da mãe para cuidar bem, as “tias”, para quem ter vivida a maternidade era suficiente para ser “tia” da escola. Nessa direção, Freire (1997) mostrou que a expressão “tia” remeteu à desvalorização das professoras, já que para ser “tia”, no senso comum, não há necessidade de conhecimento para cuidar e educar as crianças pequenas.

De acordo com os dados da pesquisa de Gatti e Barreto (2009), boa parte dos profissionais que atuam diretamente com a criança não possuem formação inicial. Entretanto, o avanço da exigência de formação mínima para atuação na modalidade de creche e a extinção do trabalho com professores sem formação exigida esbarra numa questão histórica, em que a diferenciação entre o professor polivalente para as séries iniciais e o professor especialista para as demais séries está presente até os dias de hoje, nos cursos, nas carreiras, no imaginário social e político, mesmo com a exigência de formação em nível superior para atuar nas series iniciais.

Ocorre que as escolas de formação em nível médio, tais como os CEFAMs, foram extintas ao longo da década de 1990; assim, e por exigência da LDB/1996, o profissional da Educação Infantil buscou a formação em nível superior. Na Educação Infantil, sobretudo em relação à formação do profissional que atua com a modalidade de creche, o cenário é incerto, já que as instituições formadoras ainda estão se adequando a essa situação e a democratização dessa modalidade não se configura como uma realidade no país.

De acordo com Gatti e Barreto (2009), antes da Lei nº 9.394/1996 (LDB) os documentos legais<sup>51</sup> que norteavam a estrutura da formação de professores no país incluíam também as normatizações decorrentes dessas leis nos estados e municípios; leis e decretos estipulavam que a formação deveria ser em nível médio para atuação no ensino primário. Com a extinção das escolas normais a formação para professores do ensino primário passou a

---

<sup>51</sup> Leis nº 4.024/61; 5.540/68; 5.692/71 e 7.044/82. Ver mais em GATTI e BARRETO, 2009.

ser feita pelo curso de Magistério, uma habilitação de Segundo Grau. Entretanto, com a democratização da escola pública e a ampliação do ensino obrigatório para oito anos, a formação do professor de 1ª a 4ª séries tornou-se muito reduzida e dispersa. Desse modo, houve uma descaracterização crescente desse tipo de formação para a docência, o que levou o governo federal, a partir de 1982, a incentivar a criação de Centros Específicos de Formação no Magistério, os CEFAMs, que surgiram com a perspectiva de melhorar a formação de professores. Eles funcionavam em tempo integral, com duração de três anos e currículo voltado à formação geral e pedagógica, embora a ênfase estivesse nas práticas docentes. Cabe ressaltar que eram também responsáveis pela formação de professores para atuar na Educação Infantil, tanto em creche quanto em pré-escola e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental.

Segundo Gatti e Barreto (2011) os CEFAMs conseguiram alto grau de qualidade na formação oferecida. Só no estado de São Paulo havia mais de 50 centros de formação, que ofereciam bolsas de estudos aos alunos para que eles pudessem se dedicar integralmente ao curso. Entretanto os CEFAMs foram sendo fechados a partir da Lei 9.394/1996, que transferiu a formação desses professores para o ensino superior (GATTI e BARRETO, 2011).

Assim, a história da formação de professores para a Educação Infantil teve, do ponto de vista legal, um cenário de idas e vindas, já que, na década de 1980<sup>52</sup>, mantinha a formação na modalidade Habilitação em Magistério, mas introduzia outras formações para professores das séries iniciais e finais do ensino fundamental: cursos de licenciatura curta em nível superior, com carga horária menor que as licenciaturas plenas – formação de docentes habilitados para atuar em todas as séries do ensino fundamental, da 1ª à 8ª série (GATTI e BARRETO, 2011).

Embora, no início da década de 1990, o Conselho Federal de Educação estipulasse um currículo mínimo a ser cumprido nas licenciaturas em geral, definindo disciplinas obrigatórias, a estrutura curricular privilegiava a formação na área específica, o que enfraquecia a formação pedagógica, dada apenas como uma “complementação”. Diante disso, a Educação Infantil ainda se configurava como uma efetiva preocupação. Portanto, a formação mostrava-se claramente problemática, e a Lei nº 9.394/1996 (LDB) foi editada num cenário nebuloso, estipulando que a formação se daria em nível superior para os professores da educação básica, mas admitia que a formação mínima para atuação nas séries iniciais e Educação Infantil poderiam ser dados em nível médio, conforme os artigos 62 e 63:

---

<sup>52</sup> Lei nº 7.004/1982, que trazia a alteração do artigo 30 da Lei nº 5.692/71. Ver mais em GATTI e BARRETO, 2011.



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

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão: I. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (grifos meus).

No caso da Educação Infantil, a formação em nível médio é insuficiente, mas em curto prazo ainda necessária, pois além de ser estipulada pela LDB/1996, boa parte dos profissionais que a possuem atuam como professores. Mas, com a extinção da formação em nível médio a formação inicial fatalmente será em nível superior. Leite (2002) já apresentava sua defesa: “sem dúvida, no Brasil, as discussões têm mostrado uma forte tendência de que o local mais adequado para a formação desses profissionais é no ensino superior” (LEITE, 2002, p.194).

A formação de professores no Brasil passou por um grande processo de mudanças. Entretanto, “aceitar” a formação em nível médio não quer dizer que não se possa realizar a devida formação em nível superior por parte daqueles que não a possuem e atuam com crianças pequenas, mas sim, compreender que a LDB/1996 “parece” ter de certa forma considerado que as histórias de formação no país deveriam de alguma forma, contemplar aquela que, por muito tempo, foi a solução para atuação na Educação Infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental: a formação em nível médio. Entretanto, a formação inicial é hoje responsabilidade das universidades.

No que tange à exigência de formação inicial para atuar na modalidade de creche, esta formação apresenta-se ainda como um complicador, já que, passadas mais de duas décadas, a LDB/1996, no que diz respeito à formação, vem vagarosamente sendo cumprida, uma vez que em muitas instituições de Educação Infantil, municipais e privadas, ainda mantêm outros profissionais na creche que não o professor, isto é, alguns deles não possuem sequer formação em nível médio e os que a possuem não estão inseridos na categoria de professores e não têm o reconhecimento salarial e profissional que deveriam ter, entre outras situações conflituosas (CAMPOS, 2002).

Desde a Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9.394, de 1996 e suas inúmeras emendas, vivemos uma época que considero ímpar para a Educação Infantil. Isso porque tais

definições legais significaram conquistas importantes para todos os aspectos da infância e, de modo especial, a regulamentação da profissionalização na Educação Infantil a partir de propostas governamentais geradas pelas lutas de setores da sociedade organizada. Como ressalta Craidy (2001), “[...] todos são obrigados a respeitar os direitos definidos na Constituição do país que reconheceu a criança como um cidadão em desenvolvimento [...]” (CRAIDY, 2001, p. 24, grifos meus).

Portanto, não é de hoje que as lutas, as discussões, as interrogações e o medo assombram aqueles que, como eu, defendem o cumprimento da exigência mínima de formação em nível médio para o ingresso de profissionais que trabalham diretamente com as crianças, a garantia de formação continuada, além do ajuste salarial e para os diversos profissionais cuja função é educar e cuidar.

Nesse sentido, desde 1996, com a inserção da creche e da pré-escola no sistema de ensino, e mais recentemente, em 2013, com a obrigatoriedade da pré-escola, seus profissionais passaram também a ser alvo de discussão e preocupação, seja pela falta de formação inicial exigida pela lei ou pelas distorções das práticas educativas no trabalho cotidiano nas instituições de Educação Infantil. Desse modo, refletir sobre os desafios do trabalho e as experiências de atendimento às crianças nessas instituições tem se constituído uma importante ação para compreender as especificidades da profissão.

Gatti e Barreto (2009) registram o cenário da profissão docente no Brasil:

Em 2006, a Rais registrou 2.803.761 empregos para professores no Brasil, em todos os níveis de ensino. Nada menos que 77% desses empregos – 2.159.269 – são de professores da educação básica, a qual compreende a Educação Infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Mas, é o ensino fundamental que provê quase três quartos dos postos de trabalho (1.551.160) para professores da educação básica, dada a obrigatoriedade desse nível de ensino e o seu grau de universalização no país. O ensino médio, por sua vez, contribui com 14,1% e a Educação Infantil, com apenas 7,6%. Os demais 23% – 644.492 postos de trabalho – estão no ensino superior (16,8%), na educação profissional (5,6%) e na educação especial (0,6%), sendo que estes últimos atendem, majoritariamente, crianças e adolescentes na educação básica. (GATTI E BARRETO, 2009, p. 17).

Observa-se, pela leitura dos dados trazidos pelas autoras, que os professores de Educação Infantil e conseqüentemente o atendimento de crianças de zero a 5 anos são a minoria, o que denota a necessidade de mais rapidez na democratização dessa etapa da educação básica. Além disso, os dados mostram que as crianças pequenas, de zero a 3 anos, modalidade de creche, embora tendo seus direitos à educação assegurados na Constituição de 1988 e na LDB de 1996, enfrentam problemas na busca de vagas nas instituições de Educação Infantil.

Maranhão e Sarti (2008) explicam que o atendimento nas instituições de Educação Infantil é tanto um direito da criança como um direito social dos trabalhadores, previsto no Art. 6º, inciso XXV da Constituição de 1988. Assim, por se tratar de uma política que atende um duplo direito, deveria ser acompanhada por uma política de ampliação de vagas e de melhora da qualidade, evitando que a oferta de vagas seja sempre menor do que a demanda. Além disso, cria-se a falsa ideia de que a instituição de Educação Infantil não é legítima, na medida em que os investimentos públicos e a desvalorização de seus profissionais são recorrentes. A vaga em instituições de Educação Infantil não é um “favor”, mas um direito tanto das crianças como de suas famílias, assegurada pela Constituição de 1988 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) configuram-se como documento não apenas regulatório e mandatário para a modalidade de creche e pré-escola, mas como expressão de um processo de elaboração e concepção de Educação Infantil que vinha sendo debatido desde a compreensão da educação como um direito, pela Constituição de 1988 e pela Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

Anterior às Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil de 2010, pautada na Resolução de 2009, a Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999) em seu Art. 3º, inciso VI explicitava:

Art. 3º - São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

VI – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem ser criadas, coordenadas, supervisionadas e avaliadas por educadores, com, pelo menos, o diploma de Curso de Formação de Professores, mesmo que da equipe de Profissionais participem outros das áreas de Ciências Humanas, Sociais e Exatas, assim como familiares das crianças. Da direção das instituições de Educação Infantil deve participar, necessariamente, um educador com, no mínimo, o Curso de Formação de Professores. (BRASIL,1999).

A Resolução determina a necessidade de que as Propostas Pedagógicas das escolas de Educação Infantil sejam coordenadas responsabilidade de educadores com Curso de Formação de Professores, bem como deve haver sua participação dos familiares e da direção da escola de Educação Infantil, por educadores com no mínimo, o Curso de Formação de Professores

Essa resolução foi revogada em favor da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, o que demonstra, ao longo do documento, que a confusão profissional parece não ter sido

superada, já que após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2010, a questão da qualificação profissional não é defendida de acordo com a LDB/1996. Entretanto, defendo que devem ser todos denominados e classificados nas secretarias municipais como professores. Entretanto, desdobramentos dessas Diretrizes podem ser analisados no PNE, Plano Nacional de Educação (2014-2020), que assegura a qualificação dos profissionais que atuam diretamente com a criança.

Kramer (2001) já havia problematizado as tensões de natureza econômica e política na área de formação de professores para a Educação Infantil. Para a autora,

As resoluções e deliberações estaduais e municipais muitas vezes conflitam com a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – provocando nos profissionais – em especial naqueles que atuam [tanto] em creches quanto na pré-escola – incertezas quanto ao que lhe será exigido com relação à formação inicial e ao processo de formação continuada. (KRAMER, 2001, p. 119).

Além disso, a autora já apontava para a realidade da Educação Infantil: existem profissionais com níveis de escolarização variados. E, no caso da creche, essa variação é ainda mais contundente, já que boa parte dos profissionais não é habilitada legalmente. Isso sem contar as inúmeras instituições de Educação Infantil particulares que atendem tanto a creche quanto a pré-escola, que veementemente driblam a legislação especialmente quanto à exigência de formação e piso salarial docente. De certa forma, isso demonstra a omissão do poder público, seja na administração direta das instituições que são de sua exclusiva responsabilidade, seja no que se refere à fiscalização das instituições de Educação Infantil privadas, conhecidas popularmente no território nacional como “escolinhas”.

No que diz respeito à democratização do atendimento nas instituições de Educação Infantil, o governo federal claramente determina como primeira meta do Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024:

Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2015).

No PNE (2014-2024) estratégias de várias ordens são definidas para ampliar o atendimento, que vão desde recursos físicos até a organização das instituições e formação de seu pessoal. No tocante à formação docente a estratégia 1.8 assim é relatada: “promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da Educação Infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior.” (BRASIL, 2015, p. 50). Pelo mesmo documento, serão ampliadas as vagas para creche e universalizadas as

vagas da pré-escola. Estranha que o Plano Nacional trace metas claras quanto à qualidade de atendimento e formação de seus profissionais e, mesmo assim, muitos municípios criam “brechas” para não qualificar seus profissionais para o trabalho em creche. Assim, alguns municípios mascaram aquilo que é exigido nos documentos legais, ignorando não apenas o papel importante da formação inicial e continuada como também a ampliação do atendimento às crianças. Sem a formação, que tipo de atendimento propiciarão às crianças?

Na meta 1 do PNE 2014-2024, o objetivo será elevar o atendimento das crianças de zero a 3 anos, mas ela se constitui um grande desafio, já que envolve, entre outras ações, planejamento urbano e recursos financeiros. Além disso, se tornará ainda mais complicado atender crianças com a qualidade adequada se os municípios sequer regularizaram a questão funcional dos profissionais.

Segundo Kuhlmann (2007), esses impasses sempre estiveram presentes, haja vista que até mesmo o PNE de 2000 – contradizendo a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996 – incluiu a figura do *agente educativo* para atuar nas creches e pré-escolas; essa meta, além de ter confrontado a lei, desrespeitou e tornou vagarosa a exigência de profissionais da Educação Infantil mais uma vez na história e criou um território de leigos propício ao voluntariado, isto é, para aqueles que acreditam que “sabem” cuidar da criança.

Sendo assim, tanto a meta 1, que visa à ampliação do atendimento das crianças na modalidade de creche, como as estratégias pensadas para seu sucesso demonstram que a formação, em termos legais, foi reelaborada. As estratégias 1.8; 1.12; e 1.17 do PNE 2014-2024 são específicas e/ou muito imbricadas com a questão da exigência de formação para atuação:

1.8 - Promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da Educação Infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior; 1.12 - Implementar em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até três anos de idade; 1.17 - Estimular acesso em tempo integral, para todas as crianças de zero a 5 anos, conforme estabelecido pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. (BRASIL, 2014, p. 50-51).

Na estratégia 1.8, está posto que a formação é mais uma vez entendida como de nível superior; no entanto, não está claro se, apesar da existência do professor, um outro profissional poderá compartilhar essa tarefa; por isso, consente. Além disso, não deixa claro se esses *agentes educativos* poderão, ou não, coexistir com a obrigatoriedade da existência do professor. Entretanto, penso que desde 1996, com a LDB, o governo possui uma dívida com

os agentes educativos, tanto no que se refere à formação em nível superior/médio quanto na valorização salarial da categoria. Pois esses agentes já atuavam com crianças pequenas e esse alinhamento é de responsabilidade legal do poder público, como propõe a LDB.

Na estratégia 1.12, atribui-se à Educação Infantil atividades que ainda estão ligadas à assistência social, embora o discurso possua características próprias, previstas pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil: programas ligados à saúde ainda se vinculam à educação. Desde que as estratégias sejam articuladas por profissionais que não percam de vista a função principal da Educação Infantil – educar e cuidar – esta função assistencial poderá e deverá ser compartilhada no sentido de complementar as ações educativas (OLIVEIRA-FORMOSIMHO, 2002; KUHLMANN, 2007).

Na estratégia 1.17, a ampliação do período de atendimento traz também a responsabilidade dos municípios em aumentar a oferta de seu pessoal. Nesse caso, a orientação seria que os profissionais que se dividem por turnos tivessem a mesma formação, isto é, se a criança está na escola em período integral, deveria ser garantida a presença de um professor em ambos os períodos. Na prática, essa exigência abrange boa parte dos municípios que trabalham com educadores, agentes educativos, auxiliares de atendimento infantil etc. A criação de estratégias para cumprir a própria meta 1 é claramente marcada pela exigência da LDB nº 9.394/1999. Portanto, profissionalizar todos aqueles que lidam diretamente com a criança se mostra um grande desafio, já que envolve recursos financeiros por parte dos municípios.

Além disso, a formação de profissionais desde a graduação para o trabalho em creche é algo a ser amplamente debatido e implementado nas universidades (GATTI, 2010). Enquanto isso não ocorre, o mais provável é que os conhecimentos para a atuação na modalidade de creche sejam conseguidos por meio do trabalho cotidiano, uma vez que a formação inicial não oferece elementos suficientes para que ele seja realizado. (GALDI, 2018)

Dessa maneira, a discussão é ainda mais complexa e não se esgota em medidas de regulamentação da formação exigida pela LDB/1996. A problemática está inserida também no campo de atuação dos profissionais, que necessitam de “saberes e práticas” comuns para exercerem a profissão, o que, atualmente, se daria apenas no âmbito da formação universitária. Kishimoto (2004) já mostrava a desarticulação entre formação e prática profissional. Para a autora, a formação de professores tradicionalmente se dá em centros de formação sem vínculos com os espaços de atuação profissional, o que inviabiliza as necessárias mudanças na prática pedagógica.

Portanto, a formação inicial e continuada de professores para a Educação Infantil, sobretudo para atuação na modalidade de creche, no âmbito da universidade é também um campo de tensões, impasses e desafios, já que boa parte dos docentes se forma em variados tipos de instituições de ensino superior, muitas vezes em cursos aligeirados e/ou à distância e não em universidades. Nessas instituições o funcionamento é precário, a qualidade é discutível, o perfil desejável é impreciso, os enfoques teóricos dos cursos são diversos (GATTI e BARRETO, 2010; GATTI, 2009).

Libâneo (2010, p. 51) aponta para o fato de que o curso de Pedagogia apresenta lacunas, já que o próprio “[...] campo de atuação do profissional formado em Pedagogia é tão vasto quanto são as práticas educativas na sociedade. ”. O autor indica que a formação vai além das exigências da educação escolar, sendo possível afirmar que em todo lugar onde há uma prática educativa há pedagogia. Nesta direção, as licenciaturas, e a Pedagogia em especial, precisam focalizar melhor as práticas educativas a fim de se voltar para aqueles que atuam de fato na escola.

Especificamente em relação aos cursos de Pedagogia, em que está inserida a formação para o professor da Educação Infantil, a formação tende a ser generalista, já que os conteúdos ligados à educação, especialmente nas modalidades de creche e pré-escola, nem sempre são debatidos. De acordo com Oliveira, Ferreira e Barros (2011,p.2015),

a formação no nível médio e os cursos de Pedagogia devem garantir em seus currículos o estudo teórico-metodológico do que seria a Primeira Infância, possibilitando ao professor em formação o domínio de aspectos específicos do trabalho pedagógico da Educação Infantil. (OLIVEIRA; FERREIRA; BARROS, 2011, p. 15).

Leite (2002) ressalta que o que se deseja é um quadro de profissionais qualificados para atuar em todas as etapas da Educação Infantil: “[...] o desafio de construir uma história em que todos os profissionais sejam formados em nível superior, de maneira que essa formação represente realmente uma qualificação profissional para se trabalhar com as crianças de 0 a 6 anos, e não apenas uma certificação legal (diploma). ” (LEITE, 2002, p. 195).

Segundo Mindal e Guérios (2013) o curso de Pedagogia apresenta grande complexidade curricular dentre os cursos de formação inicial, já que possui vasto leque de atribuições. Além disso,

[...] é recorrentemente questionada a falta de adequação entre a formação acadêmica e o que o professor enfrenta no seu dia a dia; diversos autores sugerem, como modo possível de superar a falta de integração entre a teoria e a prática na formação inicial considerar o que o professor faz na escola,

focalizar as possíveis necessidades e dificuldades que enfrentará no futuro. (MINDAL e GUÉRIOS, 2013, p. 29).

Ademais, após a publicação das Diretrizes Curriculares para as Licenciaturas (Brasil, 2017) restou a necessidade de enfrentar dois elementos centrais, quais sejam, as competências para a “empregabilidade”, isto é, uma perspectiva totalmente centrada no mercado de trabalho, e a reflexão sobre a prática como uma das bases da formação de professores. Essas diretrizes, de certa forma, não conseguiram dar identidade à formação plenamente voltada para o exercício da docência. São inúmeras as tensões a respeito da formação no âmbito do ensino superior, sobretudo a falta de sintonia dos conteúdos trabalhados com as demandas do exercício profissional (MINDAL e GUÉRIOS, 2013).

Entretanto é no exercício da profissão, naquilo que o professor enfrenta no seu dia a dia, que emergem os diversos saberes. Nesse sentido, cabe indagar quais são os saberes que devem servir para a professora que atua na Educação Infantil, na modalidade de creche? Quais são os conhecimentos, as habilidades que os professores desenvolvem na atuação com crianças pequenas? Qual a natureza de seus saberes? Como são adquiridos? Como a universidade pode ajudar os professores de crianças pequenas a se colocar na profissão? Essas são algumas das inúmeras questões que perpassam a discussão do que é ser professor de Educação Infantil, na modalidade de creche.

### **3.3 Saberes necessários às práticas da professora de Educação Infantil que atua na creche**

Discutir o papel do professor que atua na creche vai além de relacionar um conjunto de atitudes e ações a desempenhar; há que se compreender as especificidades do seu trabalho, além da subjetividade que penetra suas ações e a singularidade da faixa etária com a qual atua. Pois os professores não desenvolvem seus saberes de forma engessada, cada professor percorre um caminho individual em seu processo de constituição profissional. Seus saberes não são oriundos apenas da formação inicial, mas também dos diversos espaços sociais pelos quais foram e continuam sendo influenciados. São muitos os questionamentos a respeito dos saberes necessários às práticas dos professores que trabalham com crianças na modalidade de creche. Entretanto, a relação entre os professores e seus saberes é problemática. Tardif (2002, p. 32) lembra que “[...] há poucos estudos ou obras consagradas aos saberes do professor. Trata-se, de fato, de um campo de pesquisa novo e por isso, relativamente inexplorado, inclusive pelas próprias ciências da educação”. Assim, define o “saber docente como um



saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.”

Quando se trata de Educação Infantil e dos saberes dos professores que atuam na creche, essa literatura quase sempre se propõe a discutir as práticas dos mais variados profissionais da Educação Infantil. Uma das razões pode ser a recente inserção da creche no sistema de educação brasileiro (1996), ou ainda, por certa “estranheza” em se falar de professores para bebês/crianças pequenas. Há nessas duas dimensões discussões que precisam ser ampliadas: a primeira delas é compreender o papel desse professor certificado para a tarefa da Educação Infantil; a segunda consiste em admitir a necessidade, a partir da formação inicial, de alternativas capazes de cumprir o que está na lei para a atuação do profissional que lida com crianças de zero a três anos de idade (AZEVEDO, 2013; GOMES, 2013).

Ao afirmar que os conhecimentos estão calcados nas práticas cotidianas, não quero dizer que as teorias não nascem das práticas e vice-versa, isto é, são dimensões articuladas, porém distintas, mas reconhecer por meio das vozes dos professores que os elementos fundamentais da práxis docente não são ensinados e debatidos na formação inicial como deveriam, como argumentado anteriormente. (GALDI, 2018; AZEVEDO, 2013; GATTI, 2009).

As DCNEI’s (Brasil, 2009), em seu Artigo 4º, definem a criança como

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009).

No Artigo 9º do mesmo documento, aparecem também os eixos estruturantes das práticas pedagógicas para a Educação Infantil: as interações e a brincadeira, “experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.” (BRASIL, 2009).

Atualmente a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil - BNCC (BRASIL, 2017) elaborada a partir das DCNEI’s (Brasil, 2009) tem como objetivo respaldar a construção do currículo para a Educação Infantil a ser realizado pelas instituições junto a seus municípios. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017 p. 86).

Intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover

junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico.

Portanto, é possível dizer que são os saberes curriculares e disciplinares necessários e obrigatórios à profissão, isto é, há um rol de aspectos ligados ao cuidar e educar a serem compreendidos pelo professor de Educação Infantil que atua na creche.

Na Educação Infantil, especialmente na modalidade de creche, existe uma situação de dependência da criança em relação ao adulto: ela é vulnerável, necessita de cuidados físicos e psicológicos, os quais devem ser providos pelos adultos, responsáveis pela organização de sua rotina e de seu ambiente. Essa vulnerabilidade e dependência física, mental e emocional são fatores que diferenciam a atuação do profissional de creche de outros profissionais de outras etapas da Educação Básica. Nesse sentido, os saberes destes professores se diferenciam dos demais professores de outros níveis de ensino, por lidar justamente com a vulnerabilidade e com as limitações na comunicação dessas crianças pequenas. Além disso, a especificidade própria ao desempenho do professor de creche traz consigo inúmeras tarefas, com fronteiras pouco definidas entre o cuidado e a educação. São, portanto, a especificidade dos seus saberes em relação ao educar e ao cuidar que diferenciam os professores da Educação Infantil dos demais professores. Tais tarefas, de certa forma, são o “coração” da profissão, e exigem grande interação entre família, crianças, professor, assistentes sociais, psicólogos etc. O professor da Educação Infantil, sobretudo o professor que atua na creche, em sua maioria é do sexo feminino. O desenvolvimento profissional para articular o que é requerido para o desempenho da função oferecerá as possibilidades de o professor oferecer educação e cuidados. Portanto, interagir com os saberes próprios para a função de educar e cuidar, são interfaces do trabalho desse profissional. À guisa de síntese, o desenvolvimento profissional dos que trabalham com crianças pequenas é marcado por saberes oriundos da atividade profissional, já que a criança pequena tem, entre outras, duas características decorrentes de seu estágio de crescimento e desenvolvimento: vulnerabilidade e dependência em relação ao adulto. Estas características requerem do professor grandes responsabilidades no processo de desenvolvimento da criança (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002; CERISARA, 2002).

Nesta direção, Nóvoa (1991), apontava que a desvalorização, financeira, do feminino na profissão docente é histórica. E que inicialmente a docência foi uma das primeiras profissões em que as mulheres recebiam os mesmos salários que os homens, mas com o passar do tempo, passou a ser uma profissão de maioria feminina, e seu salário considerado apenas como renda complementar da família, o que possivelmente contribuiu com a desvalorização da profissão de modo geral. Entretanto, há uma posição social ambígua, pois

embora os professores tenham reconhecimento social, são desvalorizados por seus baixos salários. Para Nóvoa (1991) os professores de modo geral, estão “mais próximos dos médicos e advogados, em virtude das características de suas funções; ao lado dos artesões ou dos operários especializados em razão de seu nível de renda” (NÓVOA, 1991a, p. 127). Portanto, embora com a desvalorização do trabalho feminino, que na educação infantil, aparece o tempo todo ainda mais latente, dada as especificidades e a proximidade com a maternidade, o caminho seja investir no desenvolvimento profissional dos professores e professoras que trabalham com crianças pequenas.

Para Guimarães e Garms (2013, p.32) as propostas de formação de professores para a educação infantil, “ [...] devem ser concebidas como prática social de reflexão contínua e coerente com a prática que se almeja implantar; um dos caminhos indicados para o professor ser protagonista de seu processo formativo. ”

Segundo Oliveira (2007b) existem “saberes” que favorecem as interações e nas instituições de Educação Infantil essas interações tendem a ser mais colaborativas e prolongadas entre crianças e menos articulada com adultos. Para a autora, o cuidado materno – inegavelmente implícito nas práticas pedagógicas de atendimento das crianças na modalidade de creche – reforça a ideia de que, para ser professora, basta ser mãe, ou ainda saber e gostar de cuidar de crianças. Entretanto, há uma série de atividades que necessitam ser planejadas, isto é, são intencionais e não “instintivas”. Cerisara (2002) apontou para os traços ambíguos entre a função maternal e a função docente, em que “[...] sem pretender uma definição acabada do perfil das profissionais de educação infantil, pode-se afirmar que elas têm sido mulheres de diferentes classes sociais, de diferentes idades, de diferentes raças, com diferentes trajetórias pessoais e profissionais [...]” (CERISARA, 2002, p. 25).

Além disso, a autora mostra que “[...] há uma domesticidade nas relações com traços fortes de emotividade, as práticas junto às crianças parecem não guardar traços de racionalidade e objetividade [...]” o que reforça a ideia de que basta “gostar de criança” (CERISARA, 2002, p. 64).

Assim, das habilidades profissionais exigidas fazem parte o cuidar e educar que, indissociados, configuram um saber específico que denota não apenas as qualidades da prática profissional dos professores da Educação Infantil como também a especificidade de sua ação educativa nesta modalidade (BUJES, 2001). Portanto, é preciso que seja feita uma revisão nos projetos político-pedagógicos das instituições, discutindo as funções, os objetivos e o trabalho dos professores. A respeito destes últimos, é preciso que compreendam os porquês do compartilhamento dos cuidados, evitando, assim, as contradições presentes na Educação

Infantil de enfoque escolarizante ou focalizados exclusivamente nos cuidados, que acabam por criar cisões entre família e instituição (HADDAD, 2011, p. 94). Para isso é preciso que analisem sua prática. Bujes (2001, p.16) corrobora esta discussão reconhecendo que os processos de cuidar e educar estão associados e que “ a participação da criança na experiência cultural não ocorre isolada, fora de um ambiente de cuidados, de uma experiência de vida afetiva e de um contexto material que lhe dê suporte. ”

Para Roldão (2017, p. 199), “a prática reflexiva é hoje um conceito recorrente sempre que se fala de formação de professores, e a adesão que suscita vem gerando a sua adoção algo simplificada pelo senso comum, justamente sem a reflexividade que está na sua origem”. A autora defende esse processo de reflexão *sobre e na ação* e o diferencia dos discursos do senso comum, que não são capazes de promover a análise dos processos educativos. Para isso, seria necessário que a instituição como um todo compreendesse a pluralidade de interesses e as necessidades das famílias, reconhecendo que é direito delas o compartilhamento do cuidado e da educação e, com esse reconhecimento, criar mecanismos de flexibilização e participação das mesmas nas decisões e tipos de educação ofertada. Evidentemente, possibilitar esse tipo de negociação e compreensão exige que os profissionais assumam para si a tarefa de educar e cuidar como uma especificidade de seu trabalho. Mas, como essa especificidade tem sido compreendida e/ou construída, se ainda há uma certa fragilidade nas definições das especificidades para o professor da modalidade de creche, na Educação Infantil?

Segundo Didonet (2003, p. 9), “não há um conteúdo ‘educativo’ na creche desvinculado dos gestos de cuidar. Não há um ‘ensino’, seja um conhecimento ou hábito, que utilize uma via diferente da atenção afetuosa e promotora da progressiva autonomia da criança. ” Portanto, os conteúdos a serem “ensinados” diferem dos objetos abstratos de conhecimento que são trabalhados por meio da transmissão oral realizada pelo adulto a partir do ensino fundamental, em que muitos deles são desvinculados de situações de vivência. Na Educação Infantil, principalmente na modalidade de creche, esses conteúdos são construídos por meio das interações, que devem embasar-se no currículo elaborado pelas instituições de Educação Infantil.

Tanto a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) como as DCNEIs (BRASIL, 2010), documento norteador para elaboração dos currículos das instituições de Educação Infantil, creche e pré-escola, afirmam que toda proposta pedagógica deve articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos social e historicamente produzidos. E no que se refere especialmente às práticas pedagógicas, há dois

eixos centrais, as interações e a brincadeira, que pretendem garantir as experiências por diferentes práticas que busquem promover conhecimentos, estimular e incentivar diferentes experiências por meio de diversas propostas, embasadas especialmente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

Na BNCC (BRASIL, 2017), as aprendizagens essenciais compreendem comportamentos, habilidades e conhecimentos, bem como vivências que promovam aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências<sup>53</sup>. Tanto as aprendizagens como as vivências são elencadas nesse documento norteador. Assim, as interações e a brincadeira, como eixos estruturantes, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Para que os objetivos sejam alcançados, as práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola, devem ter intencionalidade educativa.

Barbosa (2015) tece alguns questionamentos sobre a BNCC:

Como discutir o documento da educação infantil, quando o documento da Base, para as demais etapas, não evidencia claramente qual é a proposta de educação para as crianças e jovens brasileiros, nem identifica qual é o projeto de sociedade que se deseja construir? Podemos ainda questionar como discutir a definição de uma BNCC para a educação infantil, num momento em que a ampliação da obrigatoriedade a partir dos quatro anos tem se efetivado via parcialização dos atendimentos, recrudescimento de vagas e atendimento em espaços de ensino fundamental?

Segundo a autora, estas são algumas discussões que talvez evidenciem os limites da proposta para a educação nacional. Entretanto aponta os riscos não apenas das avaliações feitas de forma inadequada na Educação Infantil como também da implantação de sistemas de ensino privados para atender as exigências colocadas na BNCC (Brasil, 2017) com o intuito de subsidiar as atividades cotidianas na Educação Infantil. Ainda que o documento relativo à apresentação da Base Comum Curricular para a Educação Infantil demonstre à sociedade brasileira que conseguiu ratificar o currículo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e definir de modo mais propositivo a organização das atividades cotidianas, acaba não conseguindo fazer, nesse primeiro momento, uma efetiva articulação com os anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que a estruturação da Base para o ensino fundamental foi pautada por outra lógica, de conter os conteúdos que poderão ser

---

<sup>53</sup> A BNCC (Brasil, 2017) estabelece cinco campos de experiência fundamentais para o desenvolvimento das crianças. Eles são: Eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações. Nestes há uma série de objetivos de aprendizagem que são divididos em três grupos etários (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas).

posteriormente cobrados na avaliação, Nesse sentido, a BNCC (Brasil, 2017) parece que trazer novas contribuições para o rol de saberes do professor de educação infantil, já que apenas ratificar o currículo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. (BARBOSA, 2015).

Tiriba e Flores (2016, p.160) mostram que desde 2014, “diferentes atores sociais vêm se ocupando com a discussão de uma BNCC (Brasil, 2017) seja do ponto de vista de sua defesa, seja pela opção por sua negação.” A tarefa de elaboração de um documento de tal importância não pode ser vista de forma simples, pois que o próprio conceito de currículo pressupõe uma formulação complexa, em que coexistem diferentes visões sobre o mesmo tema e se constitui num desafio buscar consenso em torno de um único verbete. Além disso, definir qual seria o currículo socialmente válido para um país como o Brasil torna-se algo ainda mais complicado, um importante campo de disputas em torno daquilo que deveria vir a compor uma base nacional comum curricular.

No bojo da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) foram relacionados, num documento à parte ,os critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (Brasil, 2009). Nesse documento estão relacionados alguns componentes das práticas pedagógicas capazes de garantir um trabalho adequado na modalidade de creche. Esses critérios dizem respeito principalmente às práticas concretas adotadas no trabalho com as crianças. Campos e Rosemberg (2009) afirmam que, ao relacionarem com clareza esses critérios, tiveram o propósito de colocá-los ao alcance de todos os profissionais da creche. O texto não incluiu detalhes e especificações técnicas sobre o trabalho a ser desenvolvido na creche, mas oferece pistas para uma reflexão geral. Segundo Campos e Rosemberg (2009):

Na maior parte das creches, as crianças permanecem em tempo integral, voltando para suas casas diariamente. A creche, assim, caracteriza-se, quase sempre, pela presença de crianças menores de 4 anos e pelas longas horas que ali permanecem diariamente. Embora muitos dos itens incluídos apliquem-se também a outras modalidades de atendimento, como a pré-escola, a qualidade da educação e do cuidado em creches constitui o objeto principal do documento. Atingir, concreta e objetivamente, um patamar mínimo de qualidade que respeite a dignidade e **os direitos básicos das crianças, nas instituições onde muitas delas vivem a maior parte de sua infância**, nos parece, nesse momento, o objetivo mais urgente. (CAMPOS e ROSEMBERG, 2009, p. 7, grifos meus).

Seguem alguns dos critérios pelos quais as crianças terão seus direitos assegurados, segundo Campos e Rosemberg (2009, p.13):

1-Nossas crianças têm direito à brincadeira;

- 2-Nossas crianças têm direito à atenção individual;
- 3-Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante;
- 4- Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza;
- 5-Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde;
- 6- Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia;
- 7-Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão;
- 8-Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos;
- 9-Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade;
- 10-Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos;
- 11-Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche.
- 12- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

O documento aponta uma série de aspectos que por si denunciam as especificidades pelas quais, a unidade da creche e o professor da Educação Infantil, na modalidade de creche, serão desafiados.

Haddad (2002, p. 94) ressalta que a creche, enquanto espaço de compartilhamento educativo deve obrigatoriamente

Promover o desenvolvimento infantil em todos os aspectos, físico, afetivo, moral, intelectual; prezar pelo bem-estar das crianças, oferecendo-lhes um ambiente seguro, prazeroso, lúdico e estimulante, assim como oportunidades de convívio com outras crianças e adultos; possibilitar aos pais combinar atividade profissional com a responsabilidade familiar; promover a igualdade entre homens e mulheres e otimizar a capacidade dos pais no seu papel parental são funções que devem estar em pé de igualdade com a dimensão ensino-aprendizagem e não relegadas ao plano secundário.

Barbosa, (2009, p. 21) afirma que a promoção dos direitos das crianças relacionados diretamente a educação é efetivada: “[...] desde a defesa de princípios como a equidade e a qualidade no atendimento até a definição da proposta pedagógica dos estabelecimentos de educação infantil enquanto promotores dos direitos humanos, especialmente os dos bebês e das crianças pequenas”.

Para isso é preciso que se saiba organizar o trabalho para estas crianças, pois segundo Horn (2004, p. 102) “a concepção pedagógica se traduz ou, melhor dizendo, revela-se nas muitas facetas do cotidiano de um educador: no modo como planeja suas aulas [cotidiano], na forma como interfere nos conflitos das crianças, nas escolhas teóricas que faz”

Para promover interações e brincadeiras é preciso organizar o cotidiano das crianças. Barbosa e Horn (2001) já ressaltavam, antes mesmo da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, é valioso que o professor “[...]observe [o modo como] as crianças brincam, como estas brincadeiras de desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilas ou mais agitadas. ” (BARBOSA; HORN, 2001, p. 67). Esses conhecimentos são fundamentais para a organização do cotidiano e a estruturação do espaço e do tempo que tenha significado para esta faixa etária. Também é de suma importância considerar o contexto sociocultural em que foi construída a proposta pedagógica da instituição, pois a concepção pedagógica revela-se nas muitas facetas do cotidiano do próprio professor. (HORN, 2004).

Um dos saberes necessários ao professor de Educação Infantil está ligado à organização do tempo e do espaço, isto é, ele deve ter o domínio das rotinas específicas da Educação Infantil. Essas formas intencionais de controle e regulamentação da Educação Infantil estão carregadas de simbologia sociocultural. Especialmente na creche, as rotinas são marcadas por comportamentos externos, tais como a necessidade de dar banho, trocar fraldas etc. Nesse sentido, as rotinas auxiliam na construção de referências em relação às atividades cotidianas. Entretanto, planejar essas atividades presentes na rotina necessita de reflexão fundamentadas nas dimensões do educar e cuidar (BARBOSA, 2006).

Organizar o cotidiano na Educação Infantil mostra o modo como concebemos a criança e suas necessidades diárias. É imprescindível que o professor observe como as crianças desenvolvem suas brincadeiras, para que depois organize o cotidiano dentro do espaço e tempo (BARBOSA e HORN, 2001). Nesse sentido, o professor que atua junto à criança pequena, na modalidade de creche, deve ser capaz de observar os processos e características peculiares do desenvolvimento humano inicial das crianças com as quais trabalha.

Bondioli (2012) explica que é preciso encontrar equilíbrio entre a “necessidade de identificar e personalizar o processo de aprendizagem e a necessidade de organizar e conduzir situações de pequeno e grande grupo. Também [é preciso favorecer] as aprendizagens sociais, estimuladas pela participação de mais crianças na vida da creche [...]” (BONDIOLI, 2012, p. 43).

Oliveira-Formosinho (2002, p. 133), a partir de experiências portuguesas resalta a necessidade de que o professor “desenvolva junto às crianças e famílias, com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão.” Nesse sentido, por meio da literatura da área, de pesquisas e reflexão, delineou as



características que compõem as especificidades dos professores que atuam na Educação Infantil.

Em primeiro lugar, Oliveira-Formosinho (2002, p.135) afirma que há dois aspectos dessa especificidade, a globalidade e a vulnerabilidade, em que globalidade diz respeito à responsabilidade do professor em trabalhar com a criança holisticamente, ou seja, nos diferentes contextos de sua vida em busca de um entendimento integral da criança. Em relação à vulnerabilidade, a autora assinala que, para lidar com a criança pequena sob os aspectos psicológico, afetivo, cognitivo, motor, seus professores se diferenciam dos outros na medida em que a criança mantém uma relação de dependência em relação ao adulto nas rotinas de cuidado. Portanto, trabalhar com a globalidade e a vulnerabilidade são características que diferenciam a professora de creche dos demais professores de outros segmentos da escolaridade.

Em segundo lugar, a autora mostra que a especificidade das professoras de crianças bem pequenas se encontra na abrangência de seu papel, isto é, o cuidar e educar exige das professoras uma diversidade de tarefas. “Há, assim, na educação de infância uma interlocução profunda entre educação e cuidados, entre a função pedagógica e a função de cuidados e custódia, que alarga naturalmente o papel da educadora por comparação com os dos outros níveis educativos.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 137).

Em terceiro lugar, a rede de interações alargadas é também uma especificidade da profissão, já que “as relações e interações que se requerem dos professores que atuam na modalidade de creche, a vários níveis, são também responsáveis pelo âmbito do seu papel” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 138). Os professores que trabalham com crianças pequenas precisam estabelecer diálogo e integração com diversos serviços, entre os quais os prestados por auxiliares da educação, assistentes sociais e psicólogos. E, não menos importante, a interação com os pais ou responsáveis pela criança.

Por último, a autora ressalta que as especificidades dos professores da Educação Infantil residem na integração e nas interações das especificidades anteriores. Em suma, são especificidades dos professores de Educação Infantil, operar com: 1) as características das crianças pequenas como a vulnerabilidade e a dependência em relação ao adulto; 2) as características globais das tarefas, a abrangência de seu papel, especialmente quando atua na modalidade de creche; 3) a rede de interações alargadas; 4) a integração e as interações – entre o conhecimento e a experiência, entre as interações e a integração, entre os saberes e os afetos.

A respeito da importância da prática das especificidades que compõem os saberes dos professores de Educação Infantil, Emmi Pikler, pediatra húngara criadora do modelo Lóczy, afirma que “[...] a criança que consegue algo por sua própria iniciativa e por seus próprios meios adquire uma classe de conhecimentos superior à que recebe a solução pronta.” (PIKLER, apud FALK, 2004, p. 22). Essa afirmação chama a atenção para a necessidade de estimulação da autonomia da criança que está sendo atendida na creche.

Para Falk (2004), a partir das experiências educativas húngaras, o trabalho com as crianças pequenas exige dos profissionais um atendimento em que alimentar, trocar fraldas, dar banho, vestir e outras atividades cotidianas devem ser realizadas sem pressa, com carinho, de forma a considerar as necessidades individuais a partir dos “sinais” de cada criança. Ao atender as crianças, mesmo que bebês, é preciso falar com elas e, por meio de gestos e palavras, prepará-las para tudo o que vai ser feito; nada lhes deve ser imposto, mas é preciso empreender esforços para levá-las a terem vontade de fazer o que se quer que elas façam, estimulando-as para isso, como também incentivá-las a fazer os movimentos de que são capazes, por sua própria iniciativa.

Nessa direção, Hevesi (2004), uma das referências na adoção uso do modelo Lóczy, aponta como uma especificidade importante a linguagem na relação com crianças. A autora constatou que é preciso haver reciprocidade entre professora e bebês/crianças pequenas. Essa constatação se deu ao longo de observações nas escolas de Educação Infantil húngaras. Segundo a autora,

Desde a primeira infância, as crianças necessitam que a educadora se preocupe com elas, que lhes fale, não apenas durante as horas dos cuidados, mas também durante outros momentos do dia. As crianças a procuram com o olhar, depois com sinais cada vez mais variados de acordo com a idade: pedem atenção da educadora com a qual tenham uma relação pessoal durante o cuidado. (HEVESI, 2004, p. 49).

Dessa forma, quando a criança é incentivada pelo professor/adulto, este a estará ajudando a “ser uma criança inteira”: ela pode perceber o que acontece com seu corpo, entender as normas culturais e desenvolver sua autonomia para futuramente realizar essa e outras ações de forma independente.

Gonzalez-Mena e Eyer<sup>54</sup> (2014), a partir de experiências estadunidenses, apontam uma das especificidades, que reside em compartilhar a tarefa de **cuidar e educar de modo respeitoso** à criança. Gonzalez-Mena e Eyer (2014) defendem a posição de que o cuidado

---

<sup>54</sup> GONZALEZ-MENA, J.; EYER, D. W. *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas*. 9. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

com crianças pequenas parte do respeito e este é um componente importante do currículo. “[...] um currículo totalmente centrado em conexões e relações. Resumindo, o termo currículo está relacionado a educar, porém no mundo dos bebês e das crianças cuidado e educação são uma única e mesma coisa.” (GONZALEZ-MENA e EYER, 2014, p. 14, grifos meus).

Inspiradas na experiência com bebês do Instituto criado por Emmi Pikler, e nos ensinamentos de Magda Gerber<sup>55</sup>, as autoras insistem que o atendimento deve ser caloroso, sensível, respeitoso e capaz de promover o apego e ao mesmo tempo permitir que as crianças brinquem sozinhas e interajam com os adultos.

Diante dessa necessidade, Magda Gerber, de origem húngara e por longo tempo professora da Educação infantil nos Estados Unidos, relacionou dez princípios para o cuidar e educar das crianças que estão na modalidade de creche, baseadas nos ensinamentos de Emmi Pikler. Para ela é necessário que o professor: 1- envolva os bebês e crianças pequenas nas coisas que dizem respeito a eles; isto é, ele deve atentar-se às reações das crianças em situações cotidianas como a troca de fraldas, banho e outras atividades de cuidado que exigem compartilhamento; 2- invista no tempo de qualidade, dando atenção às crianças tanto em situações coletivas como em situação individuais, ficando disponível em qualquer dessas situações 3- aprenda as formas únicas por meio das quais as crianças se comunicam e ensine as suas; 4- invista tempo e energia para construir uma personalidade completa; 5- respeite bebês e crianças como pessoas valiosas, o que significa estabelecer diálogo e, antes de fazer qualquer coisa, explicar à criança o que vai acontecer a cada ação; 6- seja honesto em relação aos seus sentimentos – isso significa que as crianças devem conviver com pessoas “reais”, e “parte de ser uma pessoa real é ficar com raiva, assustado, com medo, triste e nervoso algumas vezes.” Nestas e em outras situações é preciso agir honestamente com as crianças, expressando os sentimentos de forma a não acusar, diminuir, culpar ou julgar as crianças: não é possível estar com raiva e ao mesmo tempo agir com uma “voz melosa e sorrindo”; imagine que a criança tem dificuldade de assimilar o que ocorreu numa situação em que o professor esteve com raiva, irritado, ou feliz; 7- seja o modelo de comportamento que quer ensinar; 8- encare os problemas como oportunidades de aprendizado e deixe que os bebês e crianças os resolvam sozinhos; 9- construa segurança ensinando; 10- preocupe-se com a qualidade do desenvolvimento em cada estágio (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 12).

---

<sup>55</sup> Magda Gerber é de origem húngara, e conhecedora de Emi Pikler (modelo Lóczy). Magda foi professora de Educação Infantil nos Estados Unidos, tornando-se conhecida por ensinar aos pais e cuidadores como entender os bebês e interagir com eles respeitosamente desde o nascimento. Faleceu no ano de 2007.

Essa perspectiva de cuidar e educar não é diferente do que asseveram as DCNEIs (Brasil, 2010), bem como, atualmente, dos objetivos da BNCC (Brasil, 2017). A respeito da educação de crianças pequenas, na modalidade de creche e pré-escola, é obrigatório que a proposta pedagógica (Projeto Político Pedagógico - PPP), em que são (ou deveriam ser) sintetizadas as ações das instituições e as definições das metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educadas e cuidadas, se tornem os objetos centrais. Embora o PPP deva ser elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar (DCNEIs, 2010, p. 13), quando se fala especificamente da modalidade creche, os problemas parecem estar ligados aos limites ou deficiências de seus profissionais diante das especificidades de seu trabalho. Um desses limites é a falta de conhecimento teórico-prático necessário ao trabalho com bebês e crianças pequenas.

O texto que concerne à Educação Infantil, na BNCC, está assim explicitado:

[...] as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2017, p. 42).

Mas, como esses campos de experiências podem ser compreendidos na prática? Penso que um dos caminhos são estudos sobre os saberes a partir das experiências narradas pelas professoras que atuam nas creches, que, permeadas de memórias profissionais, são capazes de remontar saberes que marcam as especificidades do trabalho, em busca da compreensão de quais saberes são evidenciados.

Tardif (2002, p. 48-49) explica que o saber que atravessa o cotidiano dos professores são saberes experienciais

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas e teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.

Por isso, os conhecimentos para lidar com o educar e cuidar acabam sendo permeados, também, por saberes experienciais, ou seja, um conhecimento apoiado em diferentes “modelos” de ser professor, algumas vezes baseados no ensino fundamental – em que há forte

escolarização – e outras, mais próximas de uma perspectiva assistencialista – apenas “cuidar” das tarefas de higiene e alimentação. Ambos os modelos caracterizam as duas modalidades presentes na Educação Infantil: creche e pré-escola (AZEVEDO, 2013; GOMES, 2013; GATTI, 2009; KUHLMANN, 2007; BUJES, 2001). Além disso, deve-se analisar o saber docente como um saber plural, formado por “**saberes da formação profissional, [...] saberes disciplinares, curriculares e das experiências**” (TARDIF, 2002, p. 36).

E conforme Haddad (2013, p. 357) a escuta das professoras de educação infantil que [...]” e refletir a realidade de suas experiências e valores pode, de fato, colaborar para reconceituar a profissão e adicionar dimensões ricas, e até inesperadas, aos discursos acadêmicos e oficiais sobre profissionalismo nesse campo”. Ainda que a profissionalização não seja o objeto, as experiências narradas que contêm saberes podem colaborar para a valorização e visibilidade da profissão.

Assim, nesta Tese, defendo práticas na creche que envolvam cuidado e educação, como dois aspectos indissociáveis e, mais do que isso, sua especificidade devem compor os saberes necessários à profissão. Nesse sentido, há que se fazer uma análise crítica dos saberes que advêm das práticas narradas pelas professoras em suas autobiografias.

Deste modo, na próxima seção o percurso metodológico na busca da construção do objeto de pesquisa que pretendeu apontar a possibilidade de uma análise crítica dos saberes que advêm das práticas narradas pelas professoras em suas autobiografias.

#### 4 PERCURSOS METODOLÓGICOS PARA A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Nesta seção, apresento o percurso da construção metodológica do objeto de pesquisa, ou seja, as narrativas autobiográficas das professoras que atuam na modalidade de creche. Início com a exposição dos aspectos da abordagem autobiográfica enquanto perspectiva metodológica de investigação. Sigo com a origem do problema de pesquisa e as razões pelas quais o objeto se justifica. Na terceira parte, indico os procedimentos de pesquisa utilizados.

A partir do problema de pesquisa – quais saberes emergem das experiências narradas pelas professoras que atuam na modalidade de creche, primeira modalidade da Educação Infantil?– encontro dois desafios: o esforço de compreender as narrativas autobiográficas das professoras pesquisadas como fenômeno<sup>56</sup> que se investiga e sua inserção na abordagem autobiográfica, tendo em vista que o objetivo principal deste trabalho é analisar as narrativas de experiências pessoais/profissionais dessas professoras.

A abordagem biográfica assume o caráter da pesquisa qualitativa. Bogdan e Biklen (1994) asseveram que “[...] a investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação [...]” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 48).

Minayo & Minayo-Gómez (2003) explicam que, embora a escolha de determinado método de pesquisa esteja ligada a um conjunto de valores do pesquisador e de suas aspirações pessoais, essa escolha dependerá de sua adequação ao problema da pesquisa, mas, independentemente da metodologia, é preciso compreender o objeto de estudo e responder às perguntas que se fez; portanto, não existe um método que seja melhor do que outro, mas sim, o método adequado para um determinado tipo de objeto.

Nesse sentido, dentre as metodologias pertinentes à pesquisa qualitativa, optei pela utilização da abordagem autobiográfica, conforme Souza (2007). Já em minha dissertação de mestrado (Santos, 2013), considerei essa abordagem valiosa para a investigação em temáticas relacionadas à Educação. Neste trabalho, uso o termo abordagem autobiográfica tal como definida por Souza (2007)<sup>57</sup> ou Bueno (2002;1996) por considerá-la mais adequada ao se

---

<sup>56</sup> Expressão usada por Souza (2007) para se referir à metodologia de pesquisa que se utiliza da história de vida do sujeito da pesquisa e conforme a Connelly e Clandinin (1995, p. 12), que afirmam que a narrativa é tanto um fenômeno que se pesquisa como o método da investigação.

<sup>57</sup> Na produção da dissertação de mestrado (SANTOS, 2013) utilizei o método (auto) biográfico, tal como Ferrarotti (2010).). Neste trabalho, quando a redação é de meu uso, denomino abordagem autobiográfica tal como definida por Souza (2007)<sup>57</sup> ou Bueno (1996;2002). Mas ao longo de todo o trabalho utilizo

referir à gama de pesquisas que se utilizam das histórias de vida. A expressão abordagem autobiográfica tem sido utilizada por Souza (2007) para denominar os trabalhos com histórias de vida. Embora inicialmente, na pesquisa de mestrado, tivesse utilizado a denominação método (auto) biográfico compreendo que ambos os termos estão relacionados. Entretanto, prefiro utilizar a expressão abordagem autobiográfica para definir a metodologia utilizada neste trabalho, pois observo, por meio dos trabalhos publicados, que ela se tem tornado recorrente e, de certo modo, mais amplamente utilizada no cenário das pesquisas com histórias de vida no contexto nacional (SOUZA, 2010; 2007a; 2007b; 2004) e Bueno (2006, 2002; 1996). Mas, considero importante discutir sua origem.

De acordo com Esteban (2010), o método (auto)biográfico surgiu no final do século XIX, na Alemanha, como alternativa à sociologia positivista e foi aplicado pela primeira vez por um grupo de sociólogos americanos que integravam o corpo docente do Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago, nos inícios do século XX (dos anos de 1920 até 1930), e ficou conhecido como Escola de Chicago, que “[rompeu] com a metafísica da modernidade abandonando a noção iluminista de objetividade e apontando a necessidade da compreensão das realidades antropológicas.” (SOUZA, 2007, p. 65). Souza, apoiado por Josso (2004), informa: “Nesse movimento é que surge a metodologia autobiográfica, que [...] dá legitimidade à mobilização da subjetividade como modo de produção do saber e à intersubjetividade como suporte do trabalho interpretativo e de construção de sentido para os auto-relatos.” (Ibid.). Nessa época, houve grande emigração da Europa para a América do Norte e os imigrantes tiveram que adaptar-se a condições de vida bem diferentes de seus países de origem. Esse processo gerou tensão na população e interesse do governo e dos pesquisadores sociais, que passaram a utilizar o método biográfico para realizar pesquisas com histórias de vida para conhecer as experiências dessas pessoas. A princípio, o método gerou polêmicas tanto de ordem epistemológica quanto metodológica. Mas, durante a Segunda Guerra Mundial, houve expansão dos métodos e técnicas da pesquisa quantitativa, reduzindo o interesse pelos materiais biográficos, o que levou esse método ao desuso; no entanto, há algumas décadas recuperou-se progressivamente em diferentes áreas, como Sociologia, Psicologia Social e Pedagogia. Por isso, Nóvoa e Finger (2010) consideram que “os debates sobre sua utilização do são relativamente recentes.”

Ferrarotti (2010) revela que os sociólogos fizeram “mau uso” do método (auto) biográfico. *Primeiro*, ele se apresentou como uma aposta científica, porém, com dois aspectos

---

indistintamente os termos abordagem (auto) biográfica e abordagem biográfica, que encerram o mesmo objetivo: tratar de histórias de vida.

ruins: o fato de dar à subjetividade um valor de conhecimento, quando na verdade existem variados níveis de subjetividade, como também a realidade é o ponto de vista de um sujeito e a interação com o pesquisador a torna complexa para ser apenas um objeto de conhecimento; o *segundo* aspecto se refere ao fato de se ter tornado um método quantitativo e experimental, mas os elementos de uma biografia não são quantificáveis, já que se inserem inteiramente na perspectiva qualitativa. Portanto, uma autobiografia não pode ser utilizada para negar ou confirmar hipóteses gerais. Desse modo, “subjetivo, qualitativo, alheio a todo esquema de hipótese-verificação, o método biográfico projeta-se à partida fora do quadro epistemológico estabelecido pelas ciências sociais.” (FERRAROTTI, 2010, p. 37). Ele não poderia ter sido enquadrado na pesquisa tradicional, isto é, foi desviado epistemológica e metodologicamente, perdendo sua especificidade científica (Ibid.).

Além desses dois aspectos, o autor mostra que as biografias foram reduzidas a materiais justapostos, quebrando sua unicidade e historicidade, tornando-se apenas “protocolo bruto” de conhecimento sociológico quando tentou se projetar dentro de um quadro tradicional das pesquisas, que empobreceu tanto sua epistemologia quanto sua metodologia e anulou completamente sua especificidade, coletando informações de forma fragmentada. Assim, “[...] a biografia não passa do veículo e suporte concentrado de informações de base que não teriam qualquer significado em si: ficha sociológica personalizada, que oferece uma série de dados úteis [...]” (FERRAROTTI, 2010, p. 37, grifos do autor).

Por outro lado, o método foi também empobrecido ao utilizar a biografia como exemplo, caso ou ilustração, exigindo dos pesquisadores um nível elevado de abstração para interpretá-la. Assim, esta “redução” da biografia a uma justaposição de informações e a uma exemplificação escondeu toda a epistemologia do método, sendo a própria questão da subjetividade e da representatividade obstáculos impostos pelo mau uso do método, que precisam ser superados. Para além da escolha de autobiografias pela representatividade que possam ter, é preciso considerar a qualidade e a riqueza que vão além dos modelos estatísticos, isto é, considerar a subjetividade e a historicidade numa perspectiva **dialética**, que se estabelece na relação entre o pesquisador e o sujeito de pesquisa, considerando o sujeito pesquisado a partir da formulação de Sartre: o homem é o universal particular. E por sua práxis pode-se chegar a conhecer a universalidade de uma estrutura social (FERRAROTTI, 2010).



A partir dos anos de 1990<sup>58</sup>, as teses e dissertações na área da Educação têm-se utilizado de narrativas; elas aparecem tanto no ensino como na pesquisa, mas é importante lembrar que nem todos os estudos se utilizam da abordagem autobiográfica ou método (auto) biográfico em sua totalidade e potencialidade, enquanto perspectiva metodológica. Cunha (1997) explicita que em boa parte desses trabalhos a narrativa tem sido usada como um instrumento de obtenção de dados, isto é, como técnica de pesquisa. Nesse sentido, a autora traz considerações importantes: ela explica que, quando o sujeito de pesquisa relata os fatos vividos por ele mesmo, é capaz de se perceber, reconstruir a trajetória percorrida e ressignificá-los, pois “a narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros” (CUNHA, 1997, p. 2) e, num futuro próximo, é possível que ao “ouvir” a si mesmo ou ao “ler” seu escrito – sua narrativa, seja capaz de teorizar sobre suas experiências. A experiência produz discurso e vice-versa. Quando utilizada como instrumento de pesquisa, a narrativa leva o professor a viver um processo profundamente pedagógico, na medida em que nela ele tem que organizar suas referências, isto é, “sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, convivência no ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço.” (Ibid., p. 3). Connelly & Clandinin, (1995, p.11) afirmam que “o homem é essencialmente um ser contador de histórias”. Nesse sentido, socialmente ou individualmente, as narrativas são “o estudo da forma como os sujeitos experimentam o mundo”. Bolívar, Domingo e Fernandez (2001)<sup>59</sup> explicam que a pesquisa com narrativas de vida compreende autobiografias, biografias, histórias orais, histórias de vida, diários e demais formas de reflexão oral e escrita que utilizam a experiência pessoal. Desse modo, os autores defendem tratar-se de uma investigação biográfica-narrativa e não de um método biográfico-narrativo, por considerarem que é mais do que um instrumento de obtenção de dados, é uma perspectiva teórica específica, e até mesmo um ramo da investigação qualitativa; entretanto, existem alguns impasses mesmo para a pesquisa qualitativa atual, como, por exemplo, o fato de as experiências de vida não serem algo a se captar, mas sim criadas no processo de pesquisa, no diálogo entre narrador e sujeito de pesquisa. Compreendo que esta ideia, que considera a abordagem autobiográfica como mais ampla, vai ao encontro do que propõe Ferrarotti (2010) que considera uma abordagem autobiográfica além de um método de pesquisa, assim como Nóvoa e Finger (2010), Souza (2007), Nóvoa (1991) e outros, em que

---

<sup>58</sup> Segundo Bueno et al. (2006).

<sup>59</sup> O texto dos autores foi lido e traduzido do espanhol pela própria pesquisadora, que optou por manter os seguintes termos com tradução literal: investigação biográfica-narrativa e método biográfico-narrativo.

o trabalho com histórias de vida são epistemologia própria, que vai da prática e da formação ao encontro das experiências dos sujeitos.

E no que tange às experiências contidas nas narrativas de histórias de vida, conforme Larossa, 2002, p. 21 as entendo como “aquilo que nos passa, que nos acontece, que nos toca.” Segundo o autor, o excesso de informação, de opinião, a falta de tempo e o excesso de trabalho nos afastam da experiência, já que a possibilidade de adquiri-la seria parar, pensar, escutar e sentir, evitando as ações automáticas do cotidiano. Diante disso, a experiência pode ser compreendida como aquilo que nos afeta, nos toca. Portanto, para o autor, somos sujeitos de passagem da experiência.

Galvão (2005) ressalta que toda atividade humana que envolve o uso da linguagem, sob as formas orais e escritas, é capaz de fazer refletir as condições e metas de diferentes áreas do conhecimento, e que a narrativa tem sido cada vez mais usada na área da Educação. Nesse sentido, passa a ser uma negociação de poder que representa uma “intrusão” pessoal na vida de outra pessoa; no entanto, este é o processo de investigação com as narrativas, em que pesquisador e sujeito se constroem por meio das histórias acerca das experiências narradas.

Souza et al.<sup>60</sup> (2011) comentam que “[...] o desafio é o da construção da realidade pelo viés do texto narrativo escrito na primeira pessoa, o que põe em risco a busca das verdades universais, propostas pelas ciências naturais e os métodos positivistas.” (SOUZA et al., 2011, p. 328).

Reis (2008) reconhece as narrativas como uma metodologia de investigação e explica que há algumas décadas essa metodologia tem sido utilizada promovendo “o desenvolvimento da responsabilidade social e de comportamentos orientados por princípios éticos [desenvolvimento que] envolve uma intrincada combinação de conhecimentos, capacidades e atitudes.” (REIS, 2008, p. 2). Mas observa que esse desenvolvimento só ocorre se os casos narrados forem analisados e que, em decorrência dessa análise, se possa refletir e compreender a existência individual e coletiva, o que torna possível tomar decisões e interiorizar conhecimentos.

Souza (2007) explicita que é inevitável não pensar nas questões metodológicas enquanto pesquisadores, uma vez que estamos imbricados no processo de ouvir as

---

<sup>60</sup> Passeggi (2011) esclarece que é Willem Dilthey (1883-1911) quem passa a compreender as autobiografias a partir de um modelo hermenêutico das ciências do espírito, e quem também reconceitualiza a questão de vivência. Para Dilthey, a compreensão da experiência deve ser articulada à noção de consciência histórica, isto é, a pessoa que narra precisa se compreender como sujeito histórico e ao mesmo tempo construir uma imagem de si. Concluo que esta reconceitualização implica a análise crítica das experiências presentes nas histórias de vida narradas.

experiências narradas; estas podem ser tanto depoimentos como histórias de vida e, no primeiro caso, é “[...] o pesquisador que dirige e conduz a entrevista frente aos acontecimentos da vida do informante que possam ser incluídos no trabalho. ” (SOUZA, 2007, p. 66). Na história de vida, ainda que o pesquisador faça intervenções sutis, quem decide o que deve ser narrado é o sujeito pesquisado e, além disso, a cronologia do percurso narrado é determinada pelo sujeito que narra, assim como é ele quem determina os demais aspectos de sua subjetividade. Desse modo, “classificada como método, como técnica e ora como método e técnica, a abordagem biográfica, também denominada histórias de vida, apresenta diferentes variações face ao contexto e campo de utilização.” (SOUZA, 2007, p. 67).

Nesse sentido, a abordagem autobiográfica foi escolhida para a realização deste trabalho com o objetivo de buscar o caminho que considero mais adequado para compreender as experiências narradas pelas professoras que atuam na creche e por acreditar na singularidade pessoal/profissional que cada professor emprega no exercício de sua profissão e que só ele é capaz de denunciar, já que a construção dos saberes dos professores é produzida no cotidiano da escola. Portanto, compreendo que há que se analisar suas experiências por este viés.

As narrativas autobiográficas que se produzem na relação dialética que o sujeito estabelece com o pesquisador podem se constituir valiosas para compreender as experiências narradas. E ainda que estejam abertas ao processo de análise-reflexão, em que o sujeito que narra é quem “escolhe” aquilo que deve ser dito ou calado, são tanto fontes de produção de “conhecimento de si” como parte do contexto histórico social em que estão inseridas (FERRAROTTI, 2010, SOUZA, 2007).

A cada ano, inúmeras investigações na área da Educação buscam compreender diferentes processos relativos aos professores, e se observa o crescimento da produção nesse campo de pesquisa, com a abordagem de diferentes temáticas: saberes do professor, formação e desenvolvimento profissional, aprendizagem na docência, entre outros. Todavia, ainda são necessárias pesquisas empíricas para referenciar essas investigações, isto é, pesquisas centradas no “chão da escola”, que ouçam as vozes dos professores. Silva (2011) afirma que “há um mutismo acerca da escola que não é só do aluno e do professor, mas também dos pesquisadores, que passa pela dificuldade em significar o que há nela de singular, temporal e local [...]” (SILVA, 2011, p. 234).

Diante da necessidade de contribuir para a ampliação de pesquisas permeadas com dados empíricos, busco, mediante as narrativas autobiográficas, compreender<sup>61</sup> experiências, saberes e práticas das professoras de creche, por meio de estudos teóricos e da pesquisa empírica realizada com o uso de narrativas autobiográficas.

Deste modo, a construção singular das narrativas das professoras não se caracteriza como a narração integral de uma história de vida, ou ainda, como afirma Josso (2010), não se trata de uma biografia educativa, pois não está, majoritariamente, centrada no processo de formação, como propõe a biografia educativa, está focalizada na investigação e tem mais interesse nos aspectos que estruturam a formação: inicial, continuada e a própria (auto) formação. No entanto, a construção da decisão do uso da metodologia de investigação se constitui também numa espécie de narrativa autobiográfica, pois não se pode ignorar que desde a fase da recolha de dados, os percursos dos sujeitos “autobiografados” foram pouco a pouco sendo construídos na relação com o pesquisador, pois evidentemente, a história do pesquisador se entrecruza com as histórias narradas. Por considerar que a narrativa é ao mesmo tempo uma metodologia e uma técnica de pesquisa, utilizo a denominação narrativas autobiográficas para tratar dos dados extraídos das entrevistas realizadas com os sujeitos de pesquisa. Assim, a originalidade desta tese se justifica primeiro por serem raras as publicações a respeito dos saberes a partir das experiências narradas por professores de Educação Infantil, na modalidade de creche, e também por não terem sido encontrados estudos que investigam os saberes a partir da experiência mediante adoção da abordagem autobiográfica como metodologia de pesquisa. Desse modo, apresento a seguir a origem do problema de pesquisa e os procedimentos metodológicos escolhidos para responder ao problema de pesquisa e abordar os objetivos propostos.

#### **4.1 A origem do problema de pesquisa**

O interesse pelo trabalho com as narrativas autobiográficas se originou das pesquisas empreendidas pelo Grupo de Estudos de Formação de Professores em Educação Infantil (FOPREI), liderado pela Profa. Dra. Gilza Maria Zauhy Garms, do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* de Presidente Prudente (SP). O grupo de pesquisa FOPREI teve sua fundação em 2002 e, desde o início, sua temática foi relativa à formação de professores na Educação Infantil; como líder do grupo, a Profa. Dra.

---

<sup>61</sup> Mais à frente emprego a análise-interpretativa tal como Souza (2004) baseado em Ricoeur.

Gilza Maria Zauhy Garms vinha empreendendo, no âmbito da universidade, formas de analisar as experiências dos professores de Educação Infantil por meio de suas vozes, e promover a reflexão sobre a prática pedagógica a partir delas. Assim, com base nas experiências narradas sobre a prática e as experiências cotidianas desses professores, analisavam-se as diversas temáticas de Educação Infantil definidas pelo grupo: o educar e cuidar, o brincar, entre outros. Esse foi, de forma particular, meu primeiro contato com o trabalho de narrativas: como pesquisadora iniciante. Nessa ocasião, o grupo ainda compreendia as narrativas como técnica de pesquisa<sup>62</sup> e a intenção era articulá-las às situações cotidianas no trabalho com as crianças; essas narrativas eram recolhidas na forma de relatos breves e episódicos, em que as professoras e outros profissionais (educadores, auxiliares de desenvolvimento infantil) relatavam os modos como lidavam com as crianças e compreendiam seu trabalho. Ao longo dessas narrativas, percebi que por detrás da professora existia uma pessoa que trazia muito de sua singularidade para o trabalho. A partir desse momento, como pesquisadora iniciante no curso de mestrado, conheci as leituras sobre o método (auto) biográfico e passei a defender a ideia de que a singularidade do professor não poderia continuar a ser vista de forma ocasional, apenas como uma técnica de obtenção de narrativa ou relato, uma vez que os mais diversos aspectos de sua vida se entrecruzavam com sua atividade profissional.

Desse modo, as narrativas utilizadas em minha pesquisa de mestrado (SANTOS, 2013) passaram a ser denominadas autobiográficas, pois os encaminhamentos para a construção do objeto de pesquisa daquele estudo, ou seja, o resgate da constituição profissional das professoras que atuam na modalidade de creche, trazia tanto elementos das histórias pessoais quanto da vida profissional. Sendo assim, optei por denominar suas narrativas como autobiográficas, por considerar que as subjetividades presentes no cotidiano das professoras que atuavam na creche tinham muito a dizer, e que o conhecimento de suas histórias de vida era um caminho capaz de atingir o objetivo proposto. Naquela pesquisa observei e obtive 12 narrativas autobiográficas de professoras que, na época, atuavam como professoras de Educação Infantil na modalidade de creche.

No ano de 2009, o município de Presidente Prudente (SP) deu início ao cumprimento parcial da Lei nº 9.394/96: a inserção de professores com formação no mínimo em nível médio, no trabalho com crianças em todas as etapas da Educação Infantil. Até aquele ano, o

---

<sup>62</sup> Nesta etapa não se utilizavam as narrativas como uma metodologia completa.

trabalho em creche era exclusivamente realizado pelas ADIs<sup>63</sup>. Assim, a partir de 2009, dando cumprimento à lei, o trabalho educativo das crianças das creches de Presidente Prudente foi compartilhado com professores nos de MI e MII<sup>64</sup>, isto é, de crianças de 2 a 3 anos. Entre os anos de 2009 e 2011, atuei como professora de Educação Infantil, nesses segmentos. Sugiram então questionamentos relativos ao processo da constituição da profissionalização docente, isto é, meu interesse era saber como as professoras que atuam na modalidade de creche chegaram a sê-lo, pois minha percepção era que, da mesma maneira que existiam diferentes níveis de formação entre os professores, do nível médio ao superior, também poderiam ser inúmeros os motivos que as teriam levado a trabalhar na modalidade de creche (SANTOS, 2013).

Dessa maneira, a pesquisa com professoras que atuavam na modalidade de creche do município de Presidente Prudente-SP, tornou-se um campo de pesquisa, pelo fato de ter sido posto em prática, ao menos em parte, o que propunha a Lei 9394/96: professores atuando com crianças de 2 a 3 anos. E nesse campo se realizou a pesquisa com 12 professoras, por meio de entrevistas que culminaram na recolha do que denominei narrativas autobiográficas. Esse material apontava possibilidades de investigação de outros aspectos referentes aos saberes que as professoras estavam construindo a partir de suas experiências de trabalho na creche.

A pesquisa de doutorado surgiu, assim, da intenção de prosseguir na busca da compreensão dos dados reunidos na pesquisa de mestrado, já que, naquela ocasião, os estudos teóricos e as narrativas autobiográficas me levaram a concluir que o processo de profissionalização em creche estava em construção. Essa conclusão motivou-me a dar continuidade às análises, buscando compreender os saberes apresentados nas narrativas, tendo em vista que compreender a singularidade e as infinitas possibilidades de análises presentes numa só narrativa faz parte do processo da pesquisa com histórias de vida. As narrativas autobiográficas tiveram como fio condutor trajetórias e a atuação pessoal/profissional<sup>65</sup>, e se mostraram pertinentes para este trabalho, pois apresentavam dados expressivos sobre os saberes profissionais que, se articulados à abordagem autobiográfica, poderiam fornecer valiosa contribuição para compreensão dos saberes de professores da Educação Infantil a partir das narrativas das suas experiências. Compreendendo que muito da subjetividade dos

---

<sup>63</sup> ADI: Auxiliar de Desenvolvimento Infantil.

<sup>64</sup> Segmentos da modalidade de creche atribuídos pelo município de Presidente Prudente (SP) em que MI atende crianças de 1 ano e 12 meses incompletos a 2 anos e 12 meses incompletos. MII atende crianças de 2 anos e 12 meses incompletos a 3 anos e 12 meses completos.

<sup>65</sup> Pode-se observar este fio condutor pelas questões tecidas no roteiro de elaboração das narrativas. (APNDICE C).

pesquisados é denunciado no processo de elaboração, reflexão e interpretação de suas narrativas. Assim, as experiências, narradas de forma subjetiva, podem revelar seus saberes. Portanto, defendo a posição de que, nas narrativas autobiográficas, podem ser encontrados muitos aspectos que levam à reflexão sobre o processo de formação em que o narrador, embora instigado sutilmente pelo investigador, é quem decide o que narra (NÓVOA e FINGER, 2010; FERRAROTTI, 2010; SOUZA, 2004; 2007).

Durante o trabalho do mestrado (2013), nas lembranças de vida e profissão narradas apareceram as primeiras impressões sobre a carreira docente, a formação inicial e a docência em creche, que apontaram para a necessidade de compreender os possíveis saberes oriundos do exercício próprio da profissão. Nesse sentido, acredito que “[...] são experiências acumuladas no decorrer de sua práxis, que o professor de Educação Infantil, por direito e por seu saber profissional, deposita na carreira do magistério [...]” (SANTOS, 2013, p.113). Diante do exposto, seguem os procedimentos utilizados para elucidar o problema proposto neste trabalho.

#### **4.2 Procedimentos metodológicos**

Neste tópico são apresentados os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, cujo objetivo principal foi analisar as experiências pessoais e profissionais narradas por professoras da Educação Infantil e relacionar seus saberes. Além do objetivo principal, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

1. Explorar as potencialidades das narrativas autobiográficas enquanto objeto de investigação dentro da abordagem autobiográfica;
2. Evidenciar possíveis saberes das professoras que atuam na creche por meio das experiências narradas.

Para alcançar os objetivos propostos, foram realizadas as seguintes etapas:

- 1-Revisão de dissertações e teses acadêmicas que discutem a abordagem biográfica articulada aos saberes dos professores de Educação Infantil, especialmente na modalidade de creche;

2-Revisão dos principais documentos legais e teorias que discutem os saberes de professores da Educação Infantil na modalidade de creche e estudos relativos à abordagem biográfica<sup>66</sup>; e

3-delineamento dos critérios de análise das narrativas autobiográficas em que se exploram as experiências.

#### **4.2.1 Revisão bibliográfica sobre as narrativas autobiográficas na área da educação Infantil**

Constituiu tarefa custosa a investigação sobre a temática proposta nesta pesquisa – narrativas autobiográficas –, porque, embora exista uma vasta produção no cenário dos trabalhos com histórias de vida, são raros os trabalhos que se relacionam à Educação Infantil, especialmente em creche. Desse modo, tratei inicialmente de dois estudos com histórias de vida, que considero relevantes por trazerem o panorama geral das pesquisas com histórias de vida no Brasil: Bueno et al. (1996) e o mais recentemente Souza (2010). Depois realizei uma busca específica na plataforma de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e, por fim, no Banco de Teses e Dissertações do Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual Paulista (Unesp), *campus* de Presidente Prudente (SP), com o objetivo de situar a discussão local a respeito da abordagem autobiográfica.

Encontrei, no estudo de Bueno et al. (2006), uma revisão de trabalhos da área da Educação que fizeram uso das histórias de vida e dos estudos autobiográficos, compreendidos como metodologia de investigação, que auxiliaram na tarefa de situar esses estudos. Bueno et al. (2006) propõem dois recortes, um temporal e outro temático: no primeiro, foram analisados trabalhos de 1985 a 2003 e, no segundo, dois temas foram privilegiados: formação de professores e profissão docente. Bueno et al. (2006), em suas pesquisas, efetivaram a busca dos trabalhos por meio dos seguintes descritores: *histórias de vida, autobiografias, memórias, lembranças, depoimentos orais, narrativas*, descritores esses que foram entrecruzados com os dois temas de recorte. As fontes utilizadas pelas autoras foram o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, textos completos de teses e dissertações defendidas nos Programas de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), além de livros e periódicos científicos.

---

<sup>66</sup> O campo de estudos com histórias de vida de abordagem biográfica engloba memórias/lembranças/ relatos/ relatos de vida/ depoimentos/ biografias/ biografias educativas/ memória educativa/ histórias de vida/ história oral/ história oral de vida/ história oral temática/ narrativas/ narrativas memorialísticas/ método biográfico/ método (auto) biográfico/ autobiografias.



Como relatam as autoras, duas dessas fontes se revelaram mais pertinentes ao trabalho de pesquisa: os periódicos da área e as teses e dissertações (BUENO et al., 2006).

As autoras analisaram 363 exemplares de periódicos da área, nos quais apenas 30 trabalhos foram encontrados, como pode ser visto no Quadro 4, a seguir:

**Quadro 4 – Periódicos selecionados e número de artigos localizados (1985-2003)**

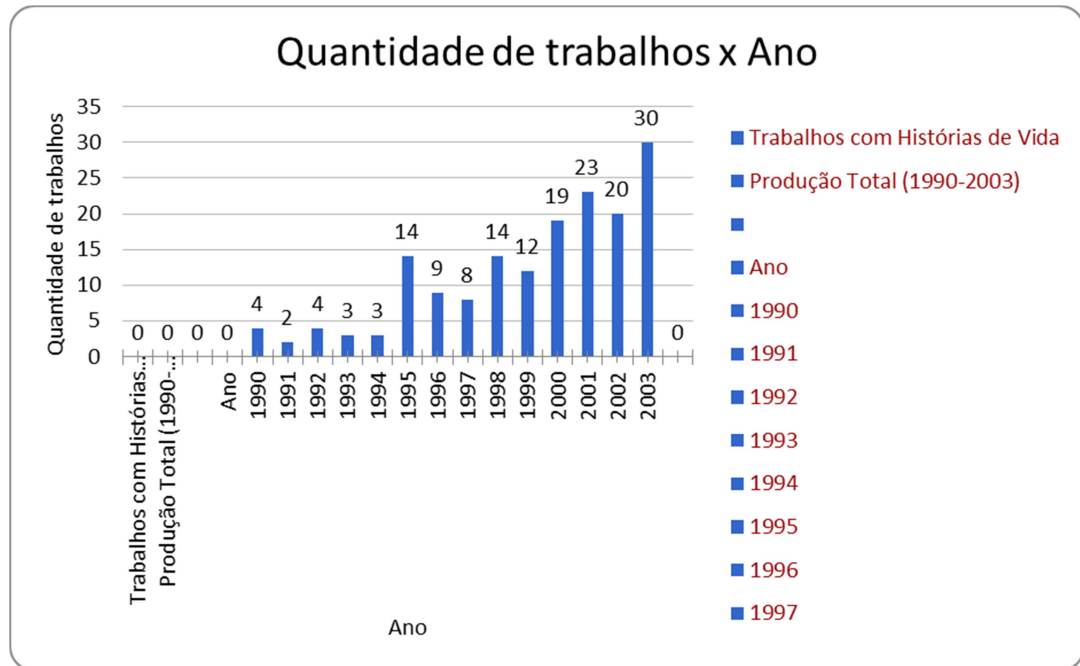
Periódicos	Exemplares examinados	Artigos selecionados
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	56	03
Cadernos de Pesquisa	76	07
Educação e Pesquisa*	41	02
Educação e Realidade	37	04
Educação & Sociedade	71	01
TOTAL	363	30

\* Revista da Faculdade de Educação até 1999.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora a partir de Bueno et al. (2006).

As autoras concluem que foi na década de 1990 que os estudos com histórias de vida obtiveram impulso no Brasil e que esse fenômeno se ancora nas influências do contexto europeu, “quase que sem uma interlocução com a América Latina” (BUENO et al., 2006, p. 394). Pertencem a esse contexto as coletâneas de estudos organizadas por Antônio Nóvoa e publicadas em Portugal: Vida de professores (1992) e Profissão Professor (1999). Esses estudos, que tiveram a participação, entre outros, dos ingleses Ivor Goodson e Peter Woods, dos espanhóis José Gimeno Sacristán e José Manuel Esteve Zarazaga, do canadense Michael Huberman, tiveram grande repercussão no Brasil. (BUENO et al., 2006).

Em relação aos dados obtidos no Banco de Teses da CAPES, Bueno et al. (2006) mostram que o ano de 1995 foi um marco na adesão dos estudos com histórias de vida. E que, nos cinco anos seguintes, dobrou o número desses estudos, como mostra o gráfico que segue:



Fonte: : Dados organizados pela pesquisadora a partir Bueno et al. (2006).

As autoras apontam para a tendência de crescimento desses trabalhos a partir de 1990, bem como para a ocorrência da diversificação dos trabalhos com histórias de vida. De modo geral, a pesquisa “evidenciou um grande espriamento dos estudos autobiográficos, caracterizado por um leque amplo de temas e perspectivas de análise, mas com algumas convergências” (BUENO et al., 2006, p. 402), entre as quais a busca pela compreensão das especificidades da atuação de determinados grupos de professores de áreas de ensino e período diversos.

Bueno et al. (2006) tecem também algumas críticas importantes. Como já informado, os estudos com histórias de vida e autobiografias na formação de professores se iniciam a partir dos anos de 1990, com crescimento visível a partir dos anos 2000. Segundo as autoras, a produção desses trabalhos é bastante dispersa, já que, tanto como objeto de pesquisa como metodologia, há vários referenciais teóricos que vêm de diversos campos disciplinares, o que gera combinações variadas e ambíguas, pois existem diferentes denominações para os trabalhos que se inserem no tema das histórias de vida na área da Educação. São alguns deles: memórias, lembranças, relatos de vida, depoimentos, biografias, biografias educativas, memória educativa, histórias de vida, história oral de vida, história oral temática, narrativas, narrativas memorialísticas, método biográfico, método (auto) biográfico. As autoras ressaltam que muitos desses estudos usam mais de uma denominação, deixando implícita a ideia de que são sinônimas, ou complementam uma abordagem metodológica com outra, dificultando o trabalho de categorização da pesquisa por elas realizada.

Por outro lado, as autoras mostram que, embora haja grande diversidade de trabalhos com histórias de vida, há “ausência de diálogo das pesquisas com as produções da área, em muitos casos, sem se considerar os resultados dos trabalhos produzidos na própria instituição do pesquisador” (BUENO et al., 2006, p. 403). Elas ressaltam que os trabalhos ignoram estudos de autores e projetos de outros países e lembram que, em muitos países, já na década de 1990, se procurou colocar os professores no centro dos debates sobre Educação. No Brasil, esse debate se tornou vigoroso a partir do processo de discussão da LDB/1996 e, considerando esse contexto, assinalam que os trabalhos com autobiografias que não observam o novo contexto resultante dessa lei correm o risco de ser compreendidos como “panaceias que por si só podem transformar o mundo” (BUENO et al., 2006, p. 403). Além de chamar a atenção para esse cuidado, ressaltam que os trabalhos com histórias de vida e autobiografias na formação sofrem de uma imprecisão conceitual, seja pela enorme diversidade de expressões empregadas, seja pelo fato de a história do surgimento da metodologia ser desconsiderada. Apontam ainda os “avanços, recuos, bem como [...] as concepções e os usos que delas se fazem hoje em diferentes campos – história, sociologia, antropologia, psicologia, literatura [...]” (Ibid., p. 403).

Souza (2010) mostra, por meio dos estudos de Stephanou<sup>67</sup>, que as pesquisas sobre histórias de vida têm sido desenvolvidas no âmbito da pós-graduação em Educação no Brasil e que este movimento está associado à criação grupos de pesquisa, o que contribui para o aumento das pesquisas com as histórias de vida e (auto) biografias, como prática de formação, investigação ou investigação-formação).

Segundo o autor, os estudos sobre “memórias, histórias de vida, história oral, biografias e (auto) biografias estão no âmbito da formação docente, no território da pesquisa e da pós-graduação brasileira na última década” (SOUZA, 2010, p. 19). O autor destaca dois grupos de pesquisa em Educação: o Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero (GEDOMGE-USP), que realizou as primeiras experiências com pesquisas (auto) biográficas como práticas de formação, e o Grupo de Pesquisa (Auto) biografia, Formação e História Oral (GRAFHO – UNEB), do qual ele é criador e coordenador. Além disso, pesquisas e estudos desenvolvidos por grupos de pesquisa têm sido divulgados no Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) Biográfica (CIPA<sup>68</sup>), hoje o principal evento para estes estudos. Para Souza

---

<sup>67</sup> Stephanou (2008, apud SOUZA, 2010) fez um mapeamento de 150 resumos de teses e dissertações sobre Educação no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento da CAPES, entre os anos de 1997-2006. Esse mapeamento evidenciou o crescimento do uso de autobiografia nas pesquisas.

<sup>68</sup> O evento contabiliza seis edições: Porto Alegre (2004), Salvador (2006), Natal (2008), São Paulo (2010), Porto Alegre (2012) e Rio de Janeiro (2014); e de associações, como a ANNHIVIF – Associação Norte e Nordeste das

(2010) este evento tem buscado [...] “a re-invenção dos modos de trabalho ancorados numa base teórica e autores que apresentam diferentes práticas de pesquisa com histórias de vida.” (SOUZA, 2010, p. 19). A partir das conclusões de Bueno (2006) e Souza (2010), e apoiada em Nóvoa e Finger (2010) e Ferrarotti (2010), pondero que os estudos com histórias de vida e autobiografias de formação, no entrecruzamento com o campo de estudo da formação de professores, demonstram que, apesar das imprecisões conceituais, falta de diálogo com outras pesquisas e até mesmo da diversidade de trabalhos publicados, não se pode destituir dos trabalhos com história de vida os dados que fornecem para o debate e o aprofundamento das questões da pesquisa em Educação, sobretudo no protagonismo do professor.

Tendo em vista uma análise geral dos estudos de histórias de vida e com o objetivo de situar a discussão da temática proposta – narrativas autobiográficas das experiências das professoras de Educação Infantil que atuam na modalidade de creche – realizei um levantamento de teses e dissertações exclusivamente na Plataforma Sucupira (CAPES)<sup>69</sup> sobre narrativas autobiográficas de professores de Educação Infantil presentes na área da Educação<sup>70</sup>, trabalhos inseridos em programas reconhecidos de Pós-graduação em Educação, independente de sua nota, É importante destacar que a Plataforma Sucupira (CAPES) é alimentada pelos próprios programas de pós-graduação e, uma vez que a atualização depende deles, é possível que muitos trabalhos não tenham sido contemplados. Assim, foram utilizados no sistema de busca os descritores: narrativas autobiográficas/ narrativas/professores de Educação Infantil/creche/ experiências/saberes. Ao digitar estes descritores na plataforma de busca, utilizei como critério combinar narrativas autobiográficas/narrativas<sup>71</sup> com os

---

Histórias de Vida em Formação, criada em junho de 2007, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

<sup>69</sup> O Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) é um sistema de busca bibliográfica, que reúne registros desde 1987. Possui como referência a Portaria nº 13/2006, que instituiu a divulgação digital das teses e dissertações produzidas pelos programas de doutorado e mestrado reconhecidos. A partir de 1996, continuou a ser atualizado pelo aplicativo eletrônico chamado Cadastro de Discentes. Atualmente, tanto os metadados quanto os arquivos completos das teses e dissertações são informados diretamente à Capes pelos programas de pós-graduação, que se responsabilizam pela veracidade dos dados, na Plataforma Sucupira e sincronizados periodicamente com o Catálogo.

<sup>70</sup> As ferramentas de refinamento de pesquisa presentes dentro da plataforma da CAPES foram utilizadas para auxiliar na busca dos trabalhos mais correlatos a esta pesquisa. Assim, utilizei os seguintes ferramentais: Grande área – Ciências Humanas e optei pelos trabalhos na área de concentração da Educação e com avaliação também na mesma área. Inicialmente, a intenção era fazer um recorte entre os anos de 1996 e 2017, mas foram pouquíssimos os trabalhos de abordagem biográfica relacionados à Educação Infantil, especialmente na creche. Isso possibilitou uma busca sem necessidade de refinar período. Entendo que as discussões sobre professores na creche é um fenômeno “novo” e, por isso, as pesquisas sobre essa temática relacionadas à abordagem autobiográfica também o são.

<sup>71</sup> Esse critério foi estabelecido conforme Cunha (1997), que explicita que em boa parte desses trabalhos a narrativa tem sido usada como um instrumento de obtenção de dados, isto é, como técnica de pesquisa.

descritores professores de Educação Infantil/creche/experiências/saberes. Tendo realizado esse cruzamento, encontrei apenas 20 trabalhos<sup>72</sup> que se relacionavam com a temática de estudo proposta, narrativas autobiográficas de professoras da Educação Infantil.

Destes, selecionei sete trabalhos de mestrado e dois trabalhos de doutorado que mais se relacionavam com o tema de pesquisa. Esta seleção se deu inicialmente pelas leituras dos resumos e depois pela leitura do texto completo, em que foram observados especialmente os capítulos/seções destinados à metodologia.

A partir dessa leitura, observei que quatro dos sete trabalhos de mestrado encontrados abordaram as narrativas como técnica de investigação, conforme Cunha (1997). Elas foram utilizadas para conduzir os objetivos de pesquisa citados, tais como a profissionalização, trajetórias de formação; práticas pedagógicas e saberes. Em nenhum destes a narrativa foi defendida na perspectiva autobiográfica, como perspectiva metodológica, embora muitos dos autores referenciados pertencessem ao contexto da abordagem autobiográfica. Entretanto, dois dos trabalhos abordavam as narrativas das professoras de Educação Infantil, dentro da abordagem biográfica: Santos (2013) e Silva (2012).

Silva (2012) afirmou que seu estudo visava contribuir com as discussões temáticas de histórias de vida e formação de professores de Educação Infantil. Na seção dedicada às análises a autora relata que trabalha com professoras de Educação Infantil que passaram de pajens a professoras, mas não informa se pertencem à modalidade de creche ou pré-escola. Mas pela leitura das narrativas das sete professoras, analisados pela, todas trabalham com a modalidade de creche. Diante disso, defende, a partir da abordagem biográfica, os percursos formativos das professoras de uma creche específica (CEI) de São Paulo.

Santos (2013) delineou como objetivo a análise da constituição da profissionalização do professor que atua exclusivamente na creche; para isso foi realizado um trabalho empírico com as professoras titulares de certificação pelo menos em nível médio, que atuam na modalidade de creche, na rede municipal de Presidente Prudente (SP). Para tanto, o conceito de profissionalização docente é tratado como o processo pelo qual os professores são capazes de adquirir saberes necessários para constituir uma profissão, sendo a formação inicial o marco regulatório deste processo. A formação do professor da Educação Infantil é, também, discutida, a fim de compreender o educar e cuidar como papel da professora de creche. As narrativas autobiográficas são evidenciadas como instrumento de pesquisa, cujos procedimentos metodológicos permitiram reunir e analisar trajetórias de vida

---

<sup>72</sup> Ver Apêndice A.

peçoais/profissionais para compreender como se constituiu a profissionalização da professora na creche.

Além destes trabalhos no nível de mestrado, o cruzamento dos descritores narrativas/narrativas autobiográficas e professores de Educação Infantil/creche resultaram em duas teses encontradas<sup>73</sup>: a de Silva, (2017) e a de Rodrigues (2016).

A tese de Rodrigues (2016) é proveniente do Programa de Pós-graduação em Educação FCT/Unesp- campus de Presidente Prudente. Seu trabalho descreve como objetivos centrais “apreender como a instituição creche vem desempenhando seu papel de ser espaço de promoção do desenvolvimento humano, “[...] descortinando como os profissionais compreendem o seu papel social e o da creche.” (RODRIGUES, 2016). A investigação foi descrita como pertencente ao campo qualitativo da pesquisa em Educação, com caráter explicativo e contou como participantes cinco sujeitos, estudantes e profissionais com perfis distintos, tendo como procedimento para a obtenção dos dados o uso do que denominou “relatos da prática”. A análise dos dados teve como método básico a análise do discurso na vertente bakhtiniana, evidenciando como resultado que a instituição educativa creche carece de rupturas e transformações em diferentes aspectos. Este trabalho foi feito por meio do que a autora denominou “instrumento híbrido”, incomum à abordagem biográfica.

Por outro lado, a tese de Silva (2017), defendida no Programa de Pós-graduação da Universidade de São Paulo, teve como objetivo compreender as mudanças ocorridas nas creches ao longo dos 80 anos de Educação Infantil no Município de São Paulo. Para isso, buscou as representações da carreira e das condições docentes, narradas por pajens e professoras pelo viés das autobiografias e da história oral; foram também utilizados questionários e entrevistas a fim de compreender como se deram as mudanças na carreira e no trabalho do professor de Educação Infantil no Município de São Paulo. A autora informa que se tratou de um estudo de caso, e que as autobiografias com 13 profissionais de Educação Infantil, ex-pajens e atuais professoras ou professoras desde o início da carreira auxiliaram na compreensão do estudo, o qual se insere nitidamente na abordagem autobiográfica tanto por seu referencial como pelos seus pressupostos de análise (Ibid.).

Portanto, a única tese que se relaciona à abordagem autobiográfica na Educação Infantil é a de Silva (2017), mas focaliza as representações sociais da carreira com diferentes profissionais. Além disso, pode-se inferir que o estudo focalizou mais a investigação do que a formação ou a investigação-formação combinada com a teoria de representação. Além disso,

---

<sup>73</sup> SILVA, Talita Dias Miranda. De pajens a professoras de educação infantil: representações acerca da carreira e das condições de trabalho no município de São Paulo. Tese. Universidade de São Paulo, 2017.

ressalto que, nesse levantamento, embora os trabalhos mostrassem alguma proximidade com o tema proposto neste trabalho, não traziam como objeto de estudo as narrativas autobiográficas dos professores de Educação Infantil que atuam na creche ou focalizavam os saberes pelo viés da experiência a partir da abordagem autobiográfica.

E ainda que o trabalho de Silva (2017) tenha tratado de temáticas na área da Educação Infantil, notei que as narrativas autobiográficas foram utilizadas quase que exclusivamente na investigação de outra temática, que resultou na análise do objeto principal de seu trabalho, como mostrado acima.

Entretanto, a análise se revelou importante para que neste trabalho se possa discutir aspectos gerais da abordagem biográfica ou dos saberes a partir das experiências adquiridas pela atuação dos professores que têm no mínimo a certificação exigida para atuar na da Educação Infantil, na modalidade de creche

Bueno et al. (2006) mostram que os trabalhos com histórias de vida e autobiografias resultam de trabalhos de grupos de pesquisa e não de teses e dissertações, e que isto torna evidente que os trabalhos de pós-graduação têm sua divulgação limitada.

Além disso, Bueno et al. (2006) apontam para a quase absoluta ausência de diálogo com as produções da área, até mesmo com os trabalhos produzidos na própria instituição do pesquisador. Partindo dessa constatação, realizei também um levantamento no Banco de Teses e Dissertações do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* de Presidente Prudente, com o objetivo de possivelmente dialogar com as pesquisas locais. Na área de concentração Educação, existem quatro linhas de pesquisa que direcionam e orientam projetos de pesquisa: 1: desenvolvimento humano, diferença e valores; 2: processos formativos, ensino e aprendizagem; 3: processos formativos, infância e juventude; e, 4: formação dos profissionais da Educação, políticas educativas e escola pública. O Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado e Doutorado em Educação (PPGE) da FCT/UNESP *campus* de Presidente Prudente possui trabalhos de mestrado de 2003 a 2017 e trabalhos de doutorado entre os anos de 2010 e 2017. Decorrentes de todas as linhas de pesquisa citadas foram publicadas 313 dissertações de mestrado e 69 teses de doutorado, totalizando 382 trabalhos publicados pelo Programa, até 2017. Todos os resumos dos trabalhos foram lidos um a um buscando encontrar inicialmente a metodologia empregada e focalizar o objeto de estudo. Conforme Bueno (2006) e Souza (2007) são inúmeras as denominações que se relacionam aos estudos com histórias de vida e autobiografias. Nesse sentido, com o intuito de selecionar os trabalhos que se aproximaram ou são do campo dos

estudos de histórias de vida, elegi os seguintes descritores: memórias/lembranças/relatos/relatos de vida/ depoimentos /biografias/biografias educativas/memória educativa/ histórias de vida/história oral/história oral de vida/história oral temática/narrativas/ narrativas memorialísticas/ método biográfico/método (auto) biográfico/autobiografias.

A partir desse recorte constatei que foram publicados, entre os anos de 2013 e 2016, seis trabalhos que se relacionavam a estudos das histórias de vida. São eles: Mariano (2016) , Rodrigues (2016), Ferreira Filho (2016), Sousa (2016), Oliveira (2014) e Santos (2013). Esses estudos foram lidos em sua totalidade e demonstraram utilizar, também, na sustentação teórica, autores comuns aos trabalhos com histórias de vida: Halbwachs (1990), Thompson (2002), Ferraroti (2010), Bosi (2007), Reis (2008), Nóvoa (1995), Souza (2004, 2007), entre outros. Esse rol de autores demonstra que os estudos com histórias de vida se relacionam com diversas áreas de conhecimento. Nessa análise pude ainda perceber que só existiam três trabalhos centralizados nos estudos autobiográficos: Ferreira Filho (2016), Sousa (2016) e Santos (2013).

A dissertação de Santos (2013) trata de trajetórias profissionais/pessoais das professoras que atuam na modalidade de creche e teve como objetivo analisar como se constituiu a profissionalização dessas professoras. Para isso, foi realizado um trabalho empírico com as professoras titulares de certificação pelo menos em nível médio, que atuavam na modalidade de creche, na rede municipal de Presidente Prudente (SP). As narrativas foram consideradas como instrumento de pesquisa e formação de professores, na perspectiva do método (auto) biográfico, cujos procedimentos metodológicos permitiram coletar e analisar trajetórias de vida pessoais/profissionais para compreender como se constitui a profissionalização do professor que atua na creche. Como resultados, são evidenciadas as práticas docentes baseadas em saberes advindos da experiência e a necessidade de associação teórico-prática na formação do professor de creche. Além disso, a pesquisa revelou que a docência em creche está em construção e se configura como uma nova faceta da profissão docente na sociedade moderna, que ainda precisa ser melhor compreendida por meio dos saberes dos professores.

A dissertação de Ferreira Filho (2016) buscou pensar a constituição de uma escola pública estadual cujo princípio é a gestão democrática. O objetivo foi analisar sua prática como diretor de escola. Aponta ter usado como metodologia a autobiografia, assim analisou suas vivências e práticas como diretor de escola. A pesquisa de Ferreira Filho (2016) centrou-se em três eixos: enquanto aluno que observa a escola; enquanto professor que trabalha, e



como diretor que busca usar de práticas democráticas dentro da escola. Como diretor de escola, ao longo das experiências vividas, afirma ter-se pautado pela gestão democrática com vista à melhoria da qualidade do ensino.

A tese de Sousa (2016) explicita que as narrativas de vida são instrumentos privilegiados para elucidar a constituição de um modo de viver, de ser e de estar na posição de mulher-professora. O objetivo principal foi tomar consciência da própria trajetória, a partir da compreensão sobre como se constituiu professora. Histórias de vida narradas por quatro professoras foram o mote que desencadeou o processo de compreensão da própria trajetória da autora/participante da pesquisa e abriu o caminho para que ela pudesse conhecer seu processo de subjetivação. A pesquisa trabalhou com memoriais e entrevistas. A autora entende que, pela característica subjetiva do estudo, não há generalização possível de ser feita, mas que talvez tenha semeado o desejo do “conhecimento de si” nos colegas professores.

Em relação aos três trabalhos acima citados, observo que, embora eles mostrassem alguma proximidade com a temática de estudo que proponho, narrativas autobiográficas de professoras que atuam na modalidade de creche, não traziam como objeto de estudo as narrativas autobiográficas das professoras de Educação Infantil que atuam na creche.

Parece-me ainda que foram utilizados os pressupostos da abordagem autobiográfica “mais como técnica de investigação” do que propriamente como uma perspectiva metodológica (JOSSO, 2010; CUNHA, 1997; BUENO, 2002), já que apontam não apenas as autobiografias e centralidade no (s) sujeito (s) mas trazem preocupações (ainda que quase imperceptíveis) em fazer categorias e demais aspectos não fecundos na abordagem autobiográfica. Entretanto, a análise desses trabalhos acadêmicos se revelou importante por discutir aspectos gerais da abordagem biográfica, desafiando-me, novamente, a trabalhar com as narrativas autobiográficas a partir desta perspectiva metodológica – tarefa que considero longa e complexa.

Nesse sentido, cabe lembrar que o presente trabalho traz narrativas de professoras que possuem formação inicial e atuam na creche tal como propõe a LDB 9.394/1996, devido ao fato de o município de Presidente Prudente ter selecionado, pelos critérios da lei, essas profissionais<sup>74</sup> como titulares dos grupamentos de crianças de 2 a 3 anos, ainda que com a presença e o compartilhamento de função com educadoras infantis. Considero relevante essa observação, já que, a partir de 1996, educadores leigos e profissionais que vêm exercendo as

---

<sup>74</sup> Notei, pela leitura dos resumos, que os estudos não defendiam o princípio da formação inicial, mas reconheciam o cenário conflituoso resultante da falta dela. Entendo que tais pesquisas retratam a preocupação com a qualidade do atendimento às crianças pequenas e consideram a história de “sucateamento” da formação inicial para a Educação Infantil, sobretudo nas creches. O presente trabalho difere das demais pesquisas por tratar de uma proposta a partir da garantia legal do direito do professor em atuar na creche.

tarefas de educar e cuidar de crianças pequenas não deveriam ser mais admitidos em desacordo com a lei federal. Embora a formação inicial não seja o objeto deste estudo, ela é o mote para analisar as experiências pessoais/profissionais narradas por professores da Educação Infantil. Assim, reafirmo que a originalidade do trabalho se justifica, primeiro, por serem raros os trabalhos publicados a respeito dos saberes a partir das experiências de professores de Educação Infantil, na modalidade de creche, e, segundo, por não terem sido encontrados trabalhos que pesquisam saberes a partir da experiência por meio da abordagem autobiográfica como de pesquisa, como é o caso desta pesquisa.

### **4.3 Levantamento dos principais documentos legais e teorias que norteiam a formação e discutem os saberes de professores da Educação Infantil na modalidade creche mediante narrativas autobiográficas**

A Emenda Constitucional – Lei nº 9.394/1996 – é o principal documento que norteia a pesquisa, por tratar da exigência de certificação mínima para os professores desde a Educação Infantil. E, uma vez que as professoras participantes da pesquisa foram incorporadas ao trabalho na modalidade de creche pelo município de Presidente Prudente, em cumprimento a essa lei, é importante discuti-la. Assim, a análise documental teve como objetivo ampliar a discussão sobre a questão da formação de professores de Educação Infantil, bem como evidenciar as regulamentações para o exercício da profissão. Lüdke e André (1986, p. 38) mostram que a análise documental “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.”

Após a realização das etapas acima descritas, dediquei-me a analisar as narrativas autobiográficas coletadas com o intuito de compreender quais saberes foram denunciados nas experiências das professoras que atuam na creche e sua correlação com os autores que teorizam sobre saberes dos professores de Educação Infantil nessa modalidade. Foram selecionados os seguintes autores: Oliveira-Formosinho (2002a, 2002b, 2007), Tardif (2002), Zabalza (1998), Barbosa (2001, 2009a, 2009b), Bondioli (2004, 2012), Oliveira (2006, 2012), entre outros. Para sustentar o objeto de pesquisa – as narrativas autobiográficas de professores que atuam nas creches –, aproximei-me dos pressupostos de pesquisa expostos por Souza (2007a; 2007b; 2004), Reis (2008), Nóvoa e Finger (2010), Ferrarotti (2010) e Halbwachs (2003), Ricoeur (2007) entre outros, para defender o uso das narrativas autobiográficas na

pesquisa com professores de Educação Infantil de modo geral, como forma de reflexão para compreender a singularidade dos sujeitos.

#### **4.4 Delineamento dos critérios de análise das narrativas autobiográficas em que se exploram as experiências**

No início de 2011, iniciei o mestrado em busca de resposta ao problema de pesquisa encontrado naquele momento: *como se constitui a profissionalização dos professores que atuam na creche?* Para atingir os objetivos, elegi o método (auto) biográfico<sup>75</sup> como metodologia capaz de oferecer respostas àquela questão central. O que se pretendia era que as narrativas autobiográficas pudessem evidenciar as razões e os percursos que levaram essas pessoas a atuar como professoras da modalidade de creche. Assim, para selecioná-las, bem como as creches, foi realizado o mapeamento das escolas de Educação Infantil que administravam a modalidade de creche, no município de Presidente Prudente, com coexistência ou não da pré-escola. Denominam-se grupamentos da modalidade de creche aqueles em que estão matriculadas crianças de zero a 3 anos de idade. Foi realizado um recorte na modalidade de creche e a pesquisa se deu com as professoras que trabalhavam nos grupamentos de crianças de 2 a 3 anos de idade – salas de Maternal I e Maternal II<sup>76</sup>. Nesse sentido, no início de 2012, solicitei à Secretaria da Educação, um mapa em que se pudesse verificar a quantidade de alunos por escolas e as instituições que atendiam a modalidade de creche. Pelo instrumento fornecido pela Secretaria, existiam 24 unidades escolares com essas classes e, como critério de seleção, foram escolhidas duas instituições, aquelas que atendiam o maior número de crianças, e que, conseqüentemente, teriam maior quantidade de professores, o que interessava à pesquisa, pois a maior quantidade de professores poderia favorecer a aceitação do convite à participação voluntária na pesquisa de maior número de profissionais e facilitar o deslocamento para a realização de entrevistas. A quantidade de professores não era estatisticamente relevante para a pesquisa, porque meu interesse estava na qualidade da participação, isto é, o objetivo era que as professoras narrassem suas trajetórias da forma mais espontânea possível, em que a subjetividade e a historicidade (FERRAROTTI, 2010) pudessem ser demonstradas em suas narrativas. Mesmo reconhecendo toda a complexidade desse exercício, compreendia que o pesquisador não era um “fantasma” por detrás do

---

<sup>75</sup> Conforme Ferrarotti (2010). Nesse momento, não havia clareza da abordagem biográfica e das produções da área.

<sup>76</sup> As informações foram extraídas do Plano Diretor de 2010-2012 de ambas as escolas pesquisadas, que estavam dispostas em quadros e tabelas. Elas foram reunidas e reescritas da forma mais fidedigna possível.

gravador, na medida em que estabelece uma relação dialética com seu entrevistado e que “[...] toda entrevista biográfica é uma interação social completa, um sistema de papéis, da expectativa, de injunções, normas e valores implícitos e, por vezes, até de sanções [...]” (FERRAROTTI, 2010, p. 46).

Para a realização das entrevistas, em 2012, ainda no mestrado, foram eleitas como *loci*<sup>77</sup> as instituições de Educação Infantil, por facilitar um período de observação e a relação com os possíveis participantes da pesquisa. Assim, por meio das informações retiradas dos Planos Diretores das escolas<sup>78</sup>, fornecidos pelas diretoras e orientadoras pedagógicas, e com a autorização<sup>79</sup> da Secretaria da Educação (SEDUC/PP), obtive os dados gerais das escolas entre os anos de 2010 e 2012.

O mapeamento mostrou que a Escola 1<sup>80</sup> atendia o maior número de crianças de zero a 3 anos na rede municipal de Presidente Prudente. Está localizada num Conjunto Habitacional, em um bairro considerado um dos maiores e mais populosos da cidade, de Presidente Prudente. Possui um subcentro comercial e de serviços de importância significativa, que se destaca por ter-se desenvolvido com relativa velocidade. Aprovado em 1992, o bairro começou a ser ocupado no ano seguinte com 2.500 lotes residenciais, 44 comerciais, 166 núcleos industriais não poluentes e aproximadamente 15.000 habitantes. Coexistem vários conjuntos habitacionais localizados nessa região. Possui água encanada, luz elétrica e asfalto, estabelecimentos comerciais como mercados, bares, farmácias, oficinas, açougues, igrejas, hospital 24 horas e posto policial. A comunidade é atendida por linhas de ônibus em horários regulares que permitem o acesso ao centro de Presidente Prudente. Possui também associação de moradores, área de lazer com praças, pista de ciclismo, parque e academia para a terceira idade.

Na descrição do Plano Diretor elaborado pela unidade escolar, os alunos são provenientes dos bairros vizinhos. A unidade atendia, entre os anos de 2010-2012, crianças de zero a 5 anos, das quais 49,40% eram do sexo feminino e 50,60% do sexo masculino. A maioria apresentava bom nível de aprendizagem; a escola atendia crianças portadoras de necessidades especiais; dessas, 0,95% padeciam de convulsões; 0,48% apresentavam alguma deficiência física; 0,48% apresentavam deficiências múltiplas; e 3,34% sofriam de outras

---

<sup>77</sup> Do latim *locus* (plural *loci*), significa literalmente “lugar”, “posição” ou “local”.

<sup>78</sup> Refere-se ao Projeto Político Pedagógico da escola, mas as instituições educativas do município de Presidente Prudente o denominam Plano Diretor.

<sup>79</sup> A pesquisa está devidamente cadastrada pelo Sistema Nacional de Ética em Pesquisa (SISNEP) para o registro de pesquisas envolvendo seres humanos, Plataforma Brasil.

<sup>80</sup> As escolas não foram identificadas, por uma questão de ética na pesquisa, para que assim os sujeitos de pesquisa também não fossem facilmente associados a ela.

doenças graves. Os pais/responsáveis que viviam com até dois salários mínimos correspondiam a 31,26%. Em sua maioria, os alunos viviam com ambos os pais na mesma residência (61,10%). Segundo o Plano Diretor, a escolaridade dos pais era assim representada: 48% possuíam ensino médio completo e 6% tinham curso superior. Quanto aos dados sobre religião, 44,87% identificavam-se como católicos, 40,10% como evangélicos e 9,79% se declararam de outras religiões ou não as declararam. A maioria das famílias residia em casa própria, pertencente a conjuntos habitacionais. As residências são de alvenaria e servidas por água encanada, energia elétrica, rede de esgoto e asfalto. A comunidade escolar era formada por famílias de nível socioeconômico baixo, porém os pais se revelavam exigentes e participativos, pois acompanhavam os processos educacionais dos filhos em todos os setores, reivindicando a melhoria institucional. A maior dificuldade dizia respeito à grande demanda de crianças e o número reduzido de vagas.

A Escola 2 foi mapeada como a segunda escola que mais atende alunos na idade de 2 a 3 anos, na modalidade de creche, na rede municipal de Presidente Prudente. Localiza-se na parte leste da cidade, em um bairro populoso com asfalto, água encanada, rede de esgoto e rede elétrica. Segundo o Plano Diretor (2010-2012), a escola possuía 276 alunos, de zero a 5 anos. Desses, 193 alunos frequentavam a escola em período integral e 83 em período parcial. A grande maioria dos alunos atendidos era proveniente do próprio bairro, embora houvesse crianças de bairros adjacentes. Do total dos alunos atendidos, 61% moravam com os pais ou estavam sob sua responsabilidade; 32% moravam apenas com a mãe e 7% com o pai e/ou outros parentes. A renda das famílias em sua maioria era de um a dois salários mínimos; a grande maioria das famílias atendidas possuía o ensino médio completo e residia em casas de alvenaria alugadas. Entre as profissões apontadas pelas famílias, apareceram as de balconista, empregada doméstica, diarista e cozinheira; 5%, do total de mães entrevistadas estavam desempregadas na ocasião da pesquisa. Entre os pais, destacaram-se as profissões de motorista, pedreiro, vendedor, auxiliar geral, serviços gerais e pintor. Na ocasião da pesquisa, as famílias do bairro eram majoritariamente de baixa renda e pertencentes à classe trabalhadora. A população foi descrita como “carente”, mas participativa nas atividades escolares propostas. “Algumas famílias são carentes financeiramente e afetivamente” (PLANO DIRETOR, 2010-2012, p. 38): havia registro de uso e tráfico de entorpecentes entre os responsáveis, e alguns cumpriam pena nas penitenciárias da região.

#### 4.5 Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa

Os 12 sujeitos da pesquisa pertenciam ao sexo feminino e atuavam como professoras na Educação Infantil na modalidade de creche, como se observa no Quadro 5, síntese do perfil das professoras participantes, a seguir:

**Quadro 5 - Perfil das professoras participantes**

Professora	Idade?	Quanto tempo está no magistério?	Quanto tempo na educação infantil na creche?	Qual Formação foi narrada?	Trabalhou em outras modalidades de educação infantil ou ensino fundamental?	Teve outra(s) profissões antes de ingressar no magistério?
Sujeito 1: Professora Melissa	Não narrou	6 anos	Não narrou	Magistério em nível médio (CEFAM) e Pedagogia	Maternal, Ensino Fundamental,	Supermercado
Sujeito 2: Professora Maristela	48 anos	26 anos	Não narrou	Magistério (Normal)	Professora na APAE, pré-escola, orientadora escolar, ensino fundamental e educação para adultos	Não
Sujeito 3: Professora Franciane	28 anos	9 anos	Não narrou	Magistério em nível médio (CEFAM) e Licenciatura em Geografia (UNESP)	Penitenciária, Ensino Fundamental, Particular	Não
Sujeito 4: Professora Alessandra	30 anos	9 anos	1 ano	Pedagogia	Ensino Fundamental,	Babá, empregada doméstica, empacotadora de salgadinhos
Sujeito 5: Professora Fabricia	30 anos	8 anos	2 anos	Magistério em nível médio (CEFAM) e Licenciatura em Matemática	Pré III, Ensino Fundamental	Não
Sujeito 6: Professora Luciana	Não narrou	desde o estágio do magistério	4 anos	Magistério em nível médio (CEFAM)	todas as modalidades da educação infantil	pesquisa na rua, aula particular de reforço
Sujeito 7: Professora Cecília	45	20 anos	3 anos	Magistério em nível médio (CEFAM) e Pedagogia	Pré-escola, educadora de rua, Fundamental	Comerciante
Sujeito 8: Professora Maria Dalva - Nome verdadeiro Marilda	45	15 anos	3 anos	Magistério em nível médio (CEFAM) e Licenciatura em artes	Pré-escola, Fundamental, Ensino Médio	tosadora, vendedora, detetive particular, frigorífico e comerciante
Sujeito 9: Professora Ana Paula	45	16 anos	2 anos	Magistério em nível médio (CEFAM), Pedagogia com especialização em Administração escolar, Serviço Social	Pré-escola, orientadora pedagógica	receptionista
Sujeito 10: Professora Cássia	Não narrou	15 anos	3,5 anos	Magistério em nível médio (CEFAM) e Pedagogia	Pré-escola, Fundamental	Secretária, vendedora
Sujeito 11: Professora Kelly	33	15 anos	1 ano	Magistério em nível médio (CEFAM)	Pré-escola, fundamental	Fábrica de bolsas
Sujeito 12: Professora Fabiana	32	13 anos	2 anos	Magistério em nível médio (CEFAM) e Pedagogia	Pré-escola, Fundamental	Secretária

Fonte: A própria autora.

As professoras possuem ente 28 e 48 de idade, têm de 1 a 4 anos de experiência na atuação com crianças de zero a 3 anos, e de 6 a 26 anos no magistério. Todas possuem a formação inicial, mas nem todas em nível superior. E todas tiveram experiências ou na pré-escola, segunda etapa da Educação Infantil, ou no ensino fundamental. E nove delas já trabalharam em outras profissões que não o magistério.

#### 4.6 A construção dos instrumentos de entrevista e obtenção das narrativas autobiográficas

No ano de 2012, realizei a etapa 1 da pesquisa, ou seja, a obtenção das narrativas autobiográficas, por meio de entrevista gravadas. Foram coletadas 12 narrativas de

professoras, nas duas escolas de Educação Infantil acima apresentadas. O objetivo inicial era coletar entre cinco e oito<sup>81</sup> narrativas de professoras interessadas em fazer parte da pesquisa. Entretanto, mais professoras se sentiram motivadas a dela participar a partir do convite para realizar a pesquisa. Conhecer o universo e as trajetórias das professoras tornou-se uma possibilidade de ampliação dos debates e discussões a respeito de diversos aspectos. Para orientar as entrevistas com as professoras, foi elaborado um roteiro oral e outro escrito, apresentado em apêndice (APÊNDICE B).

Nas pesquisas de teses e dissertações sobre o método (auto) biográfico, encontrei a tese de livre-docência de Bueno (1996) e, desse trabalho, surgiu a ideia de elaborar um roteiro de entrevistas<sup>82</sup> sobre a constituição da profissionalização dos professores de creche (Apêndice B). Bueno (1996)<sup>83</sup> estabeleceu uma sequência de narrativas em 3 etapas e uma breve conclusão reflexiva, assim ordenada: 1ª) Antes de ser professor; 2ª) A entrada na escola como professor (*início da carreira*); 3ª) A “escolha” por ser professor na modalidade de creche; 4ª) Conclusão reflexiva sobre a trajetória narrada. Em cada uma das etapas foram colocadas questões cujo objetivo era estimular/ativar a memória dos professores para contar suas histórias de vida e profissão, sabendo que não é possível a recordação de todos os fatos e de todos os instantes, pois que eles dependem das circunstâncias e não da vontade, das oportunidades e da intensidade na busca de uma lembrança. Recuperar uma lembrança demanda aproximar e agrupar inúmeras lembranças parciais que guardamos ao longo do tempo (HALBWACHS, 1990); SANTOS, 2003). Assim, por meio desse roteiro fiz a recolha das narrativas autobiográficas que *a priori* pretendiam responder ao problema, mas também serviriam de estímulo a que vários outros aspectos relativos à profissão pudessem ser narrados e posteriormente analisados pelos próprios professores e pesquisadores. Em acordo com a direção e a orientação das escolas, solicitei que fossem cedidas salas de aula e cerca de uma hora<sup>84</sup> por semana para desenvolver a pesquisa e/ou a sala e o horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), mas eu sempre permanecia na unidade cerca de 3 horas por semana, para

---

<sup>81</sup> Esse número de narrativas era uma estimativa prevista em conjunto com a orientadora desta dissertação, em vista das particularidades do método (auto)biográfico e das experiências do uso de narrativas no grupo de pesquisa Formação de Professores da Educação Infantil (FOPREI).

<sup>82</sup> Atualmente baseado em: JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (Org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

<sup>83</sup> BUENO, B. A. B. O. Autobiografias e formação de professores: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério. 1996. Tese de Livre-Docência – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo: 1996.

<sup>84</sup> Para estimar esse tempo, foi realizado um teste piloto, com uma colega professora que atuava em creche: Sabrina Ribas da Silva, amiga pessoal.

observação<sup>85</sup>, porém sem o intuito de utilizar os dados dessa observação sistematicamente, mas para estar próxima ao grupo de professoras, para criar alguma familiaridade que ajudasse a se voluntariarem para a pesquisa. Tanto na Escola 1 como na Escola 2 foi permitido o uso da própria sala de HTPC e o respectivo horário. Acordos definidos, compareci aos encontros entre os meses de junho e dezembro de 2012; a cada encontro uma ou duas professoras narravam sua trajetória pessoal/profissional. Inicialmente foi sugerido às professoras que fossem entrevistadas em uma sala isolada na própria unidade, mas elas sugeriram narrar sua trajetória no grupo, sem demonstrarem nenhuma objeção. Desse modo, ao ouvirem as narrativas das colegas de trabalho, foram aos poucos se identificando com as histórias e anunciaram o desejo de compartilhar o trabalho. Nesse sentido, a participação se deu de forma voluntária e me motivou a continuar o percurso para obtenção de narrativas de todas as professoras interessadas em narrar a “história de si”. Este trecho mostra a transcrição, gravada, num dos dias de pesquisa, que já havia se iniciado há 2 meses. Ele “ilustra” a situação de pesquisa:

*Hoje é dia 20 de agosto. Meu nome é Hellen Thaís e vamos começar este trabalho com o relato<sup>86</sup> de pesquisa. Talvez não dê para fazer o relato de todas, mas vocês se sintam à vontade para participarem ao longo dos nossos encontros. Bom, eu trouxe um roteiro para orientação da elaboração de um relato. Nós vamos fazer em três etapas. Tudo bem? A primeira etapa é o percurso de antes de você ser professora. Então, antes de ser professora, quero saber se você escolheu ser professor ou se você foi levada a escolher? Eu queria que vocês relatassem até algumas profissões que tinham antes. Depois gostaria que vocês descrevessem a percepção que vocês faziam da profissão, antes de serem professoras. Em que momento vocês decidiram entrar para carreira do magistério? Como foi o curso que você fez? Onde você fez? Você gostava deste curso? E que imagens você fazia da escola? Se você tinha medo? Curiosidade? Ou outros sentimentos? O que você pensava? Então esta seria a primeira etapa. Na segunda etapa, descreva como foi sua entrada na escola como professora. Então vamos começar a relatar, começar a relatar qual foi a sua primeira entrada na escola como professora e que turma foi. E na terceira etapa, nós vamos tratar do ser professora de creche. Então, relate como é que você se tornou professora de creche e como foi seu trabalho. E na atualidade, como é que você lida com isso? Quais foram as dificuldades que você via? Quais eram os benefícios? .... Então, após narrar as três etapas, cada uma pode fazer uma pequena conclusão. Queria que vocês falassem o nome e a idade. E farei algumas interferências, às vezes, para questionar, para tirar alguma dúvida. Mas não se incomodem. Então relatem um pouco da história de vida de vocês. Vamos começar? (Entrevista - Escola 2).*

<sup>85</sup> Apenas inspirada no tipo de observação participante, sem pretender rigor, pois a metodologia não exige este tipo de verificação. Mas, quando se trata de pesquisa e não de formação-investigação (SOUZA, 2004; JOSSO, 2007) pode se constituir de alguma relevância.

<sup>86</sup> Nesta época, ainda não tinha claro a terminologia que realmente iria utilizar, mas atualmente uso narrativa autobiográfica.



Não é meu objetivo realizar a análise desse momento, pois a interação pesquisador – sujeito será discutida nas análises das narrativas. No final da recolha das narrativas autobiográficas orais, realizei a etapa 2 de trabalho, quando solicitei a cada professora um trabalho de conclusão reflexiva sobre a narrativa de sua trajetória de vida. Foi elaborado um novo roteiro que auxiliasse as professoras a escrever livremente sobre sua narrativa, com a ajuda de algumas questões para ativar-lhes a memória, tais como: *O relato sobre sua história como professora levou-a a refletir sobre sua formação e seu papel como professora? Sobre quais aspectos você não havia pensado ou refletido muito? O que lhe marcou, emocionou ou impressionou nesta experiência de rever sua trajetória como professora? Isso mudou alguma coisa em você? O quê? Por quê? Escreva um pouco sobre o que você pensa que seja um bom professor de crianças de zero a 3 anos. Como você acha que se forma um professor de creche? Você deseja continuar trabalhando na creche? Fale sobre suas expectativas.*

Nessa etapa, as professoras receberam o roteiro e cerca de 15 dias para devolvê-lo. Sete professoras devolveram suas reflexões.

Entre as 12 narrativas autobiográficas das professoras de creche, foram selecionadas quatro para a análise do trabalho de mestrado, tendo sempre em vista que as principais características da narrativa autobiográfica são a subjetividade e a historicidade do sujeito (FERRAROTTI, 2010). Assim, as oito demais narrativas ficaram disponíveis para análise de outros aspectos, como os saberes das professoras que atuam na modalidade de creche. Foram elas o material de estudo neste trabalho de doutorado em 2018, quando a etapa 4 foi realizada. A síntese do processo está indicada no Quadro que segue.

**Quadro 6 – Síntese do processo de entrevista e análise**

Professora	Participou da Entrevista Entre Março e Julho de 2012?	Realizou e entregou reflexão (escrita) entre novembro e dezembro de 2012?	Teve sua narrativa autobiográfica analisada na dissertação?	Tem sua narrativa autobiográfica analisada/em processo de reanálise na tese em 2018?	Realizou Entrevista entre janeiro e junho de 2018?
Sujeito 1: Professora Melissa	X		X		
Sujeito 2: Professora Maristela	X	X	X	X	X
Sujeito 3: Professora Franciane	X	X	X	X	X
Sujeito 4: Professora Alessandra	X	X	X		
Sujeito 5: Professora Fabricia	X				
Sujeito 6: Professora Luciana	X				
Sujeito 7: Professora Cecília	X	X			
Sujeito 8: Professora Maria Dalva	X				
Sujeito 9: Professora Ana Paula	X	X			
Sujeito 10: Professora Cássia	X				
Sujeito 11: Professora Kelly	X	X			
Sujeito 12: Professora Fabiana	X	X			

Fonte: a própria autora.

Passados seis anos desde as entrevistas para o mestrado, entre os meses de fevereiro e junho foram realizadas entrevistas narrativas cujo objetivo era buscar a reflexão dos sujeitos sobre suas trajetórias de vida e os aspectos do trabalho com as crianças da modalidade de creche. Para isso foi construído um novo roteiro de pesquisa para entrevistar as professoras que se voluntariaram a participaram da pesquisa no início de 2012. Como critério de escolha, para realizar para a etapa de uma nova entrevista em 2018, selecionei quatro professoras cujas narrativas haviam sido analisadas em 2012, primeiro porque aquela análise me possibilitara algumas interpretações sobre os saberes, depois, por terem participado de mais de uma etapa da pesquisa anterior, o que possibilitaria novos elementos para uma análise reflexiva após seis anos. Com os dados fornecidos pelas professoras que participaram da pesquisa em 2012, e com a autorização da Secretaria de Educação, entrei em contato com as escolas onde as professoras trabalhavam e consegui localizar três das quatro professoras: uma aposentada, ex-atuante em creche como professora e uma como diretora de escola numa instituição de Educação Infantil. Obtive a participação voluntária de apenas duas delas. A primeira entrevista foi com a professora Franciane e a segunda entrevistada foi a professora Maristela.

#### **4.7 O processo e o período de seleção das narrativas autobiográficas**

Nesta pesquisa, trabalhei com dois tipos de materiais: entrevistas orais e entrevistas escritas; o objetivo de ambas era obter narrativas autobiográficas das professoras, sendo a primeira a narração da história de vida e profissão e a segunda uma reflexão sobre aquilo que foi narrado e o posicionamento sobre a atividade realizada. As informações a respeito da construção desses instrumentos foram apresentadas anteriormente. Assim, sintetizo abaixo as etapas da pesquisa em que se inserem as análises. Trata-se, portanto, de apresentar quando foram realizadas as análises, já que se tratou de momentos distintos. Essa apresentação segue no Quadro 7 a seguir.

**Quadro 7 – Etapas de trabalho com *corpus* pesquisa**

P R O C E D I M E N T O S	ETAPA 1	ETAPA 2	ETAPA 3	ETAPA 4	ETAPA 5
		Entrevista oral	Entrevista escrita	Análise das entrevistas orais (2012) (narrativas) <b>Mestrado</b>	Entrevista Oral
Mês/ano	Março e julho de 2012	Novembro Dezembro de 2012	2013	2018	2018

Fonte: A própria autora.

As narrativas, como instrumento de pesquisa, apresentam mérito no que se refere à exploração do potencial humano sistematizado pela investigação. Nesse sentido, o pesquisador faz interrupções e leva o sujeito de pesquisa a responder às questões que se fez a respeito do objeto pesquisado. Cunha (1997) explica que, na obtenção da narrativa, ainda que esta seja compreendida como uma entrevista aberta que pretende fazer que o sujeito (re) construa sua história, fatalmente haverá a interferência de quem investiga, sobretudo na (re) interpretação de significados. Assim, a narrativa é um processo cultural, pois não apenas depende de quem a produz como também depende de para quem ela se destina. Em outras palavras, trata-se de uma interação completa e dialética. Portanto, as vivências do narrador e do pesquisador se entrecruzam na medida em que este último faz interrupções e vai precisando e orientando a narrativa a partir de sua sensibilidade, o que requer dele certa desenvoltura intelectual que lhe garanta rigor, sem deixar de perceber as relações da narrativa com o objeto de pesquisa. Mas, o pesquisador necessita de distanciamento reflexivo para que possa analisá-la de acordo com os objetivos propostos (CUNHA, 1997).

A análise das narrativas orais produzidas a partir das entrevistas buscou interpretar, na etapa 5, Quadro 8, os saberes denunciados por meio das experiências. Desse modo, a análise se deu, inicialmente, a partir de oito entrevistas autobiográficas, que tinham mais participação nas etapas da pesquisa, elas foram lidas sucessivas vezes para corroborar com a escolha das narrativas, pois levei em consideração que havia participação em mais de uma etapa. Entretanto, defini que faria a análise das narrativas das professoras Franciane e Maristela, cujas narrativas iniciais (oral e escrita) foram recolhidas em 2012 e foram novamente

ouvidas<sup>87</sup> em 2018, com o objetivo de levá-las à produção de percepções atuais sobre o trabalho como professoras em creche, além de possibilitar o diálogo entre as percepções passadas e atuais. Segue Quadro 8 de participação das professoras nas diversas etapas da pesquisa.

**Quadro 8 – Participação das professoras nas etapas da pesquisa**

	ETAPA -1	ETAPA-2	ETAPA-3	ETAPA- 4	ETAPA -5
<b>Professoras participantes</b>	Participou da entrevista entre março e julho de 2012	Realizou e entregou reflexão escrita entre novembro e dezembro de 2012	Teve sua narrativa autobiográfica analisada na dissertação em 2012	Realizou entrevista entre janeiro e junho de 2018	Tem sua narrativa autobiográfica analisada/ em processo de reanálise na tese em 2018
Profa. Maristela	X	X	X	X	X
Profa. Franciane	X	X	X	X	X
Profa. Alessandra	X	X	X		
Profesora Cecília	X	X			
Profesora Ana Paula	X	X			
Profesora Cássia	X	X			
Profesora Kelly	X	X			
Profesora Fabiana	X	X			

Fonte: A própria autora.

Assim, foram selecionadas para análise, neste trabalho, as professoras que fizeram participaram de todas as etapas propostas pela pesquisa realizada.

As análises têm seu valor porque possibilitam compreender diferentes aspectos do trabalho do professor de Educação Infantil que atua na modalidade de creche, uma vez que é a partir de memórias do sujeito que as lembranças abrem muitas outras possibilidades de discussão. Do ponto de vista das professoras, a autoanálise de suas narrativas lhes possibilitou compreender melhor a si próprias e a seu trabalho, na medida em que essa tarefa trouxe ao grupo muitas outras possibilidades de discussão. Como lembram Souza e Mignot (2008, p. 21), “lembrar e narrar possibilita ao ator reconstituir experiências, refletir sobre dispositivos

<sup>87</sup> As entrevistas foram gravadas e transcritas.

*formativos e criar espaços para uma compreensão da sua própria prática.* ” (grifos meus). Do ponto de vista do pesquisador, como afirma Reis (2008), o “objetivo da análise não é a generalização, mas sim o estudo das particularidades e da complexidade de cada caso, ou seja, da realidade específica de cada sujeito, dos sentidos particulares que atribui a esta realidade e das explicações e argumentos que apresenta.” (REIS, 2008, p. 7).

#### **4.8 Pressupostos de análise: análise interpretativa-compreensiva**

Buscando a coerência para analisar o *corpus* da pesquisa, encontrei em Souza (2004) “um modelo” de interpretação posto em prática, ainda que o foco do autor esteja sobre o processo de investigação-formação, pois a pesquisa se dá num espaço caracteristicamente formativo<sup>88</sup>. O presente estudo, embora mais centrado na investigação, considera ser possível partir desse tipo de análise, encontrar uma “saída” para interpretar as experiências narradas pelas professoras de Educação Infantil à vista dos objetivos da pesquisa, anteriormente descritos.

Souza (2004) cita a obra Teoria de interpretação de Paul Ricoeur (1996) para a sustentação de sua análise. A partir dessa leitura, com a atenção voltada sobretudo sobre o capítulo que trata de compreensão e explicação, notei a possibilidade de análise a partir do mesmo pressuposto que Souza (2004).

De modo geral, Ricoeur (1996) distingue a compreensão/interpretação da simples explicação. Ele evidencia que o texto (oral e escrito) pode e deve ser interpretado /compreendido. Mas, para isso temos que conjecturar sobre o sentido do texto, porque a intenção do autor fica para além do nosso alcance; Ricoeur (1996) explica que há uma relação dialética que se estabelece entre estas funções. E que, embora a compreensão inicialmente seja uma conjectura, acaba sendo validada pelo fato de chegar mais próximo dos objetivos do texto que se falou ou escreveu. Nesse sentido, Ricoeur (1996) afirma que “[u]ma interpretação deve não só ser provável, como mais provável do que outra interpretação. Há critérios de superioridade relativa para resolver este conflito, que podem facilmente derivar-se da lógica da probabilidade subjectiva.” (RICOEUR, 1996, p. 91). Assim, é possível dizer que o modo

---

<sup>88</sup> Souza (2004) realizou sua pesquisa na Universidade.

de interpretar/compreender um texto (oral ou escrito)<sup>89</sup> – mesmo com as particularidades de cada um) é subjetivo, mas ainda assim passível de validação, já que, como Ricoeur observa,

O texto apresenta um **campo limitado de construções possíveis**. A lógica da validação permite-nos girar entre os dois limites, do dogmatismo ao cepticismo. É sempre possível argumentar a favor ou contra uma interpretação, confrontar interpretações, arbitrar entre elas e procurar um acordo, mesmo se tal acordo vá além do nosso alcance imediato. (RICOUER, 1996, p. 91, grifos meus).

Entendo então que não é “qualquer” explicação (vazia) que serve, mas as que partem de referências que se articulam com o texto enunciado ou escrito. Além disso, há um conjunto de teorias que giram em torno da temática do assunto e referenciais mais próximos de uma interpretação que nunca escapará de ser subjetiva, mas não a única. Nisso também está a riqueza da abordagem autobiográfica, que podem fortalecer as análises das experiências das professoras de Educação Infantil.

Portanto, o *corpus* da pesquisa, material de análise, ou seja, as narrativas autobiográficas passa por um processo de análise interpretativa.

Como ensina Souza (2004), as narrativas devem passar por um processo de análise interpretativa dentro dos referenciais autobiográficos e também dos saberes profissionais da professora da Educação Infantil que atua na modalidade de creche; por outro lado, os saberes advindos das experiências narradas pelas professoras não escapam da necessidade de serem articulados com outras análises que os tangenciem.

Embora a pesquisa tenha sido orientada por meio de **roteiros**, o objetivo não foi “engessar” a narrativa das participantes, mas orientar e estimular a vontade de falar sobre si, a fim de que pudessem sentir-se à vontade para narrar suas histórias de vida, com ênfase na trajetória profissional (BUENO, 1996).

Em relação aos caminhos percorridos a partir da definição das participantes da pesquisa, em 2012, foram estabelecidos três roteiros: o primeiro (oral) buscou evidenciar o modo como se constituiu a trajetória profissional de cada professora; o segundo (escrito) teve como alvo gerar reflexões sobre a atuação profissional; e o terceiro (oral) teve o propósito de esclarecer questões ligadas aos saberes da professora que atua na modalidade de creche. Para isso, o roteiro dessa etapa tinha como foco saber quais eram as perspectivas das professoras, o que foi feito por meio da questão: o que você considera ser um bom professor de creche? Nessa questão sobre ser um “bom professor”, parto de algumas atitudes e saberes

---

<sup>89</sup> Ricoeur (1996) dedica uma seção exclusiva a este assunto. Ele parte dos pressupostos da Linguística e cita algumas particularidades, mas o que interessa a este trabalho é o fato de o autor considerar que ambos são subjetivos.

provenientes das teorias sobre Educação Infantil, utilizando-me de uma forma sutil para deixar que sujeito narre espontaneamente suas percepções – já que não é a primeira vez que lida com a questão, o que lhe dá maiores chances de falar (HALBWACHS, 2003; BARTLETT, 1932) –, com o intuito de obter mais elementos orientadores para a análise das trajetórias narradas pelas professoras, a fim de explorar as potencialidades das narrativas e da própria abordagem autobiográfica e evidenciar os saberes advindos de suas experiências.

Diante disso, em primeiro lugar tomei como critério de escolha para análise das narrativas, aquelas que mais demonstraram vontade de falar de si, isto é, que possuíam maior intencionalidade comunicativa (BUENO, 1996), como também demonstraram detalhes subjetivos e do cotidiano de trabalho com as crianças, detalhes esses que pudessem elucidar não apenas os saberes denunciados na prática pelas professoras, mas também as reflexões sobre suas experiências. Para Josso (2007, p. 419), trata-se de “uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação”. Em outras palavras, o que se busca com as análises não é a generalização, mas justamente a compreensão da subjetividade e a historicidade denunciada nas experiências das professoras que atuam/atuaram na modalidade de creche (FERRAROTTI, 2010).

Em segundo lugar, utilizei, como critério de escolha, a participação em mais de uma etapa realizada entre os anos de 2012 e 2018. Como mostrado anteriormente (Quadros 3 e 4), na etapa escrita em 2012 os sujeitos produziram reflexões a partir da leitura de suas próprias narrativas, que foram transcritas e entregues para que a partir delas pudessem fazer suas reflexões. Assim, por acreditar que tive não apenas elementos discursivos (da primeira etapa - narrativa oral), mas também elementos reflexivos dos sujeitos sobre as narrativas de suas trajetórias e atuações, usei como critério de escolha estar de posse do posicionamento e das reflexões feitas pelo próprio sujeito sobre suas trajetórias e atuação as reflexões defesas que fez em 2012. Sobre este aspecto, tecerei mais explicações na seção dedicada às análises.

Destaco que dois sujeitos participaram da etapa de 2018, quando suas entrevistas foram gravadas e transcritas. Estas duas compõem as análises, por terem-se estendido até o tempo da atual pesquisa (2018) e pela intencionalidade/voluntariedade – vontade de falar de si. Como dito antes, quatro sujeitos (professoras Maristela, Francine, Melissa e Alessandra) foram contatados para participação voluntária na pesquisa, mas tive sucesso com apenas duas delas, Maristela e Franciane. A professora Alessandra não foi encontrada e talvez nem trabalhe mais na rede de ensino, visto que na época era professora contratada

temporariamente. A professora Melissa foi encontrada e atua na Educação Infantil, mas após sucessivos contatos e agendamentos de encontros, ela desistiu da participação, alegando dificuldade de tempo e outros motivos.

Essa procura pelos sujeitos me trouxe vários momentos de conflito e insegurança, diferentemente de 2012, pois desde então me divido entre o que é o uso ético e o abuso dessas narrativas autobiográficas das professoras. Notei que não é conveniente “insistir” em sucessivos agendamentos, ainda que o sujeito inicialmente declare “vontade de participar”. Caso não se perceba essa “vontade”, é conveniente que o pesquisador trate seu objeto a partir das narrativas de outros sujeitos.

Neste caso, considere viável analisar, além das duas narrativas já citadas **duas narrativas**, as que concluíram ao menos as etapas de 2012, cujas transcrições e interações estavam arquivadas e se revelaram úteis para este trabalho de 2018.

Nesse sentido, o *corpus*<sup>90</sup> da pesquisa – as narrativas orais e escritas das professoras – foi analisado uma a uma, cada narrativa e seus desdobramentos por etapas, em sequência linear, de modo a evidenciar alguns dos objetivos da pesquisa, explorar o potencial da própria narrativa autobiográfica como metodologia de investigação e evidenciar os saberes a partir das experiências narradas. Souza (2004) afirma: “O modelo interativo ou dialógico adota uma relação entre o pesquisador e os atores sociais, tendo em vista uma co-construção de sentido, porque não é redutível à consciência que tem dela o sujeito e também a análise é construída pelo pesquisador.” (SOUZA, 2004, p. 144). É nesta seara que conduzo as pesquisas deste trabalho.

Então, diante do objetivo/problema de pesquisa – quais saberes emergem das experiências narradas pelas professoras? – as narrativas autobiográficas das professoras pesquisadas é fenômeno<sup>91</sup> que se compreende por meio de dispositivos como memórias, lembranças e recordações (manifestadas oralmente e por escrito) de suas experiências de vida, formação pessoal, formação profissional, relações pessoais e com seus pares de trabalho etc.

A partir desses dispositivos, foram analisados os saberes denunciados em suas narrativas: saberes pessoais (provenientes da vida); saberes profissionais (provenientes da formação profissional para o magistério); saberes teóricos (provenientes de documentos mandatórios e literatura da área de Educação Infantil) e saberes experienciais (provenientes da própria experiência na profissão, na sala de aula ou na escola).

---

<sup>90</sup> De acordo com a análise de Souza (2004).

<sup>91</sup> Expressão usada por Souza (2007) para se referir à metodologia de pesquisa que se utiliza da história de vida do sujeito da pesquisa e conforme a Connelly e Clandinin (1995, p. 12), que afirmam que a narrativa é tanto um fenômeno que se pesquisa como o método da investigação.



Como guia de trabalho, foi utilizado um modelo proposto por Tardif (2002), um “modelo tipológico para identificar e classificar os saberes dos professores” (TARDIF, 2002, p. 62). A partir dele, segue o Quadro 9 com os saberes que foram focalizados pelas professoras. Relacionei, além das possíveis fontes, o modo como os encontro ou compreendo, por dispositivos que permitem reconhecê-los.

**Quadro 9 – Identificação e classificação dos saberes narrados pelas professoras**

SABERES	FONTES	DISPOSITIVOS DE PESQUISA UTILIZADOS PARA ENCONTRAR OS SABERES E AS FONTES
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, educação primária (familiar)	Memórias, lembranças, recordação, percepção em narrativas orais e escritas.
Saberes profissionais provenientes da formação profissional para o magistério (universidade ou nível médio)	Instituições de formação de professores, inicial ou em serviço	Memórias, lembranças, recordação, percepção em narrativas orais e escritas.
Saberes teóricos provenientes dos documentos mandatórios e literatura da área de educação infantil	DCNEI, BNCC, OUTROS Referências de autores	Memórias, lembranças, recordação, percepção em narrativas orais e escritas.
Saberes experienciais provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula ou na escola	A prática cotidiana nas instituições de Educação Infantil e na sala de aula, a experiência adquirida com os colegas	Memórias, lembranças, recordação, percepção em narrativas orais e escritas.

Fonte: a próprias autora.

Portanto, seguem as análises realizadas a partir deste pressupostos, no próximo capítulo.

## 5 NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESSORAS QUE ATUAM NA MODALIDADE DE CRECHE: SABERES NECESSÁRIOS À PROFISSÃO

Prefiro ser essa metamorfose ambulante  
 Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante  
 Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo  
 Eu quero dizer agora o oposto do que eu disse antes  
 Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante  
 Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo

[...] Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo  
 É chato chegar a um objetivo num instante  
 Eu quero viver nessa metamorfose ambulante  
 Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo  
 Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo  
 Compositores: Raul Seixas / Raul Santos Seixas

Esta música, tão conhecida entre os brasileiros, retrata o sentimento que tenho ao fazer as análises das histórias de vida nesta etapa do trabalho, que mistura a sensação de incompletude e, ao mesmo tempo, de felicidade, depois de um longo processo, por ter “ao menos tentado” chegar ao objetivo principal deste trabalho: analisar as narrativas de experiências pessoais e profissionais das professoras que atuam na modalidade de creche.

Incomodada com minha questão-problema – quais saberes emergem das experiências narradas pelas professoras? – chego a possíveis conclusões, que ao longo do texto delinearei por meio dessas narrativas autobiográficas. Assim, nesta seção, serão apresentadas as narrativas autobiográficas de duas professoras de Educação Infantil que atuam ou já atuaram na modalidade de creche. O objetivo desta seção é compreender, por meio da análise dessas narrativas, suas experiências, buscando evidenciar os saberes que narram a partir delas e também a relação com os dispositivos<sup>92</sup> que estruturam o trabalho de pesquisa com essas narrativas, como mencionado na seção 2.

Então, diante do objetivo de pesquisa relacionei os dados para análise das narrativas autobiográficas das professoras pesquisadas por meio dos dispositivos: memória, lembrança e recordação presentes nas narrativas autobiográficas (oral e escrita) de suas experiências (de vida, formação pessoal, formação profissional, relação com colegas afetivamente mais próximos e com os pares de trabalho). A partir dessa relação, analisei quais saberes foram denunciados em suas narrativas. Organizei os saberes tal como proposto por Tardif (2002), em quatro grupos: 1º) saberes pessoais: aqueles que provêm do próprio fato de se estar no mundo; 2º) saberes profissionais, provenientes da formação para o magistério; 3º) saberes

---

<sup>92</sup> Foi tratado nos capítulos anteriores.

teóricos, provenientes de documentos mandatórios e da literatura da área de Educação Infantil; e, 4º) saberes experienciais, provenientes da experiência na profissão, na sala de aula ou na escola.

Os *saberes docentes* se associam aos estudos com histórias de vida, uma vez que alguns desses estudos se centralizam nas trajetórias de vida pessoal/profissional dos professores e seus saberes a partir da escuta de suas experiências. Desse modo, a perspectiva de análise das experiências se relaciona aos estudos em que o saber docente é tratado como um saber plural, formado por saberes da formação profissional, “[...] saberes disciplinares, curriculares e das experiências” (TARDIF, 2002, p. 36). Para os procedimentos de análise, dei a seguinte organização ao trabalho:

### **(1) Professora Franciane**

Etapa 1 (2012): narrativa autobiográfica oral

Etapa 2 (2012): narrativa autobiográfica escrita

Etapa 3 (2018): narrativa autobiográfica oral

### **(2) Professora Maristela**

Etapa 1 (2012): narrativa autobiográfica oral

Etapa 2 (2012): narrativa autobiográfica escrita

Etapa 3 (2018): narrativa autobiográfica oral

As narrativas autobiográficas revelam lembranças tanto do processo de constituição da profissionalização<sup>93</sup> de seus autores, em que aparecem limites e possibilidades, como também as **experiências narradas sobre saberes** adquiridos nas práticas educativas com bebês/crianças pequenas. É a análise das experiências narradas que retratam seus saberes, que se constitui o principal objetivo deste trabalho.

Penso que as narrativas apresentadas são capazes de gerar no leitor reflexões, além de emoções e sentimentos, acerca dos processos formativos e específicos da profissão. Todavia, como lembra Ricouer (2007), “[...] o exercício da memória é o seu uso; ora, o uso comporta a possibilidade do abuso. Entre uso e abuso insinua-se o espectro da ‘mimética’ incorreta. É pelo viés do abuso que o alvo veritativo da memória está maciçamente ameaçado” (p. 72).

A memória “ativa” e o esforço de recordação das professoras trouxeram-lhes emoções e sentimentos não calculados e, nesse momento de análise e reflexão, surge uma dúvida na pesquisadora. Será que, durante o exercício de pesquisa, no processo de narração das histórias de vida, de construção das narrativas autobiográficas, teria havido abuso? Na intenção de uso

---

<sup>93</sup> Ver mais em Santos (2013),

das memórias e no processo de narração das histórias de vida, isto é, da construção das narrativas autobiográficas, poderia de alguma forma ter ocorrido abuso? Afinal, quando se pede para alguém narrar sua vida e sua trajetórias profissional, as lembranças se imbricam com profundos aspectos pessoais, até então esquecidos.

No entanto, a intenção não é o abuso, mas sim o “uso” de suas memórias como uma saída para a contribuição da compreensão dos saberes dessas professoras para o campo de atuação profissional. Mas, como afirma Ricoeur (2007) [...] “nada temos de melhor que a memória para garantir que algo ocorreu antes de deformarmos sua lembrança” (p. 26).

Assim, penso que o trabalho do pesquisador exige a defesa de seu posicionamento diante do material que escolheu para analisar seu objeto de estudo compartilhando da melhor forma possível suas análises interpretativas e justificando seu uso (SOUZA, 2004; RICOEUR, 1996). A fim de que se possa acompanhar e compartilhar a vida profissional dos sujeitos, as narrativas são primeiramente relatadas na íntegra; a seguir, mediante análise interpretativa, faz-se o resgate de seus saberes a partir das experiências narradas e também dos dispositivos que possibilitaram o resgate dessas experiências.

A pesquisa com narrativas autobiográficas traz inúmeras aprendizagens tanto ao pesquisador quanto ao sujeito pesquisado. “O pesquisador que trabalha com narrativas interroga-se sobre suas trajetórias e seu percurso de desenvolvimento pessoal/profissional, mediante a escuta e a leitura da narrativa do outro.” (SOUZA; MIGNOT, 2008, p. 21).

Para Cunha (1997, p.7),

Trabalhar com narrativas na **pesquisa** e/ou no **ensino** é partir para a desconstrução/construção das experiências tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino. Exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta.

Como defende Souza (2007), “[...] o ato de lembrar e narrar possibilita ao ator reconstruir experiências, refletir sobre dispositivos formativos e criar espaço para uma compreensão da sua própria prática (p. 21).”

Penso que esse processo pode ser evidenciado nas análises apresentadas neste trabalho. Para tanto, inicialmente apresento na íntegra as narrativas recolhidas na etapa 1 (2012), bem como minhas intervenções, com o intuito de mostrar a riqueza que vai além dos modelos estatísticos, ou seja, a subjetividade e historicidade numa perspectiva dialética, que se estabelece na relação entre o pesquisador e o sujeito de pesquisa (FERRAROTTI, 2010).

Segundo Bolívar (2002), os professores, como indivíduos, realizam o ensino com um conjunto particular de habilidades e conhecimentos pessoais, obtidos ao longo de sua história

de vida particular. Nesse sentido, as histórias das professoras são marcadas por um *caráter biográfico*. Por isso, uma formação e/ou investigação com professores que queira ser significativa não pode ser indiferente à trajetória individual de cada sujeito. Nesse sentido, a autobiografia remete ao passado profissional do professor e a seu mundo pessoal, essenciais para a compreensão da atuação no presente.

Bolívar (2002) explica que a análise deve levar em consideração as experiências situadas dentro de um conjunto de regularidades sócio-históricas, mas sem esquecer que o relato de vida é único e singular, como também é ressaltado por Ferrarotti (2010). A mesma defesa é feita por Reis (2008): o “objetivo da análise não é a generalização, mas sim o estudo das particularidades e da complexidade de cada caso, ou seja, da realidade específica de cada sujeito, dos sentidos particulares que atribui a esta realidade e das explicações e argumentos que apresenta.” (REIS, 2008, p. 7). Portanto, o que se pretende não é extrair generalizações dos casos narrados, mas sim reforçar, mediante os procedimentos de análise, a subjetividade e a singularidade dessas narrativas.

Desse modo, o *corpus* da pesquisa e material de análise – as narrativas autobiográficas – passa por um processo de análise interpretativa dentro dos referenciais autobiográficos dos saberes profissionais das professoras, advindos da narração de suas experiências como educadoras infantis na modalidade de creche.

Em minha dissertação de mestrado expus como possibilidade de contribuição para a área da Educação Infantil a compreensão dos saberes docentes por meio das experiências:

[...] as reminiscências de vida, as primeiras impressões sobre a carreira docente, a formação inicial e a docência em creche revelam que o fato de existirem novos saberes e conhecimentos oriundos da profissão implica um arranjo na carreira docente. São experiências acumuladas no decorrer de sua práxis, que o professor de educação infantil, por direito e por seu saber profissional, deposita na carreira do magistério (SANTOS, 2013, p. 113, grifos meus).

Naquele momento eu já havia posto em evidência a necessidade de se trabalhar com estes saberes por meio das experiências narradas, defendendo a posição de que elas abrem portas também para a discussão, pelos instrumentos de pesquisa, de como se fazer isso. Nesse sentido, nas análises que seguem faço um duplo exercício: a discussão dos saberes das professoras e suas implicações nas práticas do dia a dia no chão da escola. Pineau (2006) ressalta que se deve ir além das técnicas e as autobiografias devem ser “[...] trabalhadas por questões de fundo axiológicas, epistemológicas e éticas. Quem faz a história de vida de quem? Por quê? Para quê? Com o quê? Quando? Até onde? Em função de que regras e de

quais saberes?” (PINEAU, 2006, p. 336). A seguir, apresento os resultados do esforço nesse sentido.

## **5.1 Professora Franciane**

Algumas considerações<sup>94</sup> sobre o perfil da professora Franciane: Foi sujeito de pesquisa, na escola 1, em 2012; declarou ter 28 anos e ser professora do maternal na Educação Infantil; ter 9 anos de experiência no magistério, em diferentes espaços e modalidades e formação, até 2012; ter formação no magistério em nível médio (CEFAM)<sup>95</sup> e Licenciatura em Geografia. Segue então, todo o percurso de investigação e análise da vida pessoal e profissional da professora, que busca focalizar seus saberes por meio da narração de suas experiências.

### **5.1.1 Roteiro da narrativa autobiográfica oral 2012**

**Roteiro<sup>96</sup> para elaboração do narrativa [oral]: “Minha história como professor de creche”**

**ETAPA 1- (2012) Pesquisa: constituição da profissionalização docente em creche – pesquisa autobiográfica**

#### **1. Objetivos**

A elaboração de narrativas de história do processo de constituição de professor de creche pelos professores da Rede Municipal de ensino de Presidente Prudente tem em vista desenvolver atividades que colaborem com o processo individual e coletivo de formação de professores levando cada um a rever o percurso de sua profissão como professor de creche, iniciando com o relato de sua trajetória de vida profissional até o ingresso na carreira docente como professor em creche. Portanto, espera-se que tal instrumento de investigação permita a cada professor:

1º) Identificar os principais momentos na constituição da carreira de professor de creche.

2º) Relacionar sua história do início da carreira docente com o fato de ter “escolhido” ou ter sido levado (a) a escolher ser professor de creche;

<sup>94</sup> Estas considerações foram sintetizadas na seção sobre metodologia - Ver quando de perfis das professoras.

<sup>95</sup> CEFAM-Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento no Magistério (extinto no início da década de 2000), que antes formava os professores em nível médio.

<sup>96</sup> Instrumento desenvolvido pela doutoranda Héllen Thaís dos Santos e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Gilza Maria Zauhy Garms em colaboração com professores que atuam nas creches municipais de Presidente Prudente – ETAPA 2- 2012. Esse roteiro foi elaborado a partir dos instrumentos de pesquisa de BUENO, B. A. B. O. Autobiografias e formação de professores: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério. 1996. Tese de Livre-Docência – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

## **2. Roteiro para orientação e elaboração das narrativas autobiográficas [orais] propostas pela pesquisa: constituição da profissionalização docente<sup>97</sup> em creche – pesquisa autobiográfica**

Relate sua história como professor de creche em três etapas, de acordo com a orientação abaixo, incluindo ao final uma conclusão reflexiva.

**Atenção:** As questões e os aspectos mencionados devem funcionar como ativadores e estimuladores da sua memória. Por isso, não se trata de responder aos itens um a um.

Leia todas as instruções antes de começar e relate livremente. Lembre-se que você estará narrando sua história e *não respondendo a um questionário*.

Se achar necessário retome as instruções novamente no decorrer de seu relato.

### **Etapas e algumas questões estimuladoras para elaboração do relato:**

#### **1ª) Antes de ser professor:** o percurso para exercer a profissão...

Como você escolheu, ou foi levado a escolher “ser professor”? Relate como era antes de ser professor e descreva algumas profissões que você exerceu (se houver) antes da carreira docente. Descreva algumas imagens que você fazia da profissão neste momento. Em que momento você decidiu estudar para ser professor? Como foi o curso que você fez? Onde você fez? Por quê? Você gostava? Como você enxergava os professores? A escola? Você tinha medo? Curiosidade? Outros sentimentos? Como você pensava que seria sua vida como professor? Quais eram seus objetivos ao escolher esta profissão?

#### **2ª) Sua entrada na escola como professor...**

Com que idade você começou a ser professor? Com qual série/ano você começou a trabalhar? Como foi essa experiência? Como eram os professores, o prédio, o diretor etc.? Nesta etapa da sua vida como ficaram as imagens e tudo o que pensava antes da escola? O que mudou no que você pensava antes de ser professor? O que não mudou etc.? Do que você lembra mais no início da profissão? Por quê? Que outros fatos vêm a sua lembrança a respeito desse período? Você teve dúvidas? Recebeu ajuda de alguém? Teve que fazer muitos cursos? Como você acha que aprendeu a ser professor?

#### **3ª) Sua escolha por ser professor de creche...**

Como e por que você escolheu ser professor de creche (crianças de zero a 3 anos)? Que pessoas ou acontecimentos tiveram influência nessa escolha? Como foi seu primeiro contato com a creche? Como tem sido sua experiência no trabalho com as crianças de zero a 3

---

<sup>97</sup> Trabalho desenvolvido pela mestrandia Héllen Thaís dos Santos para o Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP/FCT, orientado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Gilza Maria Zauhy Garms e elaborado em colaboração com os professores de creche da Rede Municipal de Presidente Prudente (SP)-.

anos? Do que você mais gosta no seu trabalho? Você percebe alguma dificuldade em lidar com as crianças, com os demais profissionais, espaço, materiais etc.? Quais? Por quê? Você mudou suas expectativas do que é ser professor desde que se tornou professor de creche? Algo mudou em sua maneira de ver a profissão e a educação hoje? Por quê? etc...

#### 4ª) Conclusão

Este relato sobre sua história como professor o levou a refletir sobre a sua formação e o seu papel como professor? Sobre quais aspectos você ainda não havia pensado ou refletido muito? O que lhe chamou mais a atenção? O que lhe marcou? Emocionou? Ou a impressionou nesta experiência de rever e escrever sobre sua própria trajetória como professor? Isto mudou alguma coisa em você? O quê? Por quê? Relate um pouco sobre o que VOCÊ pensa que seja um bom professor de crianças de zero a 3 anos, hoje. Como você acha que se forma um bom professor de creche? Você deseja continuar trabalhando em creche? Fale sobre suas expectativas.

A seguir apresento a narrativa autobiográfica transcrita, a partir da narrativa autobiográfica oral elaborada pela professora Franciane, no mês de dezembro de 2012. O objetivo foi fazê-la retomar seu percurso pessoal e profissional. Ela foi elaborada com base no roteiro 1.

#### 5.1.2 Narrativa autobiográfica oral da professora Franciane em 2012, e sua análise interpretativa

Abaixo, a narrativa autobiográfica da professora Franciane (2012), que foi elaborada a partir do roteiro apresentado, em que houve algumas intervenções da pesquisadora, embora não estejam demarcadas, por ter sido transcrita, conforme Thompson<sup>98</sup> (1992). Após a narrativa seguem algumas discussões e considerações sobre a elaboração deste *corpus* de pesquisa, indicando mudanças e novos apontamentos para as análises das narrativas escritas e oral, respectivamente na Etapa 2 e Etapa 3.

*Eu tenho vinte e oito anos, fiz a semana passada (risos). E eu sou professora há nove anos. Desde que eu me formei, no CEFAM com dezoito anos, eu já entrei na sala de aula. E depois eu fui fazer Licenciatura, porque isso é o que pobre faz. Era esse o caminho natural das coisas para mim. Minha mãe é formada em Letras ela era educadora do município, e pediu exoneração, porque ela não gostou mesmo. E naquela época ganhava muito mal, muito pior do que agora. Então eu já sabia que era difícil. Mas eu achava que era um jeito de se ter uma ascensão social e de ter uma profissão que você pode sempre estudar, o professor sempre pode estudar e trabalhar. E como eu sempre gostei muito de estudar então fui fazer o CEFAM e me formei e tal.*

<sup>98</sup> THOMPSON, P. A voz do passado: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.



*E já no terceiro ano do CEFAM, eu passei no curso de Geografia da UNESP e já fiz o primeiro ano da faculdade e o quarto ano do CEFAM, tudo junto. E eu não fiz Pedagogia porque eu não queria. Eu queria respirar outro ar. Eu já tinha estudado psicologia da educação, história de educação, e eu achei que se eu fosse fazer pedagogia ia ser um repeteco. E eu achei melhor respirar. Quando eu tinha dezesseis anos, ainda estava no CEFAM, eu li o manifesto comunista e comecei a andar com o povo da UNESP, eu achei aquilo lindo! E eu achei que eu devia ser de lá, porque aquilo era a minha praia. E daí eu me revoltei, com o mundo e fui fazer Geografia. Depois que eu me formei no CEFAM fiquei desempregada. Eu falei: “-Nossa! Agora eu vou ter que dar aula. Fui dar aula no presídio. Dezoito anos, sozinha, numa sala trancada com trinta caras do presídio. Essa foi minha primeira experiência como professora. Depois dei aulas de inglês para aquelas criancinhas de escola particular, pirracentas que não tinha nada a ver com o presídio. Lá, os agentes penitenciários, me trancavam na sala. E eu trabalhei oito meses na penitenciária. Só que eu praticamente pagava para trabalhar. Passei no processo seletivo para estagiário. E passei a ganhar trezentos e vinte reais como estagiária da prefeitura e seiscentos reais no presídio, só que eu tinha que pegar quatro conduções para chegar. Meu salário ficava tudo em condução, só pra não falar que eu estava desempregada, o que para mim, era uma vergonha. Porque, eu preferia ser professora. E meu maior orgulho, era preencher uma ficha com dezoito anos e ser professora, não importava onde e nem que condição. O povo falava: “-Nossa tão novinha, professora!”. E eu ficava toda contente. Eu me efetivei no Estado, com dezenove anos e engravidei junto. E me efetivei e fui embora pra São Paulo. E peguei a 4ª G, em São Paulo, tinha da A até a H, e eu peguei a G. A pior sala da escola. Quinze crianças que não estavam alfabetizadas. E eu chorava todo dia. O ônibus não subia e nem descia a ladeira, o ônibus ia até a beira da ladeira e eu tinha que subir a pé. Porque era uma ladeira que ônibus não conseguia subir de tão íngreme que era a favela em que ficava a escola que eu trabalhava. E isso aconteceu bem quando eu estava grávida. Então eu tive licença gestante, graças a Deus! Só que pegou as férias de julho e me comeu um pedaço da licença gestante e eu voltei mais rápido. Minha filha tinha três meses e eu já voltei para a sala de aula lá em São Paulo. Em dois mil e sete eu fui chamada no concurso em Prudente para ser professora na educação Infantil. Fui trabalhar no Distrito como professora do Estado*

*acumulando cargo com o município. E trabalhei no Ensino Fundamental para o Estado. E eu preferia, quando eu estava no fundamental por causa da estrutura da escola do Estado, porque no Estado eu achava mais interessante trabalhar, parecia que o poder de cátedra, do professor, era maior. A autonomia de trabalhar. Na prefeitura é diferente, porque você tem um contato inevitável com os pais. E este é um embate muito difícil. Sempre foi o meu problema. É uma relação pra mim que sempre foi muito complicada. Porque eu sou uma pessoa difícil, os pais também não são fáceis. Na minha sala mando eu, faço eu, penso eu! Eu sempre foi muito...[pausa da narradora]. E na prefeitura você não pode ter muito isso, porque o comando está do seu lado e se a pessoa falar para você: “-Eu vou na Secretaria da Educação!”. Ela vai mesmo. Ela pega uma condução e já tá lá. Ou telefone. E quem é que vai estar errado? O professor. Porque o professor não depende de ser eleito. Os pais não sabem qual o papel da educação infantil e a gente tem a nossa concepção. Acho que quem está preparado para trabalhar é o profissional e a gente tem que ser muito dono disso. Afinal quem estudou pra isso? Não é? É nossa essa função! E tem certas coisas do currículo da Educação Infantil, que os pais tem que tomar conhecimento e ciência. Mas quem tem que construir, é o profissional, que vai trabalhar o dia a dia, que estudou e que sabe o que é bom para aquela criança. Lógico que se faz um currículo participativo e isso conta, claro. Você ouve os pais, mas a construção em si, quem faz? O professor tem que tomar isso pra ele. Porque senão a nossa profissão, qualquer um faz. É amigos da escola então? Vai abrir a escola para qualquer um entrar e dar palpite? Não, somos nós. Eu sempre achei isso daí. E no Estado é mais difícil, porque no Estado, primeiro, não vai pai bater na sua porta, sem você ser comunicado. E isso é fundamental, porque a gente está atendendo criança e tem um pai na sua porta, você tem que atender criança e falar e conversar com o pai. E você não vai ser sem educação. Enfim, eu fiquei dando aula no Estado, e aí eu pedi exoneração no Estado. Quando eu consegui remoção para Prudente, pertinho da minha casa, eu tive que pedir exoneração. Não batia as jornadas mais, e quatorze horas de serviço, por dia? Tinha dia que era dez horas aqui, mais cinco aqui, cinco no estado, mais quatro de HTP, depois mais duas de Estado, e não sei o que, não sei o que... Enfim, um salário desanimador, ainda mais que eu tinha uma filha e não vi andar, não vi falar, não vi comer as primeiras coisas, porque estava trabalhando. E eu falei, eu vou querer isso pra minha vida? A vida inteira?*

*A vida inteira deste jeito? E eu falei: - Não. Como eu tô começando ainda, dá tempo! E no ano passado eu estava estudando. E estava trabalhando na pré-escola. E eu peguei maternal o ano passado, me afastei do Estado, eu achei mais tranquilo pegar o maternal, pela quantidade reduzida de crianças, pela questão de ter menos barulho. Eu não tinha labirintite quando eu entrei na rede, agora eu tenho e o barulho te dá uma confusão mental porque você fica com a cabeça piscando, como moscas rolantes! No maternal eu ficava três dias trabalhando, e dois eu não vinha. E foi assim até o meio do ano. Depois que comecei a vir todos os dias, eu achei que o maternal ia ser terrível de trabalhar. Porque eu achei estas crianças não aprendiam nada. Maternal I, né? Só que você tem que avaliar a criança de acordo com o que a criança sabia antes e o que ela vai aprendendo. Daí você vê, que às vezes, a criança aprende mais, do que uma criança do ensino fundamental. É impressionante, como eles aprendem tantas coisas. Entra na fralda e depois, sai da fralda, e vai caminhando, e daí pouco aprende seu nome, aprende todas as musiquinhas, repete as coisas.... Eram trinta alunos e minha colega, outra professora, optamos por não separar a sala e então a orientadora ficava super brava. Porque ela queria que separasse, de qualquer jeito. E a gente nunca aceitou separar. Porque tinha dia que faziam, seis cocos, por dia, a gente fazia a contabilidade, seis cocos por dia. Você calcula aí uma média de vinte minutos para trocar. São cento e vinte minutos. Você limpando, tem a rotina do dia, e quem ia cuidar das outras crianças. E porque você tem que fazer toda as trocas de fralda... Então, a gente optou por deixar todo mundo junto. A minha colega de trabalho ficava com as crianças, então a outra trocava. A minha amiga tinha ojeriza de cocô e eu nunca liguei. Porque é da pessoa, eu nunca liguei para o cocô. Então eu pegava às vezes assim com a mão mesmo, ia lá no banheiro e lavava. Tem professoras mesmo que tem este problema. Eu tenho problema com catarro, odeio catarro. Eu limpava, botava embaixo lá do chuveiro e a gente lavava das cabeças aos pés, e era tranquilo. Parque. Eles não sabem brincar no parque! - a gente pensava. E a gente levou e parecia um bando de louca dentro do parque, porque até escorregar junto com criança a gente escorregou. A gente escorregou igual umas patas, achando que eles não sabiam brincar no parque, com medo de cair, no outro dia, nós deixamos eles soltos. E aí a gente viu o tanto que eles sabiam brincar, mais do que a gente imaginava. Eles foram aprendendo e no final do ano a gente teve até que segurar. Porque já estavam danados demais. Eu não quis pegar*

*maternal este ano, porque eu gosto de trabalhar com leitura e escrita. Eu vi, também que é um pouco de besteira ficar tentando adiantar o lado da professora do ensino fundamental, castigando as crianças aqui, tentando uma coordenação, é, tentando fazer uma atividade para qual ela não está preparado ainda. A linha do caderno, na pré-escola é muito pequena ainda pra eles, parece que não, e os pais não entendem isso. Os pais querem que as crianças saiam lendo e escrevendo. Porque as escolas particulares, elas forçam isso. Eles não vêm o contexto e a quantidade de outras coisas que estão sendo oferecidas. E também os danos que as crianças, de repente, das escolas particulares, também saem, né? E eles querem tomar isso como o parâmetro. Eles estão céticos em relação a isso. Alguns até fizeram umas falas assim: - Não. Ela realmente tá certa! Mas aqueles que não acreditam, são muito céticos em relação a isso. Teve uma mãe que falou assim: - No ano passado a minha filha era pré I e ela levava quatro tarefas pra casa, este ano que é pré II, quantas tarefas você acha que ela deveria levar? Você entendeu? Porque, na outra escola, leva quatro tarefas, aqui que é outra escola também tem que levar... Mas, estamos falando de rede municipal de ensino, uma rede que deveria estar pensando igual. Se tem alguns professores que estão mandando, quatro tarefas de casa, ou todo dia manda tarefa. Tem alguma coisa, não está, conversando, entendeu? Ou a rede dá o poder para todo mundo e cada um faz o que quer, ou então vamos tentar unir isso daí. Não tem condições de uma escola de pré-escola, ter um tóner da escola, ter uma máquina de xerox que faça com que o professor mande tarefa de casa todo dia na educação infantil! E isso na pré-escola, já? E no maternal, será que eles querem isso? No maternal a cobrança é altíssima. Os pais queriam caderno, queriam isso, queriam aquilo, coisas absurdas assim. No maternal eu percebi assim, que pesa mais, uma criança ir com uma assadura, e isso é gravíssimo, por conta da questão do cuidar. Tem pais que falam que tem um amiguinho no colégio particular assim e eles querem igual... Sabe, tem muitas falas assim... Na pré-escola é ruim, mas no maternal. No geral, a minha experiência, no maternal foi boa. Hoje eu até daria aula no maternal. No começo eu me senti um pouco envergonhada, de falar que eu dava aula, no maternal, porque não parece que você é professora, sabe? Você não tem muita visibilidade. E às vezes as pessoas falam assim: - nossa, mas você estuda tanto, está no mestrado e dá aula no maternal? Legal... Ah! Igual já falaram pra mim: - vai ficar limpando bunda de criança até quando? A gente escuta isso, né? Não tem como não escutar,*

*eu sou professora. Tanto que é uma vergonha isso que eu vou falar, mas o ano passado, lá no mestrado, para a seleção de bolsas, contou o tempo de trabalho. Lá no centro-oeste conta muito isso, aqui não conta tanto. E aí, pedia assim, o professor, professor da educação básica, ensino fundamental ou médio. Só ensino fundamental ou médio. Quer dizer que para a Educação Infantil não é importante fazer mestrado. Porque a educação infantil não existia no edital do processo seletivo sendo que é da educação básica. Em muitos concursos hoje, fazem isso, não conta tempo de trabalho na educação infantil, só no ensino fundamental e no médio. Como se a educação infantil não tivesse o seu valor. Como se a gente fosse condenado, sempre a ser a professorinha... Então eu coloquei lá, educação básica, eu falei eu sou professora da educação básica, não importa se eu sou professora da educação infantil, eu tenho meu valor. Quer dizer, até lá, eles têm uma concepção errada do professor de Educação Infantil. Aqui na SEDUC o meu pedido de afastamento foi negado, dizendo que era mestrado em Geografia, e que não tinha nada a ver com Educação. Eu tive que pegar os referenciais, pegar aquela parte de noção de espaço, lateralidade e expor tudo para ela. Com isso, entendi que o professor não precisa estudar! Mesmo existindo a Lei do FUNDEB que é bem clara que é para todos. E é muito complicado. “E aí? Eu acredito na educação? Lógico que eu acredito, afinal eu tenho uma filha”. Eu trabalho, eu venho aqui e eu não to trabalhando a toa. Agora eu acredito que tem a vontade política. Não sei há um projeto a longo prazo, porque Educação é fala “deles”, desde a década de dezoito, desde o século dezoito, se fala em Educação para todos, isso não é recente. É uma fala ideia. O que a gente vê por aí é mais exclusão. Porque se você faz uma escola igual para todos, você está excluindo ao invés de incluir. Mas eu acredito muito nos professores. Se pega uma escola, fecha e deixa só o professor a coisa vai andar. Professor tem muito isso, de fazer a coisa acontecer. Numa greve do serviço de apoio como cozinheira, se ficar o professor dentro da escola vai ter aula, vai ter aula porque a gente faz papel de mil, a gente se vira. E este que é o problema. Acho que tem um compromisso político mesmo, de quem se formou, de quem não está aqui de brincadeira, de quem saiu de casa com o propósito, de não deixar as crianças ao léu. E respeito pela educação apesar de tudo. Porque somos o profissional, que está sempre estudando, pagando cursos, sempre! E quando tem concurso para a nossa carreira ou alguma promoção o salário é de mil e pouco. Mas se é técnico da receita federal, que tem só o ensino médio*

*comum, ganham três e pouco, quatro e pouco, progressão e isso e aquilo. E nós somos os únicos que vão passar a vida toda estudando, inteira...*

Nesta narrativa de 2012, o objetivo era que a professora fizesse um percurso de sua trajetória pessoal e profissional, recorrendo à narrativa oral, que denominei e denomino narrativa autobiográfica, considerando que nela a professora traz tanto experiências pessoais (de vida) como experiências profissionais.

Naquela ocasião, a análise focalizou o percurso formativo, com o objetivo de compreender o processo de profissionalização. Mas além desse aspecto foram denunciados os saberes a partir de suas experiências narradas, que foram tratados de forma subjacente, sendo então, o mote para a proposta deste trabalho, que se alimentou dos apontamentos de estudos sobre os saberes necessários ao professor que trabalha na modalidade de creche.

Note-se que o *corpus*, a narrativa, está transcrita de forma linear e sem interrupção do pesquisador, dando o foco ao sujeito que narrou. Em 2012 o processo de elaboração das análises foi realizado a partir dos pressupostos da história oral, na perspectiva de Paul Thompson<sup>99</sup> (1992). Para o autor, a história oral deve/pode ser tratada, isto é, exige passar por etapas de transformação [transcrição]; assim, submeti as narrativas autobiográficas às seguintes etapas descritas pelo autor: a) transcrição: passagem, na íntegra, do oral para o escrito, com perguntas e respostas, erros, repetições e palavras sem peso semântico para a pesquisa; b) textualização: eliminação das repetições, erros e mesmo as perguntas, guiada pela afirmação do autor: “Não são as palavras que interessam e sim o que elas contêm.” (THOMPSON, 1992, p. 58); c) transcrição: reorganização do texto – inversão das ordens dos parágrafos, porém sem modificar o caráter original da entrevista; dessa maneira, o texto será “recriado em sua plenitude.” (Ibid., p. 59). Nesse processo, o texto deverá ser apresentado ao sujeito de pesquisa para que ele “concorde” com o processo de transcrição; e, d) análise e interpretação: as observações e as notas de campo tomadas pelo pesquisador são somadas às entrevistas e se dá um tratamento qualitativo aos discursos.

Assim, as análises das narrativas autobiográficas passaram por um processo de transcrição, o que alterou, principalmente, a relação dialética<sup>100</sup> característica e inerente à construção de uma narrativa autobiográfica, pois as falas do pesquisador foram inteiramente retiradas, como pode se observar na narrativa acima. Entretanto, após alguns anos de estudo e de tentativas de compreensão, que muitas vezes parece ser sempre incipiente, dada a vasta quantidade de trabalhos na área da abordagem autobiográfica, notei que era preciso mudar a

<sup>99</sup> THOMPSON, P. A voz do passado: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

<sup>100</sup> Ver Ferrarotti, 2010.

direção das análises do *corpus* de pesquisa, fazendo que as intervenções do pesquisador ficassem evidentes, pois, como afirma Ferrarotti (2010), é preciso considerar a qualidade e a riqueza que vão além dos modelos estatísticos, isto é, considerar a subjetividade e historicidade numa perspectiva dialética, que se estabelece na relação entre o pesquisador e o sujeito de pesquisa.

Todavia, não considero como um erro ou um engano as análises que empreendi naquele momento, mas como o processo da constituição de um pesquisador iniciante, que se propõe a trabalhar com histórias de vida, que anseia buscar uma “saída” possível para suas análises. Na época, recorri às experiências<sup>101</sup> de análises que julguei como “bem-sucedidas”, porque do mesmo modo tratavam de histórias de vida. Mas o processo de análise do *corpus* de pesquisa parte, também, das concepções construídas pelo pesquisador, exigindo escolhas e caminhos que vão ao encontro de seus propósitos, no meu caso, a relação de pesquisa entre narrador e sujeito deveria ficar evidente, pois a história de vida foi fruto de uma narrativa construída numa relação dialética. Sendo assim, a proposta de análises empreendidas na pesquisa de mestrado foi alterada, mantendo as falas [perguntas e comentários] do pesquisador, mas nos processos de tratamento da história oral, no que se refere à etapa de textualização, foi considerada a eliminação de algumas repetições, erros e vícios de fala (THOMPSON, 1992).

Penso que essas decisões retratam um certo “amadurecimento”, pois através da retomada da consciência daquilo que fiz, procurei novas “saídas” ou aquelas capazes de me convencer, ainda que de forma provisória<sup>102</sup>. Como lembram Nóvoa (2002) e Ferrarotti (2010), as narrativas autobiográficas, histórias de vida, projetam a reapropriação do universo social no indivíduo.

Da subjetividade reivindicada à ciência: o que torna único um ato ou uma história individual propõe-se como uma via de acesso - por vezes a única possível - ao conhecimento científico de um sistema social. Via não linear, frequentemente crítica, que **exige a invenção de chaves e de métodos novos para ser percorrida.**” (FERRAROTTI, 2010, p. 45).

Embora assumisse em 2012 o método (auto) biográfico, ainda não acreditava, ou não dispunha da capacidade de compreensão de que sua verdadeira potencialidade estava [está] na

<sup>101</sup> Para compor a análise do *corpus* fiz a leitura de trabalhos que naquela época serviram de “modelos”; um deles é o de SILVA, Talita Dias Miranda, 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.

<sup>102</sup> De acordo com BACHELARD (1996) “Aceder à ciência é rejuvenescer espiritualmente, é aceitar uma brusca mutação que contradiz o passado. BACHELARD, Gaston. A formação do espírito científico. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, p. 17-18.

relação dialética das narrativas realizadas por meio de entrevistas presenciais ( no caso, um processo de entrevista gravada). Hoje, compreendida por mim como fundamental na pesquisa de abordagem autobiográfica, uma perspectiva metodológica ampla, complexa e singular, que depende inteiramente da interação pesquisador-sujeito.

Assim, neste trabalho de doutorado, de posse de outras leituras que possibilitaram a compreensão dessa “cumplicidade” entre pesquisador e seu interlocutor-narrador [sujeito] (SOUZA, 2004; FERRAROTTI, 2010; NÓVOA, 2002; NÓVOA e FINGER, 2010 e outros) a transcrição das falas do pesquisador não foram ignoradas, pois entendo que esta relação dialética se configura um dos potenciais da pesquisa, na busca da elaboração das narrativas autobiográfica. E, “consciente” [ou convencida] da importância e da complexidade dessa relação, realizo nas próximas etapas, as análises do *corpus* de pesquisa, demarcando as falas e questionamentos do pesquisador na relação com os sujeitos de pesquisa.

Importa lembrar as palavras de Ferrarotti (2010): “Nós não contamos nossa vida e os nossos “Erlebnisse” a um gravador, mas a outro indivíduo. As formas e os conteúdos de uma narrativa biográfica<sup>103</sup> variam com o interlocutor. Dependem da interação que serve de campo social à comunicação.” (p. 46, grifos do autor). Entretanto, não tenho a pretensão de que este “modelo” de análise seja o único ou até mesmo o [mais] correto para o trabalho de análise do *corpus* de uma pesquisa dentro da abordagem autobiográfica, mas penso que esteja mais próximo do que me pareceu coerente nesta etapa de pesquisa. De qualquer forma, talvez este esforço valha para o que Pineau (2006, p. 336) chamou de “nebulosa de contribuições”, ou seja, os trabalhos que “sobressaem, particularmente [entre] os autores de memórias, teses e obras. Esses atores que se tornam autores contribuem muito para o desenvolvimento quantitativo e qualitativo da corrente.”

Diante disso, a seguir apresento as duas etapas da pesquisa (2 e 3) que não foram exploradas, cujas entrevistas foram dialeticamente conduzidas em busca de saberes advindos das experiências das professoras, com base na incorporação de seus respectivos dispositivos de compreensão (memória, esquecimento, lembrança e recordação).

### **5.1.3 Roteiro da narrativa autobiográfica escrita 2012**

Nessa época, o objetivo foi levar a professora a retomar seu percurso pessoal e profissional e analisar reflexivamente sua narrativa oral, buscando tomar consciência dos aspectos narrados. Isso foi feito em três etapas: o roteiro de elaboração das narrativas, a reflexão da professora com base em seu relato e sua narrativa escrita, com a conclusão

---

<sup>103</sup> Mantenho aqui, a expressão tal como está em Ferrarotti (2010), sabendo que a mesma pode ser compreendida como sinônimo de narrativa autobiográfica.



reflexiva sobre sua narrativa oral. Ressalto a trajetória inicial para melhor compreensão da análise realizada, tanto dirigida aos saberes profissionais quanto à situação da pesquisa com narrativas autobiográficas.

Roteiro<sup>104</sup> para elaboração da narrativa [escrita]: “Minha história como professor de creche” - ETAPA 2 (2012) – Pesquisa: “um estudo sobre a formação da profissionalização dos professores”

Orientações de escrita:

Após participar da pesquisa e relatar como você se tornou professor de creche. Escreva livremente uma conclusão reflexiva sobre seu relato. As questões e aspectos mencionados abaixo devem funcionar como estimuladores da sua memória. Por isso, não se trata de responder, um a um. Leia todas as instruções antes de começar seu relato e escreva livremente. Lembre-se de que você estará escrevendo a CONCLUSÃO DE SEU RELATO [que foi dado no início da pesquisa] e não um questionário. Se achar necessários retome as instruções novamente no decorrer da elaboração da conclusão reflexiva de seu relato.

Questões ativadoras para a memória:

O relato sobre sua história como professor a levou a refletir sobre sua formação e seu papel como professor?

Sobre quais aspectos você ainda não havia pensado ou refletido muito?

O que marcou, emocionou ou impressionou nesta experiência de rever sua própria trajetória como professor?

Isso mudou alguma coisa em você? O que? Por quê?

Escreva um pouco sobre o que VOCÊ pensa que seja um bom professor de crianças de zero a 3 anos.

Como você acha que se forma um bom professor de creche? Você deseja continuar trabalhando [na modalidade] em creche? Escreva sobre suas expectativas (SANTOS, 2013, APÊNDICE).

#### **5.1.4 Narrativa autobiográfica escrita da professora Franciane em 2012, e sua análise interpretativa**

*Durante o relato [narrativa], pude perceber que as colegas tinham histórias comuns, na maior parte das vezes, relacionada, a luta por ter acesso ao ensino, o que acabou fazendo da pessoa posteriormente, um professor. Relembrar foi importante para ver que temos tentado fazer o melhor e que*

<sup>104</sup> Instrumento desenvolvido pela doutoranda Héllen Thaís dos Santos e Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Gilza Maria Zauhy Garms em colaboração com professores que atuam nas creches municipais de Presidente Prudente – ETAPA 2- 2012.

*muito já foi alcançado, no meu caso, tanto objetivos em sala de aula quanto na formação acadêmica. Pensar sobre o assunto também mobiliza desejos e indignações acerca do ser professor, relacionado a salário, reconhecimento, enfim. Mas, penso ainda de forma otimista na educação e acredito que o bom professor de creche deve ter uma formação que o capacite a entender que cuidar nesta faixa etária é também aprendizagem e que a linguagem lúdica que instiga sentidos e a imaginação são estratégias adequadas neste nível de ensino.*

Os saberes dos professores revelados pela narrativa autobiográfica denotam suas experiências e vice-versa. Assim, pode ser considerada “[...] uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e significado.” (SOUZA, 2007, p. 66). Há tanto a preocupação com a pessoa do professor como sua compreensão dos aspectos de sua profissão, por parte do pesquisador que partilha da abordagem autobiográfica. Para Kenski (1994) “a análise e a discussão das marcas do passado podem levar à compreensão da repercussão na vida profissional de diferentes situações vividas: crises, mudanças, rupturas, sucessos e fracassos.” (KENSKI, 1994, p. 47).

Como mostrado por Gatti e Barreto (2009), os estudantes das licenciaturas, e principalmente os da Pedagogia, possuem condição econômica menos favorecida. Isso que é reafirmado pela percepção de Franciane, de que: *Isso é o que pobre faz!* [1ª etapa- narrativa oral] e *“pude perceber que as colegas tinham histórias comuns, na maior parte das vezes, relacionada, a luta por ter acesso ao ensino, o que acabou fazendo da pessoa posteriormente, um professor”* [2ª etapa-narrativa escrita]. Gatti e Barreto (2009) comprovaram, por meio de uma pesquisa macroestrutural, que “ligeiras variações favorecem os estudantes das demais licenciaturas em relação aos alunos de Pedagogia nas diferentes faixas salariais superiores. Observa-se, entretanto, uma clara inflexão em direção à faixa de renda mais baixa.” (GATTI; BARRETO, 2009, p.164). Nesse sentido, é impossível não considerar a percepção da professora em ambos os momentos e desde já tomar nota para as implicações que essa situação terá no exercício cotidiano onde seus saberes se desenrolam.

Nóvoa (1991) apontou que a desvalorização financeira do feminino na profissão docente é histórica, já que, com o passar do tempo, passou a ser uma profissão de maioria feminina e seu salário considerado apenas como renda complementar da família, o que possivelmente contribuiu com a desvalorização da profissão de modo geral. Embora a desvalorização do trabalho feminino seja ainda uma constante, na Educação Infantil essa

desvalorização aparece o tempo todo de modo ainda mais marcante, dadas suas especificidades e a proximidade com a maternidade.

Cerisara (2002) confirma que a presença do sexo feminino na Educação Infantil carrega traços ambíguos entre a função maternal e a função docente e que “[...] sem pretender uma definição acabada do perfil das profissionais de educação infantil, pode-se afirmar que elas têm sido mulheres de diferentes classes sociais, de diferentes idades, de diferentes raças, com diferentes trajetórias pessoais e profissionais [...]” (CERISARA, 2002, p. 25). Essa observação concorda com a de Nóvoa (1991) e elucida a percepção de Franciane, sendo importante destacar que esta situação reforça o lado dos saberes maternais na Educação Infantil. Siqueira e Haddad (2010) comentam que, devido a uma tendência dos professores/profissionais que lidam com as crianças em acreditar que seu trabalho se baseia em suprir as carências materiais e afetivas das crianças, acabam privando-as de uma educação de qualidade, cujo objetivo é promover o desenvolvimento integral.

As percepções da professora, nesta etapa escrita, reforçam as palavras de Bosi (1994): “não somos os mesmos de então, nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor.” (BOSI, 1994, p. 55). Se antes a professora percebia que sua profissão era uma profissão desvalorizada, *de pobre!* (1ª etapa - narrativa oral) – sua posição era reconhecida, naquele momento, por ela e pelas colegas de profissão –, por meio da reflexão conclui que, embora essa situação seja real, “*Relembrar foi importante para ver que temos tentado fazer o melhor e que muito já foi alcançado, no meu caso, tanto os objetivos em sala de aula quanto na formação acadêmica, apesar da desvalorização.*”

A professora ainda sustenta que “o bom professor de creche”, que tem boas práticas, “*deve ter uma formação que o capacite a entender que cuidar nesta faixa etária é também aprendizagem e que a linguagem lúdica que instiga sentidos e a imaginação são estratégias adequadas neste nível de ensino.*” Percebo que a professora reconhece, nesta narrativa, algumas das principais especificidades do papel do professor que atua na creche, que vão além de relacionar um conjunto de atitudes e ações a desempenhar, mas concentrar-se na garantia do educar e cuidar, por interações e brincadeiras, como descrevem as Diretrizes Curriculares Nacionais (2010) e a Base Nacional Comum Curricular (2017). Além desses saberes, existem outros que possam ter sido construídos após seis anos de experiências na Educação Infantil? Sigo a análise da entrevista realizada em 2018, buscando encontrar em suas lembranças, recordações, os saberes necessários aos professores de Educação Infantil que atuam na creche. Mas, nesta etapa, compreendo que o “educar” ainda tem reflexos do modelo do professor de ensino fundamental, já que a professora se refere a “aprendizagem” em lugar

de educação em sentido integral. Como Franciane compreende esses saberes na atualidade? Sua nova narrativa (oral) aponta aspectos significativos para as discussões que seguem, mais centrada na conclusão desses saberes e as possibilidades de compreensão deles pelo viés da análise das experiências narradas.

### **5.1.5 Roteiro da narrativa autobiográfica escrita 2018**

A seguir apresento o roteiro 3 para elaboração de narrativa oral pela professora, no mês de junho do ano de 2018. O objetivo foi fazê-la retomar seu percurso pessoal e profissional narrado em 2012 e analisar reflexivamente a narrativa oral transcrita de 2012, buscando tomar consciência dos aspectos narrados e apontar os saberes necessários ao professor de creche, a partir da questão: O que você acha que é preciso saber ou ter para ser um bom professor de creche?

**Roteiro [3]<sup>105</sup> para elaboração da narrativa [oral] -ETAPA 3 - (2018) “Pesquisa: narrativas autobiográficas de professores que atuam em creche: experiências de profissão”**

#### ORIENTAÇÃO PARA LEITURA E ELABORAÇÃO DA NARRATIVA

##### Objetivos

A elaboração de narrativas de história de vida (autobiografias) tem como objetivo desenvolver atividades que de reflexão sobre o processo individual e coletivo na formação de professores, levando cada um a rever a narrativa de seu próprio percurso profissional como professor de Educação Infantil, na modalidade de creche. Portanto, espera-se que este instrumento de investigação permita ao narrador (professor):

- Ler sua autobiografia (2012) e identificar seu percurso pessoal/profissional para ser professor de Educação Infantil, na creche.
- Narrar suas impressões pessoais sobre a leitura de sua narrativa após 6 anos.
- Narrar sua história pessoal e profissional a partir de 2012, - contando o máximo de detalhes possíveis sobre seu percurso.
- Refletir sobre os saberes necessários ao professor de creche, no tempo presente - podendo indicar aspectos que marcaram sua carreira.

##### Orientações:

Leia com atenção sua narrativa autobiográfica. Ao longo da leitura tente [se] identificar com a transcrição de seu processo de constituição profissional. Esta narrativa é sua, realizada 6 anos atrás. Sendo assim, seguem algumas questões para “ativar” sua

---

<sup>105</sup> Instrumento desenvolvido pela doutoranda Héllen Thais dos Santos e Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Gilza Maria Zauhy Garms em colaboração com professores que atuam nas creches municipais de Presidente Prudente – ETAPA 3- 2018.

**memória** acerca de sua trajetória no passado, de modo a lhe estimular a continuar a narrar seu percurso do momento dessa narrativa até o tempo presente.

1. Quais são suas impressões e/ ou sentimentos ao ler a história narrada por você mesma há 6 anos? Você se identifica com a história narrada, HOJE? O que você acha que “mudou” pessoal/profissionalmente? Quais sentimentos, comportamentos e habilidades permaneceram?

2. O que aconteceu na sua vida profissional após essa época em que narrou sua história, quando era professora de Educação Infantil (2012)? Você continuou a ser professora de Educação Infantil, na modalidade de creche? Se sim, o que te levou a continuar na profissão? Se não, por quê? O que você considera positivo e/ou negativo em trabalhar com crianças de zero a 3 anos? O que você acha que é preciso saber ou ter para ser um bom professor de creche?

Assim, a entrevista estruturada por meio do **roteiro 3**, foi elaborada com base nos objetivos: ler sua autobiografia (2012) e identificar seu percurso pessoal/profissional para ser professor de Educação Infantil, na creche; narrar suas impressões pessoais sobre a leitura de sua narrativa após 6 anos; narrar sua história pessoal e profissional a partir de 2012, com o maior número possível de detalhes sobre seu percurso; refletir sobre os saberes necessários ao professor de creche, no tempo presente, com inclusão ou não de aspectos que marcaram sua carreira. Nesse sentido, a partir da **reflexão** da professora sobre sua narrativa em 2012, e da avaliação de sua história pessoal e profissional, ela teria que fazer uma **conclusão reflexiva** sobre sua narrativa oral. Ressalta-se a importância de se acompanhar a trajetória inicial, na etapa 1, pois isso permite que se compreenda a entrevista e a análise realizada, dirigida aos saberes profissionais e à própria pesquisa com narrativas autobiográficas.

### **5.1.6 Narrativa autobiográfica oral da professora Franciane em 2018, e sua análise interpretativa**

*Hellen – Hoje é dia do meu reencontro com a professora Franciane. Houve uma narrativa em 2012, sobre sua autobiografia. Ela acaba de fazer a leitura da sua autobiografia. E agora, livremente, vai falar sobre algumas impressões, sentimentos, que teve ao ler a sua história narrada há seis anos.*

*Franciane – Eu já tinha feito a leitura, na sua dissertação de mestrado. E hoje, eu me emocionei [de novo], porque é a história da gente, né? O que a gente fez, aquilo que acreditava. Aliás, aquilo que eu ainda acredito e aquilo que eu mudei...*

As narrativas autobiográficas, recolhidas para fins de pesquisa, dependem também de que o narrador (sujeito da pesquisa) decida o que deve ser dito ou não dito, ainda que a conversa seja dirigida pelo pesquisador, que definiu previamente os instrumentos de pesquisa a fim de auxiliar a memória para direcionar a voz daqueles que narram (SOUZA, 2007). Como já assinalado, Halbwachs (2006) afirma que para se recordar de algo que envolveu uma ou mais pessoas não se requer a presença material dessa (s) mesma (s) pessoa (s). Além disso, nossas lembranças estão ligadas a fatos ou situações que marcaram nossa vida e, do ponto de vista da vivência de situações ou experiências grupais, às relações que estabelecemos com os demais.

*E acho que o que mais me **marcou**, foi uma inocência. Eu **percebi** que eu tinha uma inocência em algumas coisas, que eu acho que hoje eu já não trago tanto, esta inocência. Talvez seja isso! Eu acho que esse compromisso, que eu tinha aquela época, eu ainda trago bastante compromisso. E uma vontade também, de que a educação infantil seja valorizada. Porque **muitas escolhas que eu fiz na vida foram voltadas para a educação infantil**. Até, às vezes eu penso né, quando se trabalha com no ensino fundamental você ganha alguma visibilidade em algumas coisas. É um tipo de trabalho diferente, parece até que é um trabalho mais intelectual. Parece que de repente, trabalhando numa escola em que as crianças alcancem uma nota maior, isso é um índice é melhor. **Na educação infantil é muito difícil está questão da mensuração. Só que é eu acabo sempre ficando na educação infantil, pelas coisas que eu acredito, de respeito ao desenvolvimento da educação infantil e esta fase das crianças. Em que elas precisam, além do cuidado, de pessoas que se mobilizem por elas. Eu acho que é isso!***

A professora narra que “quando se trabalha no ensino fundamental você ganha alguma visibilidade em algumas coisas. É um tipo de trabalho diferente, parece até que é um trabalho mais intelectual. A tendência em se comparar a Educação Infantil ao ensino fundamental se deve a vários motivos, um deles é a valorização do ensino fundamental em comparação com a creche, que ocorre porque as instituições de Educação Infantil nasceram da assistência social. Kuhlmann (2007) explica que na década de 1960 a Educação Infantil se “recharacterizou”, isto é, passou a ser compreendida como passível de educar as crianças de todas as classes sociais; mas havia dois projetos distintos: um relativo à necessidade de libertação da mulher das tarefas femininas, incluindo o cuidar dos filhos, que atendia as reivindicações das mulheres das classes médias e superiores; outro, a exigência da expansão

das creches e pré-escolas para atender as mães que se submetiam ao trabalho para sobreviver, as quais não tinham onde deixar os filhos; isso trazia às crianças consequências terríveis por serem submetidas a ficar em locais em condições precárias de higiene. Kuhlmann (2007) lembra que historicamente tanto a creche quanto a pré-escola foram concebidas e difundidas como instituições assistenciais e a ideia de que deixaram de ser assistenciais para se tornarem locais de escolarização está generalizada na Educação, o que, de certa forma, prejudica as propostas e ações voltadas para a Educação Infantil. Por esta razão a professora entende que o ensino fundamental “*É um tipo de trabalho diferente, parece até que é um trabalho mais intelectual*”, justamente porque não foi concebido na mesma perspectiva histórica que a creche [e pré-escola].

Haddad (2013, p. 343) comenta que “a figura do professor é sustentada por uma racionalidade escolar, que vê as crianças principalmente como aprendizes e tem como objetivos e metas o ensino-aprendizagem sistematizado”, por isso, quando o professor não lida com objetos característicos da profissão, como giz e lousa, tende a não ser reconhecido como professor, o que ocorre com os professores da Educação Infantil, e aponto essa situação sobretudo com os professores que atuam na modalidade de creche, por terem como instrumentos fraldas, mamadeiras e outros, que não cabem nessa “figura do professor sustentada por uma racionalidade escolar”.

Tardif (2002, p. 48-49) explica que os saberes experienciais são o conjunto de saberes adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Esses saberes não se encontram sistematizados em doutrinas e teorias. Por isso, os conhecimentos para lidar com o educar e cuidar acabam sendo permeados, também, por saberes experienciais, ou seja, um conhecimento apoiado em diferentes “modelos” de ser professor, algumas vezes baseados no ensino fundamental – em que há forte escolarização – e outras, mais próximas de uma perspectiva assistencialista – apenas “cuidar” das tarefas de higiene e alimentação. Ambos os modelos caracterizam as duas modalidades presentes na Educação Infantil: creche e pré-escola (AZEVEDO, 2013; GATTI, 2009; GOMES, 2013; KUHLMANN, 2007; BUJES, 2001). Por isso, a professora compara a valorização da atividade do ensino fundamental com a desvalorização do profissional da Educação Infantil.

Além disso, é possível dizer que esta “comparação” que gera o sentimento de inferioridade se deve ao que Oliveira et al. (2015) mostraram, que a informalidade e a imitação do ensino fundamental estão presentes no trabalho das creches e pré-escolas, pois, de modo geral, a formação nos cursos de Pedagogia segue o modelo escolar do ensino

fundamental para a Educação Infantil e “as poucas reflexões e estudos sobre Educação Infantil existentes nos cursos de Pedagogia costumam se restringir à pré-escola, apesar de a infância de zero a três anos integrar a etapa da educação infantil, no Brasil” (OLIVEIRA, 2015, p. 142). Portanto, a “boa” prática, para a Educação Infantil, parece ser aquela baseada no modelo do ensino fundamental, o que não se sustenta nos documentos e diretrizes curriculares para a Educação Infantil, como mostrarei adiante.

*Hellen - Em dois mil e doze, você ainda estava na sala de aula, e na última parte da sua narrativa, você diz assim: [leitura de um trecho da narrativa de 2012 feita pela pesquisadora] “Acho que tenho um compromisso político mesmo. De quem se formou e de quem não está aqui de brincadeira. De quem saiu de casa com um propósito, de não deixar as crianças ao léu. E em respeito à educação apesar de tudo. Porque somos um profissional que está sempre estudando, pagando curso sempre. E quando tem concurso para nossa carreira ou alguma promoção para salário é de mil e pouco. Mas se é técnico da receita federal, e tem só ensino comum, ganha três e pouco, quatro e pouco progressão isso e aquilo. E nós somos os únicos que vamos passar a vida toda estudando.”*

*Héllen- Então pensando no você disse: que “o professor da educação infantil passa a vida inteira estudando”. Você acha que isso hoje ainda é válido? E depois de dois mil e doze qual que foi sua trajetória? Quando você narrou, estava aí, no meio do seu percurso, é, no maternal, então qual que foi seu caminho, sua trajetória depois de dois mil e doze?*

*Franciane – Nossa! Foi muita coisa, fiz muita coisa...(risos) Nessa época eu estava terminando o mestrado. E eu defendi o mestrado em geografia. E eu terminei o mestrado na universidade federal de Dourados. E terminei em dois mil e doze. Tentei o doutorado lá no início e dois mil e treze. Nem seis se eu não sei se eu posso falar isso...Mas, eu tive uma discussão com uma orientadora, mas foi uma discussão saudável. Ela disse que eu deveria fazer atividade de professor de educação física nas aulas. E eu disse que o intuito do movimento nas aulas de educação infantil era diferente. Que não era como se eu fosse um professor de educação física. Porque aí a gente*



*deveria ter este profissional. E aí ela disse para mim assim: “não você não sabe disso porque você não fez pedagogia!” Eu fiz aquela pedagogia que era à distância concomitante com o fim do mestrado. E aí saiu o concurso para diretor. E aí eu falei assim: eu estava no fim do mestrado.- Defendendo o mestrado. E falei, olha eu vou fazer este concurso para diretor só para mostrar para aquela orientadora que eu sei do que eu estou falando, porque eu estudo. Eu não fiz pedagogia né? - Eu vou começara a fazer. Então eu fiz o concurso e qual foi a minha surpresa? -Eu fiquei em décimo lugar! E eu não tinha títulos, não tinha nada. Eu não levei nada. Porque eu nem imaginei. E quando eu vi meu nome no jornal. Tanto que eu nem conferi gabarito, nada. Eu só fui lá fazer o concurso, assim, porque eu estava estudando sim, para um concurso de executivo público da secretaria da educação. E eu passei neste concurso em sexto. E passei neste em décimo. E, aconteceu.... Atuar na direção de escola ela aconteceu na minha vida...*

Ao ser indagada sobre seus **saberes** para atuar na Educação Infantil, na modalidade de creche, a professora Franciane se referiu claramente à preocupação com o desenvolvimento físico [motor] da criança, com seus movimentos “*E eu disse que o intuito do movimento nas aulas de educação infantil era diferente. Que não era como se eu fosse um professor de educação física. Porque aí a gente deveria ter este profissional. E aí ela disse para mim assim: “não você não sabe disso porque você não fez pedagogia!”* Este trecho da narrativa mostra que se ela aparentemente dominava saberes que Tardif (2002) denominou experienciais, mas que, também, aponta os saberes curriculares para a Educação Infantil. Ela mostra que conhece, por meio de sua experiência e possivelmente por suas leituras, um saber curricular, isto é, obrigatório de ser desenvolvido pela DCNEI (2010): o professor deve organizar o tempo, o espaço e os materiais para estimular o movimento da criança.

Portanto, um dos saberes necessários ao professor de Educação Infantil é saber organizar o tempo, o espaço e os materiais. Para isso deve ter o domínio das rotinas da Educação Infantil. Essas formas intencionais de controle e regulamentação da Educação Infantil estão carregadas de simbologia sociocultural. Especialmente na creche, as rotinas são marcadas por comportamentos externos, tais como a necessidade de dar banho, trocar fraldas etc. As rotinas auxiliam na construção de referências em relação às atividades cotidianas. Entretanto, planejar essas atividades presentes na rotina necessita de reflexão nas dimensões

do educar e cuidar (BARBOSA, 2006). Assim, é imprescindível que o professor observe como as crianças desenvolvem suas brincadeiras, para que depois organize o cotidiano dentro do espaço e tempo (BARBOSA e HORN, 2001). Nesse sentido, o professor que atua junto à criança pequena, na modalidade de creche, deve ser capaz de observar os processos e características peculiares do desenvolvimento humano inicial das crianças com as quais trabalha.

Para Bondioli (2012) é preciso encontrar equilíbrio entre a “necessidade de identificar e personalizar o processo de aprendizagem e a necessidade de organizar e conduzir situações de pequeno e grande grupo. Também é preciso favorecer as aprendizagens sociais, estimuladas pela participação de mais crianças na vida da creche [...]” (BONDIOLI, 2012, p. 43).

Campos e Rosemberg (2009) relacionaram os critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Nesse documento estão referidos alguns componentes das práticas pedagógicas capazes de garantir um trabalho adequado na modalidade de creche; um dos critérios trata justamente do movimento: nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos.

Esta compreensão faz parte da relação de saberes que devem ser dominados pelo professor que atua na Educação Infantil, independentemente de sua formação, visto que é mandatório (curricular), expresso também nas diretrizes curriculares para a Educação Infantil.

Silva (2017) mostrou em sua pesquisa a importância do **movimento para os bebês**. Afirma também ser necessário que o professor responsável por bebês planeje, organize, disponibilize tempo, espaço e materiais que promovam vivências que contribuam para o processo de sua humanização.

Diante da situação recordada pela professora, *“eu tive uma discussão com uma orientadora, mas foi uma discussão saudável. Ela disse que eu deveria fazer atividade de professor de educação física nas aulas. E eu disse que o intuito do movimento nas aulas de educação infantil era diferente. Que não era como se eu fosse um professor de educação física. Porque aí a gente deveria ter este profissional. E aí ela disse para mim assim: “não você não sabe disso porque você não fez pedagogia!”*

Ainda que tivesse feito o curso de pedagogia, possivelmente teria que desenvolver este saber, já que estudos mostram a deficiência nos cursos de Pedagogia em tratar as especificidades das práticas com crianças pequenas. Libâneo (2010, p. 51) afirma que o curso de Pedagogia apresenta lacunas, já que o próprio “[...] campo de atuação do profissional formado em Pedagogia é tão vasto quanto são as práticas educativas na sociedade.”. O autor

indica que a formação vai além das exigências da educação escolar, sendo possível afirmar que em todo lugar onde há uma prática educativa há pedagogia.

Nesta direção, as licenciaturas, e a Pedagogia em especial, precisam focalizar melhor as práticas educativas a fim de se voltar para aqueles que vão atuar de fato na escola. Especificamente em relação aos cursos de Pedagogia, em que está inserida a formação do professor da Educação Infantil, esta tende a ser generalista, já que os conteúdos ligados à educação nas modalidades de creche e pré-escola nem sempre são debatidos. De acordo com Oliveira, Ferreira e Barros (2011), tanto a formação no nível médio, quanto os cursos de Pedagogia devem garantir o domínio de aspectos específicos do trabalho pedagógico da Educação Infantil (OLIVEIRA; FERREIRA; BARROS, 2011, p. 15).

Leite (2002) ressalta que o que se deseja é um quadro de profissionais qualificados para atuar em todas as etapas da Educação Infantil: “[...] o desafio de construir uma história em que todos os profissionais sejam formados em nível superior, de maneira que essa formação represente realmente uma qualificação profissional para se trabalhar com as crianças de 0 a 6 anos, e não apenas uma certificação legal (diploma).” (LEITE, 2002, p. 195).

Segundo Mindal e Guérios (2013), o curso de Pedagogia apresenta grande complexidade curricular dentre os cursos de formação inicial, já que possui vasto leque de atribuições. Portanto, apesar de não ter formação em nível superior especificamente para atuação com crianças pequenas, a professora conhece e defende um dos saberes necessários à profissão, a dimensão dos movimentos, descrito nas DCNEI.

E que outros saberes ela denuncia a partir de seu dia a dia ou formação?

*E eu saí da sala de aula. Já tinha terminado a pedagogia. E falei: não, agora eu vou. Porque eu vi uma possibilidade de ascensão salarial. Mas, eu fui assim com muita preocupação. Eu fiquei doente nos dias anteriores a assumir. E achei que a direção nunca foi, é, um propósito para mim. Eu até fiz o mestrado pensando futuramente, na universidade. Inclusive em atuar nos cursos de geografia. Apesar de a minha identificação com a educação infantil. Mas sabe aquelas coisas que, parece que vão te puxando? Para onde você estava, assim para a minha raiz. E aí eu fui para a educação infantil. Eu assumi no concurso e resolvi continuar na escola K<sup>106</sup>. Porque lá, era escola livre. E por mais quer todo mundo falasse: Nossa lá tem quinhentos alunos na educação infantil, eu resolvi permanecer lá! Porque eu achei que eu tinha muita coisa a contribuir porque eu conhecia a escola.*

<sup>106</sup> Os nomes das escolas, pessoas e outros foram substituídos por letras ou por nomes fictícios.

*E mais uma vez foi uma coisa assim, uma inocência minha. Mas ao mesmo tempo foi legal, eu ter tomado esta atitude, porque realmente, eu conhecia todos os banheiros da escola, as questões, os profissionais. E é claro que quando você muda de lado, você muda a cadeira... Eu percebi que é bem sofrido assim, até as pessoas, eu não imaginava que seria assim.- O olhar das pessoas para você é outro. O olhar de... ao mesmo tempo, de respeito, ao mesmo tempo, um olhar de desconfiança das pessoas.*

Dessa maneira, consciente de que olhar de forma retrospectiva implica desvelar os sentidos das opções feitas pelo narrador ao narrar sua trajetória de vida pessoal e profissional, o pesquisador deve lançar mão de alguns dispositivos para a construção de seu objeto de pesquisa, que no caso das narrativas autobiográficas, envolve a subjetividade de quem narra e a interpretação de quem a constrói junto ao sujeito e posteriormente a analisa (SOUZA, 2004, 2006; 2007a; 2007b)

***Hellen - Você gostaria ter escolhido outra escola?***

*Franciane – Não! Porque eu acreditava que eu poderia mudar as coisas lá. Sabe aquelas coisas assim, ah, eu acho que eu vou poder mudar as coisas... Porque eu acreditava lá no fundo que pudesse. E escola era longe da minha casa. Mas eu gostava de lá! Da dinâmica. Das pessoas de lá. Eu tinha amigos, eu tinha ideias para a escola. Como realmente, algumas coisas, a gente acabou realizando. Mas foi bem assim, bem mais difícil do que imaginei.*

Ao ser questionada sobre uma eventual mudança de local de trabalho, Franciane se remete às lembranças do local e as razões que a fizeram permanecer na escola, razões que se ligam a aspectos sociais, isto é, sintetiza aquilo que é comum a um grupo. Assim, a memória grupal se constitui em fonte importante na busca da elucidação de fatos que, como pesquisadores, estamos empenhados em compreender. No entanto, Halbwachs (2003) explica que “a memória coletiva não explica todas as nossas lembranças e talvez não explique por si a evocação de qualquer lembrança.” (HALBWACHS, 2003, p. 42). Nesse sentido, a recordação, as lembranças sobre seu antigo local de trabalho podem ser fruto das percepções da própria professora, o que não quer dizer que o grupo tivesse sido exatamente como ela o reteve na memória.

*Hellen - Você conseguiu realizar o que neste tempo? O que te incomodava naquela época como professora? Porque na sua narrativa, em 2012, você colocou alguns impasses relação à família e outros aspectos. Tinha muito a questão do conflito com o orientador pedagógico, também. Você demonstrava*

*ter muitas ideias pedagógicas naquela época e agora quais são as mudanças que você conseguiu realizar como diretora de uma instituição de educação infantil?*

*Franciane- Eu acredito que uma das coisas assim bem marcantes assim, foi o respeito das crianças na hora do sono, na hora das atividades, de tentar sempre levar para as professoras. que as crianças na educação infantil, elas têm direito a brincadeira. Elas têm direito ao lúdico, ao bem-estar. Atuando na educação infantil percebia muito isso, a gente se sente muito cobrada na questão do formalismo. Então se você não está agindo de acordo com o que se espera de um professor, você não está atingindo os objetivos? Então, procurei deixar os professores bem à vontade. Então, por exemplo, às vezes, eu chegava na sala, e a sala estava fervendo, as crianças brincando, pecinhas. E tem professores que se incomodavam com aquela situação. Então, eu quis deixá-los à vontade, de que eu entendia aquela situação. E de que ele estava tendo uma postura sim, adequada, deixando as crianças brincarem. Até brincarem livremente, porque faz parte também da educação infantil.*

Franciane narra sua preocupação com relação ao respeito devido à criança em relação a seu **bem-estar** e a seu direito à ludicidade e ao seu **bem-estar**. Ela diz: *Eu acredito que uma das coisas assim bem marcantes assim, foi o respeito das crianças na hora do sono; na hora das atividades, de tentar sempre levar para as professoras que as crianças na educação infantil, elas têm direito a brincadeira. Elas têm direito ao lúdico, ao bem-estar.*

Para Haddad (2002, p. 94) a creche, enquanto espaço de compartilhamento educativo, deve obrigatoriamente

Promover o desenvolvimento infantil em todos os aspectos, físico, afetivo, moral, intelectual; prezar pelo bem-estar das crianças, oferecendo-lhes um ambiente seguro, prazeroso, lúdico e estimulante, assim como oportunidades de convívio com outras crianças e adultos; possibilitar aos pais combinar atividade profissional com a responsabilidade familiar; promover a igualdade entre homens e mulheres e otimizar a capacidade dos pais no seu papel parental são funções que devem estar em pé de igualdade com a dimensão ensino-aprendizagem e não relegadas ao plano secundário.

Do mesmo modo, e complementarmente, Barbosa (2009, p. 21) afirma que a promoção dos direitos das crianças relacionados diretamente à educação é efetivada: “[...] desde a defesa de princípios como a equidade e a qualidade no atendimento até a definição da proposta pedagógica dos estabelecimentos de Educação Infantil enquanto promotores dos direitos humanos, especialmente os dos bebês e das crianças pequenas”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, definem a criança como

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009).

No Artigo 9º do mesmo documento, aparecem também os eixos estruturantes das práticas pedagógicas para a Educação Infantil: as interações e a brincadeira, “experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.” (BRASIL, 2009). Portanto, a professora demonstra dominar um saber que é curricular, isto é, mandatário, bem como a preocupação com seu cumprimento, quando narra *“E tem professores que se incomodavam com aquela situação. Então, eu quis deixá-los à vontade, de que eu entendia aquela situação. E de que ele estava tendo uma postura sim, adequada, deixando as crianças brincarem. Até brincarem livremente, porque faz parte também da Educação Infantil”* Portanto, é possível dizer que os saberes curriculares de que trata Tardif (2002) estão reconhecidos por suas práticas.

*Hellen -Então você acha que você conseguiu mudar isso?*

*Franciane - É, comecei a plantar esta semente. Porque como é uma escola bastante grande, e eu fiquei lá um ano e meio, isso demandaria muito tempo para fazer. Que é o que eu tenho feito. Tentado fazer nesta que eu estou há três anos.*

*Hellen - Então, porque você saiu, você foi para lá em dois mil e treze então?*

*Franciane - Fui em dois mil e treze. Em setembro de dois mil e treze e sai de lá em janeiro de dois mil e quinze. Porque eu fiquei no mês de janeiro, eu trabalhei um pouco aqui e um pouco lá. Porque lá ficou sem diretor. Então quando eu sai de lá, eu sofri bastante, porque eu achava que os meus projetos iam ser interrompidos, mas eu precisava...Eu precisava sair de lá, porque era além de ter a questão da distância, eu acho que aquela pressão de trabalhar com tantos funcionários não estava fazendo bem para mim. Sempre tive o ímpeto de querer agradar as pessoas e isso é uma coisa minha. De querer deixar as pessoas... E eu percebi que era muito difícil, você manter a concordância ali com noventa funcionários. Então foi sempre muito conflito. E por mais que isso fosse riquíssimo, desgasta? Eu tenho muito problema de insônia. E quando eu fui percebendo que eu estava*

*ficando com muita insônia, aí eu achei melhor me retirar. Achei melhor sair em grande estilo, enquanto a coisa ainda estava indo bem! (risos)*

Franciane se recorda dos momentos de sofrimento, mas também de sua superação. Segundo Santos (2003) as teses de Bartlett concluíram que a memória é parte constituinte de todas as etapas do pensamento humano e que a percepção não mais é que uma forma de reconhecer e julgar. Portanto, a rememoração é em grande parte percepção, isto é, o indivíduo usa suas experiências passadas para perceber algo novo. Sendo assim, se a professora se lembra dessas “emoções” é porque as percebeu e, na busca de obter significado às razões que a levaram a mudar de escola, pôde superá-las.

Segundo Santos (2003) as teses de Bartlett explicaram que a memória, a percepção, o reconhecimento e a reminiscência são uma massa pela qual construímos o passado, e quando nos encontramos diante de toda essa massa ativa de experiências passadas organizadas, possivelmente, superamos nossas percepções que foram tidas como desagradáveis no passado.

*Héllen: Apesar de você ter feito várias coisas fora da área, tem uma coisa que me impressiona, você querer, o tempo inteiro, sair da área da educação Infantil. Fez CEFAM, começou a andar com o povo da UNESP, Se identificou com a geografia...*

*Franciane - É!(risos)*

*Hellen - Depois continuou na educação infantil como professora. E teve toda uma trajetória antes, no estado, no ensino fundamental. E passou por a ser professora no presídio. E foi professora de inglês, de crianças pequenas, num curto tempo, não?*

*Franciane - E eu, também, estudei para concurso! (risos). Um monte de concurso. Estudei para concurso fora da área da área da educação infantil. (risos)*

*Hellen - Mas, você sempre teve o pé lá na educação infantil. Em dois mil e doze, você tinha uma história como estagiária da prefeitura que atuou no ensino fundamental e achou que na educação infantil era melhor e lá permaneceu. Você acha que hoje, depois de ter passado um tempo como professora de educação infantil, é o que valida as suas ações, como diretora, na educação infantil? Isso é o que te dá força para tomar suas decisões? Você acha que o fato de você dizer que você foi professora da educação infantil legitima sua fala sobre a prática, hoje? É isso que impulsiona as pessoas? Ou não impulsiona? É isso que te dá alguma legitimidade?*

*Franciane - Eu acho, é uma coisa bem interessante isso que você está falando, é que as vezes eu vou no embate com o professor. Porque você respeita, a posição do cara, porque eu sou professora, ? Só que você tenta desconstruir, principalmente a realidade que eu tenho aqui, é a seguinte, eu tenho professores que atuam em colégios particulares. É aquela mesma questão. Ela atua no colégio particular e ela quer reproduzir o modelo aqui, numa escola pública com outras características. Ou então, na educação infantil temos um problema muito sério, porque os professores não têm intervalo, então a pessoa fica quatro horas e trinta e seis minutos, sem ter direito a ir ao banheiro. E eu acho que você ter o direito a um intervalo, é dignidade. Você pelo menos poder usar o banheiro na hora em que você quer. E eu tento implementar isso, a dignidade, e elas não querem. E isso é só um exemplo. Elas falam, eu tento implementar isso, mas às vezes não consigo, porque eu não tenho funcionário para fazer isso. E elas dizem para mim, você fala isso, mas você não é professora. E eu digo, não! Eu ainda sou professora! E você precisa dar massinha! Você precisa trabalhar com os alunos... E elas falam: "Ah, porque não é você!" Eu digo, não, eu sou professora, eu passei por este processo. Eu acredito na educação infantil. E uma das coisas que pega muito na educação infantil, é o fato de você ter que estudar. Não adianta só você dizer assim oh, eu estou na educação infantil, acredito na educação infantil e acabou. Porque você tem que conhecer. E para você entender o desenvolvimento humano, você tem que estudar! Você tem que conhecer. E isso que eu trabalho muito aqui com elas. Não adianta você ficar com o pai, na conversa de comadre. Você não vai convencer ninguém, nem você, a nada! Então quando, eu tento isso, focar esta profissionalização do professor que trabalha com a creche. Ah eu quero ser valorizada, quero ser reconhecida. E como é que vem o reconhecimento? Através do estudo, do conhecer, do saber, do mostrar. E eu tento fazer isso o tempo inteiro. Trazer, falar de autores com elas, falar de estudos para as professoras, par as orientadoras. Mas, eu percebo assim, que a semente que eu lancei hoje, o fruto que eu vou colher só amanhã, a distância é muito grande. Você começa uma formação hoje e no final do ano, você ainda não viu nada. Talvez no outro, talvez no outro. Então, eu acho que aí está a grande diferença, de ter passado pela sala de aula. Então se eu tenho mais legitimidade, é pela minha própria constituição como pessoa. E de tanto apanhar, Helen! De tanto apanhar da vida assim, de você ser mais ética. Eu aprendi bastante, eu acho que hoje eu sou mais ética do que eu era antes. E*



*eu quero ensinar isso. Eu gostaria que as professoras focassem bastante nisso também, numa educação ética. Não é só uma ética para mim. Porque não é só você ter, é você ser. E por mais clichê que isso possa parecer, não é?*

Franciane sustenta que os **saberes** da Educação Infantil dependem de formação. Embora não defina qual tipo de formação poderia ser necessária à profissão, ressalta: “*E eu tento fazer isso o tempo inteiro. Trazer, falar de autores com elas, falar de estudos para as professoras, pares as orientadoras.*” Sua fala leva a compreender que defende a formação em serviço, que pode levar as professoras a **saber lidar inclusive com as famílias**. Esta é uma situação muito frequente no trabalho do professor de Educação Infantil, que pode ser inclusive apontado com um dos seus saberes essenciais, já que as instituições de Educação Infantil vêm paulatinamente sendo reconhecidas como um espaço educacional legítimo, com funções pedagógicas específicas à idade de seus atendidos e não mais uma alternativa educacional sem qualquer caráter pedagógico. Há tempos as creches deixaram de ser vistas como “depósito de crianças”<sup>107</sup> onde as “mães trabalhadoras”<sup>108</sup> deixam seus filhos pela manhã e vão buscá-los no fim do dia, mas o lugar de complementação da ação da família e da comunidade no desenvolvimento integral da criança; as creches são parte nas ações promotoras de seu desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social (HADDAD, 2002).

Por outro lado, a professora compreende que seus saberes são experienciais, resultam de suas habilidades e vivências pessoais e não apenas de conhecimentos adquiridos em uma instituição formal de ensino. Segundo Bolívar (2002), os professores, como pessoas, realizam o ensino com um conjunto particular de habilidades e conhecimentos pessoais, obtidos ao longo de sua história de vida particular. Nesse sentido, as histórias das professoras são marcadas por um caráter biográfico<sup>109</sup>. Por isso, uma formação e/ou investigação com professores que queira ser significativa não pode ser indiferente à trajetória individual de cada sujeito. Nesse sentido, a autobiografia remete ao passado profissional do professor e a seu mundo pessoal, essenciais para a compreensão da atuação no presente.

*Hellen - Você fala em ética em relação a criança? À família?*

*Franciane - Em relação ao aluno, a família, ao respeito pelo desenvolvimento do aluno. Ensinar os valores éticos. Porque, no meio deste monte de xerox, de cotas de xerox, e disso e daquilo, sabe, no meio de tudo*

<sup>107</sup> Expressão usada por Kuhlmann (2007, p. 199).

<sup>108</sup> Ver mais em Kuhlmann (2007).

<sup>109</sup> Foi mantido o termo “biográfico”, pois é a expressão de Bolívar (2002).

*isso, tem um monte de valores, que você tem de passar para a criança. E que você só consegue passar para ela aqui oh.... Oh filha, vem cá, está acontecendo isso, olha você tem que ter compaixão pelo seu amigo. Você tem que perceber a dor do outro. Porque que tem um monte de gente egoísta por aí? Porque a gente fica criando um reizinho de cada vez. Um reizinho de cada vez, sabe? E na educação infantil, se ela entrar neste esquema da competição, desde agora, já era! Podem até falar assim: -Ah mais a sua filha está na escola particular! E talvez isso possa mostrar o egoísmo, mas, eu acho independentemente de onde ela esteja, eu quero que ela tenha uma formação ética. Porque seu eu não puder dar, como muitas famílias não dão, esta formação ética para as crianças. Afinal, ela vai ter que conviver onde? Aqui na escola, não é? O respeito, o não ser rejeitado. Eu falo muito isso para as professoras. E eu como professora sempre tive esta postura. Por mais que eu tivesse meus problemas dando aula. Tinha! E um dos grandes problemas que eu tinha era a disciplina. A disciplina, sempre tive muita dificuldade para pôr disciplina nas crianças. Porque eu falo baixo, eu sou pequena, tenho um metro e cinquenta e seis. E nunca fui autoritária. Então eu sempre tive dificuldade porque minha sala sempre ferveu. Eu nunca fiz uma fila, se eu falar que eu fiz, foram raras. Só para impressionar, assim a diretora, quando tinha a secretaria ou alguma coisa assim, senão não fazia fila. Eu não tenho este, mas eu sempre respeitei muito as crianças. Por exemplo, vem uma criança que está com mau cheiro e acontece, viu? Você não pode “torcer o nariz”, porque o mundo já vai rejeitar aquela criança. Isso é ser você é madre Teresa de Calcutá? Não! Isso faz parte da sua profissão. Além de você ser profissional, está exercendo o seu trabalho de forma íntegra, está mostrando sua ética, seu respeito e isso aí é para qualquer profissional. E eu acho que eu aprendi bastante isso.*

A professora narra: *Por exemplo, vem uma criança que está com mau cheiro e acontece, viu? Você não pode “torcer o nariz”, porque o mundo já vai rejeitar aquela criança. Isso é ser você a madre Teresa de Calcutá? Não! Isso faz parte da sua profissão. Além de você ser profissional, está exercendo o seu trabalho de forma íntegra, está mostrando sua ética, seu respeito e isso aí é para qualquer profissional. E eu acho que eu aprendi bastante isso.*” Neste trecho, acredito que é possível aprender com a professora Franciane uma dimensão *sine qua non* para o professor de Educação Infantil: o respeito pela

criança. A professora coloca em suas palavras e exemplos uma das formas de respeito à criança, principalmente nas interações, quando são feitos os cuidados de higiene, mas o respeito está também em outras dimensões do educar e cuidar.

Para Tardif (2002, p. 182), os professores necessitam de “[...] uma ética da profissão; não é somente uma ética do trabalho bem feito, é uma ética do sentido da educação como responsabilidade diante do outro.”

Segundo Campos e Rosemberg (2009) é preciso que as instituições sigam alguns critérios de atendimento, garantindo um patamar mínimo de qualidade que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças nas instituições, onde muitas delas vivem a maior parte de sua infância, sendo esse um objetivo que requer urgência de ser alcançado, pois “[n]a maior parte das creches, as crianças permanecem em tempo integral [...]. A creche, assim, caracteriza-se, quase sempre, [...] pelas longas horas que ali permanecem diariamente.” (CAMPOS e ROSEMBERG, 2009, p. 7). Pode-se dizer que permanecem também a maior parte de sua infância. Portanto, o respeito, em todos os momentos e em todas as suas dimensões é imprescindível.

As autoras Gonzalez-Mena e Eyer<sup>110</sup> (2014), a partir de experiências estadunidenses, apontam uma das especificidades do trabalho em creche, que reside em compartilhar a tarefa de cuidar e educar de modo respeitoso à criança. Gonzalez-Mena e Eyer (2014) defendem a posição de que o cuidado com crianças pequenas parte do respeito e este é um componente importante do currículo. “[...] Um currículo totalmente centrado em conexões e relações. Resumindo, o termo currículo está relacionado a educar, porém no mundo dos bebês e das crianças *cuidado* e *educação* são uma única e mesma coisa.” (GONZALEZ-MENA e EYER, 2014, p. 14, grifos meus).

Inspiradas na experiência com bebês do Instituto criado por Emmi Pikler, e nos ensinamentos de Magda Gerber, as autoras insistem em que um atendimento deve ser caloroso, sensível, respeitoso e capaz de promover o apego e ao mesmo tempo permitir que as crianças brinquem sozinhas e interajam com os adultos.

*Hellen - Fazendo uma análise antecipada, (risos), você já tinha isso na sua carreira. Tem uma parte, na sua narrativa, em que você diz o seguinte: “Ah, eu tinha ojeriza de cocô. E depois que eu passei pelo maternal, esta situação para mim, é uma situação normal, você não tem como não fazer. Então assim, a gente cuida das crianças, sim! ”*

---

<sup>110</sup> GONZALEZ-MENA, J.; EYER, D. W. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas.** 9. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

*Hellen - Então hoje, percebo na sua fala, que essa ética foi sendo trabalhada desde alguns anos atrás e você assumiu que os cuidados fazem parte da educação infantil. Então naquele momento, a primeira vez que você trabalhou com o maternal, foi uma experiência rica, no sentido de que você traz esta mesma percepção para o seu trabalho hoje, ou não? Você defende a ética no cuidado com a criança. E isso não é só na perspectiva dos cuidados. Porque que o grande ganho dentro da educação infantil é esta perspectiva é educativa, também, vai além da perspectiva puramente assistencial. Até porque não existe um cuidado que esteja desligado da educação. E isso, os profissionais e professores precisam ver com certa "naturalidade". Precisam ver isso como o trabalho da educação infantil. Não é mais uma coisa a se fazer, é o trabalho a se fazer! Você concorda?*

*Franciane - Então, eu sempre cito para as professoras um texto de Espinosa sobre afeto. É um texto bastante difícil. Falo, que você só aprende, a afetação, no sentido de aquilo que me afeta, aquilo que mexe comigo é o que vai me fazer aprender. Então eu digo para elas, você só aprende com aquilo que tem significado. Então o afeto é isso, na verdade, você afeta a criança de maneira. E o afeto ele pode ser positivo e pode ser negativo. A criança pode ser afetada negativamente. Mas você está sendo pago para afetar as crianças da melhor forma possível. Por isso a importância do afeto, da afetividade, , dentro da educação infantil. Porque ela é a forma pela qual a criança aprende. Porque ela é um universo. E ela não chega aqui com uma gaveta, agora eu vou abrir a gaveta da aprendizagem, agora eu vou abrir a gaveta.... Nem a gente é assim. Às vezes eu ouço umas histórias...Mas, estou conseguindo mudar nelas algumas falas como: - Ah você sabe porque que ela não faz lição? Porque a família dela é toda desestruturada! Daí eu falo: vem cá? A sua é estruturada? Por quê? Então, vou pegando alguns exemplos da história de vida delas e falo, ah então a sua filha casou de novo? E quem ajuda a cuidar? Então, toda família, eu falo deste jeito, casa sem mobília, goteira na vasilha problema na família agora eu vou abrir a gaveta quem não tem? Todo mundo tem! E isso não é desculpa para não educar! Entendeu? É uma falta de... É um comportamento padrão! Falo que é um comportamento padrão, só isso! Respeito com as crianças, é um comportamento padrão. As vezes querem comparar o trabalho que fazem com outros falam assim: -Ah mais se eu for... Ah mais o cara que é escrevente do fórum, o cara que está lá no protocolo da prefeitura, ele é um funcionário público como eu, mas...então falo, mas o seu trabalho tem*

*especificidade! - Ah mais eu vou isso não vou aquilo, eu sou uma professora! Eu não vou limpar cocô, não vou isso, não vou aquilo. Eu falo: - Você está lidando com a criança, e ela é inteira, ela é catarro, ela é cocô, ela é piolho no cabelo, e você prende seu cabelo, você vai lá fazer a sua parte! E por isso eu tenho, algumas pessoas me acham autoritária. E me surpreendi bastante, quando as pessoas me chamam de autoritária. Porque como eu acredito muito nisso, eu quero impor isso para as pessoas, mesmo!*

A professora narra uma situação que demonstra sua visão da criança de forma global “Respeito com as crianças, é um comportamento padrão. Às vezes querem comparar o trabalho que fazem com outros falam assim: -Ah mais se eu for... Ah mais o cara que é escrevente do fórum, o cara que está lá no protocolo da prefeitura, ele é um funcionário público como eu mas...Então falo, mas o seu trabalho tem especificidade!- Ah mais eu vou isso não vou aquilo, eu sou uma professora! Eu não vou limpar cocô, não vou isso, não vou aquilo. Eu falo: -Você está lidando com a criança, e ela é inteira, ela é catarro, ela é coco, ela é piolho no cabelo, e você prende seu cabelo, você vai lá fazer a sua parte! Concluo que esse respeito que na fala da professora deveria ser “padrão”, deveria ser reconhecido como indispensável nas ações educativas de todos os profissionais e situações em lida com as crianças. Pois, como afirma a professora, a criança é “inteira”. Oliveira-Formosinho (2002, p. 135) mostra que há dois aspectos da especificidade da criança: a globalidade, apontada pela professora, e a vulnerabilidade, em que globalidade diz respeito à responsabilidade do professor em trabalhar com a criança holisticamente, ou seja, nos diferentes contextos de sua vida em busca de um entendimento integral da criança. Em relação à vulnerabilidade, a autora assinala que, para lidar com a criança pequena sob os aspectos psicológico, afetivo, cognitivo, motor, seus professores se diferenciam dos outros na medida em que a criança mantém uma relação de dependência em relação ao adulto nas rotinas de cuidado. Portanto, trabalhar com a globalidade e a vulnerabilidade são características que diferenciam a professora de creche dos demais professores. Mas, de quais maneiras se pode dar conta dessas duas especificidades, que são na verdade saberes que o professor deve dominar?

Hevesi (2004) propõe um saber essencial para que o trabalho do professor de Educação Infantil, atuante na modalidade de creche, consiga estabelecer uma interação de qualidade com as crianças bem pequenininhas. Ela faz referência ao uso do modelo Lóczy, apontando o (bom) uso da linguagem com crianças. A autora constatou que é preciso haver

reciprocidade entre professora e bebês/crianças pequenas. Essa constatação se deu ao longo de observações nas escolas de Educação Infantil húngaras. Segundo a autora,

Desde a primeira infância, as crianças necessitam que a educadora se preocupe com elas, que lhes fale, não apenas durante as horas dos cuidados, mas também durante outros momentos do dia. As crianças a procuram com o olhar, depois com sinais cada vez mais variados de acordo com a idade: pedem atenção da educadora com a qual tenham uma relação pessoal durante o cuidado. (HEVESI, 2004, p. 49).

Deste modo, uma criança estimulada pelo professor passa a “ser uma criança inteira”: percebe o que acontece com seu corpo, entende as normas culturais e desenvolve sua autonomia para futuramente realizar essa e outras ações de forma independente. Esse saber, ou seja, o uso da linguagem adequada, parece estar relacionado ao que Tardif (2002) chamou de saber experiencial, pois esse procedimento de uso da linguagem para o cuidar e educar da criança não está claro nos documentos oficiais – DNCEI e BNCC.

*Hellen - Aqui você tem o educador infantil e professor?*

*Franciane - Sim.*

*Hellen– Como você vê a relação do professor com o educador infantil? Um acaba delegando tarefas para o outro? O educador é mais cobrado pelo banho, os cuidados ou não?*

*Franciane - Existe muito, bastante essa situação. É porque quando o fulano, precisa limpar a criança, tem fulano que não está nem aí! Por exemplo: manda chamar a figura do adjunto. Então, se eu vejo, eu pergunto: - Mas o adjunto fica com a sala e você vai limpar? Porque, não é legal, eu sendo criança cada dia um me dar um banho. Até mesmo eu, dou banho em criança, hoje. Mas, eu acho que é mais interessante que ela tome banho com quem já tem vínculo. Mas, eu tenho percebido que os professores estão menos resistentes a isso.*

*Hellen - Você disse que professores estão menos resistentes à isso. Então você acha que naquela época em dois mil e doze a resistência era, maior?*

*Franciane - Total, total. Ela era muito forte parece pouco tempo, mas este é o resultado da formação? Cuidar, educar, é indissociável, então todos foram incorporando isso. E até pela questão da minha formação eu já tinha incorporando. Mas, também foi difícil. E acho que até pela questão da visão que as pessoas fazem de fora, que você não é professor por conta disso, . Eu acho que aos poucos elas estão rompendo ou elas não têm coragem de falar. Porque também chega aqui e eu já falo.- Você vai limpar e tal. Mas não é no*

*sentido de desmerecer o profissional, jamais. - É de dizer para ele que o aluno está inteiro aí. E do jeito que ele está, você tem que atender.*

No trecho de sua narrativa, “*Cuidar e educar é indissociável, então todos foram incorporando isso. E até pela questão da minha formação eu já tinha incorporado. Mas, também foi difícil. E acho que até pela questão da visão que as pessoas fazem de fora, que você não é professor por conta disso*” a professora Franciane demonstra acreditar que o professor que atua na modalidade de creche tem compreendido e incorporado o saber profissional, explicitamente exposto tanto na DCNEI (2010) como no artigo 29 da LDB, na redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013: “A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 2013), embora ela reafirme que o professor de Educação Infantil, sobretudo o de creche, ainda não seja valorizado socialmente.

Essa desvalorização, além do processo histórico de constituição da creche, está ligada ao desprezo a que muitos municípios sujeitam seus professores e profissionais. Penso que após duas décadas de vigência da lei nº 9.394/96, sobre a obrigatoriedade de formação no mínimo em nível médio para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96), alguns municípios vão se adequando com morosidade à norma legal, enquanto outros escapam dessa responsabilidade com a alegação de que não dispõem de recursos para a admissão de professores formalmente certificados, e contratam como educadores, auxiliares de desenvolvimento infantil e outros profissionais sem formação mínima em nível médio, como exigido por lei, ou ainda, sem a valorização salarial e o reconhecimento a que têm direito todos os profissionais legalmente habilitados. Mas, como já alertado, se a formação mínima não vier acompanhada de estratégias que deem conta de garantias aos professores à compreensão das especificidades para atuar junto ao grupo etário de zero a três, ela poderá não contribuir de maneira significativa com o cuidar e educar com a qualidade requerida para esta etapa da Educação Infantil.

*Héllen - Fran, não sei se você tem mais alguma coisa para dizer em relação*

...

*Franciane - Então, não sei, eu acho que, a educação infantil, eu escolhi. Hoje, diferentemente do que eu tinha aqui, hoje eu escolhi estar aqui. Porque eu poderia ter várias vezes tentado remoção, mas eu fico pensando, eu me considero uma diretora razoável, considerável, uma professora*

*razoável, importante. E aí eu penso, tem que ter gente na educação infantil, preocupada com a educação infantil. Porque da mesma forma que não está vindo livro para o EMAI [ensino de matemática] agora, para o ensino fundamental, não vem brinquedo para a gente. Que é o nosso instrumento de trabalho. As crianças estão brincando com coisas velhas. E aí você fala, a educação infantil você fala tanto em brincar? E veio a base nacional curricular comum, com o olhar para a educação infantil, dizendo que seu material de educação infantil é diferente, não é? A sua mão de obra é diferente.*

A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil - BNCC (BRASIL, 2017) elaborada a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (2010)/(DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009) tem como objetivo respaldar a construção do currículo para a Educação Infantil a ser realizado pelas instituições junto a seus municípios. Segundo a BNCC:

*Intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico. (BRASIL, 2017, p. 86).*

Essas regulamentações se assemelham ao que Tardif (2002) apontou como saberes curriculares e ‘disciplinares’ necessários e obrigatórios à profissão, isto é, são um rol de aspectos a serem compreendidos e postos, obrigatoriamente, em prática pelo professor de Educação Infantil que atua na modalidade de creche; a criança é vulnerável, necessita de cuidados físicos e psicológicos, os quais devem ser providos pelos adultos, responsáveis pela organização de sua rotina e de seu ambiente. Essa vulnerabilidade e dependência física, mental e emocional são fatores que diferenciam a atuação do profissional de creche de outros profissionais. Seus saberes se diferenciam dos saberes dos professores de outros níveis de ensino, por lidar justamente com a vulnerabilidade e com as limitações na comunicação dessas crianças pequenas. Essas tarefas são o “coração” da profissão, e exigem grande interação entre pares – família, professor, assistentes sociais, psicólogos etc. O desenvolvimento profissional para articular as habilidades requeridas para o desempenho da função vai definir o quanto cada professor terá possibilidade de oferecer educação e cuidados de qualidade.

*E é isso! Eu não sei se eu atendi o que quer, o que você estava esperando...  
(risos)*



*Hellen* Que é isso! Só queria ouvi-la após todos esses anos e gostaria que você falasse livremente suas percepções. E eu acho que o mais interessante, para mim é ver o processo de construção das pessoas. Quando para a nossa história, e recuperar as lembranças do nosso passado, do nosso esforço, e eu vou usar esta palavra de novo, “legítima” onde estamos. Você teve em percurso muito duro, muito difícil, mas em nenhum momento você desistiu. Você foi sempre investindo na carreira, sempre se transformando, passando por dificuldades, desde o seu ingresso na educação até hoje; são percursos de luta. E aí quando eu olho a sua trajetória de dois mil e doze, eu vejo o quanto você se transformou, talvez é por isso que você colocou, a “inocência”. Mas eu vejo isso como um crescimento que você teve como pessoa e também como profissional, não porque você é diretora de escola hoje, porque você poderia ser uma diretora medíocre, se você ocupasse um espaço e não tivesse a percepção de educação infantil que você tem. Mas já naquela época você tinha as primeiras percepções da importância do cuidado, da importância do professor se aproximar da criança, ter sensibilidade, ter ética no trabalho e você já vinha construindo isso e hoje isso é um valor no seu trabalho. Você saiu da sala de aula, mas a sala de aula não saiu de você! Os valores para educar, a percepção sobre a criança, parecem continuar em você. Você considera importante olhar para quem você foi no passado? Isso contribui e te faz refletir neste momento? O que é que isso traz para você?

*Franciane* - Eu acho que traz tudo isso que eu sou! É, muitas coisas eu fui elaborando, fui melhorando, outras eu talvez tenha até melhorar, e é bom você olhar para trás e ver quanta coisa você construiu.- Porque as vezes parece que a gente não faz nada... Tem dias que parece que a gente está, que a gente não está caminhando. E quando eu olho pra trás, eu falo;- Nossa, foi tão pouco tempo e tanta coisa mudou! Tanta coisa mudou! E isso tem muito valor para mim, achei muito legal ver isso.

*Hellen* - Acho muito bonita a sua história, eu acho que você enquanto profissional contribui bastante para outras pessoas olharem para si mesmas e se constituírem, não só como profissionais, mas como pessoas também. Porque você além de uma profissional, deve ser uma ótima pessoa, e acho que tem contribuído na educação narrando suas experiências. Eu penso assim.

*Franciane* - Eu também! A gente tem tentado!

*Hellen* – É! (risos) Obrigada.

A professora, na conclusão da entrevista, afirma: *“Tem dias que parece que a gente está, que a gente não está caminhando. E quando eu olho pra trás, eu falo;- Nossa, foi tão pouco tempo e tanta coisa mudou! Tanta coisa mudou! E isso tem muito valor para mim, achei muito legal ver isso.* Para Nóvoa (2010), o trabalho de pesquisa com abordagem autobiográfica representa uma ruptura em termos de procedimentos, pois o sujeito se torna simultaneamente ator e investigador, porque, ao mesmo tempo que narra, analisa suas experiências, a partir do pressuposto de que é possível entender o particular como parte do universal. Ferrarotti (2010) salienta: *“Se nós somos, se todo indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual.”* (FERRAROTTI, 2010, p.45 grifos do autor). Deste modo, a história de vida e profissão narrada pela professora Franciane permitiu-lhe, e possivelmente permitirá a outros professores. a percepção de como as experiências do passado influenciaram suas práticas profissionais auxiliando na denúncia de saberes, em que ela reflete e identifica os problemas e sucessos encontrados em sua atuação profissional (KENSKI, 1994).

Como já assinalado neste trabalho, as narrativas autobiográficas recolhidas para fins de pesquisa dependem de que o narrador decida sobre o que deve ser dito ou não dito, ainda que com a direção do pesquisador. Em todo o percurso da narrativa foi possível perceber que a verbalização da professora não consistiu na apresentação de suas reflexões de modo linear, que a professora não seguiu um roteiro de modo a cumpri-lo como se fosse um questionário a ser respondido, mas decidiu, dentro da temática de pesquisa proposta, sobre aquilo que queria narrar.

Bourdieu (2006) explicita que ainda que a narrativas não e estruturam de uma forma cronológica, e que se baseie numa sequência própria, em que o sujeito de pesquisa perde o fio condutor e estabelece relações inteligíveis, tanto um como outro tem interesse em aceitar a história de vida que foi narrada, e implicitamente as histórias que a estruturam, até porque, a vida narrada não é uma ficção a narrativa autobiográfica, apresenta caracteristicamente uma narrativa não linear em que o pesquisador apresenta papel chave na busca de dar sentidos à criação desta narrativa que realizou em “cumplicidade” com seu sujeito de pesquisa. Assim, pelo fato da narrativa autobiográfica é o “real descontínuo, formado de elementos justapostos sem razão, todos eles únicos e tanto mais difíceis de serem apreendidos porque surgem de modo incessante e imprevisto, fora de propósito aleatório.” (BOURDIEU, 2006, p. 185).

Arfuch (2010) explicita que as autobiografias consistem no “relato retrospectivo em prosa de que uma pessoa real faz sua própria existência, acentuando sua vida individual,

particularmente a história de sua personalidade” (ARFUCH, 2010, p. 52). Portanto, o narrador/autor faz emergir dois sujeitos, o do enunciado e da enunciação sobre a “verdade de si”. Assim, uma narrativa autobiográfica, não pode ser considerada uma “ficção”, pois, a história de vida, não será construída como um “relato coerente de uma sequência de acontecimentos, com significado e direção” (BOURDIEU, 2006, p. 185), mas no imprevisto, no fora de propósito, no aleatório. Essa situação é recorrente na fala de Franciane, apesar de respeitar a temática, ela quem decidiu o quis dizer, seu exemplos, sentimentos e emoções.

### **5.1.7 Conclusões sobre as análises interpretativas da narrativa autobiográfica da professora Franciane**

A partir do problema de pesquisa – quais saberes emergem das experiências narradas pelas professoras? – concluo que apesar dos desafios, foi possível chegar, por meio da análise da narrativa da professora sobre suas experiências pessoais, aos saberes que ela considera indispensáveis para o exercício de sua profissão.

Os dispositivos de memória, lembrança e recordação presentes nas narrativas autobiográficas (oral e escrita) de suas experiências (de vida, formação pessoal, formação profissional, relação com os colegas e pares de trabalho) denunciaram seus saberes pessoais, profissionais, de formação, teóricos e experienciais (TARDIF, 2002).

A análise de suas narrativas (escrita e orais) evidenciou os saberes que relaciono em seguida:

- Quanto às interações e brincadeiras. Como descrevem as Diretrizes Curriculares Nacionais (2010) e a Base Nacional Comum Curricular (2017). Franciane demonstra conhecer, por meio de sua experiência, e possivelmente por suas leituras um saber que é curricular, isto é, obrigatório a desenvolver para estimular o movimento. isto é, são o rol de aspectos a serem compreendidos e postos, obrigatoriamente, em prática pelo professor de Educação Infantil, expressos nas DCNEI (2010) e BNCC (2017). “ *Porque da mesma forma que não está vindo livro para o EMAI [ensino de matemática] agora, para o ensino fundamental, não vem brinquedo para a gente. Que é o nosso instrumento de trabalho. As crianças estão brincando com coisas velhas. E aí você fala, a educação infantil você fala tanto em brincar? E veio a base nacional curricular comum, com o olhar para a educação infantil, dizendo que seu material de educação infantil é diferente, não é? A sua mão de obra é diferente.*”

- Quanto à organização do tempo, o espaço e os materiais. Para isso deve ter o domínio das rotinas da Educação Infantil. Franciane narra sua preocupação com a ludicidade, o bem-estar e com o respeito à brincadeira, ela diz claramente que estas podem ser livres ou dirigidas ou organizadas. “*Eu acredito que uma das coisas assim bem marcantes assim, foi o respeito*

*das crianças na hora do sono., na hora das atividades, de tentar sempre levar para as professoras. que as crianças na educação infantil, elas têm direito a brincadeira. Elas têm direito ao lúdico, ao bem-estar.” Ou ainda “E eu disse que o intuito do movimento nas aulas de educação infantil era diferente. Que não era como se eu fosse um professor de educação física. Porque aí a gente deveria ter este profissional”*

- Quanto à relação com às famílias. Há uma relação de compartilhamento, já que as instituições de Educação Infantil são um espaço educacional legítimo, com funções pedagógicas específicas à idade de seus atendidos. *“Então, toda família, eu falo deste jeito, casa sem mobília, goteira na vasilha problema na família agora eu vou abrir a gaveta quem não tem? Todo mundo tem! E isso não é desculpa para não educar!”*

- Quanto ao modo respeitoso de lidar com as crianças. A professora Franciane coloca em suas palavras, e exemplos, uma das formas de ter respeito, principalmente nas interações quando são feitos os cuidados relacionados à higiene, mas o respeito está, também, em outras dimensões do educar e cuidar. *“Respeito com as crianças, é um comportamento padrão.”*

- Quanto à compreensão da globalidade da criança. A globalidade diz respeito à responsabilidade do professor em trabalhar com a criança holisticamente, ou seja, nos diferentes contextos de sua vida em busca de um entendimento integral da criança. *“Você está lidando com a criança, e ela é inteira, ela é catarro, ela é cocô, ela é piolho no cabelo, e você prende seu cabelo, você vai lá fazer a sua parte!”*

- Quanto à compreensão da vulnerabilidade da criança em relação ao adulto. Em relação à vulnerabilidade, a autora assinala que, para lidar com a criança pequena sob os aspectos psicológico, afetivo, cognitivo, motor, seus professores se diferenciam dos outros na medida em que a criança mantém uma relação de dependência em relação ao adulto nas rotinas de cuidado.

- Quanto à linguagem adequada e recíproca, entre professora e bebês/crianças pequenas. “[...] As crianças necessitam que a educadora se preocupe com elas, que lhes fale, não apenas durante as horas dos cuidados, mas também durante outros momentos do dia. (HEVESI, 2004, p. 49). Em relação a este saber a professora encaminha uma narrativa sobre a importância do diálogo entre professor e a criança, demonstrando que é preciso “olhar” para ela e conversar em sentido amplo. A professora mostra uma preocupação: *“Oh filha, vem cá, está acontecendo isso, isso, olha você tem que ter compaixão pelo seu amigo. Você tem que perceber a dor do outro.”* Mas, não foram narradas situações em que a professora demonstrasse ter um diálogo direto com a criança em diferentes momentos do cotidiano do

trabalho com elas. Portanto, este não se configura um “saber” compreendido por meio destas etapas da narrativa autobiográfica.

- Construir experiências pessoais (de vida) que se relacionam com as experiências profissionais- *“Eu percebo assim, que a semente que eu lancei hoje, o fruto que eu vou colher só amanhã, a distância é muito grande. Você começa uma formação hoje e no final do ano, você ainda não viu nada. Talvez no outro, talvez no outro. Então, eu acho que aí esta a grande diferença, de ter passado pela sala de aula. Então se eu tenho mais legitimidade, é pela minha própria constituição como pessoa. E de tanto apanhar, Hellen! De tanto apanhar da vida assim, de você ser mais ética. Eu aprendi bastante, eu acho que hoje eu sou mais ética do que eu era antes. E eu quero ensinar isso. Eu gostaria que as professoras focassem bastante nisso também, numa educação ética. Não é só uma ética para mim. Porque não é só você ter, é você ser.”*

## **5.2 Professora Maristela**

Algumas considerações<sup>111</sup> sobre a Professora Maristela: participou da pesquisa, na escola 1, em 2012. Neste ano, narrou ter 48 anos de idade; ser professora do maternal há 4 anos, ter 26 anos de experiência no magistério, em diferentes modalidades da educação infantil, creche e pré-escola, até 2012; possuir o curso (Normal)<sup>112</sup>; até 2012. Seguem então, todo o percurso de investigação e análise da vida pessoal e profissional da professora, que busca focalizar seus saberes por meio da narração de suas experiências.

### **5.2.1 Roteiro da narrativa autobiográfica oral 2012**

A seguir apresento o Roteiro da narrativa autobiográfica de 2012 o objetivo foi orientar a narração da professora Maristela.

Roteiro para elaboração da narrativa [oral]: “Minha história como professor de creche”

ETAPA 1- (2012) Pesquisa: constituição da profissionalização docente em creche – pesquisa autobiográfica

#### **1. Objetivos**

A elaboração de narrativas de história do processo de constituição de professor de creche pelos professores da Rede Municipal de ensino de Presidente Prudente tem em vista desenvolver atividades que colaborem com o processo individual e coletivo de formação de professores levando cada um a rever o percurso de sua profissão como professor de creche, iniciando com o relato de sua trajetória de vida profissional até o ingresso na carreira docente

<sup>111</sup> Estas considerações foram sintetizadas no capítulo metodológico- Ver quando de perfis das professoras.

<sup>112</sup> Curso Normal

como professor em creche. Portanto, espera-se que tal instrumento de investigação permita a cada professor:

1º) Identificar os principais momentos na constituição da carreira de professor de creche.

2º) Relacionar sua história do início da carreira docente com o fato de ter “escolhido” ou ter sido levado (a) a escolher ser professor de creche;

2. Roteiro para orientação e elaboração das narrativas autobiográficas [orais] propostas pela pesquisa: constituição da profissionalização docente<sup>113</sup> em creche – pesquisa autobiográfica

Relate sua história como professor de creche em três etapas, de acordo com a orientação abaixo, incluindo ao final uma conclusão reflexiva.

Atenção: As questões e os aspectos mencionados devem funcionar como ativadores e estimuladores da sua memória. Por isso, não se trata de responder aos itens um a um.

Leia todas as instruções antes de começar e relate livremente. Lembre-se que você estará narrando sua histórias e *não respondendo a um questionário*.

Se achar necessário retome as instruções novamente no decorrer de seu relato.

Etapas e algumas questões estimuladoras para elaboração do relato:

1ª) Antes de ser professor: o percurso para exercer a profissão...

Como você escolheu, ou foi levado a escolher “ser professor”? Relate como era antes de ser professor e descreva algumas profissões que você exerceu (se houver) antes da carreira docente. Descreva algumas imagens que você fazia da profissão neste momento. Em que momento você decidiu estudar para ser professor? Como foi o curso que você fez? Onde você fez? Por quê? Você gostava? Como você enxergava os professores? A escola? Você tinha medo? Curiosidade? Outros sentimentos? Como você pensava que seria sua vida como professor? Quais eram seus objetivos ao escolher esta profissão?

2ª) Sua entrada na escola como professor...

Com que idade você começou a ser professor? Com qual série/ano você começou a trabalhar? Como foi essa experiência? Como eram os professores, o prédio, o diretor etc.? Nesta etapa da sua vida como ficaram as imagens e tudo o que pensava antes da escola? O que mudou no que você pensava antes de ser professor? O que não mudou etc.? Do que você lembra mais no início da profissão? Por quê? Que outros fatos vêm a sua lembrança a respeito

---

<sup>113</sup> Trabalho desenvolvido pela mestranda Héllen Thaís dos Santos para o Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP/FCT, orientado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Gilza Maria Zauhy Garms e construído em colaboração com os professores de creche da Rede Municipal de Presidente Prudente.

desse período? Você teve dúvidas? Recebeu ajuda de alguém? Teve que fazer muitos cursos? Como você acha que aprendeu a ser professor?

3ª) Sua escolha por ser professor de creche...

Como e por que você escolheu ser professor de creche (crianças de zero a 3 anos)? Que pessoas ou acontecimentos tiveram influência nessa escolha? Como foi seu primeiro contato com a creche? Como tem sido sua experiência no trabalho com as crianças de zero a 3 anos? Do que você mais gosta no seu trabalho? Você percebe alguma dificuldade em lidar com as crianças, com os demais profissionais, espaço, materiais etc.? Quais? Por quê? Você mudou suas expectativas do que é ser professor desde que se tornou professor de creche? Algo mudou em sua maneira de ver a profissão e a educação hoje? Por quê? etc...

4ª) Conclusão

Este relato sobre sua história como professor o levou a refletir sobre a sua formação e o seu papel como professor? Sobre quais aspectos você ainda não havia pensado ou refletido muito? O que lhe chamou mais a atenção? O que lhe marcou? Emocionou? Ou a impressionou nesta experiência de rever e escrever sobre sua própria trajetória como professor? Isto mudou alguma coisa em você? O quê? Por quê? Relate um pouco sobre o que VOCÊ pensa que seja um bom professor de crianças de zero a 3 anos, hoje. Como você acha que se forma um bom professor de creche? Você deseja continuar trabalhando em creche? Fale sobre suas expectativas.

### **5.2.2 Narrativa autobiográfica oral da Professora Maristela em 2012, e sua análise interpretativa**

Na narrativa autobiográfica da Professora Maristela, constituiu o *corpus* de pesquisa em 2012, sua apresentação serve para analisar os apontamentos para as análises das narrativas escritas e oral das próximas etapas. A narrativa autobiográfica da professora, foi elaborada a partir do roteiro e houve algumas intervenções da pesquisadora, embora não estejam demarcadas, por ter sido transcrita, conforme Thompson<sup>114</sup> (1992).

*Eu tenho quarenta e oito anos. E estou na rede desde 1986. Eu não escolhi o magistério. Eu tive como única opção fazer o magistério, porque eu morava com a minha tia, e trabalhava na casa dela. Eu me sinto filha dela. Então, eu fiz o magistério porque era a única opção. Minha tia não é professora. Minha tia é bancária. Aliás, a minha tia, ela era serviço geral, na caixa econômica e depois ela prestou concurso, e se tornou bancária. Trabalhava nos caixas. Bom, eu vim morar com a minha tia aos nove anos e continuei*

<sup>114</sup> THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

*morando. E fiz o magistério no IE e quando eu terminei o magistério procurei outros tipos de emprego, porque eu queria trabalhar. Eu queria ter os meus ganhos. Inclusive a minha tia me falou assim: - Vá fazer alguns estágios. Vai trabalhar de graça. E de manhã eu cuidava da casa pra ela, e a tarde fazia estágio numa escola particular, que hoje já fechou e fiz estágio na APAE, também. Então eu ficava na APAE e nesta escola particular, adquirindo algumas experiências. Porque a minha tia incentivou. Só que quando eu terminei o estágio, terminei o magistério também e eu prestei o concurso da prefeitura. Era pequeno aqui ainda, e a prefeitura de Presidente Prudente tinha só o “Pingo de Gente”, eram poucas pessoas, poucos professores. E não tinha aquela formação mesmo, igual tem agora. Conclusão: prestei um concurso fiquei na lista de espera e quando chegou em março, a menina desistiu de uma sala de aula no Túnel e u fui para lá e peguei uma sala de aula. Nessa época existia o “Pingo de Gente” e o “Chapeuzinho Vermelho”. Eu entrei no “Chapeuzinho Vermelho”. Inclusive tinha uma diferenciação salarial em oitenta e seis (1986). No primeiro dia eu fui toda empolgada, assinei contrato, tranqüila, afinal eu estava empregada. Cheguei lá para o primeiro dia de aula e fui sozinha, sai do magistério e fui sem experiência alguma, fui lá e trabalhei. Aguentei firme e forte. Quando eu cheguei em casa...eu chorei e falei pra minha tia: - Amanhã eu não vou, porque não é isso que eu quero, não é isso! E chorei. Minha tia olhou pra mim e falou: - Você vai! No outro dia eu fui. Graças à Deus, foi uma orientadora neste dia. Era o segundo dia. Ela me orientou, e eu trabalhei com as crianças. Passou o período de aula me dando algumas dicas de brincadeiras, de como fazer, de como estar conversando com os pais e eu já fiquei mais tranqüila, e fui pegando experiência. Logo em seguida, a prefeitura teve uma mudança, entrou o PROEPE. Oh, Inferno! (risos).Essa era época do “Chapeuzinho Vermelho” e teve toda aquela revolução. Eu falo inferno por conta das cobranças, porque a gente ainda não tinha experiência. Mas, foi muito bom. Foi à época em que a prefeitura investiu em brinquedos, em especialização, em pessoas de fora para dar curso, tudo que você imaginar, nós tivemos nessa época. Veio a Orly deu curso pra gente.O PROEPE vinha e fazia aquele monte de perguntas para as crianças. E finalmente eu passei para o pingo de gente, comecei a ganhar um pouquinho a mais. Só que daí, eu fiquei sem sala. Fiquei praticamente, um ano estagiando em várias salas. Oh, maravilha! Porque, assim, em cada escola que eu passava, algo de novo eu aprendia. Então foi muito bom pra*



*mim. Mas também muito assustador, porque você chegava lá e eram pessoas diferentes, professores diferentes. E você passa por muitas coisas. Os professores, todos se conheciam, era um grupo menor e não tinha o que tem hoje aqui. Porque era tudo na secretaria, era direto lá, as reclamações... A prefeitura deu logo em seguida um curso de aperfeiçoamento pra gente. As orientadoras tinham uma reunião por mês, você sentava com um grupo grande de professores e ia passando um grupo de professores com cada orientador, nem lembro quantos tinha. Porque eram poucos. Era muito bom este trabalho eu aprendi muito. E nunca mais chorei para ir dar aula, não! (risos). E fui tomando gosto, fui gostando da coisa. E fiquei rodando, rodando, durante um tempo. E fui pra uma creche que chamava V. , essa creche era super sistematizada. Graças a Deus, me dei bem. Eu trabalhava pela prefeitura de Prudente na pré-escola, eu sempre trabalhei com pré-escola e fiquei, acho que uns três anos na creche V. F., e depois eu fui para o A. A., e trocando sempre de escola, até quando construíram esta escola. Eu nasci com ela, cresci, e estou aqui ainda com grandes sonhos. Quando inaugurou aqui eu vim, há uns dezesseis ou dezoito anos, uma coisa assim. Bom, eu vim pra cá, mas nos dois primeiros anos, eu vim como orientadora da escola, eu orientei aqui um tempo. E fiquei trabalhando sempre com escola, sempre na educação infantil. Sempre dobrei meu horário aqui, também por muitos anos. E surgiu à oportunidade de trabalhar com o maternal e para mim, foi assim... Eu falei: - Agora eu vou ter algo diferente! E escolhi trabalhar com o maternal como um desafio mesmo. Porque eu sempre trabalhei com alfabetização. Sempre trabalhei com criança de seis anos. Eu sempre alfabetizei. E outra coisa, que me encantou foi trabalhar com uma companheira, com outra pessoa, ter ser menos criança que na pré-escola, eu queria ver como isso funcionava, eu queria ver como é que era porque eu criticava muito o trabalho da educadora, porque elas nos criticavam muito também. Ficava aquela comparação de trabalho. Porque aqui, a criança entra no berçário e vai passando, passando e todo mundo a conhece. Quando chega pra você na pré-escola, a primeira que pegou lá no berçário fala: - Ah, tá vendo? Era assim no meu tempo também. Então, vem todo um histórico da criança já para você. E eu tinha esse um desafio e também o desafio de ter a companheira de trabalho. Porque eu trabalho aqui neste lugar há tanto tempo e nunca tive uma visão de como é que cada um trabalha, de como é que é. E eu já tinha sido orientadora, então eu sei como é que funciona na SEDUC, como é que diretor pensa, como é que o*

*orientador pensa, mas não como o professor pensa. Então eu falei: - Olha! Vou trabalhar com outra companheira. E pra mim isso foi um desafio. Porque eu tinha um pouco de medo de trabalhar com ela, e ela que me escolheu. Eu era na frente, eu escolhi o maternal. Eu tinha um pouco de resistência porque ela era explosiva. Sabe? Trinta crianças também... Quinze para ela e quinze para mim. Fui trabalhar com esta companheira. Desafio, crianças novas, companheira nova, mas eu já a conhecia há muitos anos. E a gente foi se entendendo e foi trabalhando. Gosto do carinho mesmo do maternal, a questão do toque, a questão de você ver. Pra mim foi uma dificuldade enorme porque você fala com a criança maior e ela já entende. É mais tranquilo de trocar, tirar a roupinha, de guardar a roupa com as crianças um pouquinho o maiores. Já com as crianças que usam fraldas e você já tem que ter aquela preocupação de estar tirando. Já tem um trabalho a mais, como tetê (mamadeira) dele, com a família. Porque que no maternal a família é mais próxima ainda, porque a criança, é muito dependente do adulto. Então assim, nós tivemos alguns problemas, com fralda, como lidar com a família. Porque para a gente era tudo novo, só que era mais tranquilo, porque era parcial. O parcial, ele não tem banho. Então nós fizemos uma combinação com os pais, para mandar a fralda e mais roupas que a gente estaria trocando. E este ano eu trabalhei com parcial, uma turma maravilhosa, uma turma calma, tranqüila, reduzida. Eu acho que tinha vinte e seis crianças, então para mim, foi um ano bom, maravilhoso. No ano seguinte eu escolhi o maternal novamente. E de novo a preocupação com a companheira de trabalho. E escolhi o maternal integral. Ai sim, eu sofri e penei. Porque sabe quando a maioria das crianças tem problema familiar? Juntou tudo aquilo sala. Eu e a minha companheira nova sempre trabalhamos junto, fazia planejamento junto, nós nos conhecíamos muito bem, mas nós nunca trabalhamos coladinhas. E aí você começa a ver os defeitos. Mas, ela é muito calma, graças a Deus, porque eu continuo com ela. Então, conclusão: ela é uma pessoa calma e eu sou uma pessoa mais agitada e peguei esta sala e penei o ano inteiro. O ano inteiro! Era Maternal II, integral, mas é a mesma coisa do infantil (pré-escola). Porque você se encanta em ver, por exemplo, que ele aprendeu a tirar o sapatinho, a calçar, ele aprendeu a tirar a bolsinha do lugar, ele começa a identificar as coisas dele, coisa que ele não fazia antes. Então a mesma coisa que o infantil (pré-escola). Só que com uma diferença, eles são mais carentes, eles querem mais o toque, você tem que ouvi-los mais, é mesma coisa, só que tem este*

diferencial. E a família é mais preocupada, porque ela vai deixar uma criança menor ali na sua mão. Então no começo do ano, os pais são muito resistentes, eles ficam em cima, ficam olhando, tudo o que você faz, qualquer coisinha. Então, é preocupante, para os pais e para a gente também. Mas o que encanta é esta questão de você ver este desenvolvimento, o crescimento deles, a fala. Tem criança que não fala com você no começo do ano, e eles chegam falando no final do ano. Você vai conseguindo coisas, que com o infantil (pré-escola) era mais tranqüilo, e com o maternal você tem que ir mais devagar. Eu aprendi até a ficar mais calma também. Mas foi um ano difícil, trabalhar com o maternal do período integral. No passado abriu a sala de maternal em período parcial e eu peguei e falei para a minha companheira: - Vamos juntas? E eu tive muito problemas com a minha companheira de trabalho, porque são duas cabeças diferentes e nós não dividimos turmas, trabalhamos juntas na mesma sala. Mas, hoje nós somos “casadas”. E ninguém entra neste casamento mais (risos). Tive alguns problemas, porque eu sou muito regreazinha, muito certinha, eu cobro muito, e ela já é mais tranqüila. Isso foi bom pra mim, porque às vezes eu exigia demais da criança e você tem que ter calma. Então, ela era o meio termo. E a sala era difícil também. Quando nós pegamos o parcial aqui, no período da manhã, nós tivemos dificuldade, porque ela é uma “sala de espera”. As crianças ficam esperando uma vaga para ir para o integral. Então ficamos o ano inteiro em adaptação. E isso dificulta um pouco nosso trabalho. Mas como eu quero sempre trabalhar no período da manhã, e eu pego maternal em período parcial. Mas, talvez se eu tivesse com o integral, não seria a mesma coisa porque é sua turma no começo do ano até o final. Mas, enfim, o maternal me completou. E eu acho que era o que faltava. Uma experiência nova, uma coisa diferente. Mesmo porque eu já trabalhei com adulto, já trabalhei um pouco o fundamental, pegava umas aulas fora, nunca tive o maternal, ele me completa, as crianças são carentes, mas você vê o desenvolvimento. Você vê o que avançou. Agora, quanto à questão das educadoras, o trabalho de maternal era delas, né? E a gente acabou tomando o espaço delas, elas faziam um trabalho bom também, não vamos falar mal. Mas o que faltou, pra elas, é investimento mesmo. E eu acredito assim, que para trabalhar com qualquer nível de criança, desde o berçário, até o maternal, tem que ser professor, quanto mais especificidade tiver melhor para a criança. Porque eu acredito que a educação muda o mundo. As pessoas falam: - Ah, precisa de saúde. Mas pra

*... pessoa reivindicar saúde, ela precisa ter uma educação melhor, não é? E no nosso maternal ainda faltam materiais adequados, espaço... Porque às vezes a gente não tem o espaço adequado para trabalhar com aquela criança. Nós não temos cursos, não temos aquela troca de experiência. A gente foi tirando a experiência do infantil (pré-escola). Eu creio que no maternal não seja tão diferente, mas tem uma diferenciação quanto a material, quanto à família... Precisa de mais espaço, mais brinquedos adequados a idade deles. Eu acredito que maternal não possa ficar o tempo todo fechado em sala de aula e quanto mais brincadeira, mais toque, menos criança em sala de aula, mais pessoas para auxiliar o trabalho, melhor. Não sei se pra mim seria o ideal ter trinta, vinte crianças, ter uma auxiliar no mesmo patamar que o meu que estivesse me acompanhando e caso eu tivesse dando uma atividade uma criança fizesse cocô ela ajudaria... Por que a criança vai precisar tomar banho, não vai? Precisar trocar de roupa. Então, eu posso estar dando continuidade no meu trabalho ou então ela vem e assume ali o que eu estou fazendo e eu vou trocar a minha criança. Esta questão do conhecimento da sala mesmo, de estar ali, de estar ali com a criança, junto, vendo o que acontece é muito complicado também porque o ser humano, muito ele é muito competitivo, um quer ser melhor do que o outro. Mas, na Educação não da pra ser assim. Nós estamos aqui para fazer o melhor por esta criança. Teve muita gente que me ajudou, mas também teve muita gente que me criticou. E eu penso assim, ter críticas sempre é bom. Porque eu me analiso muito, eu sou uma pessoa de me analisar, de me preocupar. Vamos supor, se hoje eu fiz uma ação errada com a criança, eu vou para casa preocupada, falando: -Não. Eu não podia ter feito isso. Eu deveria ter pensado melhor, ter tido mais sabedoria. Porque ser professor é uma lição. E é muito difícil ser professor e de maternal é muito mais difícil ainda. Mesmo porque a criança vem carente, a criança precisa deste toque e você sabe que tem trinta, quinze... Você não consegue nem ouvi-los e às vezes eles querem só sentar no seu colinho um pouquinho, ou pegar a tua mão. Eu acho que são muitas crianças para um profissional só. Então, eu creio que precisa ter investimento nesta questão e todos os professores deveriam ter formação, se tiver mestrado, melhor ainda. Eu não tinha faculdade, só o magistério, e eu trabalhei muitos anos com pré-escola e acredito que sempre fui uma ótima professora, mas esse é meu ponto de vista, porque eu não tinha faculdade. Vai fazer seis anos que eu terminei a faculdade e quando eu cheguei lá eu comecei a imaginar as crianças quando chegam para gente,*

*uma pessoa que ela nunca viu, o medo que ela tem, porque eu tive isso quando eu fui para a faculdade. Então é muito complicado. A profissão professor, não é para qualquer um. É para quem gosta, para quem tem amor, é para quem quer, para quem se preocupa com as crianças. Para quem batalha pela profissão. Eu acredito muito na educação. Igual eu falo pras meninas, esta escola aqui é o meu sonho. Eu acho assim, tem muita coisa que precisa ser mudada, mas cada avanço que tem aqui na escola, cada coisa que a gente pode estar cooperando para melhorar, é um avanço também. Tive bons orientadores, que me cobravam, que olhavam o meu caderno, que iam à minha sala assistir aula, que pegavam no meu pé e que enchiam o meu saco. Mas foi bom, porque eu aprendi muito. Mas eu estou muito preocupada, porque eu to pra aposentar, eu to pensando no que eu vou fazer. Porque eu vivo em função da educação. Quando eu vou à feira, encontra os alunos, as mães dos alunos e vejo como eles cresceram, e pais comentam onde estão até trabalhando. E você saber que foi você que plantou algo naquela criança é muito bom. Então eu me sinto realizada! E hoje eu escolheria novamente ser professora de creche. Porque eu já tive outras experiências, meu lugar é ali mesmo. Então é gratificante, ser professor. Tem as angústias? Tem. Tem a falta de material? Tem. Tem a desvalorização? Tem. Mas, as crianças estão aí nos esperando e a gente tem que dar o melhor.*

Esta narrativa se desenvolveu no ano de 2012, sendo assim tanto aspectos da profissionalização<sup>115</sup>, como os possíveis saberes necessários à prática do professor de educação infantil são narrados. Os trechos sublinhados marcam são narrativas que remetem ao último aspecto, por isso as análises que seguem focalizarão, essencialmente, este último. É importante destacar esta professora, Maristela, é a professora que apresentou mais anos tanto de experiência no magistério, quanto na educação infantil em relação às outros sujeitos de pesquisa. Assim o que se pretende, com esta narrativa é oferecer aos leitores condições de acompanhar, entre presente e passado, diferentes aspectos da pesquisa com narrativas e seus dispositivos de compreensão e os saberes narrados sobre a profissão. Pois como defendeu a obra de Halbwachs (2003), há mais de 70 anos, o passado só é lembrado por meio do contato com uma ou mais correntes no pensamento coletivo e que tudo de que nos lembramos dele está presente nas nossas construções sociais, isto é, nas nossas experiências.

### **5.2.3 Roteiro da narrativa autobiográfica escrita 2012**

---

<sup>115</sup> Ver Santos (2013)

A seguir apresento o Roteiro (2), para a reflexão escrita elaborada pela professora, no mês de dezembro no ano de 2012, nesta época, o objetivo era retomar seu percurso pessoal e profissional e analisar reflexivamente a situação de narrativa oral buscando tomar consciência dos aspectos narrados. Sendo assim, a seguir são apresentadas três etapas, o Roteiro que fez elaborar as narrativas, a reflexão da professora após com base no seu relato e participação na pesquisa e sua narrativa escrita, com a conclusão reflexiva sobre sua narrativa oral. Ressalta-se, a importância do leitor acompanhar a trajetória inicial, que está acima, pois compreenderá melhor a análise que será realizada, tanto dirigida aos saberes profissionais quanto a situação da pesquisa com as narrativas autobiográficas partir das experiências narradas.

Esta etapa foi reflexiva para o sujeito, no que tange sua narrativa oral em 2012, e para que o pesquisador compreenda melhor os aspectos narrados e realize sua análise. Pois o objetivo esforçar-se para não tencionar-se a “comprovar hipóteses” ou “verificar resultados”, mas interpretar as experiências levando em consideração a subjetividade profunda, este roteiro e bem como, a narrativa escrita, e sua análise ficaram restritos a compreensão da pesquisa até 2018, arquivados, relidos e transcritos, também por não saber exatamente lidar com este material em 2018, pois na realidade me dividia “usar” um material secundário. Ferrarotti (2010).

Sendo assim, nesta etapa foram utilizados exclusivamente pelo pesquisador, já que na etapa posterior- narrativa de 2018 os sujeitos, Franciane e Maristela, não tiveram acesso à escrita desta etapa, mas somente de sua narrativa oral. Fiz este processo por considerar, a narrativa oral, um material primário como defende Ferrarotti (2010), isto é, em que se a “subjetividade é explosiva”, diferentes dos materiais secundários, como [...] fotografias, narrativas e testemunhos escritos, documentos oficiais etc” (Ferrarotti, 2011, p.43) lembrando-me da alerta do autor de que devemos abandonar, aquilo que chama de “privilegio”. Penso que recolher narrativas orais seja realmente um exercício em que a prática de comunicação é interpessoal complexa e recíproca, como defende Ferrarotti (2010), por tratar essencialmente da práxis humana, da relação direta com o sujeito.

**Roteiro para elaboração da narrativa [escrita]: “Minha história como professor de creche”**

**ETAPA 2-** (2012) Pesquisa: “um estudo sobre a formação da profissionalização dos professores”

**Orientações de escrita:**

Após participar da pesquisa e relatar como você se tornou professor de creche. Escreva livremente uma conclusão reflexiva sobre seu relato. As questões e aspectos mencionados abaixo devem funcionar como estimuladores da sua memória. Por isso, não se trata de responder, um a um. Leia todas as instruções antes de começar seu relato e escreva livremente. Lembre-se de que você estará escrevendo a **CONCLUSÃO DE SEU RELATO** [que foi dado no início da pesquisa] e não um questionário. Se achar necessários retome as instruções novamente no decorrer da elaboração da conclusão reflexiva de seu relato.

#### **Questões ativadoras de para memória:**

- O relato sobre sua história como professor levou a refletir sobre sua formação e seu papel como professor?
- Sobre quais aspectos você ainda não havia pensado ou refletido muito?
- O que marcou, emocionou ou impressionou neste experiências de rever sua própria trajetória como professor?
- Isso mudou alguma coisa em você? O que? Por quê?
- Escreva um pouco sobre o que VOCÊ pensa que seja um bom professor de crianças de 0 à 3 anos?
- Como você acha que se forma um bom professor de creche? Você deseja continuar trabalhando [na modalidade] em creche? Escreva sobre suas expectativas. (SANTOS, 2013, APÊNDICE)

#### **5.2.4 Narrativa autobiográfica escrita da Professora Maristela em 2012, e sua análise-interpretativa**

*Pude refletir sobre algumas pessoas que passaram por minha vida e acrescentaram conhecimentos e experiências novas. Acredito que fiz vir à memória as dificuldades que passei com companheiras de trabalho e mesmo as dificuldades familiares que tive. Ser professor, não é fácil, ser professor é missão. Pois estamos influenciando na vida de pequeninhos e mesmo da família deles. O que mais me emocionou foi a lembrança do meu primeiro dia de aula, como professora, quando eu voltei para casa e chorei muito, não queria voltar no outro dia, mas a minha tia me aconselhou e me encorajou, hoje sou muito grata à ela pois cresci muito, me humanizei mais, aprendi a lidar com vários tipos de situações. E tive a oportunidade de descobrir que ser professora foi a melhor coisa que me aconteceu, pois amo o que faço a apesar das dificuldades e da desvalorização profissional. As mudanças ocorrem dia-a-dia, pois posso refletir no que posso melhorar no que posso oferecer a essa criança. Conhecer o que essas faixas etárias necessitam para um bom aprendizado. Ter compromisso, amor e acreditar no que faz. É necessário formação e experiências no dia-a-dia. Eu gosto*

*muito de trabalhar com essa faixa etária. Minhas expectativas são: valorização profissional (bom salário); reconhecimento; recursos materiais e humanos.*

A professora Maristela escreve em sua narrativa: “*Pude refletir sobre algumas pessoas que passaram por minha vida e acrescentaram conhecimentos e experiências novas. Acredito que fiz vir à memória as dificuldades que passei com companheiras de trabalho e mesmo as dificuldades familiares que tive.*”. Destaco que as memórias [subjetivas] é um dos dispositivos mais complexos em termos de compreensão, como mostrado no capítulo teórico, ela é coletiva, se faz na relação com os muitos sujeitos. Para Arfuch (2013) são as memórias pessoais interessam, pois na verdade elas retram a própria história social,

[...] singulares e cotidianas, que dispersam as questões entre pais e filhos entre professores e alunos, que se abrem para o debate, a curiosidade e a inquietação, ou a inquietude do debate, são talvez o melhor modo de construção. - e transmissão - da memória, que por sinal nunca consegue eclipsar o esquecimento. [...] (Arfuch, 2013, p. 69, tradução minha).

Concordo com a autora e em vista disso, defendo que são as memórias/lembranças narradas a partir das experiências dos sujeitos que ajudam a conduzir a relação dialética entre pesquisador e sujeito de pesquisa e a dão condições à construção da narrativa o que implica num possível sucesso para sua pesquisa, possibilitando a reflexão do sujeito pesquisado, do pesquisador e de possíveis leitores.

A professora Maristela, escreve que “*Ser professor, não é fácil, ser professor é missão. Pois, estamos influenciando na vida de pequeninhos e mesmo da família deles*”. Ela compreende como “missão” ser professor na educação infantil, mas o trabalho com crianças na educação infantil exige formação. Desde 1996, a LDB que regulamenta a profissionalização para o exercício do trabalho na Educação Infantil, trazendo a exigência de formação para os profissionais tanto da creche quanto da pré-escola, portanto além de formação inicial [e continuada]. Deste modo, é possível dizer que a “missão” implica em lidar com uma série de saberes. Tardif (2002) defende os saberes dos professores é social, isto é, partilhado no grupo de professores ao qual pertencem e legitimado pela sociedade, que orienta e define sua utilização, porque trabalham com sujeitos e não com objetos, saber social que é resultado também de uma construção individual. Assim defende que “[...]É impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços cotidianos, são, fazem, pensam e dizem”. (TARDIF, 2002, p. 15). Por esta razão a reflexão da professora se torna central, nesta análise, e diria, para todo o campo da pesquisa aqui empreendida, pois pode-se observar, que a professora parte de um tipo de **saber pessoal**,



que desconhece, em sua narrativa escrita, o esforço histórico de recaracterização tanto das instituições infantis, como de seus profissionais. Educar crianças pequenas, não é uma “missão”, depende de muitos sabres envolvidos no processo de sua profissionalização.

Siqueira e Haddad (2010) cometam que há uma tendência dos professores que lidam com as crianças em acreditar que seu trabalho se baseia em suprir as carências materiais e afetivas das crianças, que acabam privando-as de uma educação de qualidade, cujo objetivo é promover o desenvolvimento integral. Nesta direção, Oliveira, Z. (2007, p. 15) defende que “[...]A função básica da creche é educar as crianças levando em conta as diferentes culturas das quais são provenientes para poder articular os diversos contextos de vivência e aprendizagens.

Do mesmo modo Oliveira (2006) explica que as interações que ocorrem nas instituições educativas são determinantes para promover e ampliar processos de socialização secundária, pois, [...] a experiência de viver uma vida fora dos limites do lar, com adultos diferentes e, ao mesmo tempo, o encontro repetido cotidianamente com várias crianças da mesma idade, faz com que as creches e as pré-escolas possibilitem às crianças pequenas a ampliação de seus modos de socialização e sociabilidade. (BARBOSA, M., 2006, p. 86-87). Portanto, educar e cuidar vão além de se ter uma “missão” com as crianças pequeninhas ou ainda vão além do “*amo o que faço*” e ainda “*Ter compromisso, amor e acreditar no que faz*”. Noto que as reflexões da professora se inclinam a acreditar na educação como um modo de suprir carência.

Segundo Gomes (2013), há que se considerar a travessia dos profissionais das instituições de assistência social<sup>116</sup> para o sistema educativo, o que de certa forma caracteriza, sob o aspecto legal, o início da profissionalização e a melhor focalização de saberes e práticas característicos do campo da Educação.

Maristela narra que, “*É necessário formação e experiências no dia-a-dia.*” Nesse sentido, pode-se observar que, de modo geral, trabalho com crianças pequenas na creche, continua sendo associado, por ela, as lembranças da história da educação infantil, em que não havia exigência alguma aos profissionais e relação à se profissionalizarem<sup>117</sup>, isto é, não possuem a certificação exigida; assim, para Maristela, são a “*experiências do dia-a-dia*” que podem ser úteis a profissão, que fica clara quando narra a necessidade de formação, mas não especifica o tipo de formação necessária. Mas, isso também se deve ao fato de que em

---

<sup>116</sup> Ver mais em Kuhlmann.

<sup>117</sup> Remete a histórias de Pajens, ADIs, educadores leigos ou aqueles que ainda não possuem a certificação exigida pela Lei nº 9.394/1996.

relação à formação inicial, mesmo nas universidades “[...] quase nada é estudado no que diz respeito à criança de 0 a 3 anos.” (GOMES, 2013, p. 47). No entanto considero a reflexão sobre as experiências do dia-a-dia, são fundamentais para aprimorar as práticas e alcançar novos saberes.

De acordo com Kuhlmann (2007) a situação dos profissionais que atuam em creche não pode ser solucionada apenas com propostas de formação inicial para os ingressantes na carreira, mas necessita de medidas como “a regularização das condições de trabalho, a valorização salarial, e a formação prévia e inicial, bem como o favorecimento da escolarização básica e específica daqueles que estão atuando, iniciativas que envolvem toda uma política para a Educação Infantil” (KUHLMANN, 2005, p. 204). Esta defesa do autor explica os anseios de Maristela “*É necessário formação e experiências no dia-a-dia. Eu gosto muito de trabalhar com essa faixa etária. Minhas expectativas são: valorização profissional (bom salário); reconhecimento; recursos materiais e humanos.*”

Face às considerações, a professora demonstra que seus saberes, a partir da narração escrita, estão mais associados aos saberes pessoais e experienciais, que de certa forma desconhece, alguns dos saberes fundamentais ao professor que atua na modalidade de creche. Ainda, que a professora não tencione sua narrativa para definir “como se forma um bom professor de creche”, questão colocada no roteiro, poderia ter citado exemplos de domínios desses saberes, isto é, citar experiências significativas e mais relacionadas sobre os aspectos necessários à profissão, tais como lidar com a globalidade, vulnerabilidade, estabelecer interações, brincadeiras e outros. O que não se faz neste momento.

Nessa análise, destaco que tanto esta narrativa escritas, como as demais que recolhi, tendem a seguir o roteiro, na maioria das vezes, algumas professoras fazem até tópicos, não há uma relação dialética e mesmo que esteja bem claro no instrumento que ela “deva” narrar livremente, isso não é relevado, ou seja, fica à margem a subjetividade e historicidade profunda que defendeu Ferraroti (2010) ou ainda Nóvoa (2007).

### **5.2.5 Roteiro da narrativa autobiográfica escrita 2018**

A seguir apresento o Roteiro 3 para elaboração de narrativa oral pela professora, no mês de junho do ano de 2018, o objetivo foi fazê-la retomar seu percurso pessoal e profissional que narrou em 2012 e analisá-la reflexivamente buscando tomar consciência dos aspectos narrados e apontar atualmente os saberes necessários ao professor que atua com a modalidade creche, isto é, com crianças de zero a 3 anos. Face ao exposto, partir da questão:

O que você acha que é preciso saber ou ter para ser um bom professor de creche? Presente no

### **Roteiro-3:**

#### **Roteiro para elaboração da narrativa [oral]:**

ETAPA 3- (2018)- “Pesquisa: narrativas autobiográficas de professores que atuam em creche: experiências de profissão”

#### **ORIENTAÇÃO PARA LEITURA E ELABORAÇÃO DA NARRATIVA**

##### **Objetivos**

A elaboração de narrativas de história de vida (autobiografias) tem objetivo desenvolver atividades que corroborem com o processo individual e coletivo na formação de professores e com a presente pesquisa levando cada um a rever a narrativa do percurso de sua profissão assim permitindo refletir sobre sua atuação como professor que de educação infantil, na modalidade de creche. Portanto, espera-se que este instrumento de investigação permita ao narrador (professor):

- Ler sua autobiografia (2012) e identificar seu percurso pessoal/profissional para ser professor de educação infantil, na creche.
- Narrar suas impressões pessoais sobre esse a leitura de sua narrativa após 6 anos.
- Narrar sua história pessoal e profissional a partir de 2012- contando o máximo de detalhes possíveis sobre seu percurso;
- Refletir sobre os saberes necessários ao professor de creche, no tempo presente- podendo indicar aspectos que marcaram sua carreira;

##### **Orientações:**

Leia com atenção sua narrativa autobiográfica. Ao longo da leitura tente [se] identificar com a transcrição de seu processo de constituição profissional. Esta narrativa é sua, realizada há 6 anos atrás. Sendo assim, seguem algumas questões para “ativar” sua memória acerca de sua trajetória no passado de modo a te estimular a continuar a narrar seu percurso do momento desta narrativa até o tempo presente.

1. Quais são suas impressões e/ ou sentimentos ao ler a história narrada por si mesmo há 6 anos atrás? Você se identifica com a história narrada, HOJE? O que você acha que “mudou” pessoal/profissionalmente? Quais sentimentos, comportamentos e habilidades que permaneceram?
2. O que aconteceu na sua vida profissional após esta época em que narrou sua história quando era professora de educação Infantil (2012)? Você continuou a ser professor de educação Infantil, na modalidade de creche? Se sim, o que te levou a continuar na profissão? Se não, por quê? O que você considera positivo e/ou negativo em trabalhar com crianças de

zero a 3 anos? O que você acha que é preciso saber ou ter para ser um bom professor de creche?

Para Souza (2007) a memória é escrita num tempo que permite deslocamento sobre as experiências. [...] “tempo e memória possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola, das dimensões existenciais do sujeito narrador” (SOUZA, 2007, p. 64). Assim, presença ou a ausência de recordação é quem traz significado à narração e depende que o narrador “queira” [ou possa] recordar sua história e ao mesmo tempo tenha “vontade de falar de si”. Mas, isso não é tão simples, como argumentarei mais à frente.

Sendo assim, entrevista estruturada por meio do **Roteiro 3**, foi elaborada para conduzir a narrativa de Maristela com base nos objetivos acima descritos: ler sua autobiografia (2012) e identificar seu percurso pessoal/profissional para ser professor de educação infantil, na creche; narrar suas impressões pessoais sobre esse a leitura de sua narrativa após 6 anos; narrar sua história pessoal e profissional a partir de 2012- contando o máximo de detalhes possíveis sobre seu percurso; refletir sobre os saberes necessários ao professor de creche, no tempo presente- podendo indicar aspectos que marcaram sua carreira. Neste sentido, a partir da **reflexão** da professora sobre sua narrativa oral em 2012, avaliando sua história pessoal e profissional; a mesma fará uma **conclusão reflexiva** sobre sua narrativa oral. Ressalta-se, a importância do leitor acompanhar a trajetória inicial, na etapa 1, pois compreenderá a entrevista e a análise que será realizada, tanto dirigida aos saberes profissionais quanto a aspectos gerais da pesquisa com as narrativas autobiográficas partir das experiências narradas, nesta entrevista que segue.

### **5.2.6 Narrativa autobiográfica oral da Professora Maristela em 2018, e sua análise interpretativa**

*Hellen – Hoje são vinte e oito de junho de 2018 e eu estou com a professora Maristela. Ela participou da pesquisa em dois mil e doze. E neste momento, fizemos a leitura da trajetória de vida dela. O que você sentiu, pensou ao ler a sua trajetória?*

*Maristela - Ah eu estou emocionada! Obrigada! E estou até com os olhos cheios de lágrimas, porque é a minha vida mesmo! Eu não imaginei que eu tivesse falado tudo isso e desta forma naquela época! Você fica assim, né? Mexeu comigo mesmo! E vai fazer quatro anos que eu estou aposentada, hein!*

Bolívar (2002) afirma que quando um professor narra sua história aparecem suas crenças, valores, aspirações, **sentimentos** e os princípios que os norteiam. Além da dimensão individual que vêm destas ações, há relatos de relações coletivas, ou seja, o trabalho realizado junto aos colegas. Há, portanto, uma espécie de aprendizagem dialógica que está presente nas interações no espaço educativo.

Em sua narrativa, Maristela expõe: *Ah eu estou emocionada! Obrigada! E estou até com os olhos cheios de lágrimas, porque é a minha vida mesmo!* A perspectiva metodológica autobiográfica não escapa à subjetividade, que se dá por meio das narrativas de vida dos sujeitos. Ora, seria, esta subjetividade, emocional, denunciada pela recordação de suas lembranças neste ponto demais abusiva?

Ricoeur (2007) afirma: “[...] o exercício da memória é o seu uso; ora, o uso comporta a possibilidade do abuso. Entre uso e abuso insinua-se o espectro da “mimética” incorreta. É pelo viés do abuso que o alvo veritativo da memória está maciçamente ameaçado” (p. 72). Embora com este dilema o “uso” da memória pode ser compreendido como “exercício” necessário a pesquisas que se inserem na abordagem autobiográfica. Considero, de forma particular, que o uso das memórias elaboradas no processo de narração das histórias de vida, isto é, da construção das narrativas autobiográficas, seja um desses “exercícios”, já que é feito de forma intencional, mas, por outro lado, assim como expõe Ricoeur (2007), fatalmente pode esconder abusos, pois que o pesquisador de certa maneira “usa”, “manipula” as narrativas do sujeito para suas análises de pesquisa, embora o abuso, se houver, não é feito intencionalmente.

Segundo Bourdieu (2006), há interesse do pesquisador – pela necessidade da pesquisa, e do sujeito – pela voluntariedade de participação, em aceitar a história de vida que foi narrada e,

Sem dúvida, cabe supor que o relato autobiográfico se baseia sempre, ou pelo menos em parte, na preocupação de dar sentido, de tornar razoável, de extrair a lógica ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva, uma consciência e uma constância, estabelecendo relações inteligíveis, como a do efeito à causa eficiente ou final, entre os estados sucessivos, assim construídos em etapas de desenvolvimento necessário. (BOURDIEU, 2006, p. 184).

A professora narra: *“vai fazer quatro anos que eu estou aposentada, heim?”*. Se lembrando de seu exercício profissional. Sendo assim, que saberes seu anos de experiências podem narrar? Quais saberes ela foi capaz de construir durante sua história de vida e profissão?

É dessa profundidade da experiência e da história pessoal, expressa em termos do mundo privado pessoal do professor, juntamente com o mundo social e o mundo profissional, que emerge o conhecimento do professor, representado, podemos dizer, os nichos pedagógicos individual e coletivo. (BOLÍVAR, 2002, p. 211).

Desse modo, sua narrativa será útil, se puder mostrar os detalhes do cotidiano em que residem os saberes dos professores que atuam na creche.

*E assim, a gente sente falta, né? Daquele, como se diz? Daquela brincadeira com a criança, daquela correria, daquela agitação. Porque antes de eu aposentar, eu queria experimentar de tudo, antes conversei com a diretora e ela foi muito legal, até no berçário eu fiquei, com bebezinhos mesmo, foi muito gratificante. Todo o carinho, o amor, você vê mesmo, e eles aprenderem a cantar uma musiquinha, a dançar um passinho, que você ensinou. Então, trabalhei no berçário, com bebês de quatro meses, pequenininhos, eu experimentei de tudo, assim de todas as faixas etárias, do ensino infantil.*

A professora relata que “queria experimentar de tudo” e que pediu para trabalhar no berçário, isto é, com crianças ainda mais dependentes e vulneráveis. Na Educação Infantil, especialmente na modalidade de creche, existe uma situação de dependência da criança em relação ao adulto: ela é vulnerável, necessita de cuidados físicos e psicológicos, os quais devem ser providos pelos adultos, responsáveis pela organização de sua rotina e de seu ambiente. Essa vulnerabilidade e dependência física, mental e emocional são fatores que diferenciam a atuação do profissional de creche de outros profissionais. Nesse sentido, quando a professora narra que “*Todo o carinho, o amor, você vê mesmo, e eles aprenderem a cantar uma musiquinha, a dançar um passinho, que você ensinou. Então, trabalhei no berçário, com bebês de quatro meses, pequenininhos, eu experimentei de tudo, assim de todas as faixas etárias do ensino infantil*”.

Maristela reconhece de que formas os saberes se diferenciam, quando narra: “Todo o carinho, o amor, você vê mesmo, e eles aprenderem a cantar uma musiquinha, a dançar um passinho, que você ensinou” pois nos demais níveis de ensino, por reconhecer que lidar com a vulnerabilidade, as limitações na comunicação, nos movimentos e na ausência de autonomia dessas crianças pequenas deixa explícita a necessidade de estabelecer uma interação afetiva, no nível das crianças. A especificidade própria ao desempenho do professor de creche traz consigo inúmeras tarefas, com fronteiras pouco definidas entre o cuidado e a educação, que se

configuram saberes em relação ao educar e ao cuidar que diferenciam o professor que atuam com “*bebezinhos mesmo*”.

*Foi maravilhoso, tanto é que quando eu aposentei, eu fiquei até meio triste no começo. Porque eu tinha quatro meses de férias, para tirar. Porque eu tinha quarenta e nove anos e eu só podia aposentar com cinquenta. E eu fazia cinquenta em março. E eu tinha mais quatro meses de férias, de licença prêmio, porque eu não tinha tirado na época que eu tinha que ter tirado. E o menina do departamento pessoal, a Alex, falou assim pra mim: - Olha Maristela, vamos contar seus dias certinhos, e você faz cinquenta anos, e eu vou te dar quatro meses de férias até sair o, o seu papel no jornal. Então, eu fiquei de férias, quatro meses, só passeando em casa de parente, fiquei em casa fazendo serviço e tudo mais. Ai saiu minha aposentadoria, mas nesta época, eu me separei. Então, estava tudo novo para mim, mas antes de eu me aposentar, eu conheci o Alberto, que é o pai do Lucas<sup>118</sup>. E ai, ele tinha uma história de vida muito linda, porque ele cuidava do Lucas. Ele era pai e mãe, então, primeiro homem assim, que eu vi que cuidava do filho. E eu tinha dado aula para o Lucas no maternal, em uma destas salas que trabalhei como professora. E conheci o Alberto. Então, fiquei no período da tarde, já que eu não dobrava mais, ai eu ficava com o Lucas de vez em quando, em casa, e ai foi assim, eu já assumi o Lucas. Ele tinha três anos e meio para quatro. E ele é emocionado igual a mim. Então ai eu conheci o Alberto, e o Lucas ficava comigo de vez em quando. E ele ia trabalhar e buscava a tarde e ai a gente foi se conhecendo. Inclusive o Alberto é doze anos mais novo que eu. E eu continuava trabalhando e eu*

<sup>118</sup> A narrativa foi produzida junto à uma criança. Por telefone ela narrara que cuidava de duas crianças recentemente e que se organizaria para que alguém pudesse cuidar delas, no dia da entrevista. Mas, no dia, ela compareceu com uma delas [Lucas]. Assim que a encontrei no ponto de ônibus onde fui busca-la, e perguntou a mim se a crianças poderia ficar “sentadinha” perto de nós. Essa situação foi inusitada, pois quando fiz as narrativas em 2012, as fiz num contexto profissional, em que não havia interferências de outras pessoas ou familiares. Então, por compreender que a narrativa se entrelaçava com os valores de vida e por acreditar que o trabalho não feria eticamente ou pudesse causar danos à criança expliquei à professora, qual seria o roteiro, e deixei que ela, como responsável decidisse. Assim a criança acompanhou alguns trechos da narração, pois como a entrevista ocorreu numa biblioteca universitária, ela ficou andando pelo local. Como pesquisadora, da linha da infância, penso que a partir dos pressupostos da sociologia da infância que reivindica a participação e protagonismo da criança na vida coletiva, a sua presença não era motivo de grandes preocupações. Ainda que esta fosse a concepção, a criança sentiu-se emocionada, em um trecho que ouviu Maristela narrar sua entrada na vida dela. Essa situação não foi prevista, mas reflito a partir de Arfuch (2010) que membros da família são parte de nossa história coletiva. É importante ressaltar que a pesquisa foi devidamente aprovada pelo Comitê de Ética em 2012, mas como se trata de uma pesquisa em continuidade, o CEP, não assinalou necessidade nova submissão, por trabalhar com os mesmos sujeitos e narrativas, que já haviam assinado termo de livre consentimento esclarecido em 2012- o termo aponta que poderão ser solicitadas a qualquer momento da pesquisa, podendo desistir ou continuar.

*ficava com o Lucas, antes de eu me aposentar, no período da manhã. Conclusão da história, a gente acabou, ele na casa dele e eu na minha e ai demorou ainda, ai apareceu a Cristina que é irmã do Lucas, por parte de mãe só. Ela falou para o Alberto, que ela não tinha condições de criar, se o Alberto não pegava a Cristina. E ai ele precisava de uma pessoa, uma mulher para estar ajudando, né? Conseguiu. E ela deu a guarda para ele, e a Cristina, não tem o meu nome, mas desde dois anos e meio ela está com a gente. E eu ainda não morei com o Alberto, ainda não, eu fiquei na minha casa, eu ia lá, dormia, aprontava as crianças, levava para a escola, voltava para a minha casa até quando a minha filha casou. Então, fui morar com o Alberto e ela ficou na minha casa, na realidade na casa dela também, porque a metade é dela. E está assim, a minha trajetória de vida é esta, agora! (risos). Eu estou com uma menina de quatro anos, cuidando, como filha, me chama de mamãe e o Lucas. E tem também esta relação com a mãe deles, que pega eles de vez em quando, ela vem buscar, porque ela mora no Tocantis. Mas assim, mudou, porque agora eu estou com a família nova, criança pequena, e é muita coisa para fazer. E eu até achava que eu ia ficar doente, porque eu era muito agitada, mais tinha o trabalho na igreja também, com as crianças. Trabalhei bastante dando aula sobre biblia, porque eu sou evangélica. Então, na igreja eu tinha um trabalho. Eu resisti muito em pegar aula na igreja, porque eu tinha um pouco de medo, e comecei a trabalhar e fiquei bastante tempo. Agora eu estou só cuidando das crianças, estou em casa. Mas assim, eu tenho bastante problemas, porque eu tenho a minha mãe que é surda. Então, eu que acompanho ela em médico. E tem também meu irmão que é deficiente visual, ele teve problemas com a esposa, separou e teve o descolamento de visão. Então assim, eu fiquei muito em médico, INSS, advogado, estas coisas todas, quem vai atrás, tudo eu que corro atrás.*

***Hellen – Você acha que está vivendo em função da família, depois que se aposentou?***

*Maristela – Sim, da família, é, em função da família. Eu já fazia isso antes, mas com menos intensidade, porque eu trabalhava, e me tomava tempo. Mas na realidade o meu trabalho, é o que dava pra acompanhar a família, porque eu podia abonar, eu trabalhava só meio período e quando eu não dobrava eu tinha o período da tarde. Mas, enfim, a minha perspectiva de vida é com a família, estou feliz. E foi uma barreira, porque o cara era mais novo, o Alberto, era doze anos mais novo. E eu tinha dificuldade em aceitar,*



*mas veio a Cristina, graças a Deus, eu estou bem, estou feliz. Porque assim, é uma família nova, uma vida nova, e eles são assim, como você está vendo. [apontou para Lucas]. Só de ouvir um pedaço da minha história, ele já está chorando. Eles são todos carinhosinhos, a Cristina, então, ela e o Lucas, são assim, me completam.*

Após a aposentadoria a professora passou a se dedicar à família, nesse trecho longo, a professora se remete totalmente a sua vida pessoal, para ela o fim da carreira de certa forma trouxe a sensação de completude, já que queria “experimentar de tudo” e passou a cuidar da família e ser professora na igreja, de forma voluntária.

Esta situação mostra que não se prendeu ao roteiro proposto, decidiu relatar não os saberes da profissão, mas aspectos da vida e das experiências pessoais que não “via” ou tinha quando estava envolvida pela sala de aula. Ela narra fatos de seu “presente” comparando-os por meio das recordações anteriores à sua vida atual. Em alguns trechos contextualiza como seu cotiando profissional se definia e organizava junto ao pessoal.” *Mas na realidade o meu trabalho, é o que dava pra acompanhar a família, porque eu podia abonar, eu trabalhava só meio período e quando eu não dobrava eu tinha o período da tarde. Mas, enfim, a minha perspectiva de vida é com a família, estou feliz.*”

Para Halbwachs (2003) nossa memória é sempre coletiva, pois, ainda que sozinhos, somos o resultado das relações e vivências que tivemos com o outro ou com os diversos pontos de vista de outros indivíduos. “Nossas memórias permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelo outro, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais apenas nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos.” (HALBWACHS, 2003, p. 30). Os sujeitos que fizeram/fazem parte da vida pessoal da professora se misturam às narrativas de sua profissão *“Então, estava tudo novo para mim, mas antes de eu me aposentar, eu conheci o Alberto, que é o pai do Lucas<sup>119</sup>. E aí, ele tinha uma história de vida muito linda, porque ele cuidava do*

<sup>119</sup> A narrativa foi produzida junto à uma criança. Por telefone ela narrara que cuidava de duas crianças “recentemente” e que se organizaria para que alguém pudesse cuidar delas, no dia da entrevista. Mas, no dia, ela compareceu com uma delas [Lucas], aparentemente tinha 10 anos de idade. Assim que a encontrei no ponto de ônibus onde fui busca-la, e perguntou a mim se a crianças poderia ficar “sentadinha” perto de nós. Essa situação foi inusitada, pois quando fiz as narrativas em 2012, as fiz num contexto profissional, em que não havia interferências de outras “pessoas” familiares. Então, por compreender que a narrativa se entrelaçava com os valores de vida e por acreditar que o trabalho não feria eticamente ou pudesse causar danos à criança expliquei à professora, qual seria o roteiro, e deixei que ela, como responsável decidisse. Assim a criança acompanhou alguns trechos da narração, pois como a pesquisa foi numa biblioteca universitária, ela ficou andando entre os livros. Como pesquisadora, da linha da infância, penso que a partir dos pressupostos da sociologia da infância que reivindica a participação protagonismo na vida coletiva. Ainda que esta fosse a concepção, a crianças sentiu-se emocionada, e alguns trechos que ouviu Maristela narrar (2012) trechos da vida pessoal. Essa situação não foi prevista, mas reflito a partir de Arfuch (2010) que membros da família são parte de nossa história coletiva. Sendo importante ressaltar que a pesquisa foi

*Lucas. Ele era pai e mãe, então, primeiro homem assim, que eu vi que cuidava do filho. E eu tinha dado aula para o Lucas no maternal, em uma destas salas que trabalhei como professora. E conheci o Alberto.”*

Para Halbwachs (2003) todas as ideias implícitas em nós não nos deixam sozinhos e nos fazem permanecer em contato com outras pessoas e suas ideias, isto é, sempre há muito do outro em nós. Portanto, para confirmar uma lembrança ou recordar de algo que envolveu uma ou mais pessoas não se requer a presença material dessas mesmas pessoas. Deste modo, recordar uma história terá sempre como pano de fundo as relações com outros indivíduos, que fizeram parte dela, aliás são eles quem mantem nossas histórias “vivas”. Para Bosi (1994) a lembrança é a sobrevivência do passado. No caso de Maristela, sobrevivência de muitos aspectos de sua vida como professora/pessoa, tornando explícita a necessidade de compreender e superar os dilemas como a subjetividade, a representatividade, a autenticidade, a temporalidade impostos às narrativas autobiográficas. A vida de Maristela é única e não cabe a generalização, uma vez que

a vida se constitui um conjunto coerente e orientado, que pode e deve ser apreendido como uma expressão unitária de uma “intenção” subjetiva e objetiva, de um projeto: a noção sartriana de “projeto original” somente coloca de modo explícito o que está implícito nos “já”; “desde então”, “desde pequeno” etc. das biografias comuns ou nos “sempre” (“sempre gostei de música”) das “histórias de vida. (BOURDIEU, 2006, p.183, grifos do autor).

Arfuch (2010) mostra que as narrativas autobiográficas são uma retrospectiva em prosa de que uma pessoa real faz de sua própria existência, acentuando sua vida individual, a história de sua personalidade. Assim o narrador/autor faz emergir dois sujeitos, o do enunciado e da enunciação sobre a “verdade de si”.

*Hellen –Lembro que eu te conheci, de cabelo curtinho, cacheado era mais cheio. Acho que hoje você está mais jovem! É a minha percepção.E esperava encontrar uma senhorinha, já aposentada.(risos)*

*Maristela - Não acredito! (risos).Que bom Helen, fico mais feliz ainda de ouvir isso!*

*Hellen – É, porque me lembro de você, Maristela, aliás me lembro de quase todas as professoras que participaram da pesquisa! Pode –se dizer que “todas essas pessoas marcaram quase uma década da minha vida, por causa das histórias.” Mas, tenho um carinho especial por quatro trajetórias, a sua é uma delas!*

*Maristela – Ah, obrigada!*

*Hellen – Essa foi uma das primeiras análises que eu fiz pro meu trabalho. Notei que você demonstrava sempre houve comprometimento com a infância, esta percepção, este respeito com a criança que você denuncia na sua fala. Quando se lê, se sente que aquela pessoa não está fazendo nada obrigado, que não faz só por dinheiro, faz porque isso é importante para ela. Acho a gente precisa brigar mesmo pelos nossos salários, mas você está, além disso, a gente não é só o que a gente ganha. A gente é aquilo que a gente faz. E parece que isso é que tem mais valor para você. Você sempre colocou na sua narrativa a questão da responsabilidade que você demonstrava ter com as crianças e eu acredito que, isso era seu, como pessoa. Porque abriu mão de sua tarde, que poderia assistir novela, passear , ou não fazer nada e decidiu vir aqui. Afinal você se aposentou e tem todo o direito, mas continua se preocupando com a educação, continua se preocupando com o trabalho, quer contribuir. Você pode deixar muita coisa para os professores iniciantes, para professores que estão em exercício, porque sua narrativa pode ajudar e muitas pessoas em suas carreiras. Muitas pessoas se inspiram no nosso trabalho e também se repelem de algumas coisas que fazemos, mas você deve ter deixado muitas marcas boas na vida de muitas pessoas.*

Nesta etapa, tentei retomar as questões centrais sobre os saberes dos professores que atuam na modalidade de creche, motivo que me fez elaborar o roteiro, mas respeitei a narração da professora sobre suas trajetórias pessoais por compreender que essa é uma faceta inegável do trabalho com a abordagem autobiográfica. Aliás, penso que esta seja a perspectiva metodológica que não ignora a subjetividade profunda contida nas narrativas dos sujeitos nem os reduz a uma “voz qualquer” que faz relatos de sua prática, a fim de explorar suas vozes com exclusivo interesse em resultados de pesquisa. Como quer Pineau (2006) devemos ir além das técnicas.

Saliento que retomar ao objetivo principal da pesquisa, os saberes dos professores que atuam na creche, se viabilizou por dominar o conteúdo da trajetória anterior da professora. O processo de leitura das narrativas desta professora e de todas as outras foi realizado sucessivas vezes, seja para seleção das que mais demonstravam “vontade de falar de si” ou para compreender aspectos relativos aos saberes da Educação Infantil. Como narrei acima, “me lembro de quase todas as professoras da pesquisa! Todas essas pessoas marcaram quase uma década da minha vida.” Em vista disso, reafirmo que trabalhar na perspectiva

metodológica autobiográfica traz riqueza à pesquisa. Parto também da concepção de Ferrarotti (2010) que defende a subjetividade e historicidade presente nas narrativas recolhidas pelo pesquisador. Por este ângulo, a pesquisa depende de que o pesquisador estabeleça com seu sujeito de pesquisa uma relação dialética.

*Hellen - O que você pensa disso que eu disse? Como você acha que deve ser professor de educação infantil hoje? Se você seria professora na modalidade de creche, de novo, ou está bom, o que você fez?*

*Maristela – Então...(risos) eu penso assim, é gratificante e eu sinto muita falta de sala cheia, de brincadeira, de correr com as crianças, eu sinto falta disso, mas a Cristina brinca o tempo todo, ela faz contas. O Lucas também. E relembro tudo aquilo que eu fazia com as crianças na escola. A Cristina tem quatro anos, ela sabe jogar dominó, ela sabe jogar, como é que fala aquele joguinho que faz par?*

*Hellen - Jogo da memória.*

*Maristela – Isso! (Risos) Jogo da memória, quebra cabeça... Então tudo isso ela gosta de fazer. Então ela fala assim, oh mamãe vem me ajudar, eu já fiz tudo as bordas do quebra cabeça, agora vamos fazer o meio? Então vem me ajudar. E eu acho assim, que para quatro anos? Ela joga dominó, e estes joguinhos de, que trabalhava com as crianças, contar, as brincadeiras, então assim, dá para fazer. É tipo uma continuidade.*

*Hellen - Você acha que o pessoal se separa do profissional, depois que se aposenta? Ou o professor que existe, em você, nunca vai desaparecer?*

*Maristela – Sim, é incrível, porque às vezes eu estou brincando ali com ela, e ela falou que tinha que cortar a palavrinha que começava com a letra E. E ela é pré I. E a gente estava cortando junto, ela cortando, e eu falei para ela:- Vamos contar quantas palavrinhas você recortou? E ela foi contando, e quando chegou no dez. Dez, quatorze, vinte. E eu disse:- Não, não, Cristina! Vamos começar tudo de novo. Então, tipo assim, aquilo já está dentro mim, sou professora. Então ficou, né? É o meu jeito, não sei.*

O exemplo que a professora narra para descrever o professor, neste trecho de sua narrativa, está focalizado nas práticas educativas dos professores de ensino fundamental ou da pré-escola; é importante destacar que a imagem que lhe vem à lembrança não é papel que desempenhou no berçário ou no maternal, de cuidados específicos [que também faz a seus filhos do coração], mas reforça as características do professor do ensino fundamental ou da pré-escola.

Sobre isso, Oliveira et al. (2015) mostram que a informalidade e a imitação do ensino fundamental estão presentes no trabalho das creches e pré-escolas pois, de modo geral, a formação nos cursos de Pedagogia segue o modelo escolar do ensino fundamental para a Educação Infantil e “as poucas reflexões e estudos sobre Educação Infantil existentes nos cursos de Pedagogia costumam a restringir à pré-escola, apesar de a infância de zero a 3 anos integrar a etapa da educação infantil, no Brasil” (OLIVEIRA, 2015, p. 142). Nesta etapa da pesquisa - narrativa de 2018, a professora já havia se formado no curso de Pedagogia, o que de certa forma não contribuiu para que seus saberes sobre a profissão fossem mais focalizados na Educação Infantil, uma vez que relata: *“Hellen – Quantos anos você teve de magistério? Maristela – Nossa eu trabalhei praticamente quase trinta. Vinte e nove anos! Hellen – E nestes vinte e nove anos, quantos foram na educação infantil? Maristela - Na educação infantil? Todos, né? (Risos) Porque estou desde a alfabetização. A educação infantil era até pré III. Era tipo pré II de hoje, ela era tipo educação infantil também. Hellen - E os últimos seis anos foram com quais grupamentos? Maristela - Os últimos foram os berçário.*

Galdi (2018) afirmou que nem mesmo a formação inicial poderá ser capaz de promover a profissionalização para a atuação na Educação Infantil, se não contemplar a discussão das especificidades exigidas para os professores de Educação Infantil; ele escreve em sua pesquisa que “As ausências das especificidades, nos demais aspectos, foram consideradas como necessidades formativas, porque essas ausências podem prejudicar o desenvolvimento da profissionalidade docente”<sup>120</sup>. (GALDI, 2018, p.188).

*Hellen – Como foi este trabalho no berçário? Quero saber por que em 2012 você contou que tinha medo de pegar o maternal, mas que era um desafio para você, mas você diz que enfrentou, pegou e gostou. E você se desafiou de novo. Isso é uma surpresa pra mim. Porque também sei que a rede municipal, não tem esta prática, de trabalhar com professor em berçário, mas, você pleiteou isso, você quis o berçário. Por quê?*

*Maristela – Então, como nossa escola, o carinho era muito grande, às vezes faltava educadora e a direção pedia para a gente substituir. E nem todo mundo gosta de berçário, porque tem que trocar a fralda, tem que dar banho, e pegar criança no colo, então é bem trabalhoso e trabalha o tempo todo. E tem que ficar olhando para a criança não pôr coisa na boca, e é bem assim, um trabalho que você tem que estar bem atento, você fica assim, o nível de stress, né? Porque é pequenininho e você tem que olhar tudo, saber*

<sup>120</sup> A autora trabalha com a concepção do que é a profissionalidade docente. Para isso, elabora a construção deste conceito atrelado à Educação Infantil. Ver mais em: GALDI (2017, p. 68).

*se está, o horário da mamadeira, e ver se não comeu, é assim, sabe? É esta questão do cuidado mesmo, mas não é só a questão do cuidado. Mas, tem também a parte pedagógica, que é você estimular a criança a falar, cantar, fazer andar de motoquinha. Então tinha até uma coisa assim, porque o berçário, naquela época também, era muito fechado. Então eu falava assim, não, vamos sair um pouco, vamos levar estas crianças do berçário para andar de motoca lá fora. Porque o maternal já sai mais, por que eram maiorzinhos, e a gente saía mais.*

Nesta etapa, a professora também, reconhece claramente um conjunto de especificidades com as crianças de 0 à 3 anos. Narra à questão da dependência característica das crianças de 0 à três anos, este saber experiências, isto é que vem de sua prática, Oliveira-Formosinho (2002, p.135) define *globalidade* e *vulnerabilidade*, características que diferenciam a professora de creche dos demais professores

Na narrativa autobiográfica oral, em 2012, a professora demonstrava reconhecer esse saber por meio de comparações que faz entre as etapas da educação infantil, o maternal com a pré-escola:

*Pra mim foi uma dificuldade enorme porque você fala com a criança maior e ela já entende. É mais tranquilo de trocar, tirar a roupinha, de guardar a roupa com as crianças um pouquinho o maiores. Já com as crianças pequenininhas, que usam fraldas, você já tem que ter aquela preocupação de estar tirando a fralda” E trabalhando no berçário, faz uma comparação dele com o maternal, narrando que são mais dependentes e vulneráveis: “Então tinha até uma coisa assim, porque o berçário, naquela época também, era muito fechado. Então eu falava assim, não, vamos sair um pouco, vamos levar estas crianças do berçário para andar de motoca lá fora. Porque o maternal já sai mais, por que eram maiorzinhos, e a gente saía mais.*

A professora exemplifica o que está exposto, no Artigo 9º das DCNEI, que os eixos estruturantes das práticas pedagógicas para a Educação Infantil são as interações e a brincadeira, “experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.” (BRASIL, 2009). Que ela narra, como pouco estimuladas por outros parceiros de trabalho, as educadoras. “Então tinha até

*uma coisa assim, porque o berçário, naquela época também, era muito fechado. Então eu falava assim, não, vamos sair um pouco, vamos levar estas crianças do berçário para andar de motoca lá fora.”*

No entanto, entendia como o este saber como um saber “a mais; e não como a especificidade da educação para as crianças de 0 à 3 anos. Como relata em 2012: “*Já tem um trabalho a mais, como tetê [mamideira] dele, com a família. Porque que no maternal a família é mais próxima ainda, porque a criança, é muito dependente do adulto.*”

Sobre a relação com a família, descrita pela professora, (Oliveira-Formosinho (2002) Em terceiro lugar, a rede de interações alargadas é também uma especificidade da profissão, já que “as relações e interações que se requerem dos professores que atuam na modalidade de creche, a vários níveis, são também responsáveis pelo âmbito do seu papel” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 138). Os professores que trabalham com crianças pequenas precisam estabelecer diálogo e integração com diversos serviços, entre os quais os prestados por auxiliares da educação, assistentes sociais e psicólogos. E, não menos importante, a interação com os pais ou responsáveis pela criança.

*Hellen – Você não ficava o dia todo. Mas, as crianças, sim. Meio período era a educadora? Existia alguma comunicação? Porque pegava só meio período do seu trabalho, não é?*

*Maristela - Sim, tinha a educadora. Então, eu tinha que entrar, dez minutinhos antes para uma falar para a outra o que tinha feito, se tinha que tomar um medicamento, se tinha alguma coisa assim. Entendeu? Eu entrava um pouquinho antes do meio dia. Eu não lembro bem. Eu sei que eu tinha que chegar um pouquinho antes, da outra sair e ela falava, olha na bolsinha tem medicamento, eu já fiz isso ou aquilo. Porque a tarde era outra rotina também. Igual, se ela tinha dado banho de manhã, a tarde eu não precisava dar. Mas se a criança fizesse cocô, algum coisa assim, eu dava.*

A Lei nº 9.394/1996, que regulamenta que na creche, primeira etapa e modalidade da Educação Infantil, devem atuar como professores com no mínimo em nível médio, que devem buscar profissionalizar-se tanto em termos de formação inicial quanto continuada. Ainda assim, com duas décadas de vigência da lei, a admissão de professores formalmente certificados, não se configurou uma realidade., que são encontrados educadores, auxiliares de desenvolvimento infantil e outros profissionais sem formação mínima em nível médio, como exigido por lei, ou ainda, sem a valorização salarial e o reconhecimento a que, todos têm direito. Essa situação cria um cenário de confronto e injustiça entre os profissionais da

educação, que muitas vezes atuam na mesma rede de ensino e muitas vezes exercem funções educativas com a mesma criança. *“Então, eu tinha que entrar, dez minutinhos antes para uma falar para a outra o que tinha feito, se tinha que tomar um medicamento, se tinha alguma coisa assim. Entendeu? Eu entrava um pouquinho antes do meio dia. Eu não lembro bem. Eu sei que eu tinha que chegar um pouquinho antes, da outra sair e ela falava, olha na bolsinha tem medicamento, eu já fiz isso ou aquilo. Porque a tarde era outra rotina também. Igual, se ela tinha dado banho de manhã, a tarde eu não precisava dar. Mas se a criança fizesse cocô, algum coisa assim, eu dava”*. Assim, além da situação de conflito, se estabelece uma relação que possivelmente não contribui para solidificar os saberes educativos da profissão, de educar e cuidar, já que a função parece ser distinta como narra Maristela: *“Porque a tarde era outra rotina também. Igual, se ela tinha dado banho de manhã, a tarde eu não precisava dar. Mas se a criança fizesse cocô, algum coisa assim, eu dava”*.\_Gonzalez-Mena e Eyer<sup>121</sup> (2014,) afirma que a posição de que o cuidado com crianças pequenas parte do respeito e este é um componente importante do currículo. “[...] Um currículo totalmente centrado em conexões e relações. Resumindo, o termo currículo está relacionado a educar, porém no mundo dos bebês e das crianças *cuidado e educação* são uma única e mesma coisa.” (GONZALEZ-MENA e EYER, 2014, p. 14, grifos meus). Por isso, o professor deve dar banho na criança, porque faz parte de sua especificidade e não apenas “se faz cocô” e não há mais a quel recorrer. O saber de educar e cuidar devem ser de todos os profissionais. Assim, parece claro que há conflito “imposto” aos profissionais que desempenham as funções de educar e cuidar de crianças. (OLIVEIRA, 2002; HADDAD, 2002; GOMES, 2013; CAMPOS, 2002; KUHLMANN, 2007).

*Hellen – Como foi sua relação com os pais? Porque na sua narrativa em 2012, você falava muito dos pais.*

*Maristela – Menina, assim, eles ficavam principalmente o berçário, não sei se você viu lá, viu? era tudo de vidro, né?*

*Hellen – Sim.*

*Maristela - Eles ficam tudo ali olhando. E eu peguei no comecinho do ano. E eu fui até pegar as férias, com o berçário. Então, no comecinho do ano, as crianças choram muito, porque está separando dos pais. E ai os pais ficam tudo ali na janela. A maioria, porque eles ficam preocupados, com o que você vai fazer. E a crianças não param de chorar, então o pai fica angustiado lá*

---

<sup>121</sup> GONZALEZ-MENA, J.; EYER, D. W. *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas*. 9. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.



*fora e a gente fica angustiado lá dentro também. E a gente quer que a criança pare de chorar entendeu? E a criança está conhecendo a gente ali. Agora, é novo para ela, ela nunca nem, te viu e está te vendo ali pela primeira vez. Os pais te cobram muito.*

*Hellen – Mas você acha que sua experiência antes é que te ajudou a fazer um trabalho mais qualificado, mesmo no berçário?*

*Maristela – Sim, porque você já sabe que a criança vai chorar, porque para ela é algo novo, porque é diferente, e outra, as ADIS [educadoras], elas tinham mais experiência do que a gente. Porque elas sempre, por exemplo, alguém que estava trabalhando ali no berçário a um, dois, ela já tinha trabalhado a mais de dez anos ali. Tinha ADI ali que já estava há dez anos. Então elas já estavam acostumadas, né. Mas assim, os pais, eles têm uma preocupação com os filhos, se o filho comeu, se o filho tomou banho, e aquela preocupação de como você está tratando o filho também, como se diz, se você está tendo calma, se você está dando amor, se você está dando carinho, tudo, eles estão de olho nisso. No berçário, eu já tive uma experiência no B1 e no B2, porque eu fazia, estava lá e ai cá quando precisava de substituir ADI. Então eu já estava pegando os filhos das crianças que eu tinha dado aula. Então era uma coisa assim, já chegava lá e falava, ah, este aqui é o filho da Mariana, que você deu aula. Então, você olha, ela já teve três... Meu Deus, mas aquela menina já teve três filhos? Com dezesseis, quatorze anos, então, sabe estas meninas que tem filho rápido, e eu falo assim, porque são da idade da minha filha. E minha filha ainda não é mãe, ainda. Minha filha está com vinte e seis anos e não teve filhos ainda.*

Kuhlmann (2007) afirma que a situação dos profissionais que atuam em creche não pode ser solucionada apenas com propostas de formação inicial para os ingressantes na carreira, mas necessita de medidas como “a regularização das condições de trabalho, a valorização salarial, e a formação prévia e inicial, bem como o favorecimento da escolarização básica e específica daqueles que estão atuando, iniciativas que envolvem toda uma política para a Educação Infantil” (KUHLMANN, 2005, p. 204). Entendo que embora tendo os saberes próprios da formação, saberes curriculares e disciplinares, não será suficiente para motivar uma “boa prática.”

Desse modo, Kuhlmann (2007) mostra que os municípios devem tomar, em primeiro lugar, medidas no sentido de criar condições de trabalho capazes de valorizar esses profissionais, bem como tornar seus atuais cargos equivalentes ao cargo de professor, como

determina a lei; e, em segundo lugar, acabar com as funções que ferem o que propõe a Lei nº 9.394/1996: a formação no mínimo em nível médio, embora se reconheça que a formação inicial sozinha não resolverá a questão da qualidade no trabalho dos professores de Educação Infantil, sobretudo em relação aos que atuam na modalidade de creche. Pois, se a formação, inicial ou continuada, não vier acompanhada de estratégias que deem conta de garantir aos professores à compreensão das especificidades para atuar junto ao grupo etário de zero a três, ela poderá não contribuir de maneira significativa com o cuidar e educar com a qualidade requerida para esta etapa da Educação Infantil.

*Hellen – Mas quando você faz um bom trabalho, você vai ser reconhecido pelo bom trabalho. Você faz um mau trabalho, talvez você também vá ser reconhecido por isso. Concorda? Não só por suas crianças atuais, mas em algum momento, você pode reencontrar outras que se lembram de como você era.*

*Maristela - Então, é interessante, porque assim, eu nunca achei que eu fosse ser reconhecida. Porque eu fazia, fazia e faço, eu gosto. E talvez porque na minha infância eu tenha vindo morar com a minha tia e eu sofri muito, né? Eu chorei seis meses, quando eu vim morar com a minha tia, sem parar. E ela teve paciência, ela me acolheu. Entendeu? E talvez este fato de eu ter passado por isso, é que me preparou para estar até atendendo esta criança, com esta, com este diferencial de paciência, de calma, né? De ter paciência com criança. Mas, assim, eu nunca achei que eu fosse ser reconhecida. Ah, não, nunca achei que... Eu fazia o meu trabalho e assim acabou. Mas quando eu me apresentei, eu fiquei muito contente e eu fui na sorveteria ali, e todo mundo me conhece. Ali eu trabalhei dezoito anos. E eu cheguei na sorveteria, ai a Meire falou assim para mim, nossa, você não está trabalhando mais, e eu falei to aposentada já vai fazer um ano. E ai ela falou: - Nossa mais que falta você faz naquela escola! Até me perguntei, mas, porque será que todo mundo me elogia? Já cheguei a pensar assim: Essa menina é da minha igreja... deve querendo só me agradar... a gente sempre pensa assim! Mas, uma outra vez quando fui no postinho levar a Cristina pra tomar vacina e eu encontrei uma ex-aluna minha, já com o nenê no colo e ela falou, Quem é esta, Maristela ?Eu falei: -minha filha do coração. Então ela falou assim para Cristina : Óh, não tem pessoa mais amorosa do que ela, Cristina , sabia?! Nossa, não esperava ouvir isso! Porque eu dei aula para os dois irmãos dela e não dei para ela, não tinha dado aula, dei aula pro Beto e para Bento, e não tinha dado aula para ela.*

*Eram assim, crianças muito problemáticas. E ela falou, não tem pessoa melhor para dar amor. Falou deste jeito! E eu fiquei pensando, fiquei com aquilo na cabeça...Porque, quando você me chamou para vir falar da minha história, eu ainda falei para a minha filha, imagina Clarice, a Hellen me ligou e eu fiquei toda feliz, porque ela quer ouvir minha história. E, minha filha disse: mãe, vai. Não fica enrolando não. Porque agora a tua perspectiva de vida mudou, você saiu da pré-escola. Mas, você continua trabalhando da mesma forma, porque você continua educando a Cristina, o Lucas, porque você continua tendo este contato com a escola.*

*Hellen – Sua filha disse isso porque você continua atuando em outros espaços? A igreja, por exemplo, é um espaço. Você acha que vai levar sua experiência como professora? Você acha que a professora Maristela levou muitas coisas pessoais dela para o trabalho? E Hoje? As experiências que você teve na escola estão nesses espaços fora dela onde você vai? As experiências boas e difíceis também, ou não?*

*Maristela – É, porque não são só flores, tem dia que você não está bem, tem dia que não está. E nossa, eu fico muito feliz, assim, de poder estar aqui hoje, pra mim, é uma satisfação muito grande de poder propiciar este momento, de você olhar para minha carreira e e enxergar o que eu fiz.*

Oliveira e Rossetti-Ferreira (2000) assinalavam a situação de inserção de crianças na Educação Infantil – e, por conseguinte, na primeira etapa e modalidade educacional – a creche. Atualmente essa situação se intensificou e tem-se consolidado como local de atendimento às crianças, independentemente da posição socioeconômica da família. As transformações “têm levado também as famílias a uma crescente procura por escolinhas, berçários, creches etc.” (OLIVEIRA e ROSSETTI-FERREIRA, 2000, p.116). Haddad (2003) afirma que persiste ainda “[..]uma visão dominante do passado fortemente influenciada pela ‘ideologia da família’ e que a educação (compreendida como criação, formação) da criança pequena é assunto privado de família, e não responsabilidade pública (HADDAD, 2003, p. 17, grifos da autora). Por isso, a filha de Maristela acredita e corrobora a percepção social de que cuidar dos filhos e ser professora na creche são a mesma coisa: “*E, minha filha disse: mãe, vai. Não fica enrolando não. Porque agora a tua perspectiva de vida mudou, você saiu da pré-escola. Mas, você continua trabalhando da mesma forma, porque você continua educando a Cristina, o Lucas, porque você continua tendo este contato com a escola.* Os profissionais podem eliminar essa percepção à medida que entenderem que os saberes,

embora parecidos, não vem exclusivamente das experiências, eles são plurais, como defendeu Tardif (2002).

Para Zilma de Oliveira (2007b) existem “saberes” que favorecem as interações e nas instituições de Educação Infantil essas interações tendem a ser mais colaborativas e prolongadas entre crianças e menos articulada com adultos. Para a autora, o cuidado materno – inegavelmente implícito nas práticas pedagógicas de atendimento das crianças na modalidade de creche – reforça a ideia de que, para ser professora, basta ser mãe, ou ainda saber e gostar de cuidar de crianças. Entretanto, há uma série de atividades que necessitam ser planejadas, isto é, são intencionais e não “instintivas”. Estes saberes são os saberes pessoais (da vida) ou os saberes experiências (construídos na prática) que relaciona Tardif (2002).

*Hellen – É uma surpresa, para mim, te ouvir falar que pediu para ir trabalhar com o berçário, então quer dizer, você, mergulhou no universo da educação infantil, para você que não era uma escolha no começo, lembra? E foi sua escolha no final. Para quem não queria ser professora, em oitenta e seis, acho que você terminou bem sua carreira como professora de educação infantil, no berçário. Então, querida, eu te pergunto, você acha mesmo que o professor, ele é desvalorizado? Qual que é a sua percepção hoje, olhando para a sua trajetória e vendo as suas “escolhas”, ter ficado na educação infantil, ter trabalhado com berçário. O que te levou a terminar sua carreira na educação infantil?*

*Maristela – Ah, eu queria experimentar um pouquinho de tudo! Porque depois que eu fui para o maternal, eu me realizei e demorou. Porque foi uma luta também, porque, o maternal é muito exigente. Eles exigem muito, fisicamente. E no berçário é a mesma coisa, também, ao mesmo tempo, o que é que acontece? É uma criança que você, como se diz, você tem que ver como é que ela está se sentindo. Igual o berçário, como é que ela está se sentindo? Porque ela não expressa, só através do choro. Sei lá, então será que está sentindo dor? E a gente se coloca no lugar, e eu não sei também, como é que seria. E eu acho assim que, a profissão professor, em si ele é muito desvalorizada. Nos tempos de hoje mais ainda. Porque tem questão do desrespeito dos alunos, com o professor, muito desrespeito. Na educação como um todo. É, porque na educação infantil, quem observa, quem cobra, quem acaba de te agredindo, quem acaba, são os pais. E eu comparo muito, você já teve cachorro?*

*Hellen - Sim, eu tenho!*

*Maristela - Você já brigou com seu cachorro? (risos)*

*Hellen – Sim. (risos)*

*Maristela – Então, você briga com ele, mas ele vem todo carinhosinho para o seu lado, né? E não que eu estou falando que a criança seja cachorro. Mas, eu falo assim, ele não guarda aquele ressentimento Agora o adulto, sim, no olhar dele. E tem adulto que tem aquele olhar de maldade, ele olha, e ele imagina, ele acha que é aquilo. Entendeu? Agora criança não, a criança não é assim.*

*Hellen – Como você acha que os pais auxiliam no processo educativo?*

*Maristela - Olha, são poucos os pais que estão realmente preocupados com a educação da criança. A maioria dos pais chegam e falam, já comeu? Já tomou banho? Com os menores, a preocupação deles é neste sentido, no cuidar mesmo, eu acho! Agora quanto à questão pedagógica, o pai falava assim pra mim, ué, o professor é quem tem que fazer isso, o estado, a prefeitura paga vocês para isso. Então, conclusão, na questão do pedagógico mesmo, assim, as crianças que vai atividade para casa e que tem estas coisas, o pai não quer assumir tanta responsabilidade.*

Como dito antes, as especificidades dos professores da Educação Infantil residem na *integração e nas interações* das especificidades anteriores. Em suma, são especificidades dos professores de Educação Infantil, operar com: 1) as características das crianças pequenas como a vulnerabilidade e a dependência em relação ao adulto; 2) as características globais das tarefas, a abrangência de seu papel, especialmente quando atua na modalidade de creche; 3) a rede de interações alargadas; 4) a integração e as interações – entre o conhecimento e a experiência, entre as interações e a integração, entre os saberes e os afetos. A respeito da importância da prática das especificidades que compõem os saberes dos professores de Educação Infantil, Emmi Pikler, pediatra húngara criadora do modelo Lóczy, afirma que “[...] a criança que consegue algo por sua própria iniciativa e por seus próprios meios adquire uma classe de conhecimentos superior à que recebe a solução pronta.” (PIKLER, apud FALK, 2004, p. 22). Essa afirmação chama a atenção para a necessidade de estimulação da **autonomia** da criança que está sendo atendida na creche.

Defendo, novamente, a posição de que as narrativas autobiográficas são capazes de relevar os saberes ao longo da trajetória individual, e conseqüentemente coletiva<sup>122</sup>, tanto em relação à profissão e aspectos da formação dando possibilidade aos sujeitos de tomarem consciência de sua formação e de suas práticas. Josso (2007) afirma que a potencialidade é

---

<sup>122</sup> Com base na teoria sartriana da qual Ferrarotti se posicionou em defesa do método autobiográfico, para ele, o homem é a expressão singular do universal

maior porque “[...]oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação.”

Por outro lado, Nóvoa (2007) admite que o sucesso das abordagens autobiográficas no terreno das práticas e do debate teórico é um *sucesso perigoso*, “porque tende a dar guarida a experiências pouco consistentes e até eticamente reprováveis.” (NÓVOA, 2007, p. 19). A professora narra: “*Mas ela era muito estourada, ela brigava com os pais. Ela colocava as crianças de castigo, sentadas, aquela coisa bem assim, sabe? E ela era assim tanto com direção, quanto com os pais. Ela era explosiva, tanto que eu falava assim pra ela:- Acalma tua alma. E teve um dia que eu fiquei muito preocupada, pensando: eu não vou dar conta, não vou dar conta de trabalhar com a criança e trabalhar com ela*”.

Penso que a pesquisa com narrativas autobiográficas [assim como qualquer pesquisa com seres humanos] não garante que encontraremos experiências de boas práticas. Mas, a subjetividade e a relação dialética permitem que certas questões, da memória, muito veladas, venham à tona, pela dinâmica de interação que envolve o sujeito de pesquisa. Por isso, reitero que se considere o saber docente dos professores de educação infantil como um saber plural, formado por “saberes da formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e das experiências” (TARDIF, 2002, p. 36).

*Hellen - Ah, mas porque você acha que não teve reclamação? Alguma qualidade você deveria ter, não é?*

*Maristela - Ah, sim! Eu sempre tratei bem os pais, eu sempre explicava as coisas, conversava. Sempre fui assim, de conversar bastante com os pais. Em reunião de pais, também, eu gostava de esclarecer bem os pontos, de falar o meu jeito, como eu trabalhava, como era rotina da criança, eu frisava bem isso. E eu tive muito, muito pouco problema e reclamação em direção, muito pouco. Graças a Deus.*

*Hellen - E você considera que você foi uma boa professora, que você fez um bom trabalho?*

*Maristela - Então eu tive uma diretora, que falava assim: - Maristela, eu fico tranquila, com você. Tranquila. Porque você não precisa de direção. Então sempre assim, eu procurei levar minhas coisas certinhas, esta coisa de caderneta, estas coisas de papelada, estas coisas assim, sempre tinha prazo, eu entregava, tinha bastante responsabilidade, quanto estas coisas. Mesmo porque eu tive um problema antes, por causa de papelada e estas*

*coisas tudo. Então se aprende com a vida. É, melhor você aprender com os erros dos outros, né?*

*Hellen – Sim!(risos)*

*Maristela - Mas já que você não consegue aprender com os erros dos outros, então assim. Eu tive uma vez, um problema com papelada, com alguma coisa assim, então eu me organizava para não ter problema. Mas assim eu sou muito, muito, muito, eu me analiso muito. Então é uma coisa assim, que a minha filha fala: - mãe, relaxa, para de ficar analisando. Se você maltratou o fulano, se você falou, não falou, calma. Então assim, acaba sendo, é bom, e é ruim, porque você ficar se policiando. Você fica naquela coisa de, se analisando, se você fez alguma coisa, que não agradou, é muita preocupação, assim se sentindo, se você está falando coisa demais ou se está magoando, coisa que seria normal, mas será? Então, é por aí. Mas eu não sei...E é isso! (Risos).*

*Maristela - Faltou mais alguma coisa?*

*Hellen – Não, achei muito interessante, você ter continuado, você ter esta consciência, de você ser professor, é ser professor em toda e qualquer etapa. E eu acho que você mostrou uma, um respeito na educação infantil e uma confiança na construção como profissional, que você tem em si mesma. Porque só um professor com uma experiência grandiosa como a sua, é que teria peito pra dizer, pode deixar que eu vou pegar o berçário. Porque para mim também é ser professor, e que são outros desafios né? Outros desafios. E eu vejo que você venceu todos eles. Uma trajetória muito bonita, com muito esforço. E você não cresceu só profissionalmente e pessoalmente*

*Maristela - Graças a Deus. Porque eu pensei que eu iria estagnar, eu estava tão preocupada, porque eu pensei, eu vou aposentar e vou ficar fazendo o que? Eu falei, primeiro eu queria viajar muito, aí já arrumei família, e já não dá para viajar.*

*Hellen – Ah, mas você tem muita coisa para viver ainda,*

*Maristela – Ah, se Deus quiser, né,*

*Hellen - E ele que vai te levar ainda.*

*Maristela - Você sabe, que acho eu ele fica, o Lucas, fica emocionado assim, porque ele tem um histórico de vida meio parecido com o meu, assim, então ele, eu acho que ele...*

*Hellen – você viu e ela venceu Lucas, e você também...*

*Maristela - Porque você está chorando [Lucas]?*

*Hellen – Ficou emocionado?*

*Hellen – É a história dela, a história da sua mãe do coração. Ela ficou quase trinta anos como professora, você já pensou quanta gente ela educou? Ajudou? Deu conhecimento? Então, Lucas, você guarda esta história aqui, Lucas, para ler para ela, no dia da sua formatura, esta bem?*

*Maristela - Meu Deus, olha só. Eu não sabia que ele ia chorar assim. E eu estava brava com ele, porque eu disse:- você não vai comigo, porque chegando lá, você vai ficar fazendo o que?E eu preciso conversar. Mas, ela falou que não queria ficar na tia, porque ia ficar lá sozinho. Ele falou: - Vou com você!E ele veio pra chorar...*

*Hellen – Ah! ele se emocionou. Mas, eu quero agradecer e dar os parabéns de novo. E a gente encerra por aqui. E eu vou procurar te ligar, quando esta publicação sair. Porque depois da defesa, e o dia que você quiser e sentir falta da sua história, pode procurar na biblioteca da UNESP, que estará lá.*

*Maristela – Mas, você escreveu muito bem as minhas falas, os detalhes, a minha companheira de trabalho, eu não imaginei que eu tivesse falado tanta coisa assim...(risos)*

*Hellen – Falou, sim!( risos) Contribuiu bastante com meu trabalho. Você conseguiu recordar de você na sala naquela época?*

*Maristela - Ah eu fiquei tão feliz de você ter me ligado e ter falado. Porque estes dias, eu estava pensando, ah meu Deus, que legado eu vou deixar? Que legado? Eu fiquei pensando, porque tanta gente de história bonita e pais, etc, não é?*

*Hellen – E a sua , é?*

*Maristela -Sim, mas eu não imaginava que ia me procurar. Não pensei que fosse deixar um legado. Eu pensava, como vai ser rever minha história? E a hora que eu falei para a minha filha, que você tinha me chamado para falar, ela ficou emocionada. Ela falou, mãe estou tão orgulhosa de você, estou tão emocionada. E eu falei, imagina.*

*Hellen –Sua trajetória é muito bonita, Maristela! Vou parar a entrevista por aqui, e eu te agradeço muito.*

Ricoeur (2007) afirma: “[...] o exercício da memória é o seu uso; ora, o uso comporta a possibilidade do abuso. Entre uso e abuso insinua-se o espectro da “mimética” incorreta. É pelo viés do abuso que o alvo veritativo da memória está maciçamente ameaçado” (p. 72). Mas, como ele mesmo reconheceu, nada temos de melhor que as memórias dos sujeitos para compreender os saberes que emergem de suas experiências narradas. Portanto, estou convencida de que o trabalho com as narrativas dos sujeitos, na área da Educação Infantil, é



transformador dos sujeitos, na medida em que tanto a relação interacional de narração quanto as análises do sujeito, do pesquisador e de seus possíveis leitores trazem a compreensão daquilo que se viveu tanto na profissão como na vida, de forma singular-universal.

Concordo com Josso (2007), que narração de histórias de vida é “*transformador de si*” e que “tornou-se indispensável a uma Educação Continuada, digna desse nome. As narrações centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto.”, (p. 413).

### **5.2.7 Conclusões sobre as análises interpretativas da narrativa autobiográfica da professora Maristela**

Quais saberes emergem das experiências narradas pelas professoras? –foi possível chegar, por meio da análise da narrativa da professora Maristela sobre suas experiências pessoais, aos saberes que ela narra sobre o exercício de sua profissão, em que os dispositivos de memória, lembrança e recordação presentes nas narrativas autobiográficas (oral e escrita) de suas experiências de vida, formação pessoal, formação profissional, relação com os colegas e pares de trabalho denunciaram seus saberes pessoais, profissionais, de formação, teóricos e experienciais. Por ser professora aposentada, notei que ela se remeteu muitas vezes às experiências pessoais, o que pode ter sido mais viável para sua memória, já que recordar é um ato de esforço. Sendo assim, a construção desta narrativa teve que muitas vezes retomar o objetivo central da entrevista: saberes sobre a profissão.

A análise de suas narrativas (escrita e orais) evidenciou os seguintes saberes relacionados ao educar e cuidar de crianças de zero a 3 anos:

-Quanto às interações e brincadeiras. Como descrevem as Diretrizes Curriculares Nacionais (2010) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), Maristela, narra algumas situações relacionadas brincadeira, segundo ela: “*no berçário eu fiquei, com bebezinhos mesmo, foi muito gratificante. Todo o carinho, o amor, você vê mesmo, e eles aprenderem a cantar uma musiquinha, a dançar um passinho, que você ensinou”*

- Quanto a organizar o tempo, o espaço e os materiais. A professora narrou em 2012: “*E no nosso maternal ainda faltam materiais adequados, espaço. Porque às vezes a gente não tem o espaço adequado para trabalhar com aquela criança. Nós não temos cursos, não temos aquela troca de experiência. A gente foi tirando a experiência do infantil (pré-escola). Eu creio que no maternal não seja tão diferente, mas tem uma diferenciação quanto a material, quanto à família. Precisa de mais espaço, mais brinquedos adequados a idade deles. Eu acredito que maternal não possa ficar o tempo todo fechado em sala de aula e quanto mais*

*brincadeira, mais toque, menos criança em sala de aula, mais pessoas para auxiliar o trabalho, melhor. Não sei se pra mim seria o ideal ter trinta, vinte crianças, ter uma auxiliar no mesmo patamar que o meu que estivesse me acompanhando e caso eu tivesse dando uma atividade uma criança fizesse cocô ela ajudaria. Por que a criança vai precisar tomar banho, não vai? Precisar trocar de roupa. Então, eu posso estar dando continuidade no meu trabalho ou então ela vem e assume ali o que eu estou fazendo e eu vou trocar a minha criança.”* Em 2018 demonstra como dominou esta necessidade: *Em reunião de pais, também, eu gostava de esclarecer bem os pontos, de falar o meu jeito, como eu trabalhava, como era rotina da criança, eu frisava bem isso.*

- Quanto à relação com as famílias e rede de interações. Sobre o compartilhamento educativo com as famílias, a professora explicita: em 2012, *Só que com uma diferença, eles são mais carentes, eles querem mais o toque, você tem que ouvi-los mais, é mesma coisa, só que tem este diferencial. E a família é mais preocupada, porque ela vai deixar uma criança menor ali na sua mão. Então no começo do ano, os pais são muito resistentes, eles ficam em cima, ficam olhando, tudo o que você faz, qualquer coisinha. Então, é preocupante, para os pais e para a gente também.* E em 2018, Maristela reconhece o porquê da necessidade da proximidade: *‘no maternal a família é mais próxima ainda, porque a criança, é muito dependente do adulto.’* Ou ainda, *“Eu sempre tratei bem os pais, eu sempre explicava as coisas, conversava. Sempre fui assim, de conversar bastante com os pais.* Além disso, explicita em relação ao compartilhamento com outras profissionais no âmbito do trabalho: *“Sim, tinha a educadora. Então, eu tinha que entrar, dez minutinhos antes para uma falar para a outra o que tinha feito, se tinha que tomar um medicamento, se tinha alguma coisa assim. Entendeu? Eu entrava um pouquinho antes do meio dia. Eu não lembro bem. Eu sei que eu tinha que chegar um pouquinho antes, da outra sair e ela falava, olha na bolsinha tem medicamento, eu já fiz isso ou aquilo. Porque à tarde era outra rotina também. Igual, se ela tinha dado banho de manhã, à tarde eu não precisava dar.*

-Quanto ao modo respeitoso de lidar com às crianças. A professora narra experiências em que se nota sua inclinação para atender às crianças de forma respeitosa por atentar se colocar no lugar dela. *“será que está sentindo dor? E a gente se coloca no lugar, e eu não sei também, como é que seria.”*

Ela ainda narra sucessivas vezes sobre a necessidade de amor (afeto), embora acredite que “supra” carências, percepção ainda focalizada no perfil assistencial. Este é um componente fundamental, que na perspectiva educativa ela demonstra ter: *“quando fui no postinho levar a Cristina pra tomar vacina e eu encontrei uma ex-aluna minha, já com o*

*nenê no colo e ela falou, Quem é esta, Maristela ?Eu falei: -minha filha do coração. Então ela falou assim para Cristina: Ô, não tem pessoa mais amorosa do que ela, Cristina , sabia?! Nossa, não esperava ouvir isso!”*

-Quanto à compreensão da vulnerabilidade da criança em relação ao adulto. A professora relata uma situação em que é possível perceber que em seus saberes tem esta compreensão: *“E no berçário é a mesma coisa, também, ao mesmo tempo, o que é que acontece? É uma criança que você, como se diz, você tem que ver como é que ela está se sentindo. Igual o berçário, como é que ela está se sentindo? Porque ela não expressa, é só através do choro.”*

- Quanto à compreensão da globalidade. A professora narra em diversos momentos de 2012 a 2018, situações em que cuidado e educação estão interligados, o que mostra a compreensão de educar e cuidar de uma criança integralmente. *“Já com as crianças que usam fraldas e você já tem que ter aquela preocupação de estar tirando. Já tem um trabalho a mais, como tetê (mamadeira) dele.”* Além do estímulo às brincadeiras e outros *“eles aprenderem a cantar uma musiquinha, a dançar um passinho, que você ensinou.”*

-Quanto à linguagem adequada e recíproca, entre professora e bebês/crianças pequenas. Em relação a este saber a professora não discorre sobre experiências que evidenciem este ato, mas relata cantar música e até a forma como fala na narrativa autobiográfica parece se voltar a crianças: *“musiquinha, bolsinha, remedinho, bebezinhos etc.”*. É recorrente na fala da professora a infantilização, para referir-se aos diversos aspectos das crianças. Essa fala infantilizada, não dá indícios de que a professora use uma linguagem recíproca com os bebês/crianças pequenas. Mas, penso que marca uma caracterização diferente que ela dá para as crianças maiores e menores. Assim, não foram narradas situações em que a professora conversa com a criança reciprocamente, mas situações em que há diálogos diretos. Sobre essa reciprocidade entre professora e bebês/crianças pequenas é possível dizer que *“as crianças necessitam que a educadora se preocupe com elas, que lhes fale, não apenas durante as horas dos cuidados, mas também durante outros momentos do dia.* (HEVESI, 2004, p. 49). Assim, este “saber” não foi compreendido por meio destas etapas da narrativa autobiográfica.

-Quanto a construir experiências pessoais (de vida) que se relacionam com as experiências profissionais. Em 2012 a professora narrou *“Cheguei lá para o primeiro dia de aula e fui sozinha, sai do magistério e fui sem experiência alguma, fui lá e trabalhei. Aguentei firme e forte. Quando eu cheguei em casa...eu chorei e falei pra minha tia: - Amanhã eu não vou, porque não é isso que eu quero, não é isso! E chorei.”*

Ao rever sua narrativa autobiográfica em 2018 a professora Maristela, já aposentada após passar toda sua carreira na Educação Infantil, sintetiza suas experiências pessoais e profissionais: *“O que mais me emocionou foi a lembrança do meu primeiro dia de aula, como professora, quando eu voltei para casa e chorei muito, não queria voltar no outro dia, mas a minha tia me aconselhou e me encorajou, hoje sou muito grata à ela pois cresci muito, me humanizei mais, aprendi a lidar com vários tipos de situações. E tive a oportunidade de descobrir que ser professora foi a melhor coisa que me aconteceu, pois amo o que faço a apesar das dificuldades e da desvalorização profissional. As mudanças ocorrem dia-a-dia, pois posso refletir no que posso melhorar no que posso oferecer a essa criança. Conhecer o que essas faixas etárias necessitam para um bom aprendizado. Ter compromisso, amor e acreditar no que faz. É necessário formação e experiências no dia-a-dia.*

Portanto, nas considerações finais que seguem apontarei alguns dos resultados desta análise e outras discussões.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O saber docente é um saber plural, formado por saberes da formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2002, p. 36). Se me parecia, antes da realização desta pesquisa, que os conhecimentos para lidar com o educar e cuidar eram permeados apenas por saberes apoiados em diferentes “modelos” de ser professor, algumas vezes baseados no ensino fundamental (em que há forte escolarização) e outras vezes, mais próximos de uma perspectiva assistencialista (apenas “cuidar” das tarefas de higiene e alimentação), atualmente percebo que esses saberes vêm também de outras fontes, como já havia sinalizado Tardif (2002). Esses saberes foram descortinados por meio de dispositivos que auxiliaram na produção de um rol de saberes comuns presentes na relação dialética da construção das narrativas autobiográficas, analisadas e interpretadas em busca não apenas dos saberes necessários ao professor de 0 à três anos, mas também para a compreensão do próprio processo da pesquisa com as narrativas, dentro da abordagem autobiográfica.

Em relação às fontes dos saberes essenciais para a atuação com crianças pequenas em condição de creche (crianças cuja faixa de idade vai de zero a três anos), as entrevistadas, em suas narrativas orais e escritas, declararam que foram adquiridos pela experiência no dia a dia do trabalho com as crianças e pelas discussões entre pares sobre a legislação reguladora da Educação Infantil. Seguem abaixo seus a síntese desses saberes:

Sobre interações e brincadeiras- As diretrizes e teorias sobre os saberes necessários à atuação da professora de creche está a necessidade de que as interações e brincadeiras façam parte do dia a dia na creche. As professoras demonstraram ter adquirido esse conhecimento por meio da leitura e discussão entre pares da *“base nacional curricular comum, com o olhar para a educação infantil, dizendo que seu material de educação infantil é diferente, não é? A sua mão de obra é diferente.”* *“Eles aprenderem a cantar uma musiquinha, a dançar um passinho que você ensinou.”*, ou *“na hora das atividades, de tentar sempre levar para as professoras que as crianças na educação infantil, elas têm direito à brincadeira. Elas têm direito ao lúdico, ao bem-estar.”*

Sobre organizar o tempo, o espaço e os materiais. As professoras têm clareza, por suas experiências de vida, da importância da organização do tempo, do espaço e dos materiais, como foi expressado: *“Eu acredito que uma das coisas assim bem marcantes foi o respeito das crianças na hora do sono.”*

Sobre relação com as famílias e rede de interações. As professoras entrevistadas sabem, por vivência pessoal ou pela prática cotidiana, da importância das relações entre pais ou

familiares das crianças e educadores infantis, em que cada elemento da relação tem responsabilidades distintas, porém complementares, como revelam as falas: *“Então, [a] toda família, eu falo deste jeito, casa sem mobília, goteira na vasilha; problema na família, agora eu vou abrir a gaveta, quem não tem? Todo mundo tem! E isso não é desculpa para não educar!”* Ou: *“Eu sempre tratei bem os pais, eu sempre explicava as coisas, conversava. Sempre fui assim, de conversar bastante com os pais.”*

Sobre o modo respeitoso de lidar com às crianças. O atendimento respeitoso à criança e a percepção de suas necessidades, especialmente no tocante àquelas que ainda não conseguem se expressar por meio das palavras, é conhecimento que faz parte da rotina das professoras, pois *“respeito com as crianças é um comportamento padrão”*, bem como a antecipação do atendimento às suas necessidades: *“será que está sentindo dor? E a gente se coloca no lugar, e eu não sei também, como é que seria”*.

Sobre a compreensão da globalidade. As professoras demonstram saber que a criança deve ser cuidada como um ser integral, como afirma uma das professoras: *Você está lidando com a criança, e ela é inteira, ela é catarro, ela é cocô, ela é piolho no cabelo, e você prende seu cabelo, você vai lá fazer a sua parte!* Ou, *“Já com as crianças que usam fraldas e você já tem que ter aquela preocupação de estar tirando. Já tem um trabalho a mais, como a tetê [mamadeira] dele.”*

Sobre a compreensão da vulnerabilidade da criança em relação ao adulto. As narrativas mostraram que a compreensão da dependência da criança pequena em relação ao adulto e de sua vulnerabilidade leva as professoras a lidar com os pequenos sob os aspectos psicológico, afetivo, cognitivo e motor, nas rotinas de cuidado: *“Igual o berçário, como é que ela está se sentindo? Porque ela não expressa, é só através do choro.”*

Sobre linguagem adequada e recíproca. Quanto à linguagem adequada e recíproca entre as professoras e os bebês e crianças pequenas, este saber não pôde ser explicitado em nenhuma das etapas da pesquisa, pois ambas as narrativas não foram profícuas para compreender situações em que há linguagem com a criança. Algumas falas se referiram a situações especiais, como um eventual conflito entre duas crianças: *“Oh filha, vem cá, está acontecendo isso, isso, olha, você tem que ter compaixão pelo seu amigo. Você tem que perceber a dor do outro.”* Ou a tendência de se expressar como se se tivesse voltado a ser criança: *“musiquinha, bolsinha, remedinho, bebezinhos etc.”*. Mas, não há maiores elementos que sustentem saberes sobre uma linguagem adequada e recíproca

Busquei, nas narrativas autobiográficas, as possíveis transformações de vida que resultaram do exercício profissional das professoras e encontrei algumas respostas que merecem atenção. Uma delas foi a percepção de uma ética que deve ser passada adiante, não apenas às crianças, mas a seus responsáveis e a todos aqueles que fazem parte de seu convívio, com a consciência de que se trata de um processo cujos resultados não são imediatos: *“Você começa uma formação hoje e no final do ano, você ainda não viu nada. Talvez no outro, talvez no outro”*. *“Eu aprendi bastante, eu acho que hoje eu sou mais ética do que eu era antes. E eu quero ensinar isso. Eu gostaria que as professoras focassem bastante nisso também, numa educação ética. Não é só uma ética para mim. Porque não é só você ter, é você ser.”*

Outra resposta diz respeito à superação de si, ao enfrentamento de situações adversas e à humanização: *[no] primeiro dia de aula, como professora, quando eu voltei para casa e chorei muito, não queria voltar no outro dia. [...] “amo o que faço apesar das dificuldades e da desvalorização profissional [...]. As mudanças ocorrem dia a dia, pois posso refletir no que posso melhorar, no que posso oferecer a essa criança. [...]. Ter compromisso, amor e acreditar no que faz [...]”*.

Apesar de necessários e obrigatórios, as professoras lidam com esses saberes das maneiras que lhes são próprias, são saberes subjetivos e ao mesmo tempo construídos na coletividade, isto é, na dialética de uma vida singular-plural.

Um fato que talvez mereça atenção nestas considerações finais é que entre as narrativas autobiográficas das professoras doze orais, oito escritas no ano de 2012 e mais duas narrativas orais em 2018, nenhuma delas fez menção clara a conhecimentos que tivessem sido apreendidos pela via acadêmica, curso de Pedagogia, ou nível médio. O objetivo desta consideração não é a generalidade, mas cabe evidenciar, minha interpretação sobre esse recorrente fato, em todas análises de narrativas orais e escritas, em suas diferentes etapas, não apontaram que seus saberes, acima evidenciados, desenvolvidos nos cursos de formação, o que se revela motivo de preocupação por parte das instituições formadoras.

Nas seções desse trabalho apresentei como objetivos: trabalho de interpretação e reflexão, das narrativas, na perspectiva metodológica da abordagem autobiográfica e a elucidação dos saberes, em que o primeiro resulta possibilidades da pesquisa pela perspectiva da abordagem autobiográfica. E o segundo diz respeito à compreensão, pelas professoras, dos saberes fundamentais para o exercício da profissão, compreendidos como plurais, pois as professoras declararam que foram adquiridos pela experiência no dia a dia do trabalho com as crianças e pelas discussões entre pares sobre a legislação reguladora da Educação Infantil.

Quanto às possibilidades da pesquisa pela perspectiva da abordagem autobiográfica, concluo que foram muitos os desafios, mas se constituíram em um processo de análise e reflexão que me trouxe conhecimentos enriquecedores. Mediante a utilização dos dispositivos de memória, lembrança e recordação presentes nas narrativas autobiográficas (oral e escrita) de suas experiências de vida, formação pessoal, formação profissional, relação com os colegas pessoais e pares de trabalho, pude chegar ao reconhecimento de que seus saberes foram sendo construídos ao longo da carreira, se iniciaram pela formação profissional para o magistério e pelas experiências de vida, aos quais foram sendo agregados os saberes provenientes dos documentos mandatórios e da literatura da área de Educação Infantil e, principalmente os saberes adquiridos no exercício da profissão, no chão da sala de aula e da escola.

E quanto aos limites da pesquisa, antes que se possa questionar a inexistência de resultados quantitativos, cabe reafirmar que o objetivo da análise não foi categorizar ou quantificar seus resultados, mas relacioná-la a seu objeto central. Nessa medida, a intenção não foi chegar a generalizações, mas apresentar as particularidades de cada narrativa e os argumentos sustentados pelas professoras para a defesa de suas posições e atitudes na rotina de suas tarefas.

Ressalto que a aceitação do desafio de trabalhar com a narrativa autobiográfica possibilita uma análise rica. Todavia, é possível que, entre seus limites esteja o risco de seu uso abusivo, na medida em que sentimentos, emoções e memórias pessoais se encontram em jogo na interação dialética entre o sujeito da pesquisa e o pesquisador já que as vivências do narrador se entrecruzam com as do pesquisador. Ainda que seja possível lidar com memória, lembrança, esquecimento e recordação, como possibilidades de pesquisa, o pesquisador deve levar em conta os dilemas que se colocam à pesquisa com narrativas autobiográficas como a subjetividade, a temporalidade, a identidade.

Busquei evitar esse uso abusivo com a consciência de que devia conduzir a pesquisa o mais eticamente possível, fosse ao fazer interrupções ou ao orientar as narrativas de acordo com os objetivos da pesquisa.

É possível que a discussão sobre os saberes indispensáveis ao exercício profissional explicitados pelas professoras, possam colaborar para sua visibilidade e valorização. Talvez chegue o dia em que seja possível mudar narrativas como as que foram dadas pelas professoras – *“No começo eu me senti um pouco envergonhada de falar que eu dava aula no maternal, porque não parece que você é professora, sabe? Você não tem muita visibilidade. E às vezes as pessoas falam assim: - nossa, mas você estuda tanto, está no mestrado e dá aula no maternal?* ou ainda *“Às vezes eu penso né, quando se trabalha no ensino fundamental você ganha alguma*



*visibilidade em algumas coisas. É um tipo de trabalho diferente, parece até que é um trabalho mais intelectual.*

As narrativas biográficas consistem em um método de investigação que lida com sujeitos cujas experiências são individuais, particulares e únicas. Entretanto é fundamental que o investigador não perca de vista a noção sartriana do singular-universal. O professor de educação infantil tem saberes que lhes são próprios, subjetivos e ao mesmo tempo construídos na coletividade, na dialética de uma vida singular-plural. Concluo com a esperança de que este trabalho contribua para que a educação infantil, como um todo, seja valorizada e tomo como minhas as palavras da professora Franciane: *“Porque muitas escolhas que seus professores fazem, na vida e na profissão, são voltadas para a educação infantil”*.

Deste modo, considero que a presente tese de doutorado por relacionar alguns saberes dos professores da educação infantil a partir das narrativas autobiográficas contribui para que as instituições formadoras, tanto de formação inicial, continuada ou em serviço, se atentem as vozes destes professores e oferecem a possibilidades de discussão sobre os saberes apresentados.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2004.

AGUIAR, M.A.S. Formação inicial. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Tradução de Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

ARFUCH, Leonor. **Memoria y autobiografía. Exploraciones en los límites**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2013, 164 pp.

AMORIM, K; VITORIA, T.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Rede de significações: perspectiva para análise da inserção de bebês na creche. **Cadernos de Pesquisa**, nº 09; p. 115-144, 2000.

ANDRÉ, M. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

ANGOTTI, M. (Org.). **Educação Infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento**. Campinas: Alínea, 2009.

\_\_\_\_\_. Espaços de formação docente: os desafios da qualificação cotidiana em Educação Infantil. In: **Nuances: estudos sobre Educação**, ano XIII, v. 14, n. 15, p. 69-91, jan./dez. 2007. Presidente Prudente, SP: Unesp, 2007.

AZEVEDO, H. H. O. **Educação Infantil e formação de professores: para além da separação cuidar-educar**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CAMPOS, Rosânia. BNC e educação infantil: quais as possibilidades? **Retratos da Escola**. Brasília, v. 9, n. 17, 2015. P. 353-366. (Dossiê Base nacional comum: projetos curriculares em disputa).

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAYDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-80.

BARTLETT, F. C. **Remembering: A study in experimental and social psychology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1932

BARROS, H. F; SCHEIDE, T. J. F. Profissionalização docente: uma revisão de conceitos. In: TREVISAN, Z; DIAS, C. M. (Org.). **Profissionalização: construção do conhecimento e da identidade docente**. Presidente Prudente, SP: CRV, 2012.

BAUER, Martin W.; AARTS, Bas. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994, p. 47-51.

BOLÍVAR, A. Metodologias biográfico-narrativas. In: BOLÍVAR, Antonio (Org.). **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Trad. Gilson César Cardoso de Souza. Bauru: EDUSC, 2002, 236 p.

BOLIVAR, A. (Org.). **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. EDUSC, 2002.

BOLÍVAR BOTIA, A. “¿De nobis ipsis silemus?”: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, México, v. 4, n. 1, 2002.

BOSI, E. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

\_\_\_\_\_. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral**. 8. ed., Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, pp. 183-191

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Senado Federal**. Brasília, 1988. Disponível em: < [http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/CON1988.pdf](http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf)>. Acesso em: 7 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: < <http://www.condeca.sp.gov.br/ARQUIVOS/ECA.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Casa Civil**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 8 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. **Casa Civil**. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 8 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). **Casa Civil**. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm)>. Acesso em: 8 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 5/4/2013, Página 1 (Publicação Original). Disponível em:

<<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=2&data=05/04/2013>>. Acesso em: 30 ago de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB nº. 2, de 29 de janeiro de 1999. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_voll.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_voll.pdf)>. Acesso em: 8 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB 1/99. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº. 20/2009, v. 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão da Diretriz Curricular Nacional para Educação Infantil. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica)>. Acesso em: 30 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº. 5, de 17 de dezembro de 2009. Diretriz Curricular Nacional para Educação Infantil. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica)>. Acesso em: 17 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº. 17/2012, aprovado em 6 de junho de 2012. Orientações sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil, inclusive sobre a formação docente, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em : <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica)>. Acesso em: 17 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno**. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res\\_cne\\_cp\\_02\\_03072015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf)>. Acesso em: 2 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. PL nº. 8.035/2010. Plano Nacional da Educação (2011-2020). Brasília: **Câmara dos Deputados**, Edições Câmara, 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em: 2 junho. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 20 de dezembro de 2017.

BRZEZINSKI, I. Profissão professor: identidade e profissionalização docente. In: **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002.

BUENO, B. A. B. O. **Autobiografias e formação de professores**: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério. 1996. Tese de livre-docência–Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

BUENO, Belmira Oliveira; CHAMLIAN, Helena Coharik; SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa** [online]. 2006, vol. 32, n.2, pp.385-410. ISSN 1517-9702. Disponível em; < <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000200013>>. Acesso em: 2 julho. 2017.

BUJES, M. E. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAYDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 13-23.

BUJES, M. E.; HOFFMANN, J. A creche a espera do pedagógico. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 9, n. 16, p. 112-132, jan./dez. 1991. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9130/10682>>. Acesso em: 26 mar. 2015.

CAMPOS, M. M. et al. A Contribuição da Educação Infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 37, nº. 1, jan./abr. 2011.

CAMPOS, Maria Malta; FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, Apr. 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742006000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000100005&lng=en&nrm=iso)>. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742006000100005>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed., Brasília: MEC; SEB, 2009.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; VIANA, C. P. **A formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

CATANI, Denise B. et al. **A memória como questão no campo da produção educacional: uma reflexão**. São Paulo: Revista História da Educação, V. 2. jul./dez. 1998.

CERISARA, A. B. **Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Editorial Laertes. 1995, p.15-59.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002, 296 p.

CRAIDY, C.M.; KAERCHER G.P.S. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 2003.

CUNHA, M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A. **Desmistificando a profissionalização do magistério**, p. 127-147. Campinas: Papirus, 1999.

CUNHA, Maria Isabel da. CONTA-ME AGORA!: AS NARRATIVAS COMO ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS NA PESQUISA E NO ENSINO. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. , Jan. 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551997000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010&lng=en&nrm=iso)>. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551997000100010>>. Acesso em: 20 jul. 2018

DIDONET, V. Creche, a que veio... para onde vai... **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-27, 2001.

\_\_\_\_\_. Não há educação sem cuidado. **Revista Pátio Educação Infantil**, ano I, n. 1, p.6-9, abr./jul. 2003.

\_\_\_\_\_. Educação Infantil no Brasil e na América Latina: um desafio diante das múltiplas infâncias. In: ANGOTTI, M. (Org.). **A educação infantil em diálogos**. Campinas: Alínea, 2012. p. 139-154.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDURFRN, São Paulo: Paulus, 2010, p. 81-95.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em Educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FALK, J. (Org). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Araraquara: JM Editora, 2004.

FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDURFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FINGER, Mathias. Introdução. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDURFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 19- 29,.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho d'Água, 1997, 192 p.

FREITAS, F. de; GALVÃO, C. O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores. **Ciências & Cognição**, Ano 04, vol. 12, 2007. Disponível em: <[www.cienciasecognicao.org](http://www.cienciasecognicao.org)>. Acesso em: 23 jun. 2013.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S. de Sá (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009. Disponível em: <[unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf)>. Acesso em: 20 mai. 2013.

GOMES, M. O. **Formação de professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

GONZALEZ-MENA, J. EYER, D. W. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas**. Tradução: Gabriela Wondracek Link. 9. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

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**. Porto: Porto Editora, 2007.

GOLDENBERG, P.; MARSIGLIA, R. M. G.; GOMES, A. M. H. (Orgs.). **O clássico e o novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003, p.117-42.

GOULART, A. F.; Mello, S. A.(Org.). **Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. 2. ed., Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009.

GUIMARÃES, C. M.; GARMS, G. M. Z. A legislação, as políticas nacionais de atendimento na instituição de educação infantil no Brasil e o desafio de cuidar e educar a criança de 0 a 5/6 anos. **Cadernos de Educação da Infância da Associação de Profissionais de Educação da Infância**. Portugal, p. 1-26, dez. 2011. Disponível em: <<http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/CEI-94-49-%2059.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

GUIMARÃES et al. (Org.). **Formação e profissão docente**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2011. 304p.

GUIMARAES, C. M.; REIS, P. G. R. (Org.). **Professores e infâncias: estudos e experiências**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2011. p. 13-28.

HADDAD, L.; CORDEIRO, M. H. Representações sociais de ingressantes de Pedagogia sobre creche e pré-escola: um estudo em quatro Estados brasileiros. **Revista Diálogo Educacional**, v.11, n.32, p. 15-35, jan./abr. 2011. Curitiba, 2011. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=4580&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 8 jun. 2017.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

HEVESI. K. A participação da criança no cuidado de seu corpo. In.: **Educar os três primeiros anos: a experiência em Lóczy**. Falk, Judith. (Org.); tradução de Suely Amaral Mello. 2. ed., Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed., Porto: Porto Editora, 2007.

INSTITUTO NACIONAL de ESTUDOS e PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2016**. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censo-escolar-2016-reforca-desafios-para-universalizacao-da-educacao-no-brasil/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censo-escolar-2016-reforca-desafios-para-universalizacao-da-educacao-no-brasil/21206)>. Acesso em: 12 jul. 2017.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

\_\_\_\_\_. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. In: **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

KENSKI, Vani Moreira. Sobre o conceito de memória. In: FAZENDA, Ivani (Org.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1997.

\_\_\_\_\_. Memória e Ensino. São Paulo: **Caderno Cedes**, [s.n], 1994.

\_\_\_\_\_. A construção social da inconsciência. Campinas: **Caderno Cedes**, n. 26, 1991.

KISHIMOTO, T. M. O sentido da profissionalidade para o educador da infância. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajatórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Unesp, 2004.

\_\_\_\_\_. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de Educação Infantil. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**, pp. 107-115. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Política de formação profissional para a Educação Infantil: Pedagogia e Normal Superior. In: **Educação e Sociedade**, nº. 69, pp. 61-78. Campinas: Unicamp, 1999.

LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidad. (A modo de presentación). In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2004. p. 11-22.

LEJEUNE, Philippe. O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**, pp. 107-115. São Paulo: Cortez, 2005.

MARANHAO, Damaris Gomes; SARTI, Cynthia Andersen. Creche e família: uma parceria necessária. **Cad. Pesqui.** [online]. 2008, vol. 38, n.133, pp.171-194. ISSN 0100-1574. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742008000100008>>. Acesso em: 7 mai. 2017.



MINAYO, M.C.S.; MINAYO-GÓMEZ, C. Dífceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. In: GOLDENBERG, P.; MARSIGLIA, R. M. G.; GOMES, A. M. H. (Orgs.). **O clássico e o novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. p.117-42.

MINDAL, Clara Brener; GUERIOS, Ettiène Cordeiro. Formação de professores em instituições públicas de ensino superior no Brasil: diversidade de problemas, impasses, dilemas e pontos de tensão. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 50, p. 21-33, Dec. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602013000400003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000400003&lng=en&nrm=iso)>. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602013000400003>>. Acesso em: 15 junho. 2018.

NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Org). **Memória e formação de professores [online]**. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6. Disponível em: from SciELO Books. Acesso em: 15 ago. 2018.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Editora Porto, 2007.

\_\_\_\_\_. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN. São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, Daniele Ramos de et al. Formação do professor de educação infantil no curso de pedagogia: reflexões a partir da análise das produções científicas (2002-2013). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. 1, p. 129-148, 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/xG7YLG>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

OLIVEIRA, Zilma Moraes R. de. A Universidade na Formação dos Profissionais de Educação Infantil. In: MEC/SEF/COEDI. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

OLIVEIRA, Zilma Moraes R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007a.

OLIVEIRA, Z. M. R. Como definir uma pedagogia que oriente o trabalho em creche. **Revista Pátio Educação Infantil**, ano V, n. 13, p. 14-16, mar./jul. 2007b.

OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Zilma Moraes R. de. Currículo na educação infantil: dos conceitos teóricos à prática pedagógica. In: SANTOS, Marlene Oliveira; RIBEIRO, Maria Izabel Souza. (Orgs.). **Educação infantil: os desafios estão postos e o que estamos fazendo?** Salvador: Sooffset, 2014.

OLIVEIRA, Z. M. R.; FERREIRA, M. V.; BARROS, J. A. B. Formação continuada em educação infantil: a construção de uma agenda de possibilidades. In: GUIMARAES, C. M.; REIS, P. G. R. (Org.). **Professores e infâncias: estudos e experiências**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2011. p. 13-28.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A universidade e a formação de educadores da infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**, p. 169-188. São Paulo: Cortez, 2005.

OSTETTO, L E. **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**: partilhando experiências de estágio. 2. ed. Campinas: Papirus, 2000.

ORTIZ, C. O papel do professor de crianças pequenas. **Revista Pátio Educação Infantil**, ano V, n. 13, p. 10-13, mar./jun. 2007.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

\_\_\_\_\_. A autoformação no decurso da vida: entre a hétero e a ecoformação. In: NÓVOA, A; FINGER, Mathias. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL de PRESIDENTE PRUDENTE (São Paulo). Planos Diretores 2010-2012. Secretaria da Educação. Disponível em: <<http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/publicacoes.xhtml?uni=8>>. Acesso em: 6 jun. 2011.

REIS, P. G. R. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances: estudos sobre educação**. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v.15,n.16,p.17-34, jan/dez. 2008.

RINALDI, R. P. Formação de Professor e profissionalização: aspectos históricos e contextuais. In: TREVISAN, Z.; DIAS, C. M. (Org.) **Profissionalização: construção do conhecimento e da identidade docente**. Presidente Prudente, SP: CRV, 2012.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, 22(2):191-202, maio/ago., 2017.

ROSSI, Paolo. O que esquecemos sobre a memória? In: **O passado, a memória, o esquecimento. Seis ensaios da história das ideias**. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Ed. Unesp, 2007. p. 39-63, 2010.

ROSSI, Paolo. **O passado, a memória, o esquecimento. Seis ensaios da história das ideias**. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Ed. Unesp, 2007.

RUSSO, D. Como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: GOULART, A. F.; Mello, S. A. (Org.). **Territórios da infância**: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas, pp. 57-83. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009.

SAMBRANO, T. M. (Con)vivendo com Crianças e suas famílias: desafios para o educador? In: ANGOTTI, M. (Org.). **Educação Infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento**. Campinas: Alínea, 2009.

SANTOS, Hellen Thaís dos. A constituição da profissionalização docente em creche: narrativas autobiográficas. 2013. 197 f. Dissertação (mestrado)-Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/92360>>.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. **Memória Coletiva e Teoria Social**. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2003. 208p .

SHIROMA, E.O.; EVANGELISTA, O. Profissionalização docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SILVA, C. A. da; CUNHA, C. O trabalho pedagógico na creche: entre limites e possibilidades. In: OSTETTO, L. E. (Org.) **Encontros e encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágio**, p. 31-49. Campinas, SP: Papirus, 2000.

SILVA, D. J. O lugar das experiências nas práticas educativas. In: GUIMARÃES et al. (Org.). **Formação e profissão docente**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2011. 304p.

SIQUEIRA, P. G.; HADDAD, L. O trabalho do professor de educação infantil e as suas especificidades: dilemas e desafios da pré-escola. In: V Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas. **Anais...** Maceió: UFAL, 2010. Disponível em: <[http://dmd2.webfactional.com/media/anais/O\\_TRABALHO\\_DO\\_PROFESSOR\\_DE\\_EDUCACAO\\_INFANTIL\\_E\\_AS\\_SUAS\\_ESPECIFICIDADES.PDF](http://dmd2.webfactional.com/media/anais/O_TRABALHO_DO_PROFESSOR_DE_EDUCACAO_INFANTIL_E_AS_SUAS_ESPECIFICIDADES.PDF)>. Acesso em: 07 de jun. 2018.

SOUZA, E. C. de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. (In) : NASCIMENTO, A.D.; HETKOWSKI, T. M. (Org.) **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6. Available from SciELO Books .

SOUZA, E. C. de; MIGNOT, A. C. V. (Org.). **História de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDPUCRS. Salvador: EDUNEB, 2006, 372 p.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. 2004, 344 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação-Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SOUZA, Elizeu Clementino de. História de vida e formação de professores: um olhar sobre a singularidade das narrativas (auto) biográficas. In: MACEDO, Roberto Sidney (Org.). **Currículo e docência: tensões contemporâneas interfaces pós-formais**. Salvador: Editora da UNEB, 2003. p. 35-56.

SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.) **Tempos, Narrativas e Ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDPUCRS. Salvador: EDUNEB, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. 3 ed..Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

TIRIBA, L; FLORES, M, L.R. **A educação infantil no contexto da base nacional comum curricular: em defesa das crianças como seres da natureza, herdeiras das tradições culturais brasileiras**. Debates em Educação, Maceió. V 8, nº16, Jul/Dez 2016.

**APÊNDICE A - LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO - PLATAFORMA  
SUCUPIRA/CAPEIS**

1. Teses relacionadas

SILVA, Talita Dias Miranda. **De pajens a professoras de educação infantil: representações acerca da carreira e das condições de trabalho no município de São Paulo**. Tese. Universidade de São Paulo, 2017.

RODRIGUES, Silvia Adriana. **Viajando pela educação da primeiríssima infância: sentidos e significados dos saberes e fazeres na/da creche atribuídos por seus profissionais'** 09/09/2016. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Presid. Prudente, Presidente Prudente.

2. Dissertações relacionadas

SANTOS, Hellen Thais dos. **A constituição da profissionalização docente em creche: narrativas autobiográficas'**. 17/09/2013, 153 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Presid. Prudente, Presidente Prudente. Biblioteca Depositária: FCT/UNESP.

SILVA, Talita Dias Miranda. **Trajetórias de formação de professoras de educação infantil: uma história oral de vida**. Dissertação. Universidade de São Paulo, 2012.

REIS, **Gabriela Alves de Souza Vasconcelos dos**. **Formação continuada e prática pedagógica: percursos e narrativas de professores da Educação Infantil.'** 28/03/2016. 113 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói. Biblioteca depositária: Biblioteca Central do Gragoatá.

SILVA, Menilce Antonia da. **Cuidar/educar: concepções narradas pelas professoras de uma creche de Rio Branco/Acre'**. 26/05/2014, 202 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. Biblioteca depositária: Biblioteca Setorial do Instituto de Educação e Biblioteca Central/ IE/UFMT.

VIEIRA, Flaviana Rodrigues. **A formação de professoras em uma creche universitária: o papel da documentação no processo formativo'** 26/04/2013 247 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo. Biblioteca depositária: FEUSP.

BORGES, Rubia. **(Desa)fios da gestão nas instituições de Educação Infantil: entre concepções e práticas de gestoras'**. 12/12/2016. 1 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão. Biblioteca depositária: BU Universitária.

CASTRO, Silvia Sabrina Borges de. **Representações sociais de creche e escola construídas por crianças do 1º ano do ensino fundamental'**. 25/08/2014, 260 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Pará, Belém. Biblioteca depositária: Paulo Freire.

ALMEIDA, Flavia Maria Cabral de. **Família e educadores da infância: um diálogo possível** - Rio de Janeiro 2013'. 27/02/2013, undefined f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Biblioteca depositária: undefined.

LISBOA, Eliana de Cassia MARTINS. **Narrativas infantis mediadas por produções fílmicas: a-propria-ção da memória de crianças sobre suas experiências como alunos na Educação Infantil'** 16/12/2016, 196 f. Mestrado em educação. Instituição de Ensino: Pontificia Universidade Católica de Campinas, Campinas. Biblioteca depositária: undefined.

SCHMIDT, magda. **Narrativas de estagiários e memórias: a formação de professores a partir do dito/ escrito/ lembrado'** 27/03/2014, 91 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. Biblioteca depositária: Biblioteca Centra UFSM.

CORDAO, Taciana Saciloto Real. **Necessidades formativas de professores de crianças de zero a três anos de idade'** 31/10/2013, 207 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Pontificia Universidade Católica de Campinas, Campinas. Biblioteca epositária: SBI - Sistemas de Bibliotecas e Informação.

DAMASO, Alexandra Frasão Ferrari. **O uso do material apostilado em creches municipais paulistas: a percepção dos professores'** 30/01/2015, 135 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Biblioteca depositária: Biblioteca Digital da Unicamp.

ZADMINAS, Mariana Rodrigues. **PEI egressos da UERJ no facebook: uma busca pelas falas a respeito dos saberes e práticas no berçário carioca'**. 01/04/2016, 137 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Biblioteca depositária: Rede Sirius.

GIL, Marcia de Oliveira Gomes. **O perfil dos professores de Educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro. Dissertação'**. 28/08/2013, 120 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Biblioteca depositária: Rede Sirius.

FERNANDES, Marina Ribeiro da Cunha. **Da família à creche: narrativas de mães sobre processos de transição de seus bebês'**. 08/12/2014, 96 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília. Biblioteca depositária: BCE UnB.

SANTANA, Marcela de Souza. **Desenvolvimento profissional docente de professoras nos primeiros anos de exercício da docência'**. 29/03/2017, 108 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. Biblioteca depositária: Biblioteca Setorial do Instituto de Educação e Biblioteca Central / IE / UFMT.

OLIVEIRA, Jozina Alves de. **Coordenador pedagógico e a formação continuada dos profissionais de creche: possibilidades e desafios'**. 04/09/2014, 239 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo. Biblioteca depositária: Dr. Jalmar Bowden.

MARTINS, Andressa de Oliveira. **Que saberes anunciam profissionais da Educação Infantil? Um estudo em contexto de uma Formação in Locus'** 21/02/2017, 188 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Biblioteca depositária: Biblioteca comunitária da Ufscar.

DELMONDES, Iraildes Sales dos Santos. **A educação da criança de 0 a 3 anos – um olhar para a prática docente'** 10/12/2015, 173 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande. Biblioteca depositária: Pe. Félix Zavattaro.

LAURO, Bianca Recker. **A diversidade no/do cotidiano de creche: identidades, conhecimentos e espaçostempos'** 01/03/2007, 144 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. Biblioteca depositária: Biblioteca Universitária da UFJF. Trabalho anterior à Plataforma Sucupira.

FERNANDES, Marina Ribeiro da Cunha. **Da família à creche: narrativas de mães sobre processos de transição de seus bebês'** 08/12/2014, 96 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília. Biblioteca depositária: BCE UnB.

GIL, Marcia de Oliveira Gomes. **O perfil dos professores de Educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro. Dissertação'** 28/08/2013, 120 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Biblioteca depositária: Rede Sirius.

VIEIRA, Alexandra Maria. **Narrativas de professoras de Educação Infantil: revisitando suas trajetórias pessoais e profissionais em momentos de formação continuada'** 04/05/2016, 166 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. Biblioteca depositária: Biblioteca Central UFES.

SANTOS, Juliana Gomes. **Narrativas de "professoras" de Educação Infantil: o processo de (re)significação da profissão a partir da formação em exercício'** 28/02/2013, 189 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas. Biblioteca depositária: PUC-CAMPINAS.

REINALDO, Evelyze Martins. **O que você fala, professor, tem importância? o trabalho pedagógico na creche e o desenvolvimento da linguagem oral da criança - Manaus'** 13/11/2013, undefined f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Amazonas, Manaus Biblioteca.

## APÊNDICE B - ROTEIROS PARA ELABORAÇÃO DE NARRATIVAS

### Roteiro[1]<sup>123</sup> para elaboração do narrativa [oral]: “Minha história como professor de creche”

**ETAPA 1- (2012)** Pesquisa: constituição da profissionalização docente em creche – pesquisa autobiográfica

#### 1. Objetivos

A elaboração de narrativas de história do processo de constituição de professor de creche pelos professores da Rede Municipal de ensino de Presidente Prudente tem em vista desenvolver atividades que colaborem com o processo individual e coletivo de formação de professores levando cada um a rever o percurso de sua profissão como professor de creche, iniciando com o relato de sua trajetória de vida profissional até o ingresso na carreira docente como professor em creche. Portanto, espera-se que tal instrumento de investigação permita a cada professor:

1º) Identificar os principais momentos na constituição da carreira de professor de creche.

2º) Relacionar sua história do início da carreira docente com o fato de ter “escolhido” ou ter sido levado (a) a escolher ser professor de creche;

#### 2. Roteiro para orientação e elaboração das narrativas autobiográficas [orais] propostas pela pesquisa: constituição da profissionalização docente<sup>124</sup> em creche – pesquisa autobiográfica

Relate sua história como professor de creche em três etapas, de acordo com a orientação abaixo, incluindo ao final uma conclusão reflexiva.

**Atenção:** As questões e os aspectos mencionados devem funcionar como ativadores e estimuladores da sua memória. Por isso, não se trata de responder aos itens um a um.

Leia todas as instruções antes de começar e relate livremente. Lembre-se que você estará narrando sua histórias e *não respondendo a um questionário*.

Se achar necessário retome as instruções novamente no decorrer de seu relato.

#### Etapas e algumas questões estimuladoras para elaboração do relato:

<sup>123</sup> Instrumento desenvolvido pela doutoranda Héllen Thaís dos Santos e Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Gilza Maria Zauhy Garms em colaboração com professores que atuam nas creches municipais de Presidente Prudente – ETAPA 2- 2012. Esse roteiro foi elaborado a partir dos instrumentos de pesquisa de BUENO, B. A. B. O. **Autobiografias e formação de professores: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério**. 1996. Tese de Livre-Docência – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

<sup>124</sup> Trabalho desenvolvido pela mestranda Héllen Thaís dos Santos para o Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP/FCT, orientado pela Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Gilza Maria Zauhy Garms e elaborado em colaboração com os professores de creche da Rede Municipal de Presidente Prudente (SP)-.



**1ª) Antes de ser professor:** o percurso para exercer a profissão...

Como você escolheu, ou foi levado a escolher “ser professor”? Relate como era antes de ser professor e descreva algumas profissões que você exerceu (se houver) antes da carreira docente. Descreva algumas imagens que você fazia da profissão neste momento. Em que momento você decidiu estudar para ser professor? Como foi o curso que você fez? Onde você fez? Por quê? Você gostava? Como você enxergava os professores? A escola? Você tinha medo? Curiosidade? Outros sentimentos? Como você pensava que seria sua vida como professor? Quais eram seus objetivos ao escolher esta profissão?

**2ª) Sua entrada na escola como professor...**

Com que idade você começou a ser professor? Com qual série/ano você começou a trabalhar? Como foi essa experiência? Como eram os professores, o prédio, o diretor etc.? Nesta etapa da sua vida como ficaram as imagens e tudo o que pensava antes da escola? O que mudou no que você pensava antes de ser professor? O que não mudou etc.? Do que você lembra mais no início da profissão? Por quê? Que outros fatos vêm a sua lembrança a respeito desse período? Você teve dúvidas? Recebeu ajuda de alguém? Teve que fazer muitos cursos? Como você acha que aprendeu a ser professor?

**3ª) Sua escolha por ser professor de creche...**

Como e por que você escolheu ser professor de creche (crianças de zero a 3 anos)? Que pessoas ou acontecimentos tiveram influência nessa escolha? Como foi seu primeiro contato com a creche? Como tem sido sua experiência no trabalho com as crianças de zero a 3 anos? Do que você mais gosta no seu trabalho? Você percebe alguma dificuldade em lidar com as crianças, com os demais profissionais, espaço, materiais etc.? Quais? Por quê? Você mudou suas expectativas do que é ser professor desde que se tornou professor de creche? Algo mudou em sua maneira de ver a profissão e a educação hoje? Por quê? etc...

**4ª) Conclusão**

Este relato sobre sua história como professor o levou a refletir sobre a sua formação e o seu papel como professor? Sobre quais aspectos você ainda não havia pensado ou refletido muito? O que lhe chamou mais a atenção? O que lhe marcou? Emocionou? Ou a impressionou nesta experiência de rever e escrever sobre sua própria trajetória como professor? Isto mudou alguma coisa em você? O quê? Por quê? Relate um pouco sobre o que VOCÊ pensa que seja um bom professor de crianças de zero a 3 anos, hoje. Como você acha que se forma um bom professor de creche? Você deseja continuar trabalhando em creche? Fale sobre suas expectativas.

**Roteiro[2]<sup>125</sup> para elaboração da narrativa [escrita]: “Minha história como professor de creche” - ETAPA 2 (2012) – Pesquisa: “um estudo sobre a formação da profissionalização dos professores”**

**Orientações de escrita:**

Após participar da pesquisa e relatar como você se tornou professor de creche. Escreva **livremente uma conclusão reflexiva sobre seu relato**. As questões e aspectos mencionados abaixo devem funcionar como estimuladores da sua memória. Por isso, não se trata de responder, um a um. Leia todas as instruções antes de começar seu relato e escreva livremente. Lembre-se de que você estará escrevendo a **CONCLUSÃO DE SEU RELATO** [que foi dado no início da pesquisa] e não um questionário. Se achar necessários retome as instruções novamente no decorrer da elaboração da conclusão reflexiva de seu relato.

**Questões ativadoras para a memória:**

- O relato sobre sua história como professor a levou a refletir sobre sua formação e seu papel como professor?
- Sobre quais aspectos você ainda não havia pensado ou refletido muito?
- O que marcou, emocionou ou impressionou nesta experiência de rever sua própria trajetória como professor?
- Isso mudou alguma coisa em você? O que? Por quê?
- Escreva um pouco sobre o que VOCÊ pensa que seja um bom professor de crianças de zero a 3 anos.
- Como você acha que se forma um bom professor de creche? Você deseja continuar trabalhando [na modalidade] em creche? Escreva sobre suas expectativas

**Roteiro [3]<sup>126</sup> para elaboração da narrativa [oral] -ETAPA 3 - (2018) “Pesquisa: narrativas autobiográficas de professores que atuam em creche: experiências de profissão”**

**ORIENTAÇÃO PARA LEITURA E ELABORAÇÃO DA NARRATIVA**

**Objetivos**

A elaboração de narrativas de história de vida (autobiografias) tem como objetivo desenvolver atividades que de reflexão sobre o processo individual e coletivo na formação de professores, levando cada um a rever a narrativa de seu próprio percurso profissional como

<sup>125</sup> Instrumento desenvolvido pela doutoranda Héllen Thaís dos Santos e Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Gilza Maria Zauhy Garms em colaboração com professores que atuam nas creches municipais de Presidente Prudente – ETAPA 2- 2012.

<sup>126</sup> Instrumento desenvolvido pela doutoranda Héllen Thaís dos Santos e Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Gilza Maria Zauhy Garms em colaboração com professores que atuam nas creches municipais de Presidente Prudente – ETAPA 3 - 2018.

professor de Educação Infantil, na modalidade de creche. Portanto, espera-se que este instrumento de investigação permita ao narrador (professor):

- **Ler sua autobiografia (2012)** e identificar seu percurso pessoal/profissional para ser professor de Educação Infantil, na creche.
- **Narrar suas impressões pessoais** sobre a leitura de sua narrativa após 6 anos.
- **Narrar sua história pessoal e profissional a partir de 2012**, - contando o máximo de detalhes possíveis sobre seu percurso.
- **Refletir sobre os saberes necessários ao professor de creche, no tempo presente** - podendo indicar aspectos que marcaram sua carreira.

### **Orientações:**

**Leia com atenção sua narrativa autobiográfica.** Ao longo da leitura tente [se] identificar com a transcrição de seu processo de constituição profissional. Esta narrativa é sua, realizada 6 anos atrás. Sendo assim, seguem algumas **questões para “ativar” sua memória** acerca de sua trajetória no passado, de modo a lhe estimular a continuar a narrar seu percurso do momento dessa narrativa até o tempo presente.

1. Quais são suas impressões e/ ou sentimentos ao ler a história narrada por você mesma há 6 anos? Você se identifica com a história narrada, HOJE? O que você acha que “mudou” pessoal/profissionalmente? Quais sentimentos, comportamentos e habilidades permaneceram?

2. O que aconteceu na sua vida profissional após essa época em que narrou sua história, quando era professora de Educação Infantil (2012)? Você continuou a ser professora de Educação Infantil, na modalidade de creche? Se sim, o que te levou a continuar na profissão? Se não, por quê? O que você considera positivo e/ou negativo em trabalhar com crianças de zero a 3 anos? O que você acha que é preciso saber ou ter para ser um bom professor de creche?

## APÊNDICE B - ROTEIROS PARA ELABORAÇÃO DE NARRATIVAS

### Roteiro[1]<sup>127</sup> para elaboração do narrativa [oral]: “Minha história como professor de creche”

**ETAPA 1- (2012)** Pesquisa: constituição da profissionalização docente em creche – pesquisa autobiográfica

#### 1. Objetivos

A elaboração de narrativas de história do processo de constituição de professor de creche pelos professores da Rede Municipal de ensino de Presidente Prudente tem em vista desenvolver atividades que colaborem com o processo individual e coletivo de formação de professores levando cada um a rever o percurso de sua profissão como professor de creche, iniciando com o relato de sua trajetória de vida profissional até o ingresso na carreira docente como professor em creche. Portanto, espera-se que tal instrumento de investigação permita a cada professor:

1º) Identificar os principais momentos na constituição da carreira de professor de creche.

2º) Relacionar sua história do início da carreira docente com o fato de ter “escolhido” ou ter sido levado (a) a escolher ser professor de creche;

#### 2. Roteiro para orientação e elaboração das narrativas autobiográficas [orais] propostas pela pesquisa: constituição da profissionalização docente<sup>128</sup> em creche – pesquisa autobiográfica

Relate sua história como professor de creche em três etapas, de acordo com a orientação abaixo, incluindo ao final uma conclusão reflexiva.

**Atenção:** As questões e os aspectos mencionados devem funcionar como ativadores e estimuladores da sua memória. Por isso, não se trata de responder aos itens um a um.

Leia todas as instruções antes de começar e relate livremente. Lembre-se que você estará narrando sua histórias e *não respondendo a um questionário*.

Se achar necessário retome as instruções novamente no decorrer de seu relato.

#### **Etapas e algumas questões estimuladoras para elaboração do relato:**

<sup>127</sup> Instrumento desenvolvido pela doutoranda Héllen Thaís dos Santos e Profª Drª Gilza Maria Zauhy Garms em colaboração com professores que atuam nas creches municipais de Presidente Prudente – ETAPA 2- 2012. Esse roteiro foi elaborado a partir dos instrumentos de pesquisa de BUENO, B. A. B. O. **Autobiografias e formação de professores: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério**. 1996. Tese de Livre-Docência – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

<sup>128</sup> Trabalho desenvolvido pela mestranda Héllen Thaís dos Santos para o Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP/FCT, orientado pela Profª Drª. Gilza Maria Zauhy Garms e elaborado em colaboração com os professores de creche da Rede Municipal de Presidente Prudente (SP)-.

**1ª) Antes de ser professor:** o percurso para exercer a profissão...

Como você escolheu, ou foi levado a escolher “ser professor”? Relate como era antes de ser professor e descreva algumas profissões que você exerceu (se houver) antes da carreira docente. Descreva algumas imagens que você fazia da profissão neste momento. Em que momento você decidiu estudar para ser professor? Como foi o curso que você fez? Onde você fez? Por quê? Você gostava? Como você enxergava os professores? A escola? Você tinha medo? Curiosidade? Outros sentimentos? Como você pensava que seria sua vida como professor? Quais eram seus objetivos ao escolher esta profissão?

**2ª) Sua entrada na escola como professor...**

Com que idade você começou a ser professor? Com qual série/ano você começou a trabalhar? Como foi essa experiência? Como eram os professores, o prédio, o diretor etc.? Nesta etapa da sua vida como ficaram as imagens e tudo o que pensava antes da escola? O que mudou no que você pensava antes de ser professor? O que não mudou etc.? Do que você lembra mais no início da profissão? Por quê? Que outros fatos vêm a sua lembrança a respeito desse período? Você teve dúvidas? Recebeu ajuda de alguém? Teve que fazer muitos cursos? Como você acha que aprendeu a ser professor?

**3ª) Sua escolha por ser professor de creche...**

Como e por que você escolheu ser professor de creche (crianças de zero a 3 anos)? Que pessoas ou acontecimentos tiveram influência nessa escolha? Como foi seu primeiro contato com a creche? Como tem sido sua experiência no trabalho com as crianças de zero a 3 anos? Do que você mais gosta no seu trabalho? Você percebe alguma dificuldade em lidar com as crianças, com os demais profissionais, espaço, materiais etc.? Quais? Por quê? Você mudou suas expectativas do que é ser professor desde que se tornou professor de creche? Algo mudou em sua maneira de ver a profissão e a educação hoje? Por quê? etc...

**4ª) Conclusão**

Este relato sobre sua história como professor o levou a refletir sobre a sua formação e o seu papel como professor? Sobre quais aspectos você ainda não havia pensado ou refletido muito? O que lhe chamou mais a atenção? O que lhe marcou? Emocionou? Ou a impressionou nesta experiência de rever e escrever sobre sua própria trajetória como professor? Isto mudou alguma coisa em você? O quê? Por quê? Relate um pouco sobre o que VOCÊ pensa que seja um bom professor de crianças de zero a 3 anos, hoje. Como você acha que se forma um bom professor de creche? Você deseja continuar trabalhando em creche? Fale sobre suas expectativas.

**Roteiro[2]<sup>129</sup> para elaboração da narrativa [escrita]: “Minha história como professor de creche” - ETAPA 2 (2012) – Pesquisa: “um estudo sobre a formação da profissionalização dos professores”**

**Orientações de escrita:**

Após participar da pesquisa e relatar como você se tornou professor de creche. Escreva **livremente uma conclusão reflexiva sobre seu relato**. As questões e aspectos mencionados abaixo devem funcionar como estimuladores da sua memória. Por isso, não se trata de responder, um a um. Leia todas as instruções antes de começar seu relato e escreva livremente. Lembre-se de que você estará escrevendo a **CONCLUSÃO DE SEU RELATO** [que foi dado no início da pesquisa] e não um questionário. Se achar necessários retome as instruções novamente no decorrer da elaboração da conclusão reflexiva de seu relato.

**Questões ativadoras para a memória:**

- O relato sobre sua história como professor a levou a refletir sobre sua formação e seu papel como professor?
- Sobre quais aspectos você ainda não havia pensado ou refletido muito?
- O que marcou, emocionou ou impressionou nesta experiência de rever sua própria trajetória como professor?
- Isso mudou alguma coisa em você? O que? Por quê?
- Escreva um pouco sobre o que VOCÊ pensa que seja um bom professor de crianças de zero a 3 anos.
- Como você acha que se forma um bom professor de creche? Você deseja continuar trabalhando [na modalidade] em creche? Escreva sobre suas expectativas

**Roteiro [3]<sup>130</sup> para elaboração da narrativa [oral] -ETAPA 3 - (2018) “Pesquisa: narrativas autobiográficas de professores que atuam em creche: experiências de profissão”**

**ORIENTAÇÃO PARA LEITURA E ELABORAÇÃO DA NARRATIVA**

**Objetivos**

A elaboração de narrativas de história de vida (autobiografias) tem como objetivo desenvolver atividades que de reflexão sobre o processo individual e coletivo na formação de professores, levando cada um a rever a narrativa de seu próprio percurso profissional como

<sup>129</sup> Instrumento desenvolvido pela doutoranda Héllen Thaís dos Santos e Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Gilza Maria Zauhy Garms em colaboração com professores que atuam nas creches municipais de Presidente Prudente – ETAPA 2- 2012.

<sup>130</sup> Instrumento desenvolvido pela doutoranda Héllen Thaís dos Santos e Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Gilza Maria Zauhy Garms em colaboração com professores que atuam nas creches municipais de Presidente Prudente – ETAPA 3 - 2018.

professor de Educação Infantil, na modalidade de creche. Portanto, espera-se que este instrumento de investigação permita ao narrador (professor):

- **Ler sua autobiografia (2012)** e identificar seu percurso pessoal/profissional para ser professor de Educação Infantil, na creche.
- **Narrar suas impressões pessoais** sobre a leitura de sua narrativa após 6 anos.
- **Narrar sua história pessoal e profissional a partir de 2012**, - contando o máximo de detalhes possíveis sobre seu percurso.
- **Refletir sobre os saberes necessários ao professor de creche, no tempo presente** - podendo indicar aspectos que marcaram sua carreira.

#### **Orientações:**

**Leia com atenção sua narrativa autobiográfica.** Ao longo da leitura tente [se] identificar com a transcrição de seu processo de constituição profissional. Esta narrativa é sua, realizada 6 anos atrás. Sendo assim, seguem algumas **questões para “ativar” sua memória** acerca de sua trajetória no passado, de modo a lhe estimular a continuar a narrar seu percurso do momento dessa narrativa até o tempo presente.

1. Quais são suas impressões e/ ou sentimentos ao ler a história narrada por você mesma há 6 anos? Você se identifica com a história narrada, HOJE? O que você acha que “mudou” pessoal/profissionalmente? Quais sentimentos, comportamentos e habilidades permaneceram?

2. O que aconteceu na sua vida profissional após essa época em que narrou sua história, quando era professora de Educação Infantil (2012)? Você continuou a ser professora de Educação Infantil, na modalidade de creche? Se sim, o que te levou a continuar na profissão? Se não, por quê? O que você considera positivo e/ou negativo em trabalhar com crianças de zero a 3 anos? O que você acha que é preciso saber ou ter para ser um bom professor de creche?

## APÊNDICE C – NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS

### 2012

- Sujeito 1: Professora Melissa
- Sujeito 2: Professora Maristela
- Sujeito 3: Professora Franciane
- Sujeito 4: Professora Alessandra
- Sujeito 5: Professora Fabrícia
- Sujeito 6: Professora Luciana
- Sujeito 7: Professora Cecília
- Sujeito 8: Professora Maria Dalva
- Sujeito 9: Professora Ana Paula
- Sujeito 10: Professora Cássia
- Sujeito 11: Professora Kelly
- Sujeito 12: Professora Fabiana

### 2018

- Sujeito 3: Professora Franciane
- Sujeito 4: Professora Alessandra

### 2012

Narrativas escritas

#### **Sujeito 1– Professora Melissa**

A princípio, na área da educação, eu fui incentivada pela minha tia, porque ela já trabalha como professora. E ela sempre falava para os meus pais me encaminharem para ser professora, porque eu tinha um jeitinho meio assim com as crianças. E meus pais me mandaram fazer Pedagogia ou fazer um curso para se formar como professora. Foi então que de primeiro, eu fui fazer é no IE, eu fui fazer um curso de especialização, não lembro assim exatamente se era Normal. Sei que era um magistério. E eu fiz um ano lá no IE, mas eu queria ficar no CEFAM, porque já que eu vou fazer alguma coisa, então que seja direito. Toda a minha vida eu penso assim, se eu vou fazer uma coisa, que seja até o final. .Eu sempre mergulho, em tudo que eu vou fazer. Então ai eu repeti o curso, porque eu passei no CEFAM. E comecei desde o princípio, fiz os quatro anos no CEFAM. Só que quando eu me formei, eu me senti fui meio que induzida. Será que realmente é isso? Eu tive alguma experiência nos estágios. Mas será que é? Para eu realmente saber eu vou ter que procurar alguma outra coisa. E procurei outros tipos de trabalho, várias coisas, mas ninguém queria me contratar, porque eu não tinha experiência em nada, nada, nada. Até que um dia, eu cheguei numa rede de



supermercados e falei assim, numa entrevista -Eu falei assim: - Olha, esta é a ultima vez que eu vou tentar, porque ninguém me dá oportunidade! E eu nunca vou ter experiência se ninguém der a oportunidade de fazer alguma coisa pela primeira vez. Foi ai que veio o gerente, e falou assim: - Então, vamos te dar a chance. E lá no supermercado, eu trabalhei por um ano e sete meses, um ano e pouquinho, mas não é isso que eu queria. Foi ai que eu resolvi sair. Então eu comecei a entregar currículo em escolas e na época não tinha concurso na prefeitura. Não tinha aberto e não tinha nem como entrar, nem nada. Então eu fui entregando currículos em escolinhas particulares. O engraçado foi que eu entreguei em uma escola, no período da manhã e de manhã mesmo, a dona da escola falou: - Você já pode vir a tarde? Eu falei: - Vou. Então, foi que eu fiquei lá por dois anos, só que lá assim...não tinha nada que te segurasse, não tinha registro, não tinha nada, o salário era muito pouco. Então era meio que assim, te sugavam ao máximo, você se dava ao máximo, porém retorno não tinha nenhum. Lá era maternal, maternal um. E ai eu fiquei lá por dois anos. E ai houve uma proposta das irmãs da proprietária desta escola, do maternal, que iam abrir uma escola de ensino fundamental, de primeira a quarta série. Um delas falou: - Vou registrar, vou fazer tudo certinho, eu gosto do seu trabalho, eu vi como você trabalha. Eu acho que dá certo, você vai se enquadrar. Então eu fui, depois de dois anos, eu fui para esta outra escola, que abriu. Só que ai não deu certo, ela até se decepcionou, porque o número de crianças era muito pequeno. Não deu pra registrar, e ainda tinha aquela história, se casar é mandada embora. Até na outra escola, se eu me casasse ou se tivesse filho, eu era mandada embora. Então já dava aquela insegurança. Daí foi abrindo concurso e eu prestei o da prefeitura, mas como estagiária. Passei e daí eu falei assim: como não tinha. Até a escola já estava perigando a fechar. E fechou no final do ano. Então eu fui para a prefeitura, como estagiaria, no final do ano, trabalhei lá como estagiária durante dois anos. E meu contrato venceu. Foi quando ... (Olha como que eu rodei! Gente eu sou rodada!(risos)) Eu fui ser estagiária, auxiliar de sala do Colégio A. Lá eu fiquei um ano e daí, eu renovei o contrato novamente. Mas no eu tinha prestado o concurso já em Santo Anastácio, onde tinham aberto vagas. E eu prestei todos os concursos que iam abrindo, eu fui fazendo do Estado, Prefeitura, da região, tudo quanto é lugar, eu fui fazendo. E me chamaram para Santo Anastácio, eu sai do Colégio A. Me chamaram para Estado,também, mas eu não quis, porque eu teria que abandonar tudo. E eu já estava fazendo a faculdade, na época. Então permaneci em S. com o maternal. Lá não tem este negócio de escolha. É assim, você chega e você vai para qualquer lugar. Você ter certificado não conta. Menina, eu já tinha trabalhado com o maternal, mas lá era muito assistencialista. A criança está lá porque não tem comida para comer, ta lá porque precisa de um banho, de um cuidado. E tem muita questão política

também. Se iam lá conversar com o vereador, porque não tinha vaga, eles já enfiavam a criança dentro da sala. Não tinha esta coisa, a questão de quantidade. Precisava de muita orientação. Lá eram trinta crianças para duas na faixa de dois anos, dois anos e meio. Porque lá se completasse três anos, no meio do ano, ia para a outra turminha. Era o ano inteiro, entrando e saindo criança, conforme ia aproximando a idade de troca de sala. Nem sempre são professores as pessoas que trabalham na creche. Até hoje tem pessoas que prestam concurso mesmo sendo serviços gerais, gari... E se precisa, eles vão preenchendo, com esse pessoal. São várias pessoas assim na sala aula. Trabalham com crianças, mas sem ter formação nenhuma! No caso, a diretora de escola e coordenação, é tudo cargo comissionado, cargo de confiança. A escola lá, que era creche mesmo, chamada como creche, nem era instituição educacional, a pessoa que ficava responsável, como se fosse entre aspas, a diretora, não tinha formação, ela estava fazendo o curso de Pedagogia só porque que dava direito a direção. Mas ela era bem maleável, ela ouvia. Se ela achava que ia dar certo, o que você expunha para ela, ela acatava, não tinha problema nenhum, ela era bem maleável. E a única coisa ruim é que não tinha uma aula, não tinha um planejamento, uma direção para nosso trabalho. Era tudo muito jogado. Tudo que eu ia pegando no meu curso, na minha formação eu aplicava. Era difícil trabalhar. A sorte é que a turma que eu trabalhei era boa, e outra moça que trabalhou comigo, era muito flexível. E mesmo as meninas que não eram da área da educação, eram serviços gerais e que ficaram na sala, eram muito flexíveis. De certa forma foi um trabalho bem gostoso, redirecionamos o trabalho assistencialista, que passou a ser um pouco de formação da criança. Não só o cuidar, mas também o de formar. Lá não tinha rotina, era simplesmente o um momento. Eles chegavam, tomavam café e depois brincavam ou assistiam televisão, depois era o banho, o almoço... Era tudo aleatório. Não tinha um porque das coisas, e assim corria o dia. Depois foi havendo a preocupação. “-Ah! O que precisa desenvolver nessa crianças?” A gente trabalhou bastante a questão de cores, noção de higiene, a independência, porque nesta idade era meio que deixado, era meio que feito por eles, então houve esta preocupação, vamos fazer um trabalho de independência, de trabalhar alguns conceitos, de se preocupar mais também na questão de o que a gente quer desenvolver na criança e não meramente ser jogado.-Para que isso?- eu falava. E elas começaram a se preocupar mais em desenvolver um trabalho. E não só levar ao parque. Porque a gente tinha muito acesso ao parque. Mas eles eram levados muito ao parque, e ficavam lá o dia todo praticamente. Então elas começaram a se preocupar mais. Falavam assim -As meninas lá estão fazendo um trabalho legal, vamos começar também?E isso chegou aos olhos da secretaria da educação, ela começou a gerar curso pra gente, porque a gente não tinha direito a

nada. Lá não tinha plano de carreira. A partir deste ponto começaram a querer dar um plano de carreira. Mas eu saí de lá. Eu falei: -Será que agora compensa sair? Porque agora o salário melhorou, tem um plano de carreira, mas ainda contava pontos os cursos que a gente tinha ainda, para a escolha de sala, até mesmo porque você é escolhida. Mas o trabalho lá em S.A está bem legal agora. Comecei a trabalhar em Prudente, o que facilitou muito a minha vida. Graças a Deus! Porque eu tenho um filho...Coitado! Eu carregava ele, todos os dias para a viagem à S.A, porque eu ainda amamentava.E foi um sacrifício...coitadinho! E quando me mudei para Prudente, eu matriculei ele numa escola, na creche, na escolinha da N., e sobrou a vaga da N. pra mim e eu falei: - Olha, que benção, daí eu fui pra lá, e eu já tinha feito o concurso aqui na SEDUC e já tinha conseguido levar ele pra lá. Eu falei assim: - olha eu preciso de uma vaga na N. E lá tinha uma fama excelente. A minha sobrinha tinha estudado lá. Eu solicitei uma vaga lá, e com muita dificuldade consegui . E me chamaram para atuar como professora no processo seletivo e coincidiu de eu conseguir trabalhar na escola do meu filho. Uniu o útil ao agradável. Eu trabalhava com maternal II. Crianças de três a quatro anos. Eles são muito dependentes, mas muito ativos, eu gostei. Eram trinta crianças, só que a gente separava. Eram quinze minhas, e as outras quinze da educadora que, dividia a mesma sala comigo. Na época, ela era ADI ainda. Ela ficava com as quinze crianças dela e cada uma ia seguindo a sua rotina. Lá o pessoal é muito unido, o pessoal te ajuda mesmo. Eles te acolhem. Eu me senti muito acolhida porque eu também passava as minhas dificuldades, as professoras, me ajudavam muito. As educadoras também, mas ficavam, meio assim...( -É professora nova. Será que ela vai dar conta do serviço?). E no outro ano, eu não consegui o maternal dois e me sobrou o maternal um. Então eu falei assim: - E agora? Que desafio que eu peguei, mudou a idade, eles são menorzinhos, uns cotocos, mais dependentes...Tinha criança de dois anos, mas tinha criança mais novinha, era uma coisa louca, tinha criança que ainda ia completar dois anos.Eram muitas fraldas, fraldas e fraldas a adaptação foi terrível!Nós sofremos. Eu e a outra educadora falamos assim: - Nós não vamos dar conta! Mas, temos que dar conta. Porque eram muitas fraldas, muitos choros, e foi isso até o meio do ano. Um sufoco! Porque a gente não conseguia fazer a nossa rotina. Quando a gente pensava, vamos começar?...Fralda! E como é que a gente ia fazer sozinha para trocar fralda?Levar os quinze?Eu levava meus quinze ou então ela levava os quinze dela? Pôr todo mundo dentro do banheiro, um cubículo? Eu falei: - Não, então vamos combinar assim, você vai e troca, e eu fico com a turma. Então foi isso, no decorrer do ano. Até que no meio do ano, depois, um pouquinho mais pra frente do meio do ano, as crianças deslancharam. Foi uma delícia. Mas eu acho que assim... a gente precisava de uma ajuda. Tanto fazia, assim para a troca, ou para ficar observando a sala. Porque às vezes

está ocorrendo o trabalho. Porque acontecia, muitas vezes assim... às vezes a gente estava fazendo um trabalho e tinha que interromper tudo, porque uma criança passou mal. Porque vomitou, ou porque se sujou todo. Então a gente tinha que parar tudo, quando tava assim na nossa rotina sozinha, parava tudo só para acudir esta criança. Se tivesse desenvolvendo uma atividade tinha que parar de repente fazer este cuidado da criança. Num momento de leitura, ou num momento da gente trabalhando lá com jogos, trabalhando cores, muitas vezes a gente estava lá trabalhando com a criança, tinha que parar e a sala acabava dispersando. Então é muito complicado. Porque a atenção deles é muito curtinha. Eu penso assim, que é um sonho, se a gente tivesse um numero reduzido, e que tivesse alguém para auxiliar. Porque são todos, não só o maternal um, mais o dois, os maternais todos, são crianças muito pequenas e que precisam de um cuidado. Ele não vai lá sozinho tomar um banho. E às vezes ele não está legal, ele precisa de uma atenção diferenciada. E dependendo do momento, por exemplo, se a criança não está legal, se for uma pessoa fixa, poderia ficar com a outra, mas se ela não está legal, ela vai querer estar com quem ela tem mais afinidade, mais aproximação. E neste caso, é o professor, entendeu? Então acho que é assim...depende da situação. Acho que é necessário, que nem a gente comentando aqui outro dia, das nossas dificuldades, de ter pelo menos uma ou duas pessoas, funcionários, que no caso, pra que? Pra estas horas de socorro, porque a gente não tem. A gente se vê às vezes apertado e não tem ninguém pra socorrer, o que a gente faz? Arrasta todo mundo, pro banheiro, arrasta todo mundo? Então é complicado. Então entra aquela questão, da gente largar aquele grupo e de repente acontecer algum incidente, uma criança se machucar... Nós estamos ali para cuidar deles, não é? É nossa responsabilidade, só que ai eu tenho que ser responsável por aqueles que, ou no caso, por aqueles trinta e a outra professora por aqueles trinta. Só que tem momento que acontecem acidentes, por mais que a gente cuide, por um minuto, acidentes acontecem. Só que eu acho que eles deveriam ver mais a gente, porque é uma responsabilidade muito grande. Um cargo muito grande pra gente. A gente pega todo desajeitado, com todas as dificuldades, depois a gente entrega para outro professor meio que redondinho, sem fralda, mais independente. E ai começa o trabalho todo de novo. Eu ingressei aqui nesta escola, e eu peguei de novo, maternal. Só que eu não passei aquele sufoco todo de adaptação, não. Eu pulei esta etapa, porque eu estava gestante e entrei de licença. Eu peguei a parte mais tranqüila. Eu falo que agora eu já peguei um pouco mais tranqüilo, mas ainda tem aquela questão de dependente. Tem problema de vínculo, porque daí ele já está acostumado com a outra professora. Eles e os pais estranham? Se sentem inseguros, né? Eles falam assim, o que esta menina veio fazer aqui? Porque esta professora veio tomar o lugar da outra, porque que não deixa a outra, quase

no meio do na, já? Então parece que você roubou o lugar. Até que agora eu to conseguindo conquistar mais, conversando bastante, passando mais segurança. Mas no começo, foi meio complicado. E está indo assim, com as nossas dificuldades, esbarrando nas coisas da vida, mas está indo bem...E eu gosto, porque eles são muito afetivos. Porque eu gosto muito de tato, eu sou de pegar, abraçar, eu sou muito tato. Então eu me identifico muito. Eu não tive vontade de pegar pré-escola. Porque já de princípio, quando eu peguei o maternal, eu gostei e eu acho que é por este caminho. Às vezes, eu me frustro bastante! É, as vezes você quer fazer uma tal coisa e você vai lá e direciona o seu programa todo. E de repente vai tudo por água abaixo e você se frustra. Mas, quando acontece algo diferente, que dá certo, que houve um avanço, eu falo:- É isso mesmo que eu quero! Então acho que é assim, a educação, principalmente no maternal, tem aqueles autos e baixos. Os acertos e os erros. Mas, às vezes, eu penso se estou com medo, se é isso mesmo que eu quero? Mas por enquanto é o que eu desejo, ainda. No começo, as educadoras falam: - Será que ela vai dar conta? Mas eu percebi assim, que elas são grandes aliadas. Apesar de algumas não terem formação e outras estarem buscando. Tem muitas, muito competentes, muito mesmo, muito dedicadas, dedicadas até demais, que veste a camisa. Que eu falo assim: - Olha é de realmente grande mérito, sabe? Mas eu acho que seria ideal se todas conseguissem ter formação, para serem valorizadas, porque no caso delas, são educadoras, eu não vejo elas de forma inferior. Não vejo! Eu vejo elas, como uma professoras, uma colega de trabalho, não tem esta diferenciação pra mim. Elas são educadoras, assim como eu me vejo como educadora. A única coisa, assim, eu acho legal, no caso delas, é que algumas devem fazer uma formação e que elas também queiram fazer, elas deveriam ser mais valorizadas. Entendeu? Porque ai elas vão ter vontade de fazer a diferença.

## **Sujeito 2 – Professora Maristela**

Eu tenho quarenta e oito anos. E estou na rede desde 1986. Eu não escolhi o magistério. Eu tive como única opção fazer o magistério, porque eu morava com a minha tia, e trabalhava na casa dela. Eu me sinto filha dela. Então, eu fiz o magistério porque era a única opção. Minha tia não é professora. Minha tia é bancária. Aliás, a minha tia, ela era serviço geral, na caixa econômica e depois ela prestou concurso, e se tornou bancária. Trabalhava nos caixas. Bom, eu vim morar com a minha tia aos nove anos e continuei morando. E fiz o magistério no IE e quando eu terminei o magistério procurei outros tipos de emprego, porque eu queria trabalhar. Eu queria ter os meus ganhos. Inclusive a minha tia me falou assim: - Vá

fazer alguns estágios. Vai trabalhar de graça. E de manhã eu cuidava da casa pra ela, e a tarde fazia estágio numa escola particular, que hoje já fechou e fiz estágio na APAE, também. Então eu ficava na APAE e nesta escola particular, adquirindo algumas experiências. Porque a minha tia incentivou. Só que quando eu terminei o estágio, terminei o magistério também e eu prestei o concurso da prefeitura. Era pequeno aqui ainda, e a prefeitura de Presidente Prudente tinha só o “Pingo de Gente”, eram poucas pessoas, poucos professores. E não tinha aquela formação mesmo, igual tem agora. Conclusão: prestei um concurso fiquei na lista de espera e quando chegou em março, a menina desistiu de uma sala de aula no Túnel e u fui para lá e peguei uma sala de aula. Nessa época existia o “Pingo de Gente” e o “Chapeuzinho Vermelho”. Eu entrei no “Chapeuzinho Vermelho”. Inclusive tinha uma diferenciação salarial em oitenta e seis (1986). No primeiro dia eu fui toda empolgada, assinei contrato, tranqüila, afinal eu estava empregada. Cheguei lá para o primeiro dia de aula e fui sozinha, sai do magistério e fui sem experiência alguma, fui lá e trabalhei. Agüentei firme e forte. Quando eu cheguei em casa...eu chorei e falei pra minha tia: - Amanhã eu não vou, porque não é isso que eu quero, não é isso! E chorei. Minha tia olhou pra mim e falou: - Você vai! No outro dia eu fui. Graças à Deus, foi uma orientadora neste dia. Era o segundo dia. Ela me orientou, e eu trabalhei com as crianças. Passou o período de aula me dando algumas dicas de brincadeiras, de como fazer, de como estar conversando com os pais e eu já fiquei mais tranqüila, e fui pegando experiência. Logo em seguida, a prefeitura teve uma mudança, entrou o PROEPE. Oh, Inferno! (*risos*).Essa era época do “Chapeuzinho Vermelho” e teve toda aquela revolução. Eu falo inferno por conta das cobranças, porque a gente ainda não tinha experiência. Mas, foi muito bom. Foi à época em que a prefeitura investiu em brinquedos, em especialização, em pessoas de fora para dar curso, tudo que você imaginar, nós tivemos nessa época. Veio a Orly deu curso pra gente.O PROEPE vinha e fazia aquele monte de perguntas para as crianças. E finalmente eu passei para o pingo de gente, comecei a ganhar um pouquinho a mais. Só que daí, eu fiquei sem sala. Fiquei praticamente, um ano estagiando em várias salas. Oh, maravilha! Porque, assim, em cada escola que eu passava, algo de novo eu aprendia. Então foi muito bom pra mim. Mas também muito assustador, porque você chegava lá e eram pessoas diferentes, professores diferentes. E você passa por muitas coisas. Os professores, todos se conheciam, era um grupo menor e não tinha o que tem hoje aqui. Porque era tudo na secretaria, era direto lá, as reclamações... A prefeitura deu logo em seguida um curso de aperfeiçoamento pra gente. As orientadoras tinham uma reunião por mês, você sentava com um grupo grande de professores e ia passando um grupo de professores com cada orientador, nem lembro quantos tinha. Porque eram poucos. Era muito bom este trabalho eu aprendi

muito. E nunca mais chorei para ir dar aula, não! (*risos*). E fui tomando gosto, fui gostando da coisa. E fiquei rodando, rodando, durante um tempo. E fui pra uma creche que chamava V. , essa creche era super sistematizada. Graças a Deus, me dei bem. Eu trabalhava pela prefeitura de Prudente na pré-escola, eu sempre trabalhei com pré-escola e fiquei, acho que uns três anos na creche V. F., e depois eu fui para o A. A., e trocando sempre de escola, até quando construíram esta escola. Eu nasci com ela, cresci, e estou aqui ainda com grandes sonhos. Quando inaugurou aqui eu vim, há uns dezesseis ou dezoito anos, uma coisa assim. Bom, eu vim pra cá, mas nos dois primeiros anos, eu vim como orientadora da escola, eu orientei aqui um tempo. E fiquei trabalhando sempre com escola, sempre na educação infantil. Sempre dobrei meu horário aqui, também por muitos anos. E surgiu à oportunidade de trabalhar com o maternal e para mim, foi assim... Eu falei: - Agora eu vou ter algo diferente! E escolhi trabalhar com o maternal como um desafio mesmo. Porque eu sempre trabalhei com alfabetização. Sempre trabalhei com criança de seis anos. Eu sempre alfabetizei. E outra coisa, que me encantou foi trabalhar com uma companheira, com outra pessoa, ter ser menos criança que na pré-escola, eu queria ver como isso funcionava, eu queria ver como é que era porque eu criticava muito o trabalho da educadora, porque elas nos criticavam muito também. Ficava aquela comparação de trabalho. Porque aqui, a criança entra no berçário e vai passando, passando e todo mundo a conhece. Quando chega pra você na pré-escola, a primeira que pegou lá no berçário fala: - Ah, tá vendo? Era assim no meu tempo também. Então, vem todo um histórico da criança já para você. E eu tinha esse um desafio e também o desafio de ter a companheira de trabalho. Porque eu trabalho aqui neste lugar há tanto tempo e nunca tive uma visão de como é que cada um trabalha, de como é que é. E eu já tinha sido orientadora, então eu sei como é que funciona na SEDUC, como é que diretor pensa, como é que o orientador pensa, mas não como o professor pensa. Então eu falei: - Olha! Vou trabalhar com outra companheira. E pra mim isso foi um desafio. Porque eu tinha um pouco de medo de trabalhar com ela, e ela que me escolheu. Eu era na frente, eu escolhi o maternal. Eu tinha um pouco de resistência porque ela era explosiva. Sabe? Trinta crianças também... Quinze para ela e quinze para mim. Fui trabalhar com esta companheira. Desafio, crianças novas, companheira nova, mas eu já a conhecia há muitos anos. E a gente foi se entendendo e foi trabalhando. Gosto do carinho mesmo do maternal, a questão do toque, a questão de você ver... Pra mim foi uma dificuldade enorme porque você fala com a criança maior e ela já entende. É mais tranqüilo de trocar, tirar a roupinha, de guardar a roupa com as crianças um pouquinho o maiores. Já com as crianças que usam fraldas e você já tem que ter aquela preocupação de estar tirando. Já tem um trabalho a mais, como tetê (mamadeira) dele, com a

família...Porque que no maternal a família é mais próxima ainda, porque a criança, é muito dependente do adulto. Então assim, nós tivemos alguns problemas, com fralda, como lidar com a família... Porque para a gente era tudo novo, só que era mais tranquilo, porque era parcial. O parcial, ele não tem banho. Então nós fizemos uma combinação com os pais, para mandar a fralda e mais roupas que a gente estaria trocando. E este ano eu trabalhei com parcial, uma turma maravilhosa, uma turma calma, tranqüila, reduzida. Eu acho que tinha vinte e seis crianças, então para mim, foi um ano bom, maravilhoso. No ano seguinte eu escolhi o maternal novamente. E de novo a preocupação com a companheira de trabalho. E escolhi o maternal integral. Ai sim, eu sofri e penei. Porque sabe quando a maioria das crianças tem problema familiar? Juntou tudo aquilo sala. Eu e a minha companheira nova sempre trabalhamos junto, fazia planejamento junto, nós nos conhecíamos muito bem, mas nós nunca trabalhamos coladinhas. E aí você começa a ver os defeitos. Mas, ela é muito calma, graças a Deus, porque eu continuo com ela. Então, conclusão: ela é uma pessoa calma e eu sou uma pessoa mais agitada e peguei esta sala e penei o ano inteiro. O ano inteiro! Era Maternal II, integral, mas é a mesma coisa do infantil (pré-escola). Porque você se encanta em ver, por exemplo, que ele aprendeu a tirar o sapatinho, a calçar, ele aprendeu a tirar a bolsinha do lugar, ele começa a identificar as coisas dele, coisa que ele não fazia antes. Então a mesma coisa que o infantil (pré-escola). Só que com uma diferença, eles são mais carentes, eles querem mais o toque, você tem que ouvi-los mais, é mesma coisa, só que tem este diferencial. E a família é mais preocupada, porque ela vai deixar uma criança menor ali na sua mão. Então no começo do ano, os pais são muito resistentes, eles ficam em cima, ficam olhando, tudo o que você faz, uma coisinha e ... Então, é preocupante, para os pais e para a gente também. Mas o que encanta é esta questão de você ver este desenvolvimento, o crescimento deles, a fala... Tem criança que não fala com você no começo do ano, e eles chegam falando no final do ano. Você vai conseguindo coisas, que com o infantil (pré-escola) era mais tranquilo, e com o maternal você tem que ir mais devagar. Eu aprendi até a ficar mais calma também. Mas foi um ano difícil, trabalhar com o maternal do período integral. No passado abriu a sala de maternal em período parcial e eu peguei e falei para a minha companheira: - Vamos juntas? E eu tive muito problemas com a minha companheira de trabalho, porque são duas cabeças diferentes e nós não dividimos turmas, trabalhamos juntas na mesma sala. Mas, hoje nós somos “casadas”. E ninguém entra neste casamento mais (risos). Tive alguns problemas, porque eu sou muito regrazinha, muito certinha, eu cobro muito, e ela já é mais tranqüila. Isso foi bom pra mim, porque às vezes eu exigia demais da criança e você tem que ter calma. Então, ela era o meio termo. E a sala era difícil também. Quando nós pegamos o parcial aqui,



no período da manhã, nós tivemos dificuldade, porque ela é uma “sala de espera”. As crianças ficam esperando uma vaga para ir para o integral. Então ficamos o ano inteiro em adaptação. E isso dificulta um pouco nosso trabalho. Mas como eu quero sempre trabalhar no período da manhã, e eu pego maternal em período parcial. Mas, talvez se eu tivesse com o integral, não seria a mesma coisa porque é sua turma no começo do ano até o final. Mas, enfim, o maternal me completou. E eu acho que era o que faltava. Uma experiência nova, uma coisa diferente. Mesmo porque eu já trabalhei com adulto, já trabalhei um pouco o fundamental, pegava umas aulas fora, nunca tive o maternal, ele me completa, as crianças são carentes, mas você vê o desenvolvimento. Você vê o que avançou. Agora.. quanto à questão das educadoras, o trabalho de maternal era delas, né? E a gente acabou tomando o espaço delas, elas faziam um trabalho bom também, não vamos falar mal. Mas o que faltou, pra elas, é investimento mesmo. E eu acredito assim, que para trabalhar com qualquer nível de criança, desde o berçário, até o maternal, tem que ser professor, quanto mais especificidade tiver melhor para a criança. Porque eu acredito que a educação muda o mundo. As pessoas falam: - Ah, precisa de saúde. Mas pra pessoa reivindicar saúde, ela precisa ter uma educação melhor, não é?E no nosso maternal ainda faltam materiais adequados, espaço... Porque às vezes a gente não tem o espaço adequado para trabalhar com aquela criança. Nós não temos cursos, não temos aquela troca de experiência. A gente foi tirando a experiência do infantil (pré-escola). Eu creio que no maternal não seja tão diferente, mas tem uma diferenciação quanto a material, quanto à família... Precisa de mais espaço, mais brinquedos adequados a idade deles. Eu acredito que maternal não possa ficar o tempo todo fechado em sala de aula e quanto mais brincadeira, mais toque, menos criança em sala de aula, mais pessoas para auxiliar o trabalho, melhor. Não sei se pra mim seria o ideal ter trinta, vinte crianças, ter uma auxiliar no mesmo patamar que o meu que estivesse me acompanhando e caso eu tivesse dando uma atividade uma criança fizesse cocô ela ajudaria... Por que a criança vai precisar tomar banho, não vai? Precisar trocar de roupa. Então, eu posso estar dando continuidade no meu trabalho ou então ela vem e assume ali o que eu estou fazendo e eu vou trocar a minha criança. Esta questão do conhecimento da sala mesmo, de estar ali, de estar ali com a criança, junto, vendo o que acontece é muito complicado também porque o ser humano, muito ele é muito competitivo, um quer ser melhor do que o outro. Mas, na Educação não da pra ser assim. Nós estamos aqui para fazer o melhor por esta criança. Teve muita gente que me ajudou, mas também teve muita gente que me criticou. E eu penso assim, ter críticas sempre é bom. Porque eu me analiso muito, eu sou uma pessoa de me analisar, de me preocupar. Vamos supor, se hoje eu fiz uma ação errada com a criança, eu vou para casa preocupada, falando: -Não. Eu não podia

ter feito isso. Eu deveria ter pensado melhor, ter tido mais sabedoria. Porque ser professor é uma lição. E é muito difícil ser professor e de maternal é muito mais difícil ainda. Mesmo porque a criança vem carente, a criança precisa deste toque e você sabe que tem trinta, quinze...Você não consegue nem ouvi-los e às vezes eles querem só sentar no seu colinho um pouquinho, ou pegar a tua mão. Eu acho que são muitas crianças para um profissional só. Então, eu creio que precisa ter investimento nesta questão e todos os professores deveriam ter formação, se tiver mestrado, melhor ainda. Eu não tinha faculdade, só o magistério, e eu trabalhei muitos anos com pré-escola e acredito que sempre fui uma ótima professora, mas esse é meu ponto de vista, porque eu não tinha faculdade. Vai fazer seis anos que eu terminei a faculdade e quando eu cheguei lá eu comecei a imaginar as crianças quando chegam para gente, uma pessoa que ela nunca viu, o medo que ela tem, porque eu tive isso quando eu fui para a faculdade. Então é muito complicado. A profissão professor, não é para qualquer um. É para quem gosta, para quem tem amor, é para quem quer, para quem se preocupa com as crianças. Para quem batalha pela profissão. Eu acredito muito na educação. Igual eu falo pras meninas, esta escola aqui é o meu sonho. Eu acho assim, tem muita coisa que precisa ser mudada, mas cada avanço que tem aqui na escola, cada coisa que a gente pode estar cooperando para melhorar, é um avanço também. Tive bons orientadores, que me cobravam, que olhavam o meu caderno, que iam à minha sala assistir aula, que pegavam no meu pé e que enchiam o meu saco. Mas foi bom, porque eu aprendi muito. Mas eu estou muito preocupada, porque eu to pra aposentar, eu to pensando no que eu vou fazer. Porque eu vivo em função da educação. Quando eu vou à feira, encontra os alunos, as mães dos alunos e vejo como eles cresceram, e pais comentam onde estão até trabalhando. E você saber que foi você que plantou algo naquela criança é muito bom. Então eu me sinto realizada! E hoje eu escolheria novamente ser professora de creche. Porque eu já tive outras experiências, meu lugar é ali mesmo. Então é gratificante, ser professor. Tem as angustias? Tem. Tem a falta de material? Tem. Tem a desvalorização? Tem. Mas as crianças estão aí nos esperando e a gente tem que dar o melhor.

### **Sujeito 3 – Professora Franciane**

Eu tenho vinte e oito anos, fiz a semana passada (*risos*). E eu sou professora há nove anos. Desde que eu me formei, no CEFAM com dezoito anos, eu já entrei na sala de aula. E depois eu fui fazer Licenciatura, porque isso é o que pobre faz. Era esse o caminho natural das

coisas para mim. Minha mãe é formada em Letras ela era educadora do município, e pediu exoneração, porque ela não gostou mesmo. E naquela época ganhava muito mal, muito pior do que agora. Então eu já sabia que era difícil. Mas eu achava que era um jeito de se ter uma ascensão social e de ter uma profissão que você pode sempre estudar, o professor sempre pode estudar e trabalhar. E como eu sempre gostei muito de estudar então fui fazer o CEFAM e me formei e tal. E já no terceiro ano do CEFAM, eu passei no curso de Geografia da UNESP e já fiz o primeiro ano da faculdade e o quarto ano do CEFAM, tudo junto. E eu não fiz Pedagogia porque eu não queria. Eu queria respirar outro ar. Eu já tinha estudado psicologia da educação, história de educação, e eu achei que se eu fosse fazer pedagogia ia ser um repeteco. E eu achei melhor respirar. Quando eu tinha dezesseis anos, ainda estava no CEFAM, eu li o manifesto comunista e comecei a andar com o povo da UNESP, eu achei aquilo lindo! E eu achei que eu devia ser de lá, porque aquilo era a minha praia. E daí eu me revoltei, com o mundo e fui fazer Geografia. Depois que eu me formei no CEFAM fiquei desempregada. Eu falei: “-Nossa! Agora eu vou ter que dar aula. Fui dar aula no presídio. Dezoito anos, sozinha, numa sala trancada com trinta caras do presídio. Essa foi minha primeira experiência como professora. Depois dei aulas de inglês para aquelas criancinhas de escola particular, pirracentas que não tinha nada a ver com o presídio. Lá, os agentes penitenciários, me trancavam na sala. E eu trabalhei oito meses na penitenciária. Só que eu praticamente pagava para trabalhar. Passei no processo seletivo para estagiário. E passei a ganhar trezentos e vinte reais como estagiária da prefeitura e seiscentos reais no presídio, só que eu tinha que pegar quatro conduções para chegar. Meu salário ficava tudo em condução, só pra não falar que eu estava desempregada, o que para mim, era uma vergonha. Porque, eu preferia ser professora. E meu maior orgulho, era preencher uma ficha com dezoito anos e ser professora, não importava onde e nem que condição. O povo falava: “-Nossa tão novinha, professora!”. E eu ficava toda contente. Eu me efetivei no Estado, com dezenove anos e engravidei junto. E me efetivei e fui embora pra São Paulo. E peguei a 4ª G, em São Paulo, tinha da A até a H, e eu peguei a G. A pior sala da escola. Quinze crianças que não estavam alfabetizadas. E eu chorava todo dia. O ônibus não subia e nem descia a ladeira, o ônibus ia até a beira da ladeira e eu tinha que subir a pé. Porque era uma ladeira que ônibus não conseguia subir de tão íngreme que era a favela em que ficava a escola que eu trabalhava. E isso aconteceu bem quando eu estava grávida. Então eu tive licença gestante, graças a Deus! Só que pegou as férias de julho e me comeu um pedaço da licença gestante e eu voltei mais rápido. Minha filha tinha três meses e eu já voltei para a sala de aula lá em São Paulo. Em dois mil e sete eu fui chamada no concurso em Prudente para ser professora na educação

Infantil. Fui trabalhar no Distrito como professora do Estado acumulando cargo com o município município. E trabalhei no Ensino Fundamental para o Estado. E eu preferia, quando eu estava no fundamental por causa da estrutura da escola do Estado, porque no Estado eu achava mais interessante trabalhar, parecia que o poder de cátedra, do professor, era maior. A autonomia de trabalhar. Na prefeitura é diferente, porque você tem um contato inevitável com os pais. E este é um embate muito difícil. Sempre foi o meu problema. É uma relação pra mim que sempre foi muito complicada. Porque eu sou uma pessoa difícil, os pais também não são fáceis. Na minha sala mando eu, faço eu, penso eu! Eu sempre foi muito... E na prefeitura você não pode ter muito isso, porque o comando esta do seu lado e se a pessoa falar para você: “-Eu vou na Secretaria da Educação!”. Ela vai mesmo. Ela pega uma condução e já tá lá. Ou telefone. E quem é que vai estar errado? O professor. Porque o professor não depende de ser eleito. Os pais não sabem qual o papel da educação infantil e a gente tem a nossa concepção. Acho que quem está preparado para trabalhar é o profissional e a gente tem que ser muito dono disso. Afinal quem estudou pra isso? Não é? É nossa essa função! E tem certas coisas do currículo da Educação Infantil, que os pais tem que tomar conhecimento e ciência. Mas quem tem que construir, é o profissional, que vai trabalhar o dia a dia, que estudou e que sabe o que é bom para aquela criança. Lógico que se faz um currículo participativo e isso conta, claro. Você ouve os pais, mas a construção em si, quem faz? O professor tem que tomar isso pra ele. Porque senão a nossa profissão, qualquer um faz. É amigos da escola então? Vai abrir a escola para qualquer um entrar e dar palpite? Não, somos nós. Eu sempre achei isso daí. E no Estado é mais difícil, porque no Estado, primeiro, não vai pai bater na sua porta, sem você ser comunicado. E isso é fundamental, porque a gente esta atendendo criança e tem um pai na sua porta, você tem que atender criança e falar e conversar com o pai. E você não vai ser sem educação. Enfim, eu fiquei dando aula no Estado, e ai eu pedi exoneração no Estado. Quando eu consegui remoção para Prudente, pertinho da minha casa, eu tive que pedir exoneração. Não batia as jornadas mais, e quatorze horas de serviço, por dia? Tinha dia que era dez horas aqui, mais cinco aqui, cinco no estado, mais quatro de HTP, depois mais duas de Estado, e não sei o que, não sei o que...Enfim, um salário desanimador, ainda mais que eu tinha uma filha e não vi andar, não vi falar, não vi comer as primeiras coisas, porque estava trabalhando. E eu falei, eu vou querer isso pra minha vida? A vida inteira? A vida inteira deste jeito? E eu falei: - Não. Como eu to começando ainda, dá tempo! E no ano passado eu estava estudando. E estava trabalhando na pré-escola. E eu peguei maternal o ano passado, me afastei do Estado, eu achei mais tranqüilo pegar o maternal, pela quantidade reduzida de crianças, pela questão de ter menos barulho. Eu não tinha labirintite quando eu entrei na rede,

agora eu tenho e o barulho te dá uma confusão mental porque você fica com a cabeça piscando, como moscas rolantes! No maternal eu ficava três dias trabalhando, e dois eu não vinha. E foi assim até o meio do ano. Depois que comecei a vir todos os dias, eu achei que o maternal ia ser terrível de trabalhar. Porque eu achei estas crianças não aprendiam nada. Maternal I, né? Só que você tem que avaliar a criança de acordo com o que a criança sabia antes e o que ela vai aprendendo. Daí você vê, que às vezes, a criança aprende mais, do que uma criança do ensino fundamental. É impressionante, como eles aprendem tantas coisas. Entra na fralda e depois, sai da fralda, e vai caminhando, e daí pouco aprende seu nome, aprende todas as musiquinhas, repete as coisas.... Eram trinta alunos e minha colega, outra professora, optamos por não separar a sala e então a orientadora ficava super brava. Porque ela queria que separasse, de qualquer jeito. E a gente nunca aceitou separar. Porque tinha dia que faziam, seis cocos, por dia, a gente fazia a contabilidade, seis cocos por dia. Você calcula aí uma média de vinte minutos para trocar. São cento e vinte minutos. Você limpando, tem a rotina do dia, e quem ia cuidar das outras crianças. E porque você tem que fazer toda as trocas de fralda...Então, a gente optou por deixar todo mundo junto. A minha colega de trabalho ficava com as crianças, então a a outra trocava. A minha amiga tinha ojeriza de cocô e eu nunca liguei. Porque é da pessoa, eu nunca liguei para o cocô. Então eu pegava às vezes assim com a mão mesmo, ia lá no banheiro e lavava. Tem professoras mesmo que tem este problema. Eu tenho problema com catarro, odeio catarro. Eu limpava, botava embaixo lá do chuveiro e a gente lavava das cabeças aos pés, e era tranquilo. Parque. Eles não sabem brincar no parque!-a gente pensava. E a gente levou e parecia um bando de louca dentro do parque, porque até escorregar junto com criança a gente escorregou. A gente escorregou igual umas patas, achando que eles no sabiam brincar no parque, com medo de cair, no outro dia, nós deixamos eles soltos. E ai a gente viu o tanto que eles sabiam brincar, mais do que a gente imaginava. Eles foram aprendendo e no final do ano a gente teve até que segurar. Porque já estavam danados demais. Eu não quis pegar maternal este ano, porque eu gosto de trabalhar com leitura e escrita. Eu vi, também que é um pouco de besteira ficar tentando adiantar o lado da professora do ensino fundamental, castigando as crianças aqui, tentando uma coordenação, é, tentando fazer uma atividade para qual ela não está preparado ainda. A linha do caderno, na pré-escola é muito pequena ainda pra eles, parece que não, e os pais não entendem isso. Os pais querem que as crianças saiam lendo e escrevendo. Porque as escolas particulares, elas forçam isso. Eles não vêem o contexto e a quantidade de outras coisas que estão sendo oferecidas. E também os danos que as crianças, de repente, das escolas particulares, também saem, né? E eles querem tomar isso como o parâmetro. Eles estão céticos em relação a isso.

Alguns até fizeram umas falas assim: - Não. Ela realmente tá certa! Mas aqueles que não acreditam, são muito céticos em relação a isso. Teve uma mãe que falou assim: - No ano passado a minha filha era pré um e ela levava quatro tarefas pra casa, este ano que é pré dois, quantas tarefas você acha que ela deveria levar? Você entendeu? Porque, na outra escola, leva quatro tarefas, aqui que é outra escola também tem que levar... Mas, estamos falando de rede municipal de ensino, uma rede que deveria estar pensando igual. Se tem alguns professores que estão mandando, quatro tarefas de casa, ou todo dia manda tarefa. Tem alguma coisa, não está, conversando, entendeu? Ou a rede dá o poder para todo mundo e cada um faz o que quer, ou então vamos tentar unir isso daí. Não tem condições de uma escola de pré-escola, ter um tóner da escola, ter uma máquina de xerox que faça com que o professor mande tarefa de casa todo dia na educação infantil! E isso na pré-escola, já? E no maternal, será que eles querem isso? No maternal a cobrança é altíssima. Os pais queriam caderno, queriam isso, queriam aquilo, coisas absurdas assim. No maternal eu percebi assim, que pesa mais, uma criança ir com uma assadura, e isso é gravíssimo, por conta da questão do cuidar. Tem pais que falam que tem um amiguinho no colégio particular assim e eles querem igual... Sabe tem muitas falas assim... Na pré-escola é ruim, mas no maternal. No geral, a minha experiência, no maternal foi boa. Hoje eu até daria aula no maternal. No começo eu me senti um pouco envergonhada, de falar que eu dava aula, no maternal, porque não parece que você é professora, sabe? Você não tem muita visibilidade. E às vezes as pessoas falam assim: - nossa, mas você estuda tanto, está no mestrado e dá aula no maternal? Legal... Ah! Igual já falaram pra mim: - vai ficar limpando bunda de criança até quando? A gente escuta isso, né? Não tem como não escutar, eu sou professora. Tanto que é uma vergonha isso que eu vou falar, mas o ano passado, lá no mestrado, para a seleção de bolsas, contou o tempo de trabalho. Lá no centro-oeste conta muito isso, aqui não conta tanto. E aí, pedia assim, o professor, professor da educação básica, ensino fundamental ou médio. Só ensino fundamental ou médio. Quer dizer que para a Educação Infantil não é importante fazer mestrado. Porque a educação infantil não existia no edital do processo seletivo sendo que é da educação básica. Em muitos concursos hoje, fazem isso, não conta tempo de trabalho na educação infantil, só no ensino fundamental e no médio. Como se a educação infantil não tivesse o seu valor. Como se a gente fosse condenado, sempre a ser a professorinha... Então eu coloquei lá, educação básica, eu falei eu sou professora da educação básica, não importa se eu sou professora da educação infantil, eu tenho meu valor. Quer dizer, até lá, eles tem uma concepção errada do professor de Educação Infantil. Aqui na SEDUC o meu pedido de afastamento foi negado, dizendo que era mestrado em Geografia, e que não tinha nada a ver

com Educação. Eu tive que pegar os referenciais, pegar aquela parte de noção de espaço, lateralidade e expor tudo para ela. Com isso, entendi que o professor não precisa estudar! Mesmo existindo a Lei do FUNDEB que é bem clara que é para todos. E é muito complicado. “E aí? Eu acredito na educação? Lógico que eu acredito, afinal eu tenho uma filha”. Eu trabalho, eu venho aqui e eu não to trabalhando a toa. Agora eu acredito que tem a vontade política. Não sei há um projeto a longo prazo, porque Educação é fala “deles”, desde a década de dezoito, desde o século dezoito, se fala em Educação para todos, isso não é recente. É uma fala ideia. O que a gente vê por aí é mais exclusão. Porque se você faz uma escola igual para todos, você está excluindo ao invés de incluir. Mas eu acredito muito nos professores. Se pega uma escola, fecha e deixa só o professor a coisa vai andar. Professor tem muito isso, de fazer a coisa acontecer. Numa greve do serviço de apoio como cozinheira, se ficar o professor dentro da escola vai ter aula, vai ter aula porque a gente faz papel de mil, a gente se vira. E este que é o problema. Acho que tem um compromisso político mesmo, de quem se formou, de quem não está aqui de brincadeira, de quem saiu de casa com o propósito, de não deixar as crianças ao léu. E respeito pela educação apesar de tudo. Porque somos o profissional, que está sempre estudando, pagando cursos, sempre! E quando tem concurso para a nossa carreira ou alguma promoção o salário é de mil e pouco. Mas se é técnico da receita federal, que tem só o ensino médio comum, ganham três e pouco, quatro e pouco, progressão e isso e aquilo. E nós somos os únicos que vão passar a vida toda estudando, inteira...

#### **Sujeito 4 – Professora Alessandra**

Eu tenho trinta anos. E me formei no curso de Pedagogia em 2009. Eu comecei a estudar mesmo, depois de casada. Tinha o sonho sim de estudar, mas, eu vim de uma família “pobre de marré deci”, que tinha seis filhos. Meus pais realmente não tinham condições de pagar um curso superior. Durante todo o meu estudo eu sempre me destacava, na escola participei de olimpíada de matemática, sempre era presenteada como melhor aluna da sala. Eu tinha este sonho de estudar e fazer um curso superior. Porém, o tempo foi passando e não tinha condições. Comecei a namorar, com dezesseis anos e aos dezenove eu casei. Se eu não tivesse casado, até hoje, eu tinha estudado, porque eu gostava mesmo de estudar. Mas, eu morava numa cidade pequena e nesta minha época, pra você estudar, tipo no CEFAM, você tinha que se deslocar até uma cidade maior. E não tinha condução para eu ir estudar. Não tinha condições, não tinha dinheiro. E neste período que eu trabalhava, era empregada

doméstica, babá, estas coisas, andava dois quilômetros para trabalhar numa casa de família. Então casei, e vim aqui pra Presidente Prudente. E começou a surgir as bolsas do governo para ingressar na faculdade e eu já comecei a pensar em estudar. Ter um trabalho melhor e pensar em futuramente ter um filho e dar uma condição de vida melhor. E foi então que eu me inscrevi para tentar uma bolsa e consegui cinquenta por cento. E a princípio, como eu gostava muito de números, eu queria fazer ciências contábeis, só que na época, ciências contábeis era um dos cursos mais caros. Então eu fui fazer Pedagogia. Foram três anos e meio de faculdade. Como era mais barato, eu pensei, vou fazer Pedagogia. Quando eu era criança, eu gostava muito de brincar de ser professora. Sempre eu era a professora, eu nunca queria ser a aluna, eu gostava de ensinar. Gostava muito de ensinar. Eu entrei no curso de Pedagogia no segundo semestre de dois mil e seis. Era muito cansativo, porque eu trabalhava, eu era casada, e ganhava na época, um salário mínimo, e eu pagava os cinquenta por cento da faculdade e pagava também o transporte para ir. E era muito corrido e eu pensava em desistir. Mas uma pessoa, que me deu muita força, depois de Deus, foi o meu marido. Ele falava: - Você vai continuar! Chegava uma época em que eu falava: - Não, não vou mais, não agüento, não sobra dinheiro nem para eu comprar uma calcinha! Não vou mais! E ele falava: - Você vai. E você vai conseguir! E eu continuei estudando. E neste período eu trabalhava numa empacotadora de salgadinho, aquele Chips, do pacotinho, e ganhava um salário mínimo na época. E comecei a levar salgadinho para a faculdade pra vender, para ajudar um pouco. Eu fazia isso e todo mundo já me conhecia lá. Eu fazia isso, porque me ajudava, era muito xérox, e eu ganhava pouco mesmo. Era muito cansativo. Porque meu trabalho era muito esforço físico. E durante o período que eu trabalhei lá na empacotadora eu adquiri tendinite, começo de bico de papagaio, escoliose, tudo isso. A partir do terceiro termo do curso você poderia se inscrever para ser estagiário numa escola. E eu me interessei por isso e me inscrevi pelo CIEE, na época, me inscrevi uma vez, e não fui chamada. Na terceira vez fui chamada e fiz a entrevista estagiar numa escola. E foi o meu primeiro contato na sala de aula mesmo, foi no Colégio A. Eu fiquei lá estagiando dois anos. E pedi demissão do meu trabalho, que era registrada. Abri mão do meu registro, do salário fixo, do décimo terceiro e todos os direitos e fui ser estagiária num lugar que não tinha nada disso. Durante o período de férias, recesso, você não recebia, os dias trabalhados. Eu não tinha registro em carteira. Só que eu precisava adquirir experiência na área, eu coloquei na minha cabeça. Então, foi lá o meu primeiro contato, e lá sempre tinha remoção. Você sempre passava por várias salas, por ser uma auxiliar do professor. Eu comecei lá no fundamental, passei pelo primeiro ano, segundo ano, terceiro, quarto... Eu fiquei estagiando lá durante dois anos. Então, cheguei à educação infantil, desde o mini



maternal, que tem lá. Que vai até um ano dez meses. Passei também pelo maternal I, maternal II e pré- escola. E lá eu fui me identificando e pensando se eu queria fundamental, ou se eu queria infantil. E eu me identifiquei muito com o infantil. Digamos assim, que lá, eu aprendi muito para a minha carreira, as musiquinhas que eu sei hoje, tudo isso eu consegui lá. Porque as professoras me davam a oportunidade de estar tomando conta da sala e não ser uma simples auxiliar. Eu tive o privilégio de substituir o professor que faltava, tinha muita confiança em mim, eu substituía a sala, mesmo sem uma auxiliar, tanto que, quando ela precisava faltar, eu assumia a sala totalmente sozinha. Então, eu fui bem valorizada, eu aprendi muito, lá foi meu suporte inicial para eu me inserir mesmo nesta área. Como eu terminei a faculdade, no final de dois mil e nove, eu não pude mais trabalhar como estagiária. Porque lá, é para quem está com a faculdade em andamento. Então eu fui procurar um trabalho. Mas eu não podia prestar os processos seletivos e concursos, porque eu não tinha formação, eu não tinha o diploma para apresentar uma formação no magistério, nada disso. Mas mesmo assim eu corria atrás, e pensava: “-Parada e desempregada eu não vou ficar!” Me lembro que eu entreguei quatorze currículos contados, em escola particular, e fui trabalhar numa delas. Depois da formação na faculdade eu fui trabalhar no Colégio J... Mas não consegui ser chamada como professora, eu era auxiliar, remunerada e registrada. Auxiliar lá, não é valorizada infelizmente. O salário, para ter uma ideia, era de trezentos e pouco, e o professor, setecentos e pouco. Auxiliar lá, era igual a um pano de chão, um tapete, para você pisar. Mas eu achava bom porque pelo menos eu estava na minha área. E isso era melhor do que eu ficar parada. Eu falava para mim: “- Você não passa fome... O que você vai fazer lá? Ganhar trezentos reais?” Era pouco, mas ajudava porque minha moto era financiada e dava para pagar a prestação, pelo menos. Só que eu continuei correndo atrás, eu sou uma pessoa perseverante. E continuei entregando meus currículos, e até que completaram os quatorze currículos. E entreguei em vários colégios. E um dia, eu descobri um colégio próximo a COHAB, e entreguei currículo lá e uma semana depois eu fui chamada e fiz a entrevista, a diretora já queria que eu começasse no outro dia a trabalhar. Mas até aí, eu pensava assim, “- Eu não vou cair num conto, como eu caí no outra escola!” Porque lá eles não falaram o salário antes, só depois que contrataram, porque eu e outras professoras que entraram na escola junto comigo pensávamos que era um salário até mais ou menos, porque a gente conhecia um salário razoável, para uma escola daquele porte. E depois falaram que era trezentos reais. O salário, não era atrativo para mim, mas eu aceitei. E essa foi a minha primeira experiência como uma professora titular. Eram crianças com idades misturadas, de três anos que completariam quatro e umas que completariam cinco. Era uma sala misturada. Tive então, a

minha primeira experiência como professora titular. E falava: “-Esta sala é minha! E pegava a minha carteira registrada como professora e mostrava. Aquilo pra mim foi um orgulho, o salário não era tão bom, mas foi maravilhoso pra mim. E eu continuei conciliando, colégio J... como estagiária e o colégio G. como professora. Porque um pouquinho de dinheiro daqui e um pouco dali, me ajudava, e eu ia. Eu já estava com vinte e sete anos e queria ter um filho, já era casada a alguns bons anos, porque eu tinha medo de tentar mais tarde e não conseguir mais. Certo dia voltando depois do trabalho sofri um acidente de moto, mas nada fatal, só um susto. Não perdi nenhum braço, nenhuma perna... Tive uma cicatriz e uns arranhadinhos e descobri que estava grávida. Igual a Amália da novela (*risos*)... e foi rápido, porque nove anos casada, eu pensava que ia demorar meses para eu engravidar. E foi mais rápido do que eu imaginava e deixei um dos colégios. Então estava aguardando o processo seletivo para professores de educação infantil de Prudente, eu participei da atribuição e consegui. Eu amo o que eu faço na educação infantil mesmo. Para não ficar desempregada, se precisar trabalhar com o fundamental, com a EJA, o que tiver eu vou. Mas educação infantil mesmo, eu amo. Ser mãezona deles, sentar no chão, me sujar, brincar, cantar, fazer palhaçada para chamar a atenção, eu amo, estas coisas. E eu aprendi no Colégio A...quando eu fui estagiária, me identifiquei com aqueles pequenininhos. Então sou realizada profissionalmente. Minha filha tem agora, apenas um aninho, eu penso em continuar estudando, eu quero fazer a minha pós-graduação. Quero ainda investir um pouco mais nesta área. Mas não quero me matar de trabalhar, o dia inteiro e perder um pouco do desenvolvimento da minha filha, que foi muito sonhada e muito planejada. Mas assim, tem os problemas, tem sim, igual todas falta de apoio, falta de suporte, de materiais, tudo isso, só que você sonha em melhorar estas coisas...Então, eu participei da atribuição, e eu moro aqui no bairro, eu pensava assim, o K., é a escola mais próxima da minha casa, e ai eu levei isso em consideração. Eu vim pra cá e fiquei com maternal um. Porque eu estava grávida, eu queria o pré, porque eu pensava assim, a minha barriga vai crescer, eu não vou conseguir muito bem desenvolver o trabalho, porque eu gosto muito de sentar no chão, me arrastar com eles, pular. Mas, chegou o momento escolher a sala, e não tinha. Eu peguei o maternal mesmo, só tinha o maternal um. Mas eu me identificava com a alfabetização também, eu gosto muito desta parte de alfabetização. Só que entre a alfabetização e estes pequenininhos, hoje eu prefiro realmente os pequenininhos. Eu peguei o maternal um e não me arrependi. Consegui driblar um pouco as dificuldades da barriga crescendo, por causa da gravidez e até esquecia que estava grávida. E a minha companheira de sala às vezes falava: - Sandra, calma, esta menina vai nascer antes do tempo! Substituía alguns professores aqui, e gostava muito e sempre gostei. Eu deixei a escola particular porque

eu vi a questão de salário, principalmente, não compensava não eu me matar lá, para duas escolas, a viagem que eu ia fazer também, sair daqui e me deslocar daqui até lá, sendo que eu morava aqui próxima. Então foi assim, o ano passado eu trabalhei com maternal um. Só que trabalhei até julho, de fevereiro até finalzinho de junho, e logo tive a licença maternidade, aí retornei em novembro. E senti muito a falta deles, muito, nossa, porque assim, eu sou muito carinhosa com eles, quando tem que chamar a atenção eu chamo. Só que eu sou carinhosa, eu sou de beijar, de abraçar, eu gosto muito destes contatos. Este ano eu peguei um piolho ferrado, porque deixo eles mexerem nos meus cabelos...(risos). Então tive a oportunidade de pegar o maternal I novamente, inclusive na mesma sala. Se eu tiver a oportunidade de pegar o maternal I, hoje em dia, vou ver a parte da ausência da família, pra mim, a ausência na vida das crianças, está levando as crianças a desobediência, a uma falta de educação, a uma cultura muito assim...que não é aceita pela sociedade. Não sei se é chamado de cultura xingar, sem limites, a ausência de regras. Os pais hoje estão ausentes, estão trabalhando mais, não tem mais tempo de cuidar dos filhos, de educar. O pequenininho é mais fácil de obedecer. E de você impor limites, de você ensinar, porque estes outros que já vem formado, já vem atacando você. E quando eu vou falar com o pai e com a minha mãe, que não pode fazer isso? “- Nossa!”. Mas eu continuaria sendo professora de creche, porque eu gosto do que faço, faço de coração. Eu amo crianças, gosto de cuidar. Mas infelizmente a creche hoje, tem aquele caráter assistencialista mesmo. Você ali tem que ser um pouco de mãe, tem que ser um pouco de psicóloga, você tem que ser tudo, você se envolve mesmo com a criança. Então, eu acredito que a gente pode fazer a diferença, porque estes pequenininhos vão ser os adultos de amanhã. E a gente pode estar fazendo a diferença ensinando eles a serem cidadãos do bem, ter um bom caráter, tudo isso, não só o pedagógico. O desenvolvimento, que vem desde de você trocar uma roupinha, dar um banho... Durante o período em que eu estava estudando, foi meio crítico pra mim, foi muito cansativo, sabe? Porque você trabalhar o dia inteiro... E eu tinha que escolher, trabalhava até as seis da tarde e eu tinha que escolher, das seis as seis e meia, ou tomar banho ou comer, um dos dois, eu tinha que escolher antes de ir pra faculdade, então dava vontade de desistir mesmo. O meu marido foi o total apoio na minha vida, se não fosse ele eu tinha desistido, ele cozinhava pra mim, limpava a casa, ele passava roupa, ele fazia de tudo. Porque isso era muito cansativo. E era muito frustrante na parte financeira porque, a gente que é mulher tem vaidade, gosta de usar um brinco, mesmo que seja uma biju, uma roupa, um calçado, só que durante este período, assim, eu não tive estas oportunidades. Mas quem quer, quem vai atrás, quem tem vontade, realmente consegue, só que você não pode ficar de braços cruzados, esperando vir bater na sua porta, você tem que correr atrás. Então

pra mim cuidar das crianças é mérito muito grande, é um orgulho. Porque eu vejo que eu consegui vencer, por que a vida que a gente tinha... (*choro*). Na minha família eu sou a única pessoa que conseguiu estudar. E para os meus pais, foi um orgulho, de seis filhos, uma única filha fazer um curso superior? Mas eu consegui. E to aqui e tenho sonho de futuramente, eu ainda não sei quando, montar a minha escolinha. Eu corro atrás. Meu contrato, como professora da rede municipal termina este ano. Fiz todos os processos seletivos que teve na região e consegui passar. Só que eu não sei qual a minha classificação. Então eu fiz até concurso para cozinheira. Porque o que você quer hoje em dia é sua estabilidade profissional. Eu penso na minha filha em poder dar a vida que eu tive, uma oportunidade melhor. Agora, ficar parada eu nunca vou ficar. Eu quero estudar quero continuar, só não quero me ausentar muito da minha filha agora. Porque é muito bebê, mas, pretendo fazer a minha pós-graduação não sei se vou fazer mestrado igual a você, mas eu quero estudar. Tenho muitos sonhos dentro de mim. Eu corro atrás.

**Héllen:** Hoje é dia 20 de agosto. Meu nome é Héllen Thaís e vamos começar este trabalho com o relato de pesquisa. Talvez não dê para fazer o relato de todas, mas vocês e sintam assim a vontade para participarem ao longo dos nossos encontros. Bom, eu trouxe um roteiro para orientação da elaboração de um relato. Nós vamos fazer em três etapas. Tudo bem? A primeira etapa é o percurso de antes de você ser professor. Então antes de ser professor, quero saber se você escolheu ser professor ou se você foi levado a escolher? Eu queria que vocês relatassem até algumas profissões que tinham antes. Depois gostaria que vocês descrevessem a percepção que vocês faziam da profissão, antes de ser professor. Em que momento vocês decidiram entrar para carreira do magistério? Como foi o curso que você fez? Onde você fez? Você gostava deste curso? E que imagens você fazia da escola? Se você tinha medo? Curiosidade? Ou outros sentimentos? O que você pensava? Então esta seria primeira etapa. Na segunda etapa, descreva como foi sua entrada na escola como professora. Então vamos começar a relatar, começar a relatar qual foi a sua primeira entrada na escola como professora e que turma foi. E na terceira etapa, nós vamos tratar do ser professora de creche. Então, relate como é que você se tornou professora de creche e como foi seu trabalho. E na atualidade como é que você lida com isso? Quais foram às dificuldades que você vê? Quais são os benefícios?... Então após narrar as três etapas, cada um vai fazer uma pequena conclusão. Queria que vocês falassem o nome e a idade. E farei algumas interferências, às vezes, para questionar, para tirar alguma dúvida. Mas vocês não se incomodem. Bem, eu queria que vocês ficassem a vontade mesmo, porque vocês estão diante de uma professora. Então relatem um pouco da história de vida profissional de vocês. Vamos começar?

**Sujeito 5 – Professora Fabrícia**

**F.:** Olá, sou a F. Trinta e um anos, segundo ano que eu trabalho com creche. E o terceiro que eu estou na rede municipal. É o que fiz antes de ser professora? É na escola pública? Sai da cidade onde eu morava, e vim aqui fazer o CEFAM, em Presidente Prudente. E saindo do CEFAM eu já fui ser professora e eu não fiz nada entre o CEFAM e o magistério. Foi assim caiu meio que de pára-queadas. Eu sai do CEFAM e prestei concurso aqui em Prudente, em Regente, em Tarabai. Em Prudente eu não consegui, consegui Regente e Tarabai. Acabei indo para Tarabai, porque Regente tava com os pagamentos atrasados. Quer dizer caiu de pára-queadas, passou, foi. Chegando lá, só tinha, na cidade, só tinha o pré três ainda, na época não tinha, tinha creche, mas não tinha professor na creche era só o pré três. E eu fiquei lá por três anos. Assustadíssima, porque quando você cai sem histórico. Assim, não tinha material, o povo, as pessoas geralmente não ajudam muito e você vai se virando o jeito que dá. Você ai levando. E no primeiro ano eu fiquei meio perdida. E no segundo eu tentei corrigir o que eu fiz de errado no primeiro ano. Só que eu também já fui saindo de Tarabai, porque viajar todo dia, não dava e o salário lá era muito pouco, era pouquíssimo. Daí eu fui trabalhar com meu pai. E fiquei dois, três anos trabalhando com meu pai, e larguei, para terminar a faculdade de matemática. E terminei a matemática. E fui dar aula de matemática no estado. E foi quando também parei de trabalhar com meu pai e fiquei no estado por cinco anos, só com matemática. E foi quando eu fui chamada pelo município. Mas eu lembro que quando eu fiz a prova do município, era porque eu queria sair de Taciba. Não eu queria, me desculpa Lais, mas eu detestava aquela sua cidade. Eu não se dei bem com a cidade, Lais, eu fiz o concurso do município para sair de Taciba. Eu não agüentava viajar todos os dias. Cheguei a dormir lá na cidade, não me adaptei, não sei se é porque eu comecei com matemática lá e então eles tinham muita dificuldade. E fui chamada no município. Mas quando eu fui chamada no município, eu já estava aqui em Prudente. E eu já tinha conseguido a remoção e acabei levando os dois. No primeiro ano, foi na pré-escola, porque eu fiz a opção da educação infantil.

**Héllen:** Foi aqui mesmo?

**F.** Não. Foi em outra escola. Foi o D., porque o M. e o D. eram vizinhos, próximos. Daí, como era professor adjunto, e você não têm a sua escola ainda definida. Ah quer saber de uma coisa,

eu vou conhecer uma outra realidade. E conheci a realidade do pré integral e disse, não, agora eu quero conhecer a realidade do maternal. Pra ver o que é que eu gosto, para quando eu tiver que escolher uma coisa em definitivo e foi aonde eu gostei mais, do maternal. E eu não sei dizer o porque. Gostei do carinho das crianças, da atenção, de poder ter uma outra pessoa na sala, de ter menos crianças também. Gostei. E não sei dizer ao certo, e quando eu vim pra cá, eu vim com aquele medo. Ai será que vai sobrar maternal pra mim, lá naquela escola enorme. Porque eu tava numa escola pequenininha, só de creche, só o maternal e o berçário. Será que naquela escola enorme, vai sobrar maternal, porque eu gostei do maternal e não sei muito bem, se foi á faixa etária, não sei te dizer muito bem não.

**Héllen:** Então quer dizer que você escolheu mesmo?

**F.:** Escolhi mesmo. Dentre as opções de trabalhar na educação infantil. É assim eu escolhi primeiro o pré, porque eu sabia onde era a escola e era perto de onde eu trabalhava. E ai neste mesmo bairro tinha uma outra escola, o N. que era só creche. Não, vou conhecer uma outra realidade. E ai quando eu vim pra cá, eu fiquei com medo de sobrar só pré, porque eu gostei do maternal e eu disse eu quero trabalhar com maternal.

**Héllen:** Mas o quê, da rotina?

**F:** Não sei te dizer, vamos dizer assim que foi, porque primeiro, que eu não me imaginava trabalhando com criança.

**Héllen:** Não? Por quê?

**F.** Não. Porque não me imaginava, eu achava que não tinha jeito, não tinha paciência. E quando eu fui pra assumir, eu não queria assumir. Eu pensei em não assumir o município. Ai, de tanto as pessoas falarem que o município é bom, falar de pagamento, de não sei o que, você quer saber, eu vou tentar um ano. E tentei um ano. Vou conhecer outra realidade. Porque com o pré eu não me dei muito bem, não, eu não gostei. Vou conhecer outra realidade. Depois

eu acho que eu me encontrei, no maternal. Eu não sei explicar, é estranho isso, mas, eu fico tão contente de ver, o carinho deles, acho que é maior, as perguntas complicadas.

**Héllen:** Mas você fala do ambiente, das crianças e das crianças. Mas e na escola, nesta primeira escola que você trabalhava, em que você trabalhou com o maternal, como que era? Você enxergava alguma que tudo era bom? A relação com as pessoas... Como era?

**F.:** A lá a gente tinha menos problemas de relação com as pessoas. Porque a é escola pequena. Mas apesar da turma que eu tinha lá, ser uma turma bem complicada, eu ainda preferia. Não sei se é da idade, se é a quantidade de criança. Eles...você consegue dar mais atenção, dar um cuidado melhor. Eu acho que é isso que eu me encontrei mais, poder dar mais atenção, ter um maior cuidado com as crianças. Acho que... Porque no pré não, eu tinha trinta, e você vai dar atenção de que jeito para trinta, você sozinha?

**Héllen:** Mas você nunca tinha trabalhado antes com maternal, você acha que desta época, como você aprendeu ser professora de creche, foi com os outros, foi na faculdade?

**F.:** Não. Na faculdade não, é prática. É uma pessoa que dá uma dica aqui, e aí você tenta aplicar, e aí você modifica outra coisa. Porque eu sou muito de perguntar, de querer saber como é que vai, como é que não vai, como é que fica, como é que não fica, daí eu fui me adaptando. Alguns problemas, algumas coisas dando certo, outras dando errado, dia você corrige de um lado e erra do outro e aí vai indo a trancos e barrancos. Foi no dia a dia mesmo. Mas eu fui assim muito pelo relato das pessoas, as pessoas contando, faz deste jeito, que pra mim dá certa, ah pra mim não deu, mas desse jeito acho que vai dar. Eu fui aproveitando, ouvindo o que as pessoas tinham para falar.

**Héllen:** Mas você fez algum curso para trabalhar com creche, antes, depois ou na faculdade?

**F.:** Não. Nada. Nada. No CEFAM...mas nada especificamente, olha vocês vão trabalhar com creche...Imagina...Mas eu não lembro, nem do CEFAM voltado para a creche.

Pra pré-escola a gente ainda fez estágio, fez um ano de estágio na pré-escola, mas na minha formação, que foi a matemática, nada.



**Héllen:** Mas, no seu trabalho hoje, por exemplo, na sala que você tem hoje, com estas crianças que você trabalha na creche, se você fosse pensar num aspecto muito positivo, e não sei se pode ter um aspecto negativo, o que você colocaria como aspecto muito positivo no seu trabalho?

**F.:** Ah, eu gosto da atenção que tem, tem alguns que chegam carentes, assim pra você, e eu acho que às vezes você acaba suprindo esta carência, este cuidado que eles não têm.

É conversar com eles, eu gosto muito disso. Eu gosto de sentar ali na pracinha e começar a brincar de fazer a criança dormir e ai eles vão trocando a boneca, daí faz, ai eu já pego um, e coloco para dormir no meu colo, brincando, eu gosto disso. Eu gosto de brincar. Eu gosto de brincar e já ir orientando na brincadeira.

**Héllen:** Quantas crianças?

**F.:** Então a gente trabalha em duas, com trinta crianças. As duas na mesma sala? Isso, as duas juntas, a gente não separa.

**Héllen:** Mas são duas professoras?

**F.:** Professoras.

**Héllen:** E fora isso vocês tem alguém que ajuda?

**F.:** Não. Só nós duas.

**Héllen:** E no dia a dia do trabalho, tem horário de dar banho? Como é que vocês fazem isso?

**F.:** Teve, no começo do ano, mas agora não, porque de manhã está sempre frio. E todo mundo ta sempre com o nariz escorrendo e chega todo de blusa. Então agora no banho não. A gente

trabalha a escovação, lavar a mão depois do banheiro, que é um problema, porque ninguém sabe lavar a mão depois do banheiro, trabalha com lavar as mãos antes das refeições. Levar a comida na boca, porque têm alguns que não levam, a gente tem que trabalhar isso também.

**Héllen:** Mesmo assim, você tinha falado como que o número é adequado ?

**F.:** Não. É muito, muito. Eu acho que o ideal seria umas dez, para cada uma, ou uma auxiliar, precisa sim. Porque tem hora que você se vê perdido. Porque você está com as meninas no banheiro, a outra professora está com os meninos no banheiro, e quem sai?

**Héllen:** Mas, no dia a dia, você desenvolve o trabalho com uma outra professora?

**F.:** Isso. A gente reparte bem o serviço.

**Héllen:** Se você pudesse hoje, por exemplo, fazer o seu trabalho em creche, será que você trabalharia com uma auxiliar, que tipo de auxiliar, você acha hoje, como professora, que precisaria? Você acha que é uma professora, uma ADI...?

**F.:** Então, o ano passado eu trabalhei sozinha, a gente separava totalmente, e cada uma tinha a sua rotina. Entre separar totalmente e trabalhar junto, não sei se é porque eu me dei bem com a pessoa, eu preferi trabalhar junto com uma outra professora. Porque às vezes, a gente, falta de uma auxiliar para levar uma criança no banheiro, as vezes pra...

**Héllen:** Mas você prefere uma professora que tenha certificação, ou poderia ser outro profissional...

**F.:** Olha, é porque é tão distante, a possibilidade de uma auxiliar, que eu nunca parei para pensar nisso não. Porque às vezes, é ajudar a fazer uma atividade, às vezes é ajudar num cuidado, eu acho que educadora ou professora, não teria problema nenhum não. Não teria muita diferença não, porque tem muito educador que é bem comprometido com o

trabalho. Que faz o trabalho muito bom, e às vezes até melhor que muito professor. Tinha uma educadora o ano passado que quando eu saía, ela assumia, e ela era uma educadora que fazia o trabalho muito melhor do que o professor. Ela era uma ótima educadora, muito... Eu acho que eu não teria mudado tanto. A partir do momento que eu entrei no município, eu estou com o município e com o Estado. Só que também eu acho que a parte dos mais novos, me encanta porque, no estado eu trabalho com aborrecentes, doze e treze anos. E é o que todo mundo da escola se afasta, aí eu não quero o período da tarde. Eu não quero o período da tarde, e por só me sobrar o período da tarde, eu me adaptei. Eu gosto do período da tarde, hoje em dia eu posso falar, eu gosto de trabalhar com os adolescentes.

**Héllen:** Mas se você pudesse escolher, você ficaria na creche?

**F.:** Escolher entre um dos dois? Eu preferiria a creche, se bem que a matemática me encanta... Seria um... Não, não, esquece a história da creche. Eu gosto muito de matemática e eu gosto muito da creche. Não eu não conseguiria escolher, tá? Fácil assim... Bom, eu diminuiria a parte da matemática, mas eu acho que eu não conseguiria abandonar a matemática. Matemática é uma paixão...

**Héllen:** Eu agradeço por contar um pouco da sua vida pra gente, eu não sei se vocês conheciam a história dela e eu gostei de saber.

**F.:** Meio maluca, eu cai mesmo de pára-quedas e estou aprendendo ainda. E sempre que alguém dá uma dica, assim, eu aproveito, e tento também passar o que as pessoas me ajudaram. Eu tive muita ajuda, na época do pré, aqui já em Prudente, eu falo que teve uma professora do pré um, do lado da minha sala, que eu falei que ela era um anjo. Ela me orientou em tudo, ela me orientou sem se intrometer. Ela me ajudava...-Olha F. faz deste jeito que eu acho que funciona. Mas, ela me passava algumas atividades, aliás, me passava a maioria, porque eu não tinha material. Ela me ajudava e me orientava, eu chegava e falava o que eu faço, eu preciso fazer tal coisa. E ela falava olha, falava, faz deste e deste jeito. E funcionava na maior parte das vezes, e foi isso também que me animou porque ela foi uma ótima pessoa, ela me ajudou muito, acho que se não fosse ela ter me ajudado tanto eu tinha em assustado muito. Porque ela me ajudou pra caramba, e foi quando eu comecei, depois no outro ano, a me

virar mais sozinha. Ela foi um anjo, foi um anjo e não é todo mundo que tem uma pessoa tão boa assim pra ajudar. Ela foi muito boa pra mim, e que eu não posso falar nada, não.

**Héllen:** F. tem mais alguma coisa que de repente, você queira colocar da sua história?

**F.:** Acho que não. Importante assim no trabalho hoje? A minha história é curta, né? de professora, no Estado fui pra oito anos, e aqui eu tenho três ainda. Eu tenho pouca história para contar, mas eu gosto do que eu faço. Eu tô, eu continuo porque eu gosto.

**Héllen:** Obrigada.

#### **Sujeito 6 – Professora Luciana**

**L:** Bom, meu nome é L... Sou professora do maternal dois. Já é o segundo ano que eu trabalho com maternal. E eu escolhi a profissão, ser professor, e mesmo porque eu tive assim pouco tempo, mas o pouco foi extremamente valioso, de incentivo de meu avô materno. Porque todas as vezes na minha infância, que eu chegava na casa do meu avô, ele sempre lia e contava uma história. Então assim, eu sempre tive este contato. E ele queria muito que a minha mãe na época de solteira fosse professora, enfim, porque ela era muito inteligente, estudava, totalmente esforçada, mas como ela não teve como, teve que trabalhar, parar de estudar, para poder trabalhar, ela não conseguiu. E ela me contava essa história e eu sentia assim. E ele não me falava nada, ele não falava nada pra mim, mas eu sentia que pelo incentivo que ele dava para que eu estudasse e contava as histórias, que era a vontade. Daí quando eu terminei a oitava série, eu tinha duas opções, fazer o vestibulinho da fundação mirim na época e prestar o vestibulinho do CEFAM no magistério. Eu fiz as duas provas, passei nas duas, então graças a Deus, eu pude escolher o que realmente eu queria, porque era um desejo meu. Até porque além do meu avô, eu guardo na lembrança, eu tenho uma lembrança muito forte da minha primeira professora da pré-escola. E eu era muito apegada a ela e gostava dela, e coisas que ela me ensinou na pré-escola, eu trago comigo até hoje. E enfim, ai escolhi ser professor diante disso, diante de todo este incentivo. E ai eu fui para o CEFAM e não foi fácil, porque era muito cobrado, nos primeiros anos, assim eu tive muita dificuldade. Porque tinha disciplinas assim que eu nunca tinha visto na minha vida, física,

química, biologia, o que é que era aquilo? Mas eu consegui, graças a Deus, terminar, fazer os quatro anos. E quando eu terminei o magistério, eu fui trabalhar numa escola particular, como auxiliar de desenvolvimento infantil. Assim, eu não gostei muito da experiência. Porque auxiliar de desenvolvimento infantil, normalmente não é valorizado, e aí pegam recém formados e é aquilo que a gente já sabe. E aí trabalhei um ano. E em dois mil e cinco fui contratada pela prefeitura também como auxiliar, trabalhei um ano. Fiquei dois anos fora da rede, porque não consegui aprovação no concurso e não tinha, naquela época não tinha processo seletivo, assim como tem hoje. Consegui anular uma prova, porque eu prestei para estagiária, eu consegui anular. Então eu fiquei fora e assim foi, passaram-se dois anos, fora da rede, fazendo outras coisas que não tinha nada a ver com a educação...

**Héllen:** Você fazia o que, por exemplo?

**L:** Trabalhei fazendo pesquisa na rua, dava aula particular de reforço, mas eram pouquíssimas aulas. Aí depois eu consegui voltar para a rede, voltei como estagiária, trabalhei dois anos, inclusive nesta mesma escola, já faz quatro anos que eu estou aqui.

Trabalhei inicialmente, como eu era estagiária, eu rodava a escola toda, onde tinha que substituir, lá estava eu, lá, firme e forte. De manhã e a tarde, quando precisava eu estava aí. Então, conheci tudo, até algumas vezes berçário, passei por todos os grupamentos.

Até que...

**Héllen:** Mas sempre na educação infantil?

**L:** Sempre na educação infantil. E o meu estágio também, que eu já estava esquecendo de falar, durante o magistério, sempre foi na educação infantil. Eu me identifico com esta faixa etária. No CEFAM? Sim no CEFAM, eu fiz o estágio no fundamental, para cumprir carga horária, mas quando o professor falou, o supervisor falou, já deu sua carga horária no fundamental, eu sempre dava um jeitinho de voltar para a pré-escola, e fiquei lá um ano. Aí depois eu fiquei aqui estes dois anos, substituindo. Eu substitui uma licença de trinta dias no pré três, eu gostei muito porque eu me identifico com a alfabetização, e quando teve o processo seletivo e que teve atribuição, eu queria aqui no K... e aqui não tinha mais para pré-

escola. Então o ano passado eu peguei o maternal, porque foi o que sobrou. E tinha uma noção de como trabalhar porque já tinha passado por todos os grupamentos

**Héllen:** Você trabalhou no maternal um ou dois?

**L:** Dois. Mas, passei por todos os grupamentos, como eu já disse. Mas assim, como eu vou trabalhar? Porque você passar um dia ou outro, é uma coisa, todo dia, de fevereiro a dezembro, é outra completamente diferente. Mas assim, não me arrependi o ano passado em nenhum momento de ter escolhido, apesar de ter passado umas turbulências, durante o ano...

**Héllen:** Como quais turbulências? Casos assim, um caso que afetou bastante a gente, psicologicamente, que foi uma denuncia de abuso com uma criança da nossa sala, envolvendo uma outra funcionária da escola. E assim abalou mesmo completamente.

Mas não deixou, não foi nenhum empecilho para que o trabalho continuasse até dezembro. E também não foi nenhum empecilho para que eu escolhesse novamente o maternal dois...( choro)

**Héllen:** Bom L. você pode falar só a parte que quiser... Não precisa ficar preocupada.

**L.:** Ah, tá, porque eu ia seguir o seu roteiro, eu ia tentar seguir mas sabe...

**Héllen:** Não, pode ser tranqüila. É um relato, você coloca o que você quiser. Porque você já está contando a sua história aqui na escola, do trabalho em creche, que o ano passado você já teve a oportunidade de pegar o maternal e fez um bom trabalho lá. Você pode continuar...

**L:** Então tá bom.

**Héllen** Fica tranquila, ta?

**L:** Nós trabalhamos juntas o ano passado. Eu e a M. e este ano novamente, nós conseguimos pegar a mesma sala. Até para dar continuidade a um projeto que nós começamos o ano passado que é o projeto horta e que a gente esta dando continuidade este ano com a outra turma. E assim, foi trabalhoso, porque são crianças muito pequenas e elas perdem a atenção com facilidade, numa devida idade. Não tem como você ter a atenção dela o tempo todo. E o professor de educação infantil, às vezes a gente brinca ah, vou ter que me vestir de palhaço aqui para poder chamar a atenção. Porque, dependendo do que você fala, do que você faz, você não consegue atingir o seu objetivo. Porque a atenção deles é mínima e é em poucos segundos ali. Você teve a atenção teve, não teve acabou. E muitas vezes a gente sente dificuldade em trabalhar com uma brincadeira, porque os espaços da escola não propiciam. Lógico, a gente trabalha, trabalha, mas não da maneira que gostaríamos. Porque a gente tem que dividir o espaço com outras pessoas. Então isso dificulta.

**Héllen:** Mas vocês trabalham com grupamento de quantas crianças?

**L:** Olha, nós trabalhamos em duas, então é quinze e quinze, são trinta crianças freqüentes. Então assim, a falta é, vinte e seis num dia, vinte e cinco no outro, vinte e sete no outro, vinte e nove, trinta e por ai vai. E a gente optou até por trabalhar junto, porque já deu certo a parceria no ano passado e nós, assim a gente dá autonomia para a criança. Mas, não a total autonomia, então a gente procura estar sempre acompanhando para ir ao banheiro. Sempre acompanhando para dar água, sempre, estar sempre junto com o grupo, não deixar a criança ir sozinha. Assim, às vezes eu até deixo, mas aí eu dou uns dois minutinhos e eu to indo atrás para olhar. A gente deixa ela com a individualidade dela, mas sempre de olho. E a questão dos materiais também, é complicado para a gente trabalhar, porque a criança nesta faixa etária ela precisa do concreto, precisa pegar, precisa sentir. E as vezes a gente não consegue trabalhar isso com a criança. E aí você acaba, ou você coloca dinheiro do seu bolso para comprar um material que você acha que vale a pena, até que ... Bom, agora se eu mudei as expectativas do que é ser professor? É o meu segundo ano, como professora, e por enquanto não.

**Héllen:** Como professora você tem quantos anos?

**L:** Professora, professora mesmo, é dois anos. Porque os outros dois anos foi estagiária.

**Héllen:** E a sua entrada na educação já foi como professora de creche mesmo, com criança de dois a três anos?

**L:** Dois. É isso. Então, assim a expectativa do que é ser professor não mudou ainda, porque apesar das dificuldades eu continuo acreditando na educação. Eu continuo acreditando. Eu entrei se não me engano, no magistério, em 1999, e eu entrei no magistério acreditando na educação. É como o nosso professor falava, o C. se não for dar aula, vai vender banana na feira. E até um tempo atrás eu encontrei com ele e falei assim: - professor eu ainda não fui vender banana na feira, eu to dando aula. Porque como eu disse que ainda acredito, que a educação faz a diferença. Eu acho assim só vai mudar esta expectativa ou maneira de ver a profissão, o dia que eu deixar de acreditar nisso.

**Héllen:** L. eu também fui aluna dele. E uma coisa que ele e falava também era que quem não quiser ser professor vai vender carnê do baú. Vender Avon. Uma vez e eu encontrei ele na rua, e ele estava com a mulher dele, fazendo fisioterapia e ele já está muito velho, e ele está, eu encontrei ele, e eu falei: - professor C., o senhor se lembra de mim? fui aluna do CF., Sabe, professor eu não fui vender carnê do baú. Ele estava saindo da fisioterapia, e ele: - o que você ta fazendo aqui? - estou no mestrado, professor, se não fosse o senhor me incentivar, hoje eu não estava aqui. O olho dele se encheu de lágrimas, porque ele foi um professor que fez diferença na nossa vida. Você está contando sua história e eu me lembrei porque ele fez muita diferença em minha vida.

**L:** Na minha também! E assim, como eu falei, eu acredito, apesar de às vezes, eu ainda, lá no fundinho do meu eu, eu ainda acredito na política, mas bem lá no fundo, porque ta difícil. Mas, é, na educação eu acredito, que vai fazer sim a diferença, nem que pra isso eu tenha que me envolver mais com a política. Entendeu? Eu penso assim. E aí estas dificuldades em lidar com as crianças, é falta de material, é falta de um trabalho, mais assim, às vezes mais direcionado com os pais. Porque as crianças de hoje não têm mais, fora da escola de educação



infantil, eles não sabem mais o que é correr, o que é brincar na rua. Eles só sabem ficar sentados na frente do computador, do *Playstation*, do videogame, ou qualquer coisa do tipo, jogando e não coloca as energias pra fora. E aí chega na escola com toda aquela energia. E aí muitas vezes o professor, até a gente às vezes, interpretar como não tem limite, está fazendo bagunça. Mas na realidade não é bagunça, ele está ali extravasando a energia dele, que em outro espaço ele não tem a oportunidade de fazer. E a gente vai querer o que? Que uma criança desta idade fique plantado, sentado numa cadeira fazendo atividade. Não dá, sabe, não tem como. Eu acredito que tem algumas coisas, como quantidade de alunos, material, tem que ser repensado para a educação infantil. Porque a gente não pode voltar na história da educação e ter a escola como assistencialista. E é o que está acontecendo, o professor ele cuida? Ele cuida. A gente não está falando assim, eu só vou educar, eu só vou ensinar e não vou cuidar. Não. A gente cuida, sem problema, mas e o pedagógico aonde que fica? Sabe até estes dias, este final de semana, eu postei no facebook de uma amiga, justamente esta questão. Porque tem candidato a prefeito na nossa cidade enchendo a boca para dizer que tem projeto que a criança fica o dia inteiro. Enchendo a boca para falar de, da merenda, que é uma merenda de qualidade, que é isso... Mas peraí, qual é a função da escola? A função da escola é a criança chegar lá e ficar lá depositado e comer, dormir, tomar banho e sair, sem saber, sem aprender a ler e escrever? Apesar que, esta é a função da educação infantil, mas na educação infantil, a gente tem que preparar esta criança, dando noção de espaço, ensinando cores, formas, dando toda a base para ele chegar lá no ensino fundamental e ser alfabetizado. Mas como você dá uma base, se você tem que trocar fralda? Se você tem que dar banho? Os pais não cobram o ensino, não vê a creche como uma escola. Vê como uma babá, uma babá coletiva. E que meu filho vai chegar lá e vai ser bem cuidado, vai tomar o banho. Muitas crianças que vem aqui hoje, principalmente no integral, que eu posso falar porque eu já substitui, as crianças tomam um banho só, que é o da escola, chega em casa e não toma mais banho. Muitas vezes vem no outro dia com a mesma roupa que a educadora colocou no dia anterior na escola. Deu banho, colocou a roupa e a criança foi pra casa, dormiu e voltou com a mesma roupa. Então assim, os pais têm que trabalhar? Tem. Mas a função de cuidar ainda é deles. Porque o filho é deles. A gente vai dar um apoio, vai dar um auxílio. Mas não fazer o trabalho que é deles. Porque aí o pedagógico fica sem fazer.

**Héllen:** L, você falou alguma coisa sobre o cuidar e eu que queria perguntar algo sobre isso para você, sobre os momentos de trabalho na educação infantil. Me explica. Vocês trabalham,

e a educadora pára pra dar o banho, é isso que você disse? Como vocês fazem isso, neste momento? Neste momento alguém da creche te ajuda a dar o banho, como que é esse momento? Você acha que você tem que fazer isso? Ou outro alguém tem que fazer? Como você acha que deveria ser?

**L:** Olha, neste caso, é... ajudar, ninguém não ajuda, porque não tem funcionário para isso, você entendeu? Eu passei, eu vivi, aliás, dois momento, como estagiária, o dia que eu não substituía, eu ajudava as meninas da pré-escola a dar banho. Porque não tem jeito, não dá conta. Substituindo a F., no maternal um, o ano passado, eu dei banho, você entendeu?E não tem quem ajuda. Então assim, quando o professor, ele tem, está na rotina dele dar banho, então, é ele que tem que dar banho, quando o educador está na rotina é o educador que vai dar banho.Então entendeu, por que não tem ninguém pra auxiliar? E eu não critico o fato de dar o banho, você entendeu? Porque o banho ele é pedagógico também. O que eu critico é maneira como a família vê este banho. Porque tem que ficar claro para a família que é um banho pedagógico. Que a criança vai aprender a tomar banho.Não significa que a criança tem que ir, você entendeu, porque tem mãe que não admite, por exemplo, você ta lá na sua rotina, você dá banho e depois na sua rotina é um tanque de areia.Não, a criança tem que ir limpinha, tem que tomar o banho e tem que ir tomada banho.Não, vai cheio de areia para casa, você entendeu, não pode. É isso que eu questiono, é isso que eu questiono. Não é fato do banho em si; Porque faz parte do ensinar também, mas tem que ficar claro qual é o papel da escola, qual é o papel dos pais.

**Héllen:** Num momento você colocou assim... que era importante, os pais saberem, por exemplo, qual era o papel da escola e qual era papel deles, certo? Você acha que falta o que para que isso aconteça?

**L:** Eu acho que deveria partir das políticas públicas, deveria começar lá, o foco é lá.Você entendeu? Eu acho que, por exemplo, vamos falar aqui da cidade, o prefeito, ele tem que valorizar os funcionários, ele tem que valorizar os professores, ele tem que valorizar os educadores. Você entendeu?Para que os pais também valorizem.

Agora se a própria...como é que eu posso dizer...faltou a palavra... agora... se o poder público deixa...A gestão? A gestão, deixa claro que a escola é assistencialista, o pai vai chegar na

escola e vai querer uma escola assistencialista. Aonde o filho chega, toma banho, come e dorme.

**Héllen:** Mas você falou em valorização, para você o que seria valorização?

**L:** A valorização deveria ser mandar material para a gente trabalhar como se deve a educação infantil, valorizar o salário também, né? Porque ...

**Héllen:** Salário de quem? Do professor?

**L:** Acredito que de todos os funcionários, porque o funcionário que está sendo bem remunerado, ele vai trabalhar com mais vontade, ele vai, você entendeu? E não só a remuneração, mas a valorização no próprio ambiente de trabalho. Sabe, porque a gente aqui, o ano passado, a gente começou o projeto da horta, em outubro, e eu tirei tudo do meu bolso. Outros a gente dividiu, as duas, você entendeu? Pra poder comprar. Pra poder colocar o projeto, fazer com que o projeto andasse e este ano não foi diferente. Só que este ano, os pais também estão contribuindo, então tem a contribuição espontânea, então a gente também está pegando a contribuição deles. Mas é difícil, porque assim, quando tem um trabalho legal, que já viu que deu certo. Sabe, acho que tem que ter um incentivo, tem que ter uma união, também. Teria que ser trabalhado isso, uma união dos próprios colegas de trabalho, sabe, envolve toda uma relação de pessoas mesmo, deve ser um trabalho bem amplo, para, até chegar na criança.

**Héllen:** E hoje depois de dois anos, e lá, desde o CEFAM, quando você se dedicou a educação infantil... Agora você é professora de crianças de dois, aqui na rede, né? Você trabalha numa creche. Se você tivesse que continuar a ser professora de creche você continuaria?

**L:** Continuaria, no caso, até a pré-escola. Que é a faixa etária que eu me identifico mais.

**Héllen:** Mas, entre a pré-escola e a creche você ainda prefere a creche?

**L:** Não, dentro da educação infantil, a creche ou a pré-escola. Porque eu não me identifico muito com o ensino fundamental. Que são crianças já maiores, né? Até o primeiro ano, eu ainda gosto de alfabetizar, eu tive esta experiência no pré três... Quando ainda existia o pré três... eu gosto. Mas, assim, trabalhar na creche mesmo, é muito gratificante. Porque às vezes a gente, fala as coisas e pensa que está falando com as paredes, e de repente no meio de uma brincadeira ali, que eles estão livres, sabe, brincando na casinha, ou mais a vontade com os brinquedinhos pelo chão, eles acabam falando tudo aquilo que a gente falou dias, ou até mesmo, meses atrás. Então, é neste momento, que a gente se, se realiza profissionalmente. Porque às vezes a gente até comenta, nossa, hoje, não foi, acho que eles... parece que eles... não sei!?!... não gostou, não aprenderam nada. Ai passa um tempo e a gente escuta algumas coisas, então não tava falando pras paredes. E tem outra dificuldade também que eu acho que é importante ressaltar, que é a inclusão das crianças com necessidade especial. Porque assim, incluir, o projeto em si da inclusão, é lindo maravilhoso, só que a maneira que acontece, é de uma forma assim, eu vejo, é muito dolorosa, tanto para o professor, para a escola e principalmente para a criança.

**Héllen:** Por que é doloroso?

**L:** Porque não tem uma preparação. Muitas vezes, o professor se vê sozinho, sem saber nada...

**Héllen:** Falta preparação de quem ou do quê?

**L:** Por exemplo se o professor que recebe uma criança com necessidade especial, ele não tem uma formação. Porque se ele quiser conhecer um pouco mais, ele tem que buscar esta formação. A escola também não recebe nenhum amparo. Porque no ano passado, na nossa sala, nós tínhamos um menininho que é cadeirante. E que agora ele está na pré-escola, mas a gente se desdobrava para ensinar, para fazer e graças a Deus, assim, a gente colheu muito frutos dele. Só que a própria escola, se você andar por aqui, você vai ver que não tem uma rampa, aqui é escada, a passagem ali não é coberta, então em dia de chuva, a tutora tem que

juntar com a professora, pra segurar na cadeira para passar pela escada pra não se molhar. Você entendeu?Então assim, houve reforma, e não foi feito nada disso.

**Héllen:** Foi o ano passado?

**L:** É. Até o ano passado, não tinha um banheiro adaptado. E aí com a reforma j a colocaram. O banheiro?... É colocaram o banheiro. Ela falou que chove, assim entra chuva, que não tem nada coberto. É, sabe, o corrimão na escola, nas escadas, também não tinha. Veio este ano. Então assim, material, tinha os materiais que a itinerante confeccionava, passava pra gente, e aí a gente fazia e trabalhava com ele.Entendeu?Aí veio à mobília, a mesinha pra ele, a cadeirinha pra ele, tudo. Mas assim, a gente sente que falta um amparo. Porque esta criança, para ela se sentir incluída de fato, ela tem que receber tudo que ela merece, tudo que ela precisa. Sabe, não tem que estar ali, só pra dizer que está.

**Héllen:** Mas você acha que o município está avançando, ou que está retrocedendo, nesse sentido?

**L:** Não, eu não critico a inclusão. Você entendeu? Eu acho que tem que acontecer mesmo. Não, to falando assim...

**Héllen:** Acho que você disse sobre o poder público, o fato de ele ter pelo menos, providenciado cadeira... O que você acha disso?

**L:** É, digamos que cinqüenta por cento, mas precisa um olhar, olhar melhor. Por exemplo, montou a sala de recursos. Mas, abre a sala de recursos? E vê o que tem na sala de recursos. Quase nada!Você entendeu? O que tem nela, desde que foi construído a escola que comprou com dinheiro próprio, porque a verba vem de acordo com o ano anterior. Então a gente não tinha a sala no ano passado. Entendeu?Então, a gente montou a sala, para o ano que vem a gente receber os recursos. Para o ano que vem.

Tanto que a diretora comprou todo o material... Mas isso é a escola que está fazendo, por quê? Porque a gente acredita na educação. Então, a gente se desdobra como eu disse para dar um

ensino de qualidade para a criança, só que isso tinha que vir de lá, você entendeu? Por exemplo, nós conhecemos este aluno, porque passou por nós, desde o ano passado. Mas ele está aqui, desde o berçário, entendeu? Antes era o carinho, que ele ficava no carrinho de bebe e aí foi crescendo, depois veio a cadeira e foi fazendo as adequações.

**Héllen:** Mas esta cadeira foi à escola, foi a prefeitura que cedeu ou os pais que compraram?

**L:** Não. O ano passado até chegar a que a prefeitura cedeu, para ficar na escola, ele ficava com a que ele trouxe da casa dele. Tem uma que fica aqui né, que é a do ano passado, que é da escola. Agora ele está com uma cadeira nova. A mãe dele comprou. A mãe dele conseguiu, comprou com a verba do INSS. Ela conseguiu e comprou uma cadeira nova. Mas assim até chegar a cadeira o ano passado, ele ficou um bom tempo usando a cadeira dele, aqui.

**Héllen:** Olha você parece que está na educação faz uns vinte anos, porque já viveu muitas coisas, tem um olhar muito crítico. Gosto muito disso, porque quando a gente pensa deste jeito, a tendência é ir melhorando a nossa profissão e as nossas próprias condições de trabalho. Meus parabéns pelo seu trabalho.

**L:** Eu acredito e sempre fui muito crítica.

**Héllen:** L. você tem uma história muito bonita. E um bom trabalho como professora, trabalho de superação. E eu só tenho que te parabenizar pelo seu trabalho.

**L:** Obrigada.

**Héllen:** Quero agradecer muito seu relato, porque dá pra perceber que você caminhou muito e lutou muito para chegar até aqui e é claro que é apenas uma parte de sua história, não toda. Mas, foi muito bom estar te escutar.

**Sujeito 7 - Professora Cecília**

**C:** Meu nome é C. Então, bom, eu comecei, eu me formei em 1989 e de lá pra cá, primeiro eu iniciei na rede, mas eu era contratada. E eu fui parar lá na P. B. Chegando lá eu era tida como uma pessoa estranha no local, era uma creche, mais os professores efetivos nos tratavam como estranhos. A gente, eles eram assim contratados, professor era professor, e aqueles contratados eram assim separados.

**Héllen:** Mais aí você já era professora?

**C:** Eu era professora.

**Héllen:** E quando você decidiu ser professora? Vamos voltar na primeira etapa do relato. Alguém te incentivo? Você fez o magistério?

**C:** Não, eu acho que foi dom. Eu desde pequena, eu já tinha este dom, e já gostava, já brincava com as bonecas e em casa desde pequena sempre gostei.

**Héllen:** E aí você fez o magistério?

**C:** Fiz o magistério. Fiz o magistério e depois fiz Pedagogia e fui crescendo. Gostava muito de leitura e sempre cresci gostando da área da educação.

**Héllen:** E aí depois disso que você fez o magistério, você fez pedagogia?

Ou com o magistério você começou a dar aula? Onde foi o primeiro lugar, como foi?...

**C:** Não. Eu já fiz o magistério e em seguida eu já fiz Pedagogia. Foi assim eu ainda era jovem, né? Na época então, em seguida já fiz a Pedagogia. E como eu tinha esta oportunidade...

**Héllen**: E você já começou a trabalhar na escola?

C: Já comecei. E eu era contratada, é, confesso pra você, que foi sofrido. Porque não entendia nada, não tive apoio de ninguém. Ninguém me apoiou. E foi tudo assim na conquista. Conquistando, assim dia a dia, porque só a teoria não trazia nada. Levava sempre pra escola, sabe os temores da escola, sofrimento, querendo ajuda. Mas esta primeira creche que você trabalhou com pré-escola, é isso?

C: É pré-escola.

**Héllen**: Então foi sua primeira sala?

C: Sim. Fiquei pouco tempo. Foi uma só na pré-escola e ai eles precisaram de mudar. E me pegaram como educadora de rua. Eles, como era para ser usada para o que eles querem, eu era seletista, e fui trabalhar com crianças maiores. Que agora é este projeto, que então são crianças maiores. Eu trabalhava neste projeto que como a R., é, ensinava as crianças na alfabetização. E ai diversos lugares. Trabalhava como oficinaira, era uma variedade de coisas. E fiquei um tempo parada. E retornei para a rede em 1993, junto com a Bete e ai já regressei como efetiva. Na pré-escola novamente, na educação infantil, e de lá pra cá, estou até agora. Mas como maternal mesmo, faz três anos. No maternal.

**Héllen**: E como que foi, o primeiro ano, no maternal?

C: Foi o seguinte, é que eu queira sombra e água fresca, estou sendo sincera. Pré-escola é estafante, você trabalha, e eu já não agüentava mais alfabetizar, já estava me casando. Eu já estava depressiva, levando muito serviço para a casa. E era na época do mimeógrafo e eu não tinha computador ainda e levava pra casa muita coisa. Trabalhava eu a M. e a B. Nossa, a gente trabalhava demais! E a gente trabalhava na época de sucata, época de, sempre foi assim, e construção... Que hoje já não se vê, mais era assim. Então era a época que a M. era a coordenadora geral, então ela exigia isso. Era muito difícil trabalhar na pré-escola naquela época. E foi. Mas também era gratificante. Também, a gente aprendeu muito. Então as crianças realmente saiam da pré-escola sabendo ler e escrever. Hoje eu não sei, eu não posso garantir



isso. Porque as crianças saem mais novas, no pré II, é uma outra faixa etária. É diferente. Na minha época era um Pré III, porque eu amava alfabetizar. Mas, agora eu mudei radicalmente. Parei de alfabetizar, e comecei a batalhar com maternal. E ai resolvemos nós três, ingressamos no maternal, e vamos descansar. Daqui três anos eu aposento e vou descansar. A B. e a M. já vai aposentar o ano que vem. E como a gente trabalhou sempre junto, pensava junto. E o que nos gratifica no maternal é que a gente vê a crianças crescer, tanto fisicamente, como o emocional da criança e o afetivo. Você se apaixona pela criança, eles são faceiros, você sei lá, você tem aquele amor de mãe e ao mesmo tempo você tem um amor de educador, e ao mesmo tempo você sonha com a criança e você quer ver ela aprender. E algo que eu não sei explicar pra você, é coisa de Deus. Vai além do amar, da dedicação, entendeu? Vai além do financeiro.

**Héllen:** Então por que você decidiu trabalhar em creche?

C: Porque tem esta parte boa, mas foi sofrido...

**Héllen:** Sofrido? Em que sentido? Dê-me um exemplo?

C: O que foi sofrido na época porque a gente e que trabalhava demais, a gente trabalha demais... Eu estava acostumada a alfabetizar e no primeiro ano eu queria alfabetizar os pequeninhos. A B. quase me matou, ela falava assim: C., nós temos que parar e refletir. Eles são pequetinhos. Entendeu? E ai que eu fui parar para pensar. Que judiação! Eles são pequeninhos. Não é deste jeito. E ai que eu vi que eu tinha que trabalhar mais o lúdico. E ai eu comecei mais a dramatizar, a trabalhar mais o lado lúdico, entendeu? A trabalhar mais o simbólico. Eu comecei a despertar mais o interesse da criança, mais pro lado pra historia. Entendeu? Coisas assim, que eu tinha deixado de lado. E que era importante.

**Héllen:** Mas, e quanto a sua rotina de creche. O que mais você gosta? O que você não gosta?... Você já falou que escolheu a creche, porque na verdade, você percebeu que podia trabalhar, mais individualmente, com o aluno... Não sei?! E eu acredito que seja pelo numero reduzido de alunos, foi por isso?

C: Foi. E também a gente trabalha de duas, é menos estressante.

**Héllen:** Mas, o que você enxerga? Você acha que é adequado? Você acha que o trabalho em creche exige mais do que o trabalho lúdico, que você falou?

C: Eu acho que ainda tem muito pra melhorar. Eu acho...'

**Héllen:** Se fosse escolher, hoje, depois de uma trajetória na pré-escola e tudo mais, se você fosse escolher ser professora de creche ou não ser, qual seria a sua escolha? Você trabalharia com crianças de dois a três anos? Ou você preferiria voltar à pré-escola?

C: Bom, eu trabalhei com as três partes, com as crianças de sete, que é fundamental, que com as crianças do pré, de seis, e com o maternal e aí eu fiquei com o maternal.

**Héllen:** Mas, por quê?

C: Porque, agora eles já não é mais pra me desestressar, já não é mais por isso, é que eles são crianças que cativam a gente e que você vê esperança nelas. São crianças que não te enfrentam. Não, sabe assim, que você entra na sala de aula, com aquela expectativa de você ver a criança, você se sente cativada no dia a dia, entendeu? Você chega na sala de aula, e eu chego na sala de aula e eu olho aqueles olhinhos e eu vejo aqueles sorrisos e aquilo ali me trás esperança. Me traz vontade de trabalhar, eu posso vir triste e eu sinto sabe, vontade. E quantas vezes eu vim sem vontade trabalhar e de falar: meu Deus, hoje não é o meu dia. Mas eu olho para a cara de uma criança e me desperta.

**Héllen:** Quantos anos você tem?

C: Quarenta e cinco anos.

**Héllen**: E quantos anos de magistério?

C: Vinte anos.

**Héllen**: Te fez lembrar alguma coisa este relato? Te fez lembrar alguma coisa da sua vida? Eu acho que foi uma das melhores coisas que eu fiz. Te ajuda a pensar no seu trabalho?

C: Me ajuda a pensar, eu acho que ser mestre, ser o professor é a melhor coisa que a gente pode ser. E isso depois de vinte... Não existe profissão melhor. Não existe, eu penso pra mim. Eu já fui comerciante na minha adolescência, por isso que eu posso falar isso. E foi comerciante na adolescência e pude fazer o magistério.

**Héllen**: Você acha que foi uma oportunidade de melhorar a sua vida ou você acha que isso não mudou em nada?

C: Hoje eu posso dizer que foi a melhor escolha. O meu trabalho hoje é mais do que uma benção de Deus. Ser professor é uma dádiva de Deus, gente, eu acho que todos nós devemos dar glórias a Deus, por esta benção. Isso aqui é um privilégio e não é pra qualquer um. Ser professor não é pra qualquer um. É privilégio.

**Héllen**: Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar?

C: Não! Acho que é isso, ser professor é um dom seu, e um privilégio e uma benção.

**Héllen**: Obrigada, parabéns pelo seu trabalho.

**Sujeito 8 - Professora Maria Dalva**<sup>131</sup>

---

<sup>131</sup> Nome verdadeiro: Marilda

**MD:** Meu nome é MD. Eu tenho quarenta e cinco anos. E cresci assim com a vontade de ser professora. Quando eu era criança, como eu contei, porque eu senti muito orgulho de andar com a professora, de ela me levar pra escola. E achava assim, muito importante o que ela fazia, que era ensinar. Mas era de família pobre, e assim, não tinha muita condição de comprar material, meu pai, né mãe, analfabeto. Meus irmãos não queriam saber de estudar e eu fui na raça. Sem ninguém pra me ajudar a estudar. Sem livro pra estudar pra prova, assim no magistério. E ai eu optei por fazer o magistério, porque, eu queria fazer direito, não ia ter condições financeiras. E ai eu pensei, vou fazer o magistério mesmo. E aí entrei. E eu fui fazer o magistério. Na hora de fazer as provas, eu entrava na igreja e fazia uma oração. E ai eu não perdia nenhuma prova. Porque pra poder fazer o acompanhamento, já que não tinha os livros pra estudar. Fui, casei no terceiro do magistério e mudei pra Prudente. E fiz mais um ano, o quarto magistério e terminei e prestei o concurso. Assim grávida, casei. E com seis meses de casada engravidei. Com quase um ano, a menina nasceu. Com um pouquinho mais de um ano, a menina nasceu e eu estudando. Aí, prestei o concurso, passei, mas não ingressei. E aí um dia assim, eu tenho uma colega que ela chama Sonia, trabalhava com meu marido no correio e ela falou: - vou te colocar pra começar a dar aula. E eu falei: - ah sim, mais eu vou nas atribuições e não pego nada. Ela falou: - não, vai você vai ver, vai da certo.- Ah mais será que eu vou ser uma boa professora? - Vai Maria, vai. E ai um dia ela faltou e me encaixou, conversou com a diretora, e falou, ela vai ficar no meu lugar numa pré-escola. E foi ai que começou a minha trajetória, com a influencia desta minha amiga, que é minha amiga até hoje, né? E eu comecei a dar aula, uma aulinha aqui, outra aulinha ali, e sempre ela faltando e me encaixando nas aulas dela. E aí eu falei: - bom já comecei, acho que eu dou conta, e ai eu ingressei. Ingressei, mas assim, no começo foi muito, muito difícil. Eu já entrei no fundamental e qualquer conversinha, qualquer baguncinha das crianças eu já mandava para a diretoria. E nenhum diretor queria eu na escola, por quê? Porque eu não dava conta da sala. Ai eu falei: peraí, vou mudar a minha postura, não mando mais na diretoria. Na minha sala mando eu. E comecei a resolver os meus problemas e ai passei a ser uma professora que conseguia dominar as crianças. Tipo, conversando, colocando a situação pra eles, se o que ele estava fazendo estava certo ou estava errado. E fui trabalhar numa determinada escola, aonde era próxima ao lixão era um lar. Muito difícil. Mas pegar uma sala no meio do ano, com crianças rebeldes, foi muito difícil pra mim. No terceiro ano, tinha crianças de quinze anos. Aqui, Prudente. E foi muito difícil mesmo. Só que como eu já tinha criado assim uma postura mesmo, eu falei: - eu vou conseguir, terminou aquele ano recebendo presentinho do pior aluno da sala. Então fiquei assim muito feliz, ai mudei de escola e fui pra outra escola. E

chegando nesta outra escola, e isso já fazia anos que estava dando aula. Eu comecei a dar aula em 1988, e já fazia alguns anos que eu estava dando aula. E cheguei lá, eu me decepcionei. Porque eu estudei, pra ensinar e queria que as crianças saíssem da minha sala sabendo. E a diretora nos obrigava a passar os alunos sem saber nada. Eu peguei uma quarta série, que foi quando mudou o sistema de separar as séries da escola e a diretora não queria mais aquela criança na escola dela, então tem que passar. E eu falei: - como eu vou passar uma criança que não sabe nada? É tá bom, quarto ano e vai pro quinto, pra quinta série e não sabe nada? Você tem que passar. Eu pedi exoneração. Eu sai, pedi exoneração, porque eu não concordava com aquilo. E fiquei dez anos fora da educação. Hoje o sistema da educação é continuado. A criança tá lá no quarto ano, no quinto ano e não sabe ler e quase não sabe escrever. Há dois anos atrás, três anos atrás, e olha neste intervalo, nestes dez anos, eu trabalhei, eu me profissionalizei como clínica veterinária, como tosadora, vendedora, detetive particular, trabalhei em frigorífico. Então eu tive, eu tenho um leque de opções de trabalho, fui para mercado, fui comerciante, tive a minha própria empresa e há três anos, eu estava numa clínica veterinária e resolvi voltar a fazer faculdade, eu só tinha o magistério e resolvi. Vou voltar a fazer faculdade e passei no, fiz o ENEM e consegui uma bolsa de cem por cento em arte e entrei e comecei e muito difícil. E aí já estava separada, com uma filha pequena, e a minha filha na época, tinha sete anos, e eu levava ela pra faculdade. Eu fui indicada pela psicóloga aqui da rede, gostei de ter voltado e falei assim: - vou voltar a ser professora e que sempre foi o que eu queria. É a paixão da minha vida, o orgulho da minha vida, eu vou voltar. Saí da clínica e entrei neste estágio, ganhando quatrocentos reais por mês. O dinheiro lá, oh junto com ela, faz três anos, o acerto que eu tirei na empresa, que eu trabalhava, eu me mantive um ano praticamente. E sai do estágio, passei no concurso, alias no seletivo e ingressei. Fui lá na atribuição e sobrou o maternal. E aí? E aí, nunca tinha trabalhado com maternal, apesar dos meus quatorze anos de magistério, de professora, eu nunca tinha tido experiência nenhuma, só de mãe. Porque também não era professora no maternal, né? Então eu não tive experiência nenhuma. Quando chegou lá, eu até imaginei e eu fui fazer um estágio numa escola nas férias, e eu falei: - nossa, que não quero maternal não, Deus me livre, tem que dar comida, tem que levar no banheiro, e tem que praticamente fazer tudo pra estas crianças e eu não quero. Mas o que sobrou pra mim, o maternal. E outra coisa, eu achava que os professores de maternal tinham uma auxiliar, eu não sabia que dividiam a sala com outro professor e se eu soubesse eu não teria pego. Mas foi tudo assim, caí de pára-quadras. Então eu peguei o parcial... Até chegou outra professora achando que eu era a auxiliar dela, vê se pode? E aí, chegou no dia que eu vim aqui me apresentar e aí eu fiquei sabendo, que eu ia ter uma parceira de sala. E eu

não conhecia, e no começo foi assim difícil, a gente meio que acertar os ponteiros. Levar as coisas, certinho, porque você dividir a sala com uma pessoa que você não conhece, e você pensa de um jeito, ela pensa de outro, e você acha que pensa de um jeito e você de outro, porque na realidade o nosso pensamento casou. E comecei com a L., e eu começava a desenvolver um trabalho e ela falava: ah, tá, vamos fazer. Ela falava: - vamos fazer! E começamos a trabalhar juntas e comecei a gostar e aí desenvolvemos um projeto junto. O projeto horta, que deu muito certo, assim trabalhamos muito dentro da sala, lá fora na horta, e assim nós começamos a gostar da companhia uma da outra e o pensamento uma da outra, tanto que este ano, nós optamos por, até choramos lá na hora para que as outras professoras não pegassem o maternal na E.M K. Assim sofremos, para novamente pegar a mesma sala, o mesmo maternal juntas. E deu certo, graças a Deus, e aí nós começamos, demos continuidade a todo o nosso projeto, a tudo que nós vínhamos fazendo. E assim não vou dizer pra você que eu já estou assim, de cabeça, no maternal, porque é muito, a C. disse que é fácil trabalhar com maternal, não é fácil. O maternal ele exige de você muito, muita brincadeira, muita dedicação, você tem que ter uma imaginação fértil, tem que desenvolver um trabalho... Tanto que eu falei assim pra Lu: - eu já tenho quarenta e cinco anos, você senta no chão, eu sento na cadeirinha, tá? Aí nós vamos lá. Ela senta no chão com a criançada e eu não dou conta de sentar no chão. É porque se eu sentar, eu não levanto. Então, o maternal, ele exige muito do profissional, em todos os sentidos, eles são carentes. Eles se dedicam assim pra gente. Sabe, eles são carinhosos, mas tem hora que tira do sério. Nós temos alunos, assim, que dá vontade de pendurar. Porque o danado não sossega. Não sossega, só que aí, depois de tudo isso, de a gente ficar nervosa, perder a paciência, sair da sala muitas vezes, a gente fala assim, faz uma pergunta e o danado que mais faz arte na sala te responde do jeito que você queria ouvir, então a gente corre, abraça e beija, então que a raiva é momentânea que a gente sente na hora. Das artes que eles fazem, porque nós temos alunos difícil. Muito difícil. E às vezes a gente fala: - ah, eles não estou aprendendo, a gente ensina, ensina, ensina e eles não aprendem. Aí de repente chega um pai e uma mãe e diz: - ah o fulano falou assim que estava lá brincando de professora e um era a professora Maria Dalva e o outro era a professora Lu, e estava falando isso, e isso e isso. Então olha igualzinho a gente fala, então estão aprendendo sim. De repente eles não demonstram pra gente, lá no momento, e é gratificante é gostoso, mas eu, pessoalmente, assim, eu não sei se eu optaria novamente pelo maternal, porque eu fui acostumada a alfabetizar, a criança ser independente. E eles são muito dependentes da gente, é como você ter um filho depois dos trinta e seis anos. E eu sei o que é isso. Exige muito de você, e de repente você não está em condições de fazer aquilo por eles, então eu acho que no momento,

apesar de gostar muito e foi muito gratificante esta sendo, não sei se no próximo ano eu entrava no maternal novamente, se eu tivesse uma outra opção. Mas também não pegaria o pré. Eu já iria mesmo pro fundamental. Que seria ainda o segundo e terceiro ano pra cima. Né? Eu sou professora de arte, eu dou aula em outro município e dou aula pro infantil, até o quinto ano. E já dei aula no estado também, pro ensino médio, então eu conheço, todos, desde o pequenininho até o maior. Então eu acho assim, eu, ainda tenho muita dificuldade com o maternal e às vezes a L. fala assim: - desacelera, desacelera. Porque a gente quer tudo na hora, a gente quer ver o resultado ali, no momento, e não consegue e fica frustrado. Mas é mesmo uma coisa assim minha, de ponderar mais. De centrar mais, e eu sei que realmente eles não estão ai para serem alfabetizados. Eles não estão ali para saber tudo, mas às vezes a gente perde o freio e quer que ele saiba mais do que aquilo que eles podem... Eles não estão ali para serem alfabetizados...

**Héllen**: Para você, pra que eles estão ali?

**MD**: Eles estão ali para um crescimento pessoal deles. Para uma base, um fortalecimento, para quando chegar lá no fundamental eles entrarem realmente maduros pra aprender. Então os nossos alunos, eles saem da nossa sala, é, nós duas, não sou só eu não, ela puxa bastante também, a gente trabalha muito, a gente trabalha bastante o lúdico, mas nós também trabalhamos o concreto com eles. Porque a gente quer que eles saibam alguma coisa para quando chegar lá pré, eles terem uma noção. A gente se preocupa, se eles estão pegando no lápis direito, se eles conseguem, a gente faz desenvolvimento de pinça, pra que eles consigam chegar lá, pelo menos igual, mais ou menos igual a todos. Então esta é a minha dificuldade, assim no maternal. Mas ainda fica aquela duvida, será que eu enfrentaria outro maternal? Não sei.

**Héllen**: Entendi.

**MD**: Resumi, você viu? Resumi, resumi meu relato e ainda foi extenso.

**Héllen**: Que é isso! Fique à vontade.... Mas se acabou, muito obrigada!

**Héllen:** M.D, o fato de você relatar a sua história, sua trajetória, ajuda você refletir o seu trabalho?

**M.D:** Sim. São lembranças que até, às vezes, a gente tem que dar uma controlada para não chorar. Porque quando eu pedi a exoneração, eu já era para estar aposentando este ano. Porque eu tenho quatorze, quase quinze anos de trabalho, e se eu na tivesse pedido exoneração, eu estaria aposentando este ano. Então assim, quando eu abandonei, foi por frustração mesmo. Não porque eu não gostava de dar aula, mas, porque eu fiquei decepcionada com o método de educação que estava sendo implantado ali naquele momento. E eu não concordava e como eu não concordei, eu sai. E isso hoje, não pelo fator de eu estar aposentando, mas pelo fator de eu, eu era apaixonada, e sou apaixonada pela minha profissão e ter que abandonar... Tudo aquilo que eu acreditava foi jogado no lixo. Mas entrei numa determinação e a três anos atrás falei, vou voltar, vou fazer o que eu gosto. Não por falta de trabalho, porque se eu ficar desempregada eu tenho um leque de opções, pra voltar a trabalhar, mas, porque eu amo mesmo. Hoje eu tenho o maior orgulho de falar: - eu sou professora. Então é uma coisa que eu gosto, que eu amo. Então eu acho que assim, toda a minha experiência foi gratificante, inclusive nestes dez anos aí, que eu trabalhei, aprendi até a classificar carne, então...

**Héllen:** Eu sabia que você tinha história interessante! [risos].

### **Sujeito 9 – Professora Ana Paula<sup>132</sup>**

**AP:** Bom, eu me chamo A. P., eu tenho 45 anos, já sou formada, né, atuando como professora da rede, a 18 anos. Agora com a faixa etária de dois a três anos, para quatro, é, eu estou apenas dois anos. Eu fui levada a escolher, tá, pois eu sempre trabalhei com pré-escola, no início de sua alfabetização, que é o pré três. E infelizmente com esta mudança do ensino de nove anos, a pré escola passou para as professoras do ensino fundamental. Então, trabalhei alguns anos, com o pré um e dois, e depois, faz agora dois anos, que eu optei, até assim, até um conhecimento, de como que é trabalhar com maternal. E sofri um pouco no começo, porque eu não via retorno das crianças nas atividades, e isso pra mim foi muito frustrante, né?

---

<sup>132</sup> Nome verdadeiro: Professora Aparecida



Porque eles ainda eram muito imaturos, e eu já, como eu já tinha um conhecimento, minhas atividades, meus projetos, tudo, meus planejamentos, tudo, tudo era assim de alfabetização, de conteúdo mesmo para a pré-escola. Então eu estranhei bastante este trabalho. Mas agora com a experiência a que eu tive, e com a faixa etária das crianças, que com o tempo foi demonstrando os interesses e o gosto pela aprendizagem, não só de brincar, mas de aprender. Então eu mudei muito meu pensamento. Eu vi que até nos pequeninhos, eles sabem sim, aprender a realizar as atividades, a executar o seu, através do brincar, ou através mesmo dos cadernos, ali mesmo, ou nas atividades do dia a dia dos cadernos, eles também fazem com capricho, com amor e com carinho. Então isso mudou um pouco o meu jeito de pensar. Mas no começo eu sofri um pouco. Mas com o tempo eu fui vendo que eles iam amadurecendo. Conforme vão passando os meses, eles iam amadurecendo e enriquecendo as suas atividades.

**Héllen:** Mas todo mundo tem uma trajetória, A.! Antes de chegar até esta etapa, que seria a terceira etapa, que você está contando. Quando você decidiu ser professora? Onde você estudou? Quem ou o que te incentivou a ser professora? Pode contar lá atrás...

**AP:** É eu sempre gostei de estar assim, eu tive uma infância maravilhosa. A gente morava num bairro, numa rua que era da FEPASA então, não tinha muito movimento de veículos, e de outras coisas assim que atrapalhasse o nosso momento mesmo de criança, de lazer mesmo. Então eu tive uma infância muito boa. Brinquei muito. Era uma pessoa assim bem comunicativa, gostava do relacionamento com as crianças, não tinha, assim, aquela inimizade, eu tinha assim aquela amizade com todo mundo. É, então eu gostava daquilo. Gostava muito de brincar com boneca, de cuidar, de zelar pelas bonequinhas. Na hora de fazer comidinha, a gente fazia comida mesmo, cozinhava no quintal, com foguinho ali, sabe tudo ali, com o maior cuidado, o maior zelo. Então eu sempre gostei de estar no meio das crianças, porque eu era criança. E de também zelar pelo bem estar daqueles meus coleguinhas. Então sempre gostei daquilo que eu fazia. E eu sempre fui assim motivada por mim mesma.

**Héllen:** Mas ninguém te incentivou?

**AP:** Não. Ninguém me incentivou não. Ninguém da minha família incentivou, e eu que fui em busca mesmo daquilo que eu realmente estava querendo. Que era estar próxima das

crianças. Eu acho que eu nunca quis amadurecer, eu quis sempre ser aquela criança. Então quando eu fiz, eu estudei no I.E Fernando Costa, e quando chegou no colegial, a gente tinha que fazer a opção, ou a gente terminava o colegial, a gente fez o primeiro ano do colegial, ou a gente terminava o colegial ou a gente ia fazer o magistério. Eu optei não fazer o ensino normal, eu optei a fazer o magistério. Ai eu fiz os três anos do magistério, eu fiz o primeiro ano do colegial e fiz os três anos do magistério. E depois quando eu sai do magistério, eu fui em busca de dar aula. Não consegui aqui pela delegacia de ensino. Aí eu fui em Ponta Porã, eu e uma amiga minha. Fomos em Sandovalina, e ai a gente não conseguiu. A gente retornou, veio embora para Presidente Prudente. E foi quando meu pai falou: - olha, ta tendo concurso da prefeitura, você quer prestar, eu pago. Meus pais sempre me incentivaram, assim, aos meus estudos. Independente daquilo que eu escolhesse. Ai meu pai falou: - você quer fazer? Eu falei: - eu quero. E aí eu fiz, aí passei.

**Héllen:** E o concurso era para que modalidade de ensino?

**AP:** Para educação infantil. Então prestei concurso, passei e fui chamada para trabalhar na prefeitura. E isso era mais ou menos o quê? Era 1990, 94... Me formei bem antes no magistério. Não lembro o ano. Eu sei que em 1994 eu fui chamada, ai quando eu fui chamada para trabalhar na prefeitura, para dar aula, eu logo em seguida casei. Eu casei em dezembro, e em janeiro, em fevereiro, eu fui chamada pra trabalhar. Dia sete de fevereiro, de 1994. E aí larguei a profissão que eu estava trabalhando, né. Não, por minha opção, mas por necessidade financeira. Porque eu estava trabalhando numa clinica de fisioterapia como recepcionista, porque eu fiz um curso. Saí de lá, pedi as contas, e fui trabalhar na prefeitura. No início eu trabalhei como adjunta. Lá na secretaria da educação, porque eu não era efetiva ainda, em uma escola. Então fiquei dois anos, tipo numa experiência, período probatório, que chamava naquela época. Então eu fiquei dois anos como adjunta, até me efetivar, que foi lá no K. que eu me efetivei lá, como professora de pré-escola, dando aula lá. Nessa, neste tempo de dois anos, a gente foi, a gente teve uma opção, a gente tinha que fazer, o magistério não ia contar mais. Então a gente tinha que fazer Pedagogia. Então foi que eu fiz pedagogia, e então em noventa e sete eu me formei de pedagoga. E a especialidade que eu escolhi foi a administração de escola, na pedagogia. Me Formei em Pedagogia e continuei trabalhando, dando aula. Me afastei por alguns anos como orientadora pedagógica, mas não me adaptei, preferi voltar para as sala de aula, e é o que eu mais gosto.

**Héllen**: Você voltou para a pré-escola?

**AP**: Sim, voltei na pré-escola e continuei até esta mudança do ensino de nove anos. E com esta mudança, do ensino de nove anos, que eu escolhi ter esta experiência no maternal. E hoje estou fazendo serviço social e o ano que vem eu termino esta minha faculdade de serviço social. Porque eu quero também trabalhar assim, vinculada as situações familiares também, para poder ajudar.

**Héllen**: Você pretende seguir como professora de creche?

**AP**: Até me aposentar, se Deus quiser!

**Héllen** : Então, você pretende trabalhar com crianças de zero a três anos?

**AP**: Isso.

**Héllen**: Então o que mudou para você? Você já disse que era professora de pré-escola, você foi professora de pré-escola durante quase vinte anos, é isso?

**AP**: Sim, dezoito? Não. dezesseis anos. É, porque o maternal veio para nós professores de três anos e meio pra cá. Antes era só pré-escola.

**Héllen** : Mas se você pudesse escolher você continuaria ainda?

**AP**: Agora sim, porque eu peguei o gosto pelo maternal.

**Héllen**: Mas o que você gosta no trabalho com crianças de zero a três anos?

**AP**: O carinho que eles têm, o afeto que eles têm, pelo momento que eles têm, assim, da distancia de estar longe da sua família. Então ele sente um carinho muito grande pela professora, eles buscam algo de você, que eles tão precisando, que na qual, em casa eles, às vezes, muitos não tem. Que é o carinho, o afeto, a educação, a atenção, o zelo, o ensinar...

**Héllen**: Além do que você gosta no trabalho com o maternal, você percebe alguma dificuldade no trabalho em creche?

**AP**: Não... Dificuldade assim na creche a gente tem, falta de recurso material. Tanto, assim da família, a situação financeira deles, às vezes, até do que a gente necessita na sala de aula, mas a gente sempre se esforça, a gente dá um jeitinho, a gente vai padronizando uma coisa, para que o nosso trabalho se desenvolva, para que não fica nada perdido e nem a criança, não fica vagando sem nenhum sentido do que eles estão aqui aprendendo.

**Héllen** Quer falar mais alguma coisa?

**AP**: Não, assim eu só falo uma coisa, eu gosto muito do que faço e faço com amor.

**Héllen** : Agradeço, por seu relato.

### **Sujeito 10 - Professora Cássia<sup>133</sup>**

**C**: Meu nome é C. Na rede municipal eu tenho 15 anos. E também trabalhei na escola particular. E peguei maternal também na escola particular, então trabalhei nas duas. Fiz a opção há três anos e meio, de pegar o maternal, até porque antes nós não tínhamos esta oportunidade. Primeiro eu fiz o magistério. Aí logo em seguida eu fui fazer pedagogia na UNESP. Cinco anos de pedagogia no noturno, tinha que fazer no noturno, porque desde que

---

<sup>133</sup> Claudia

eu fazia, quando eu comecei a fazer o magistério, eu também trabalhava. Eu era secretária, numa firma, então trabalhei muitos anos lá, então depois saí. Depois também trabalhei na selaria, fiquei muito tempo como vendedora, comerciante, mas, desde pequena eu gosto muito de dar aula. Isso é uma coisa que já está assim, muito intrínseco em mim, muito dentro de mim. Já acompanhei isso há muito tempo, já fui professora de catequese também. Então desde muito pequena já traço este caminho. E terminei, quando eu comecei a fazer a faculdade, aí teve o concurso, e tinha, ah, no concurso público, naquele tempo que eu fiz, em 1997, só era professor de educação infantil. Não tinha opção de professor de fundamental. Não, não, e não era separado professor de creche, era professor de educação infantil. E aí a gente escolhia a escolas e pegava as salas que tinham. Então sempre eu peguei pré III, salas de alfabetização. E no primeiro ano então, que surgiu pra gente estar escolhendo, se queríamos maternal ou não, eu lutei para pegar o maternal. Porque eu queria experimentar. Porque eu gosto muito do novo. Gosto muito de vivenciar o novo, então eu peguei o maternal. E o maternal ele trouxe uma realidade, assim, muito diferente. O pré você exige das crianças, você alfabetiza. Mas o maternal em si, você também tem aquela oportunidade do trabalho individual, de trabalhar um pouquinho, cada vez com uma criança. E começar uma atividade, terminando no outro dia. Não trabalhar só o coletivo. Dá pra você trabalhar individual. Dá pra você conhecer bem a criança. É um grupo menor de criança, e você tem mais esta facilidade. E é uma criança, que eu acho assim, aprende muito, muito mesmo. E o fato de você contar história, brincar junto com eles, fazer toda esta parte. Então é assim, é uma turma que eu gostei muito. E este ano eu peguei o maternal I, e fiquei um pouco assustada, porque 15 crianças na sala, e troca de fralda, não ter ninguém para ajudar, não ter um apoio. Porque a gente sabe que aqui não dá pra ter apoio.

**Héllen** E aí, como faz quando tem que trocar?

**C:** Aí socorre o primeiro que passar na frente. E pede para dar uma olhada, fica com a sala, e você vai trocar. Ou você leva todas as crianças juntas para o banheiro. E fala: - olha, nós vamos ter que trocar o coleguinha, e vocês vão ter que esperar um pouquinho. E para a atividade, depois vai fazer. Na minha sala agora, eu não tenho mais nenhum com fralda, todos já saíram da fralda. Então já pra mim, já está mais tranquilo agora. Então é assim, é uma experiência diferente. Porque as pessoas falam: ah, mas são tão dependentes! Eles são bem dependentes da gente sim, mas, eles acabam, até o final do ano, se tornando crianças mais

autônomas, eles vão fazendo já o acompanhamento. Então hora da atividade, eles já sabem, fichinha eles já conhecem, o material já identificam, e tudo isso é um trabalho. E você vai trabalhando aos poucos e eles vão aprendendo e se desenvolvem bastante. E é um trabalho que eu gosto muito. E gosto muito de dar aulas mesmo. Então pra mim, isso, tem pessoas que falam: ah, eu entrei porque não tinha outra opção. Não, eu escolhi, eu fiz esta escolha. Eu gosto muito de dar aula. E me identifiquei muito com o maternal. Lógico que se hoje, eu tiver que escolher entre a pré-escola e maternal, eu vou pegar o maternal. Agora se não tiver como escolher, pego o pré. Assim, eu já trabalhei com pré I, pré II, pré III, o antigo primeiro ano, que é o pré III, alfabetização, mas eu prefiro o maternal. Hoje eu pegaria um maternal.

**Héllen** O que você acha que te faria escolher o maternal?

C: Eles são crianças mais dóceis. Você consegue trabalhar o individual com eles. Você consegue realizar as atividades, com cuidado. Você consegue pegar todas as crianças e trabalhar com todas elas. O que no pré muitas vezes fica dificultoso. Você não consegue. São muitos alunos. Muitas vezes, para você conseguir terminar uma atividade com todos e você concluir aquele objetivo, você demora demais. E com o maternal tem o mínimo de crianças. Então, quanto menor o número de crianças, mais facilidade a gente tem. Então pra mim, eu prefiro mais o maternal, eu me identifiquei mais com o maternal, não sei se porque eu sou meio mãezona, mais eu gosto. Até porque, o maternal, dependendo da turma que você pega, o maternal já é uma criança assim, você já vai tirando da fralda. Então é um processo que você vai passar com eles. A maior dificuldade nossa, é no começo do ano, porque eles choram muito, têm dificuldade de ficar na creche, acostumar. Mas depois, vai embora, então isso foi uma coisa assim, muito, eu ficaria. Já trabalhei como secretária, já também fiz o que eu gostei, já tive uma loja, já fiz tudo isso. Mas eu gosto mesmo de ser professora, me identifico muito e não pretendo sair. Olha, eu acho que vai do decorrer que a gente passa, já tivemos dificuldades, já peguei alunos com dificuldades. Minha sala todos os anos praticamente tinha um aluno especial. Já trabalhei, já fiz cursos, então acho que tudo isso é um caminho que a gente tem que seguir. Você pega uma sala, você pega uma sala, a gente fala que pega a sala cega, você não sabe a sala que você está pegando. Porque, às vezes, você olha e fala: - nossa estas salas são boas. Quando você, cai na sua mão, não é aquilo que você esperava. E você tem que lidar com ele, e tem que trabalhar com aquela realidade. Agora, dificuldades? Tem dificuldades de saúde, que nós estávamos questionando, que as crianças vêm doentes e a

gente tem que cuidar. Tem dificuldade financeira, que os pais não têm condições de dar o mínimo para a criança. Tem dificuldade dos recursos materiais na escola, porque a prefeitura não dá conta de oferecer tudo o que a gente precisa. Então são *n* coisas que a gente tem dificuldade. Mas eu acredito que, também na boa parte das profissões que a gente vai optar, também vai ter dificuldade também. O que a gente tem que ir se rebolando. A falta de valorização do profissional. Porque assim, - ah, você é professor de educação infantil? Já te fala com aquele olhar distorcido. Como quem diz, você não precisa preparar aula, você não precisa estudar, você não precisa fazer curso. Não, muito pelo contrário, você está em constante aprendizado, e em constante estudo. E muitas vezes, na nossa categoria, às vezes, não é visto assim, então acho que isso é uma coisa, e outra eu sempre questiono. Para você ser médico, para você ser advogado, para você ser dentista, você precisa passar pela mão de um professor. Porque você precisa de um professor. Então acho que está aí, esta é a nossa profissão! A gente tem que se valorizar. E valorizar os próprios companheiros de trabalho. E a creche? Quando fala, a creche em si, já existe aquele ar de que a creche é um lugar onde eu deixo a criança. O empurrar para o outro. Isso eu acho que tem que ser uma coisa que tem que ser muito bem trabalhada. E que tem que ser muito discutido na sociedade. A sociedade ainda vê a creche como um depósito, onde eu posso deixar a criança lá, e não levar a criança para aprender. Porque as mães olham o caderninho, nossa, ele que fez isso? Poxa, será que não sabe a capacidade do seu filho? Mas quem gosta e faz com amor vai em frente.

### **Sujeito 11 - Professora Kelly<sup>134</sup>**

**K:** Bom, meu nome é K. Tenho 33 anos, a minha história começa uns 15 anos atrás, né, quando eu resolvi fazer o magistério. E fiz no CEFAM, aqui em Presidente Prudente. E naquela época eu não, eu não pensava assim, em ser professora. E em estar aqui hoje, no caso. E algumas amigas foram fazer e aí eu fui também. E tinha uma inscrição e a gente fez a inscrição. E teve uma prova e aí consegui passar e fui fazer. Então ali, quatro anos, era ensino integral, e aí você vai conhecendo o que realmente é. Principalmente depois que começaram os estágios. Aí, você vê mesmo se é aquilo que você quer ou não. Depois que eu saí do CEFAM em 1997, 1998, terminamos em 98, eu fiz com a F. Aí eu fui trabalhar em outras áreas também, porque na época, era muito difícil. Porque não era municipalizado também

---

<sup>134</sup> Karine

ainda, e eu era de Indiana. Tentei em Indiana e não consegui. Tentei em Regente Feijó e também não tive êxito. Então fui trabalhar na fábrica de bolsa lá em Indiana. E fiquei um tempo. E foi quando, o meu hoje marido, na época namorado, ele sempre falava pra mim, você não pode deixar passar. Você fez magistério, você é professora, sempre me incentivando. Aí no ano que foi pra eu casar, que foi em 2002, teve o concurso em Regente Feijó de ADI. Na época era ADI, que era auxiliar de desenvolvimento infantil, para trabalhar em creche. Que foi o primeiro concurso que eu fiz, porque até então, eu não tinha feito nada, né? Tinha deixado quieto, e aí eu passei e comecei a trabalhar na creche de ADI. Trabalhei três anos, até o maternal, só que tinha a professora, eu e mais outra ADI. Então a gente fazia o trabalho mesmo, só de apoio mesmo, de dar o banho, de cuidar da alimentação, cuidar da roupa da criança. Que a parte pedagógica ficava mais para a professora. Então, ali, eu sempre falo, eu via muito assim, o maternal como cuidar. Eu tinha vontade de fazer algo diferente, de contar uma história, de fazer uma roda, mas eu não podia, porque eu era a ADI. Então, tinha muito isso, esta separação, da gente saber... As pessoas tinham preconceito. Era mais o preconceito da gente mesmo, da função no caso, de você não misturar as coisas. Porque quando a gente, por exemplo, tentava fazer diferente, dava a impressão que você queria fazer o que a professora fazia, no caso. Então eu pensava assim, se um dia, eu tiver uma sala de maternal, eu vou fazer talvez, diferente. E aí, em 2005, teve outro concurso em Regente, que foi para professor de educação infantil. Foi quando eu fiz o segundo concurso e passei também. E aí eu fui trabalhar em 2006, pré I, 2007, pré II, 2008, pré I, 2009, pré II. E também no mesmo ano, em 2005, eu fiz o concurso aqui em Prudente, só que não fui chamada na época, eu fui chamada agora, em 2010. Pra educação infantil, aqui também. E depois de 2009, em Regente Feijó, a minha historia mudou um pouco. Porque eu fiquei adida lá. Fiquei sem sala na educação infantil. Devido à mudança lá do plano de carreira, do regimento lá, as professoras que tinham salas de maternal em creche, perderam. Porque a função de ADI passou a ser professora de creche, então você tem plano de carreira lá, e tudo. Mas eu nunca dei aula para maternal, depois que eu passei a ser professora. Mas a minha sede era uma creche, então eu fazia troca e pegava o pré. Aí então eu perdi e fui pro fundamental. Então, a minha historia mudou um pouco em 2010, neste sentido também. Eu fui pro fundamental. E foi outra experiência também. Mas aí deu certo, que eu não saí da pré-escola, porque em 2009 eu encerrei lá, a pré-escola, e em dois mil e dez eu vim pra cá, com o infantil, que foi pré II, em 2011, pré II. E este ano que foi, que eu peguei maternal II. Assim, a princípio, eu fiquei com um pouco de medo, por eles serem pequenos, esta dependência, a gente não sabia muito como lidar. Esta questão que ela falou também, das atividades, da gente não saber se vai ter um



retorno, como é que vai ser. E eu fiquei assim mais animada, porque é uma sala que é duas professoras, a gente divide a sala, devido ao espaço, devido a não ter assim, mais salas aqui na escola. Então tem algumas salas que tem duas professoras, com 30 crianças, no caso, no caso eu tenho 15, e a outra professora, também tem 15. Mas eu estou gostando, assim. No começo eu fiquei meio perdida, fiquei meio com medo, porque começou assim, um pouco a questão de mordidas. A F. sempre falava: - K, calma! Eles estão se conhecendo. Eles são totalmente egocêntricos. Então acha que o brinquedo é dele, que o espaço é dele. E aí a reação primeira é uma mordida. E eu acho que é defesa mesmo. E depois que esta questão foi resolvida, eu fiquei mais tranquila também. E hoje, assim, hoje eu acho assim, que a maior dificuldade que eu tenho, não só eu, como todas as professoras, eu acho que é mais complicado lidar com os pais, do que com o próprio aluno. É mais fácil, às vezes, lidar com as crianças do que com os pais, que fazem questão de uma roupa esquecida, um remédio, coisas assim, bem simples mesmo e acabam até fazendo algumas tempestades. Mas estou gostando muito. E se o ano que vem, eu tiver oportunidade de pegar de novo, eu pego sim, o maternal II, eu gostei muito, tá?

**Héllen** : Quando você desenvolvia um trabalho como ADI, você disse que não é o mesmo trabalho que as professoras do maternal faziam? Como ADI você dava o banho?

O que você fazia? E o que mudou quando passou a ser professora?

**K**: Era esta parte do apoio mesmo, como eu falei. De dar um banho, de cuidar, quando a professora ia para o parque, a gente tinha que ficar ali cuidando para não cair. E a professora fazia este trabalho de atividades, este trabalho mais pedagógico com a criança. E ela não dava o banho, não fazia as outras coisas. Ela ficava na sala, e eu e a outra ADI, ficávamos nos banheiros e uma dava banho e a outra trocava e mandava para a professora, na sala, para colocar o sapato.

**Héllen**: o fato de ter o cargo, como ADI, te impedia de desenvolver o trabalho que você queria tanto?

**K**: Impedia.

**Héllen** E hoje você tem a sua sala que é o maternal, você acha que este trabalho de fazer os cuidados deles, é seu, é do educador que trabalha com você? O que mudou? Porque você queria fazer este trabalho e não fez, porque tinha um certo preconceito, é isso?

**K:** Tinha. Das próprias professoras.

**Héllen** Você teve a conquista tão desejada. Como você desenvolve este trabalho? Como você enxerga o trabalho da ADI, já que você foi ADI?

**K:** Eu enxergo eles, igualmente. Eu acho que não tem diferença. Eu sou uma pessoa que sempre acreditei na igualdade dos profissionais. Acho que não existe isso. Ah, talvez por eu ter vindo desta função de ADI, eu consigo ter, ver mais claro isso. Entendeu? Ver, acho que esta angústia, mais de perto. Que não tem diferença. O cuidar e o educar, ele está ali, sempre junto. A função é nossa. Tanto do educador, como do professor. É daqueles que acreditam. Tem que ter alguém para auxiliar também. Então é aí que está o X da questão. Porque, às vezes, você deixa de trabalhar, você está trabalhando uma atividade, e você tem que parar para ir trocar uma criança.

**Héllen** : Qual profissional deveria trabalhar junto com você?

**K:** Junto comigo? Então, aí sim, a gente é parcial, a gente não tem horário depois, oposto, de outro educador, no caso, né, às vezes acontece. Que nem eu e a F., como a gente trabalha junto, às vezes uma socorre a outra, às vezes, quando ocorre uma eventualidade.

**Héllen:** Mas deveria ser um educador ou um professor?

**K:** Pra mim não tem problema. Bem, eu e a outra professora, eu e a outra ADI. Quando eu era ADI era assim era das 7 às 17 h. Eram oito horas. Então a gente chegava às sete, e a professora chegava às oito. Porque a professora trabalhava quatro horas só. E ela ia ao meio dia. Meio dia as crianças já estavam dormindo. Eles dormiam até uma e meia, duas horas, e à tarde, já éramos nós, era eu e a outra professora. À tarde ficava junto com a outra ADI. Que aí a gente até fazia alguma coisinha assim né, diferente assim, tentava, mas era visto, como você falou, um depósito mesmo. Até mesmo porque, para outra pessoa estar me ajudando na sala, e

para ela ser professora, vai ter que ser sinalizado, assim, a hora da troca. Que é este o ponto que bate. Porque você pára a sua atividade que está trabalhando com a criança e vai trocar. Porque quando ela diz, a F. me apoia, ela olha os meus alunos. Então, é aí que nós temos que questionar. Porque que outro serve par auxiliar, que outra pessoa? Que outro funcionário você vai pôr no lugar? Serviços gerais você não pode. Porque não está apto a lidar diretamente com uma criança. Então aí é que está. E outra coisa, quando fazemos o concurso e assumimos o nosso cargo, nós lemos o que é para realizarmos. Porque eu, quando eu fui fazer, eu tive a opção, ou educador, ou professor. Então aí cabe também a, porque é muito fácil, eu passar para professora, e querer ser diretora, isto é muito fácil, mas na verdade, não é esta realidade, não é? E cada um tem que se colocar no seu lugar. É, é isso que tem que ter. Porque muitas vezes a pessoa fala: - ah, ela discrimina o educador. Mas peraí, isso é discriminação ou enxergar o que está exposto ali, e ninguém quer enxergar. Por que a hora que você presta um concurso e você percebe a sua carreira, você sabe que você está lá ajudando o outro. Ela foi fazer outro, ela lutou por ser o melhor. Então eu não critico nem o professor, e nem o educador, cada qual faz a sua função. Assim como a serviços gerais. Porque a gente não vai lá e briga com a serviços gerais, ou discrimina a serviços gerais. Mas existem serviços gerais na sala da aula. Que vão sala da aula. É isso também, que tem a questão, então a gente, às vezes, tem que parar para pensar, há uma discriminação, ou está se fazendo o papel dela. Será que você não estava fazendo o seu papel de trocar as crianças naquele momento? Porque o papel seu de educadora era este, certo? Então, às vezes, eu penso nisso também, porque eles falam: ah, mas eles discriminam. Discriminam ou fazem acontecer? A mesma coisa, nossa luta de pegar berçário. Ah, mas o berçário é da ADI. Não, o berçário não é da ADI, na lei, é para professor de educação infantil. Então quer dizer, eu estou perdendo na lei, ela está perdendo na lei, nós estamos perdendo na lei. Então há um questionamento, e nós temos que fazer um questionamento também. E quando a gente questiona, em trocar uma criança hoje, não é que é ruim para o professor, porque eu não me incomodo, tanto que é que, várias vezes eu substituí à tarde, para auxiliar no banho. Agora, você largar o que você está fazendo, ali com a criança, que você está numa atividade ali, você tem que largar tudo, pra fazer a troca. Ou seja, uma função que ainda não existe. Que não existe. Até porque, o educador, aqui na rede, o nosso educador, o nosso antigo ADI, ele não fica para nos auxiliar na sala, ele fica no período contrário. Então, olha, como este papel, ele não foi estabelecido. Ele fica o período todo, lá no berçário. Mas, o berçário é cada qual com o seu aluno. Então também não é o auxiliar. Porque, na escola particular que eu trabalhei, eu tive a professora, que era professora auxiliar, e ela assumiu, e a diretora falou na minha frente, qual é o papel

dela para você, para você, você vai dar a aula e ela vai trocar os seus alunos, você vai servir a comida para a criança e ela vai limpar ele. Ou seja, esta é a função dela. É, então o que falta muitas vezes, é a gente deixar esclarecido o papel. Porque se exerce, porque, quando eu assumi na particular, eu fui muito clara, porque eu entrei, como primeiro, a primeira semana que eu trabalhei, eu fui como a professora assistente que eu peguei. Porque ela não sabia, depois ela falou: - olha, tem uma vaga e você quer como professora, ou quer como auxiliar? Não, eu quero como professora. E no outro dia veio a auxiliar, então, olha, a auxiliar vai fazer isso. Ela vai ficar com você, você vai para o parque, você está auxiliando a criança, a criança se sujou, é ela que vai limpar. Você jamais vai largar seus alunos, para cuidar de um só. É ela. É este é o papel dela, vai dar banho, é ela. Você vai estar fazendo o seu papel pedagógico junto com ela. Você vai preparar a aula junto com ela, ela vai sentar junto com você, para saber tudo o que você está trabalhando, mas este momento. Então, na verdade, o que está faltando é esta auxiliar? É a auxiliar que, no entanto, não existe. O educador não é isso. Porque na verdade o educador não é isso. Porque ele assume sozinho também uma sala. O período inteiro. E ainda querem que ele assuma a parte pedagógica. A parte pedagógica também. Que não é função. Então é aí que está. Acho que, às vezes, tem até uma discussão assim, mas o outro faz a diferença. Eu acho que não é nem diferença, é falta de lidar com o que pegou para trabalhar. A opção que teve, o trabalho que teve. Porque fala: ah discrimina. Porque eu não acredito que seja uma discriminação. Acho que é falta de estar ali, de estar vendo o papel que se desempenha. Então, é isso, neste tempo que eu estive como ADI, começaram estas inquietações. Sabe, as ADIs, no caso eu estava também junto, a gente se reuniu muito, e levantava estas questões, por que eu ganho este salário? Que no caso era um salário mínimo. E por que que eu sou desvalorizado? Se eu estou ali com o aluno, se eu faço parte da creche. E foi começando, e foi crescendo, e foi tomando uma proporção tão grande, que quem é de Regente, aqui não vai me deixar mentir, que elas conquistaram o plano de carreira. Inclusive hoje, lá em Regente Feijó, elas são as únicas que ganham o piso salarial. Juntamente com os professores do estado. Porque elas trabalham por 40 horas, tudo certinho, por causa destas inquietações. Então houve esta separação mesmo.

**Héllen:** Para você, qual é a função de professor de educação infantil?

**K:** A função de professor de educação infantil é cuidar e educar. Desde que você consiga fazer tudo isso ao mesmo tempo. Isso é, você conquistar um apoio e que a gente não tem isso

aqui. Mas se você tivesse um apoio de um funcionário... Porque hoje você tem que cuidar. Sim, desde que ele saiba a função dele. Mas, isso te eximiria, por exemplo, de dar o banho. Não, ele poderia ficar, porque eu não abro mão disso, pra mim tanto faz. Porque tanto, que tantas vezes eu pedi, olha vem alguém, porque serviços gerais, elas não dão banho, elas ficam na sala com as crianças e a gente vai fazer o serviço, você entendeu? Então não é dizer assim, o professor não faz, ele não está questionando o fazer ou não fazer, ele está questionando qual é o papel? Essa é a parte mais importante, qual é o papel, você entendeu? Por isso que muitos não pegam o maternal. Porque o maternal, você tem que largar o que você está fazendo e ir trocar o aluno, tanto nós professores, como educador.

**Héllen** Mas esta pra você é uma função do professor de creche, ou não?

**K:** Poderia ser, se você tiver alguém para te ajudar.

**Héllen:** Então para você pegar o banho, não é uma função do professor de creche?

**K:** Porque dentro, da minha parte, quando eu prestei o concurso, não. No concurso não estava escrito, até porque não tinha maternal, você entendeu? Agora é muito mais cômodo sim, ter o outro para te ajudar, até porque, você estar dando uma aula e você ter que parar, para ir dar banho em uma criança, você está dificultando, todo o trabalho da sala de aula. É você deixar esta atividade que você planejou para o dia, para um outro dia futuro. Às vezes, você foge até do que você está trabalhando, por conta disso, você entendeu? Não é o questionar, eu vou ter que dar banho? Não, eu não ligo pra isso, porque pra mim, eu dou banho na minha filha, dou banho nos filhos dos outros, dou banho nas crianças que precisam. Mas o problema é este. É você ter que parar o que você está fazendo, porque na verdade, nós não temos este apoio. O educador hoje, para nós, ele não é um apoio. Ele é como um professor à tarde, ele também está sozinho. A minha educadora, com a minha turma, se fizerem as necessidades na roupa, ou ela leva todos juntos, ou ela pede para alguém olhar a sala, ou ela põe na sala de outra pessoa. Que é o que nós temos que fazer. É, porque quando você sai com um, e os demais? E os demais? Ficam sozinhos? Então, não é nem a questão de ser o outro ou não. Não é nem a questão da atividade. É o cuidar dos outros? Entendeu? Você está numa roda, lá discutindo, o que você vai fazer, a questão do dia. Então hoje, nós vamos fazer a roda, e vamos fazer isso,

isso... A criança fez cocô, e aí o que você faz? A criança vomitou na sala, o que você faz? Você tem que parar o seu trabalho, para socorrer, para trocar, para ligar, então quer dizer, isso prejudica o nosso trabalho. Você prejudica todos os outros. Até porque, você está ali, e se você vai dar o banho, que nem, se fosse todo mundo tomar banho, suponhamos, hoje é horário do banho, todo mundo vai, você vai fazer aquele trabalho pedagógico. Você vai lavar, limpar, escovação, ir ao banheiro, mas há a hora extra, e qual é o extra ali? Você desce para o parque, você está lá no parque e uma criança fez cocô e o que que você faz? Você tem que subir com todas as crianças, porque não pode deixar sozinha e aí? Este é o tipo de questão que a gente briga. Porque nós precisávamos ter uma pessoa para fazer isso. Não estamos querendo dizer que ela vai ser auxiliar, que ela vai ser assistente, que ela vai ser doméstica, não, não estamos nem criticando o termo. Quem seria? Por que cabe a nós trocar uma criança, cabe a nós limpar, trocar a fralda, botar pomada, dar remédio? Sim, cabe a nós, a gente pode fazer isso, desde que tenha alguém auxiliando as outras crianças. Porque não é justo, eu estar dando uma aula na sala, estar desenvolvendo um trabalho com a criança, ou contando uma história, ou lendo um livro, ou montando uma historinha, ou fazendo uma atividade, e ter que parar, abandonar eles, para cuidar de um só, você entendeu? Certo. Porque às vezes, a fala, as pessoas falam: ah é porque está discriminando, não tem que ter... Não, até porque, os nossos auxiliares de hoje, os educadores da nossa escola e da prefeitura em geral, eles não acompanham o professor na sala. Eles não ficam mais, o nosso horário é cinco horas, e o deles é cinco também. É seis, né? Quer dizer, o tempo que eles pegam, a minha educadora, ela pega às 11:50, quer dizer, eu já vou embora, e aí ela vem, e ela vai fazer a mesma coisa que eu. Vai ficar sozinha com as crianças e ela deveria também ter uma pessoa para ajudar. Ou, sei lá, impor um cargo que fique o dia todo com a criança e que auxilie de manhã e que auxilie à tarde. Porque pra educador é a mesma coisa, é a mesma situação, porque mesmo que ela fique, suponhamos que a educadora fique só brincando, mesmo só brincando, ela vai ter que parar o brincar, para trocar as crianças. Então é isso que pega. É a falta de professor para nos ajudar. E o papel que a gente assume também, porque quando a gente passa no concurso, você sabe que é ser mãe, você assumiu. A professora de educação infantil é uma segunda mãe. Ah, pra mim tanto faz, tia, professora, são pequenininhos, como eu vou dar conta de pôr na cabeçinha deles, que eu não sou a tia deles. Mas, tem que, aí eu acho que é a falta de um papel a ser desempenhado, uma função que deveria existir.

**Héllen:** K., agradeço seu relato.

## **Sujeito 12 - Professora Fabiana**

F: Meu nome é F. Tenho 32 anos. Trabalho já como professora há 13 anos. Aí eu comecei, eu fiz o CEFAM em 1995. Eu ingressei, porque também era assim, a gente terminava a oitava série e tinha assim, a opção de ir pro CEFAM ou continuar o colegial. Aí eu tinha uma prima, que já fazia o CEFAM e aí ela dizia que pagavam uma bolsa na época. E aí eu me interessei pela bolsa. Mas na época também eu fiquei sem vaga na escola. Porque aqui em Prudente teve um problema das vagas e eu fiquei sem vaga, acho que só tinha, teve um sorteio de vaga, e eu fiquei sem nenhuma vaga em nenhuma escola. Aí, eu tinha feito a prova e passei no CEFAM e ingressei no CEFAM. Que foi o único lugar que sobrou, digamos assim. Eu nunca pensei em ser professora. Nunca tinha pensado. Fui mesmo assim, porque eu passei no vestibulinho, que tinha uma prova, tinha bastante gente que fazia, chamava bastante a atenção, acho que mais pela bolsa, porque era um ensino integral. E eu ingressei em 1995. Fiz até 1998. E no CEFAM a gente teve mais uma visão do ensino fundamental e não da pré-escola. A gente teve poucos, poucos estágios assim da pré-escola, né, não sei se a Karine lembra, foi só mais em cima do ensino do fundamental. E quando eu saí em 1998, eu tentei também dar aula aqui em Prudente, só que pela diretoria de ensino, pelo estado, que ainda não era municipalizado. Não consegui também, porque as pessoas tinham muitos pontos. E a gente tinha acabado de se formar e eu ia a toda atribuição e não conseguia pegar aula. Aí eu fiz o concurso para ser estagiária. Que era para ser substituta, né, na rede municipal. Fiquei numa escola, na creche, né, eu substituía até na pré-escola, eu fiquei nesta pré-escola, nesta escola eu fiquei acho que dois anos. Mas, eu não me identifiquei com a pré-escola, eu não gostava. Acho que assim mais do cuidar. E eu já ingressei na faculdade também, em 1999, eu fazia pedagogia, também por causa da época. A LDB, dizia que não ia poder ser professora quem não tivesse a faculdade. Ingressei para fazer pedagogia na UNESP, no período noturno, cinco anos. Fui ser estagiária e não gostei na pré-escola. Acho que mais por causa do cuidar e me colocavam no berçário, e eu não tinha muita experiência e não gostei. Fui ser secretária. Saí da educação e fui ser secretária. Fiquei acho que um ano como secretária, mas não gostei também de ser secretária. Retornei para a educação novamente e fui para uma escola particular e que era maternal também, mas acho que fiquei também um ano só. E voltei novamente para a rede municipal para ser estagiária, onde eu fiquei até 2005 sendo estagiária. Só que aí eu fui para a escola de ensino fundamental e já me encontrei no ensino fundamental. Eu gostava realmente de trabalhar com crianças da primeira série até a quarta série. Em 2005, eu prestei o concurso

do estado e daqui também, da prefeitura de Prudente, só que Prudente não chamou, né. Fui ser professora do estado no ensino fundamental. Me identifiquei com o segundo ano, fiquei cinco anos sendo professora do segundo ano, sendo alfabetizadora e eu sou apaixonada por alfabetização. E me chamaram em 2010, pro concurso aqui e não me exonerei de lá, porque eu tinha duvidas, se ia gostar da pré- escola, eu ainda tinha esta dúvida. E continuei nos dois. Por motivos pessoais, me exonerei no ano passado, do estado, fundamental e só estou no maternal. Peguei maternal, né, quando eu entrei aqui em 2010, ingressei no maternal. Mas não foi por opção também, vim pro maternal, é que a escola era próxima da minha casa, tinha o maternal, eu preferia pegar o pré II por ser mais próximo da alfabetização, mas na minha vez, eu preferi pegar o maternal. Tive bastante dificuldade no começo, realmente, por não ter esta pessoa para auxiliar. Na creche que eu trabalhava, não tinha ninguém para auxiliar. Para ir no banheiro, a gente não vai no banheiro, ou até as crianças, se tem algum problema não tem ninguém para auxiliar. Então eu tive bastante dificuldade com isso. E com, assim, no ensino fundamental as crianças são mais independentes. E eu peguei o maternal, e achei assim eles são bem dependentes de você, acho o esforço físico, bem maior, eu senti muita diferença do fundamental. As atividades, eu queria dar um monte de atividades, como professora alfabetizadora, eu achei que, cheguei né, com a minha pastinha cheia de atividades, e eles não davam conta, e fui vendo que eles têm outro ritmo. Fui vendo que a gente pode trabalhar através de brincadeira, ou outras coisas, o conteúdo, ou o que a gente tem que passar para as crianças. E agora este ano, eu estou numa sala de maternal parcial, com duas professoras na sala. Também, não queria pegar, eu não gostei muito da ideia, mas encontrei a minha colega K., que fez CEFAM junto comigo. E falei: - não, só pego se for com a K., né, que já conhecia. Porque eu acho que pra trabalhar com duas professoras, tem que ter um pouco, uma afinidade pra trabalhar junto. Porque acho assim, são crianças pequenas, 30 crianças, na mesma sala, eu acho que eles dispersam mais facilmente, do que 15 alunos numa sala só. Então quando você trabalha com uma pessoa que você já conhece e tem uma afinidade maior, é mais fácil do trabalho render e de combinar, fazer os combinados. Hoje está dando tudo certo. Só que, por exemplo, se o ano que vem, se eu tivesse que pegar novamente, eu não gostaria, eu prefiro pegar sozinha. E eu acho que é bem complicado. Pras crianças, que não visa a qualidade, trabalhar em duas professoras, eu acho que não melhora a qualidade do ensino. Acho que é só por causa do espaço. Porque eles precisam atender uma lista de espera. Então eles colocam duas professoras e 30 alunos numa sala. Eu acredito muito nisso. Então assim, eu saí da alfabetização, vim pro maternal, mas eu me encontrei. Eu gosto de ser professora, mas vou ter



outra profissão. Até perguntam:- ah, mas por um salário maior? Tem outros concursos. Não, mas eu gosto de ser professora.Vou continuar sendo professora.

**Héllen**: Mas, no maternal?

**F**: Se eu tiver a oportunidade de pegar o Pré-II, eu pego, porque é uma experiência nova. Mas se não puder continuo no maternal. Eu aprendi a trabalhar no maternal, no começo eu auxiliava ela, é que aí eu já tinha um ano de experiência. E eu só tenho dois anos no maternal. Então algumas coisas a gente já sabe. Quando chora, quando morde... Mas é que na creche, que eu trabalhei, no primeiro ano, me ajudaram bastante também. As minhas colegas, que já tinham trabalhado com maternal, a coordenadora... Você sempre tem uma dica de alguém para você melhorar o seu trabalho. Esqueci de alguma coisa?

**Héllen**: Não sei...Você gostaria de falar algo mais... Só tenho que te agradecer. E dizer que foi um prazer revê-la.

**Hellen – Começarei a gravação, está bem? Hellen - Hoje é dia... dia vinte e sete, não é (risos)? Que memória ruim, estou pedida! (risos)**

Maristela - Vinte e oito! (risos)

**Hellen – Vinte e oito, obrigada! Hoje são vinte e oito de junho e eu estou com a professora Maristela . Ela foi sujeito de pesquisa em dois mil e doze. E neste momento, fizemos a leitura da trajetória de vida dela. Como você se sentiu lendo a sua trajetória?**

Maristela - Ah eu estou emocionada!Obrigada! E estou até com os olhos cheios de lágrimas, porque é a minha vida mesmo!Eu não imaginei que eu tivesse falado tudo isso e desta forma naquela época! Assim, você fica assim, né? Mexeu comigo mesmo!E vai fazer quatro anos que eu estou aposentada, heim?... E assim, a gente sente falta, né? Daquele, como se diz?

Daquela brincadeira com a criança, daquela correria, daquela agitação, mas nos últimos anos também, eu trabalhei até no berçário. Porque eu queria antes de eu aposentar, eu conversei com a direção, e eu falei assim, olha, eu quero experimentar de tudo, antes de eu me aposentar. E ai, ela muito legal, até no berçário eu fiquei, assim dos bebezinhos mesmo, assim, muito gratificante. Assim, todo o carinho o amor, e você vê mesmo, assim, eles aprenderem a cantar uma musiquinha, a dançar um passinho, que você ensinou. Então, assim, os pequenininhos, trabalhei do berçário, com quatro meses, eu experimentei de tudo, assim de todas as faixas etárias, do ensino infantil. Foi assim, maravilhoso, e tanto é que quando eu aposentei, eu fiquei até meio triste no começo. Porque eu tinha quatro meses de férias, para tirar. Porque eu tinha quarenta e nove anos e eu só podia aposentar com cinquenta. E eu fazia cinquenta em março. E eu tinha mais quatro meses de férias, de licença prêmio, porque eu não tinha tirado na época que eu tinha que ter tirado. E ai a menina do departamento pessoal, a Alda, falou assim pra mim: - Olha Maristela, vamos contar seus dias certinhos, e aí você faz cinquenta anos, e eu vou te dar quatro meses de férias até sair o, o seu papel no jornal. Então, eu fiquei de férias, quatro meses, e ai só passeando em casa de parente, em casa, serviço de casa e tudo mais. Ai saiu minha aposentadoria, mas nesta época, eu me separei, né. Então, estava tudo novo para mim, mas antes de eu me aposentar, eu conheci o Marcos, que é o pai do Pietro. E ai, ele tinha uma história de vida muito linda, porque ele cuidava do Pietro. Ele era pai e mãe, então, primeiro homem assim, que eu vi que cuidava do filho. E ai eu tinha dado aula para o Pietro no maternal, em uma destas salas ai. E ai eu conheci ele, e ai eu fiquei no período da tarde, já que eu não dobrava mais, ai eu ficava com o Pietro de vez em quando, em casa, e ai foi assim, eu já assumi o Pietro.

### **Hellen – Quantos anos ele tinha?**

Maristela - Ah ele tinha quatro, três e meio para quatro. Por ai, quatro anos...E ele é emocionado igual a eu. Então ai eu conheci o Marcos, e o Pietro ficava comigo de vez em quando. E ele ia trabalhar e buscava a tarde e ai a gente foi se conhecendo. Inclusive o Marcos é doze anos mais novo que eu. E eu continuava trabalhando e eu ficava com o Pietro, antes de eu me aposentar, no período da manhã. Conclusão da história, a gente acabou, ele na casa dele e eu na minha e ai demorou ainda, ai apareceu a Valentina que é irmã do Pietro, por parte de mãe só. Ela falou pro Marcos, que ela não tinha condições de criar, se o Marcos não pegava a Valentina. E ai ele precisava de uma pessoa, uma mulher para estar ajudando, né? Conseguiu, ela deu a guarda para ele, e a Valentina não tem o meu nome, mas desde dois anos e meio ela

está com a gente. E eu ainda não morei com ele, ainda não, eu fiquei na minha casa, ia lá, dormia, aprontava as crianças, levava para a escola, voltava para a minha casa até quando a minha filha casou. Fui morar com o Marcos e ela ficou na minha casa, na realidade na casa dela também, porque a metade é dela. E ai está assim, a minha trajetória de vida é esta. Eu estou com um menino de quatro anos, cuidando, como filha, me chama de mamãe. O Pietro. E ai tem também esta relação com a mãe deles, que pega eles de vez em quando, ela vem buscar, porque ela mora no Mato Grosso. Mas assim, mudou, porque agora eu estou com a família nova, criança pequena, e é muita coisa né, para fazer. E eu até achava que eu ia ficar doente né? Porque eu era muito agitada, mais ai tinha o trabalho na igreja também, com as crianças. Trabalhei bastante dando aula de, ah sobre bíblia, porque eu sou evangélica. Então, ai na igreja eu tinha um trabalho. Eu resisti muito em pegar, porque eu tinha um pouco de medo, e ai comecei a trabalhar e fiquei bastante tempo. Agora eu estou só cuidando das crianças, estou em casa. Mas assim, eu tenho bastante problemas, porque eu tenho a minha mãe que é surda. Então eu que acompanho ela em médico. E ai tem também meu irmão que é deficiente visual, ele teve problemas com a esposa, separou e teve o descolamento de visão. Então assim, eu fiquei muito em médico, INSS, advogado, estas coisas todas, quem vai atrás, tudo eu que corro atrás.

**Hellen – Você acha que está vivendo em função da família?**

Maristela – Sim, da família é, em função da família. Eu já fazia isso antes, mas com mesmo intensidade, porque eu trabalhava, e me tomava tempo. Mas na realidade o meu trabalho, é o que dava pra tipo, acompanhar a família, porque eu podia abonar, eu trabalhava só meio período e quando eu não dobrava eu tinha o período da tarde. Mas, enfim, a minha perspectiva de vida é com a família, estou feliz. E foi uma barreira, porque o cara era mais novo, o Marcos era doze anos mais novo. E eu tinha dificuldade em aceitar, mas ai veio a Valentina e assim, graças a Deus, eu estou bem, estou feliz. Porque assim, é uma família nova, uma vida nova, e são assim, tudo aqui oh, você está vendo né? Só de ver a minha história, já estou chorando. Eles são todos carinhosinhos, a Valentina então, ela e o Pietro, eles são assim, me completam.

**Hellen – Mas você merecia, porque você sabe eu te conheci, de cabelo curtinho, cacheado era mais cheio assim...hoje você está mais jovem. É a minha percepção.**

Maristela – Ah, obrigado. Não acredito! (risos)

Hellen – É porque assim, eu esperava encontrar uma senhorinha assim, já aposentada, aí vem uma moça que eu nem reconheço... (risos)

Maristela - Que bom Helen, fico mais feliz ainda de ouvir isso!

Hellen – É, porque eu lembro Maristela , aliás me lembro de todos os sujeitos de pesquisa!Raro alguém, assim que eu não lembre, porque todas essas pessoas marcaram quase uma década da minha vida. Mas, tenho um carinho especial por quatro trajetórias, a sua é uma delas!

Maristela – Ah, obrigada!

Hellen – Essa foi uma das primeiras análises que eu fiz pro meu trabalho. Notei que você demonstrava sempre houve comprometimento com a infância, esta percepção, este respeito com a criança que você denuncia na sua fala. Quando se lê, se sente que aquela pessoa não está fazendo nada obrigado, que não faz só por dinheiro, faz porque isso é importante para ela. Acho a gente precisa brigar mesmo pelos nossos salários, mas você está além disso, a gente não é só o que a gente ganha. A gente é aquilo que a gente faz. E isso é que tem mais valor e para você sempre teve. Para você sempre teve, porque você sempre colocou na sua narrativa responsabilidade que você teve com as crianças e eu acredito que você seu como pessoa. Porque para uma pessoa abrir mão, de sua tarde que poderia estar aí assistindo novela, passeando, ou não fazendo nada. Afinal, você se aposentou e tem todo o direito. E você continua se preocupando com a educação, continua se preocupando com o trabalho, quer contribuir....me dando como presente sua trajetória. É, eu acredito que assim na vida você deixou muita coisa né, para os professores iniciantes, para professores que estão em exercício, porque você fez a formação de muitas pessoas. Porque nós somos o outro né? A gente é, muitas pessoas se inspiram no nosso trabalho e também se repelem de algumas coisas, mas você deve ter deixado muitas marcas na vida de muitas pessoas. E a sua história, com certeza está aqui para ser contada, né? E eu acho que você tem que olhar para a sua história com carinho, e eu penso né? não sei como você pensa? É tem, pelo carinho e não sei como você entende o que é ser professor de educação infantil hoje?

**Hellen - Se você seria, de novo, se você pudesse ou se você achar que está bom, o que você fez?**

Maristela – Então...(risos) eu penso assim, é gratificante e eu sinto muita falta de sala cheia, de brincadeira, de correr com as crianças, eu sinto falta disso, mas a Valentina brinca o tempo todo, ela faz contas.O Pietro também. E ai, relembro tudo aquilo que eu fazia com as crianças na escola... Assim... a Valentina tem quatro anos, ela sabe jogar dominó, ela sabe jogar, como é que fala aquele joguinho que faz par?...

**Hellen - Jogo da memória?**

Maristela – Isso! Jogo da memória, quebra cabeça. Então tudo isso ela gosta de fazer. Então ela fala assim, oh mamãe vem me ajudar, eu já fiz tudo as bordas do quebra cabeça, agora vamos fazer o meio? Então vem me ajudar. E eu acho assim, que para quatro anos? Ela joga dominó, e estes joguinhos de, que trabalhava com as crianças, contar, as brincadeiras, então assim, dá para fazer. É tipo uma continuidade.

**Héllen - Você está dizendo que o seu pessoal, ele não se separa do professor que existe em você, ele nunca vai morrer?**

Maristela – Sim, é incrível, porque às vezes eu estou brincando ali com ela, e ela falou que tinha que cortar a palavrinha que começava com a letra E. E ela é pré I né? E ela estava cortando, a gente estava cortando junto, ela cortando e ai eu falei para ela, vamos contar quantas que você...Então tipo assim, aquilo já está dentro. Vamos contar quantas palavrinhas você recortou e ai ela contando, e ai ela contou e quando chegou no dez. Dez, quatorze, vinte. E ai eu não, não, não, Valentina, vamos começar tudo de novo. Então ficou, né? É o meu jeito, não sei.

**Hellen – Quantos anos você tem de magistério?**

Maristela – Nossa eu trabalhei praticamente quase trinta...vinte e nove anos!

**Hellen – E nestes vinte e nove anos, quantos foram na educação infantil?**

Maristela - Na educação infantil? Todos, né?(risos) Porque estou desde a alfabetização...Ela era pré III, né? Era tipo pré III, ela era tipo educação infantil também.

**Hellen - E os últimos seis anos foram com quais grupamentos?**

Maristela - Nossa, é, os últimos foram berçário. Nossa...

**Hellen – Como foi este trabalho em berçário? Quero saber porque você conta que você tinha medo de pegar o maternal, mas que era um desafio para você, mas você enfrentou e pegou e gostou. E você se desafiou de novo e é uma surpresa pra mim. Porque sei que a rede não tem esta prática, de trabalhar com professor em berçário, mas, você pleiteou, você quis o berçário né? Por quê?**

Maristela – Então, como a nossa escola, o carinho lá era muito grande, então, às vezes faltava educadora e aí a direção pedia para a gente substituir. E nem todo mundo gosta de berçário, porque tem que trocar a fralda, tem que dar banho. Então, é pegar criança no colo, então é bem trabalhoso e trabalha o tempo todo. E tem que ficar olhando para a criança não pôr coisa na boca, e é bem assim, um trabalho que você tem que estar bem atento, você fica assim, o nível de stress, né? Porque é pequenininho e você tem que olhar tudo, saber se está, o horário da mamadeira, e ver se não comeu, é assim, sabe? É esta questão do cuidado mesmo, mas não é só a questão do cuidado. Porque tem também a parte pedagógica, que é você estimular a criança a falar, cantar, fazer andar de motoquinha...Então tinha até uma coisa assim, porque o berçário, naquela época também, era muito fechado. Então eu falava assim, não, vamos sair um pouco, vamos levar estas crianças para andar de motoca lá fora, o berçário. Porque o maternal já sai mais, os maiorzinhos. Os maiores, mas assim, a gente saía mais. Mas assim, brinquedo.

**Hellen – Você ficava o dia todo?**

Maristela – Não, assim, não, meio período.

**Hellen - Meio período era a educadora?**

Maristela - Era a educadora. Porque assim... (interrupção)

**Hellen - Mas tinha assim alguma comunicação, assim, porque pegava um pedaço do seu trabalho ne?**

Maristela - Então porque nós, eu tinha que entrar, dez minutinhos, dez minutinhos para me trocar, então o que é que a outra tinha feito, se tinha que tomar um medicamento, se tinha

alguma coisa assim. Entendeu? Mas eu entrava um pouquinho antes. Eu saía meio dia, eu dava aula até meio dia, tipo eu entrava a uma. Mas um pouquinho antes do meio dia e meio. Eu não lembro bem. Eu sei que eu tinha que chegar um pouquinho antes, da outra sair e ela falava, olha na bolsinha tem medicamento, eu já fiz isso. Porque a tarde era outra rotina também. Igual, se ela tinha dado banho de manhã, a tarde eu não precisava dar. Mas se a criança fizesse cocô, algum coisa assim, eu dava.

**Hellen – Como foi sua relação com os pais? Porque na sua narrativa em 2012, você falava muito dos pais, né?**

Maristela – Menina, assim, eles ficavam principalmente o berçário, não sei se você viu lá, viu? era tudo de vidro, né?

**Hellen – Sim.**

Maristela - Eles ficam tudo ali olhando. E eu peguei no comecinho do ano. E eu fui até pegar as férias, com o berçário. Então, no comecinho do ano, as crianças choram muito, porque está separando dos pais. E ai os pais ficam tudo ali na janela. A maioria, porque eles ficam preocupados, com o que você vai fazer. E a crianças não param de chorar, então o pai fica angustiada lá fora e a gente fica angustiada lá dentro também. E a gente quer que a criança pare de chorar entendeu? E a criança está conhecendo a gente ali. Agora, é novo para ela, ela nunca nem, te viu e está te vendo ali pela primeira vez. Os pais te cobram muito.

**Hellen – Mas você acha que sua experiência antes é que te ajudou a fazer um trabalho mais qualificado, mesmo no berçário?**

Maristela – Sim, porque você já sabe que a criança vai chorar, porque para ela é algo novo, porque é diferente, e outra, as ADIS [ educadoras], elas tinham mais experiência do que a gente. Porque elas sempre, por exemplo, alguém que estava trabalhando ali no berçário a um, dois, ela já tinha trabalhado a mais de dez anos ali. Tinha ADI ali que já estava há dez anos. Então elas já estavam acostumadas, né. Mas assim, os pais, eles têm uma preocupação com os filhos, se o filho comeu, se o filho tomou banho, e aquela preocupação de como você está tratando o filho também, como se diz, se você está tendo calma, se você está dando amor, se você está dando carinho, tudo, eles estão de olho nisso. No berçário, eu já tive uma experiência

no B1 e no B2, porque eu fazia, estava lá e ai cá quando precisava de substituir ADI. Então eu já estava pegando os filhos das crianças que eu tinha dado aula. Então era uma coisa assim, já chegava lá e falava, ah, este aqui é o filho da Mariana, que você deu aula. Então, você olha, ela já teve três... Meu Deus, mas aquela menina já teve três filhos? Com dezesseis, quatorze anos, então, sabe estas meninas que tem filho rápido, e eu falo assim, porque são da idade da minha filha. E minha filha ainda não é mãe, ainda. Minha filha está com vinte e seis anos e não teve filhos ainda.

**Hellen – Mas quando você faz um bom trabalho, você vai ser reconhecido pelo bom trabalho. Você faz um mau, talvez você também vai ser reconhecido. Mas você vai deixando as marcas. Concorda? Não só nos seus alunos atuais, mas em algum momento, você pode reencontras seus ex-alunos e olha como a gente fez a diferença.**

Maristela - Então, é interessante, porque assim, eu nunca achei que eu fosse ser reconhecida. Porque eu fazia, fazia e faço, eu gosto. E talvez porque na minha infância eu tenha vindo morar com a minha tia e eu sofri muito, né? Eu chorei seis meses, quando eu vim morar com a minha tia, sem parar. E ela teve paciência, ela me acolheu. Entendeu? E talvez este fato de eu ter passado por isso, é que me preparou para estar até atendendo esta criança, com esta, com este diferencial de paciência, de calma, né? De ter paciência com criança. Mas, assim, eu nunca achei que eu fosse ser reconhecida. Ah, não, nunca achei que... Eu fazia o meu trabalho e assim acabou. Mas quando eu me apresentei, eu fiquei muito contente e eu fui na sorveteria ali, e todo mundo me conhece. Ali eu trabalhei dezoito anos. E eu cheguei na sorveteria, ai a Meire falou assim para mim, nossa, você não está trabalhando mais, e eu falei to aposentada já vai fazer um ano. E ai ela falou: - Nossa mais que falta você faz naquela escola!

Maristela – Até me perguntei, mas, porque será que todo mundo me elogia? Já cheguei apenas assim: Essa menina é da minha igreja... deve querendo só me agradar... a gente sempre pensa assim! Mas, uma outra vez quando fui no postinho levar a Valentina pra tomar vacina e eu encontrei uma ex-aluna minha, já com o nenê no colo e ela falou, Quem é esta ai? Eu falei: -minha filha do coração. Então ela falou assim para Valentina: Ôh, não tem pessoa mais amorosa do que ela, Valentina, sabia?!

Maristela - E ai eu falei: Nossa, não esperava ouvir isso! Porque eu dei aula para os dois irmãos dela e não dei para ela, não tinha dado aula, dei aula pro Bruno e pro Breno, e não tinha dado aula para ela. Eram assim, crianças muito problemáticas. E ai ela falou, não tem pessoa melhor para dar amor. Falou deste jeito! E eu fiquei pensando, fiquei com aquilo na



cabeça...Porque, quando você me chamou para vir falar da minha história, eu ainda falei para a minha filha, imagina Larissa, a Hellen me ligou e eu fiquei toda feliz, porque ela contou minha história e é uma história bonita. E ela disse, mãe, vai. Não fica enrolando não. Porque agora a tua perspectiva de vida mudou, você saiu da pré-escola. Mas você continua trabalhando da mesma forma, porque você continua educando a Valentina, o Pietro, porque você continua tendo este contato com a escola.

**Hellen – E os espaços, né, Maristela , porque você continua atuando em outros espaços. A igreja, por exemplo, é um espaço, e você vai levar muito da sua experiência como professora, aonde você for, né.**

**Hellen - É a sua vida, não se separa, agora eu sou a Maristela professora, sou a Maristela pessoa. Não, a Maristela , ela trouxe muitas coisas pessoais dela para o trabalho e hoje em outros espaços as experiências que você viveu estão ali. As boas, agora, talvez as experiências difíceis também, né?**

Maristela – É, porque não são só flores, tem dia que está bem, tem dia que não está. E nossa, eu fico muito feliz, assim, de poder, pra mim, é uma satisfação muito grande de poder propiciar este momento, de você olhar para minha carreira e me enxergar enquanto profissional. E eu desejo que você consiga fazer isso com outras pessoas sempre que você tiver a oportunidade

**Hellen –** Eu tenho muito carinho pela sua história! Porque percebo a sua luta, a sua preocupação. Então, insistimos nela (risos). Falamos: Estes são sujeitos que temod que retomar, temos que retomar! Ela precisa saber que profissional que ela foi e o tanto que ela teve importância na vida destas crianças. Então é uma surpresa para mim, chegar hoje e te ouvir falar que pedi para ir trabalhar com o berçário, então quer dizer, você, mergulhou no universo da educação infantil, para você que não era uma escolha no começo, se tornou né? A sua, a sua melhor escolha no final, não? Para quem não queria ser professora, em oitenta e seis terminou super feliz como professora de educação infantil e no berçário. Então, querida, te pergunto, você acha mesmo que o professor, ele é desvalorizado? Qual que é o valor dele? Qual que é a sua percepção hoje, olhando para a sua trajetória e vendo as suas escolhas, de ter ficado na educação infantil? O que é que te levou a terminar sua carreira na educação infantil? E ainda por cima no berçário? Porque por esta eu não esperava? (risos)

Maristela – Ah, eu queria experimentar um pouquinho de tudo! Porque depois que eu fui pro maternal, então eu me realizei e demorou. Porque foi uma luta também, porque, muito exigente o maternal. Eles exigem muito, fisicamente. E no berçário é a mesma coisa, também, ao mesmo tempo, o que é que acontece? É uma criança que você, como se diz, tem coisa que você tem que ver, ai ela está, como é que ela está se sentindo? Igual o berçário, como é que ela está se sentindo? Porque ela não expressa, só através do choro. Sei lá, então será que está sentindo dor? E a gente coloca assim, o lugar, e eu não sei também, como é que seria, eu acho assim que, a profissão professor, o professor em si ele é muito desvalorizado. Nos tempos de hoje mais ainda. Porque tem questão do desrespeito dos alunos, com o professor, muito desrespeito. Na educação como um todo. Como um todo. É, porque na educação infantil, quem observa, quem cobra, quem acaba de te agredindo, quem acaba, são os pais, porque assim, eu comparo muito assim, você já teve cachorro?

**Hellen - Sim, eu tenho!**

Maristela - Você já brigou com seu cachorro? (risos)

**Hellen - Muito. (risos)**

Maristela – Então, você briga com ele, mas ele vem todo carinhosinho para o seu lado, né? E não que eu estou falando que a criança seja cachorro. Mas eu falo assim, não guarda aquele ressentimento. A criança não guarda. Agora o adulto, ele, assim, o olhar dele. É, tem adulto que tem aquele olhar de maldade, ele olha e ele imagina, ele acha que aquilo, entendeu? Agora criança não, a criança ela é assim.

**Hellen - Você acha que em algum momento os pais, eles tem esta, este poder de..., de auxiliar no processo educativo? Porque você está ali para dividir com eles, uma função que eles têm que trabalhar, e qualquer outra questão com a criança. Então o que você pensa é mais uma contribuição com a criança?**

Maristela - Olha são poucos os pais que estão realmente preocupados com a educação da criança. A maioria dos pais, eles chegam lá e eles falam, já comeu? Já tomou banho? Com os menores, a preocupação deles é neste sentido, no cuidar mesmo, eu acho! Agora quanto a questão pedagógica, o pai falava assim pra mim, ué, o professor é quem tem que fazer isso, o estado, a prefeitura paga vocês para isso. Então, conclusão, na questão do pedagógico mesmo,

assim, as crianças que vai atividade para casa e que tem estas coisas, o pai não quer assumir tanta responsabilidade.

**Hellen – Mas eu acho que é muito, assim, Maristela que muito é da..., assim, da cultura que a gente tem, que a educação infantil é para, ela é muito nova, e você que começou em oitenta e seis, você sabe que ter um professor no maternal é muito recente ainda. Parece que não, mas naquele ano que eu iniciei o trabalho com as narrativas da trajetória de vocês, a educação infantil com o professor no maternal tinha só três anos.**

Maristela - Verdade, porque, tanto é que a primeira pessoa, eu peguei maternal junto, era uma amiga minha, nós éramos amiga, amiga. Mas ela era muito estourada, ela brigava com o pai. Ela colocava as crianças de castigo, sentada, aquela coisa bem assim, sabe, e ela era assim. Tanto com direção, quanto com pai. Ela era explosiva, tanto que eu falava assim pra ela, calma tua alma. Porque teve um dia que eu fiquei muito preocupada, eu não vou dar conta, não vou dar conta de trabalhar com a criança e trabalhar com ela. Porque eu tive muito pouco problema com pais, então, assim de pai ir reclamar na educação, de pai fazer alguma coisa, eu tive pouquíssimos problemas.

**Hellen - Ah mas porque você acha que não teve reclamação? Alguma qualidade você deveria ter.**

Maristela - Ah eu sempre tratei bem os pais, eu sempre, assim, sempre tratei bem, explicava as coisas, conversava. Sempre fui assim, de conversar bastante com os pais. Em reunião de pais, também, eu gostava de esclarecer bem os pontos, de falar o meu jeito, como eu trabalhava, como era rotina da criança, eu frisava bem isso. Mas eu tive muito, muito pouco problema e reclamação em direção, muito pouco. Graças a Deus.

**Hellen - E você considera que você foi uma boa professora, que você fez um bom trabalho? Você acredita?**

Maristela - Então eu tive uma diretora, que ela chama R. ela falava assim, Maristela , eu fico tranquila, com você. Tranquila. Porque você não precisa de direção. Então sempre assim, eu procurei levar minhas coisas certinhas, esta coisa de caderneta, estas coisas de papelada, estas coisas assim, sempre tinha prazo, eu entregava, tinha bastante responsabilidade, quanto estas coisas. Mesmo porque eu tive um problema antes, por causa de papelada e estas coisas tudo. Então se aprende com a vida.

Maristela - É, melhor você aprender com os erros dos outros. Né?

**Hellen – Sim!(risos)**

Maristela - Mas já que você não consegue aprender com os erros dos outros, então assim. Eu tive uma vez, um problema com papelada, com alguma coisa assim, então eu me organizava para não ter problema. Mas assim eu sou muito, muito, muito, eu me analiso muito. Então é uma coisa assim, que a minha filha fala: - mãe, relaxa, para de ficar analisando. Se você maltratou o fulano, se você falou, não falou, calma. Então assim, acaba sendo, é bom, e é ruim, porque você ficar se policiando. Você fica naquela coisa de, se analisando, se você fez alguma coisa, que não agradou, é muita preocupação, assim se sentindo, se você está falando coisa demais ou se está magoando, coisa que seria normal, mas será? Então, é por ai. Mas eu não sei...E é isso! (risos)

Maristela - Faltou mais alguma coisa?

**Hellen –** Não, achei muito interessante, de você ter continuado, de você ter esta consciência, de você ser professor, é ser professor em toda e qualquer etapa. E eu acho que você mostrou uma, um respeito na educação infantil e uma confiança na construção como profissional, que você tem em si mesma. Porque só um professor com uma experiência grandiosa como a sua, é que teria peito pra dizer, pode deixar que eu vou pegar o berçário. Porque para mim também é ser professor, e que são outros desafios né? Outros desafios. E eu vejo que você venceu todos eles. Uma trajetória muito bonita, com muito esforço. E você não cresceu só profissionalmente, você cresceu pessoalmente e continua né?

Maristela - Graças a Deus. Porque eu pensei que eu iria estagnar, eu estava tão preocupada, porque eu pensei, eu vou aposentar e vou ficar fazendo o que? Eu falei, primeiro eu queria viajar muito, ai já arrumei família, e já não dá para viajar. É duas crianças, um que vai de manhã, a Valentina ficava o dia inteiro e agora eu achei que ela estava ficando muito ...

**Hellen – Ah, mas você tem muita coisa para viver ainda,**

Maristela – Ah, se Deus quiser, né,

**Hellen - E ele que vai te levar ainda.**

Maristela - Você sabe, que acho eu ele fica, o Pietro, fica emocionado assim, porque ele tem um histórico de vida meio parecido com o meu, assim, então ele, eu acho que ele...

**Hellen – você viu e ela venceu Pietro, e você também...**

Maristela - Porque você está chorando?

Hellen – Ficou emocionado? É a história daqui oh, a história da sua mãe. Toda contada. E sabe quantos anos? Ela ficou quase trinta anos como professora, você já pensou em quanta gente ela formou? Ajudou? Deu conhecimento? Você guarda esta história aqui, Pietro, para você ler para ela, no dia da sua formatura.

Maristela - Meu Deus, olha só. Eu não sabia que ele ia chorar assim. E eu estava brava com ele, porque eu disse, você não vai comigo, porque chegando lá, você vai ficar fazendo que porque eu preciso conversar.

Maristela - Ai ele, eu não vou ficar na tia, não vou ficar na tia, porque vou ficar lá sozinho. Vou com você, e ele veio pra chorar.

**Hellen – Ah ele se emocionou. Mas eu quero agradecer e dar os parabéns de novo. E a gente encerra por aqui. E ai, eu vou procurar te ligar, porque esta publicação deve sair lá para dezembro, assim. Porque depois da defesa, e o dia que você quiser e sentir falta da sua história, pode procurar aqui na biblioteca da UNESP, que vai estar lá.**

Maristela – Mas, você escreveu muito bem as falas, os detalhes, a minha companheira de trabalho, eu não imaginei que eu tivesse falado tanta coisa assim...(risos)

**Hellen – Falou, contribuiu bastante, é que no dia a gente não vê, na hora, assim, mas depois, olhando assim, acho que você conseguiu visualizar, você na sala naquela época? Eu acho que volta né?**

Maristela - Ah eu fiquei tão feliz de você ter me ligado e ter falado. Porque estes dias, eu estava pensando, ah meu Deus, que legado eu vou deixar? Que legado?Eu fiquei pensando, porque tanta gente de história bonita e pais, etc, não é?

**Hellen – é, a sua.**

Maristela - Mas eu não imaginava. Pensei que fosse um legado, como vai ser?, Se vai ser?, E a hora que eu falei para a minha filha, que você tinha me chamado para falar, ela ficou emocionada. Ela falou, mãe estou tão orgulhosa de você, estou tão emocionada. E eu falei, imagina.

**Hellen – Eu também. Obrigada. Agora está aqui uma trajetória bonita e nada é por acaso.**

Maristela – Nada é por acaso.

**Hellen – Nada!**

Maristela – oh, Jesus.

**Hellen – Vou parar a entrevista por aqui e eu te agradeço.**

Professora Francielle- Parte II

17/06/2018

Hellen - Bom, hoje são dezessete né? Hoje é dia dezessete?

Franciane - Dezoito.(risos)

Hellen –Obrigada! Então, hoje é dia dezoito de julho de dois mil e dezoito. É meu reencontro com a professora Franciane.

**Hellen -A gente fez a narrativa em 2012, sobre sua autobiografia. Ela acaba de fazer a leitura da sua autobiografia. E agora livremente, a F. vai falar sobre algumas impressões, sentimentos, que ela tem ao ler a história dela narrada a seis anos atrás.se ela se identifica na história? O que ela acha que mudou, pessoal ou profissionalmente?**

Franciane - Eu já tinha feito a leitura na sua dissertação de mestrado e eu me emocionei, porque é a história da gente né? O que a gente fez, aquilo que eu acreditava. Aliás, aquilo que eu ainda acredito, aquilo que eu mudei. E acho que o mais me marcou, foi uma inocência. Eu percebi que eu tinha uma inocência em algumas coisas, que eu acho que hoje eu já não trago tanto, esta inocência. Talvez seja isso! Eu acho que esse compromisso, que eu tinha aquela época, eu ainda trago bastante compromisso. E uma vontade também, de que a educação infantil seja valorizada. Porque muitas escolhas que eu fiz na vida foram voltadas para a educação infantil. Até, as vezes eu penso né, quando se trabalha com no ensino fundamental você ganha alguma visibilidade em algumas coisas né. É um tipo de trabalho diferente, parece até que é um trabalho mais intelectual. Parece que de repente, trabalhando numa escola em que as crianças alcancem uma nota maior, isso é um índice é melhor. Na educação infantil é muito difícil está questão da mensuração. Só que é eu acabo sempre ficando na educação infantil, pelas coisas que eu acredito, de respeito ao desenvolvimento da educação infantil e esta fase das crianças. Em que elas precisam, além do cuidado, de pessoas que se mobilizem por elas. Eu acho que é isso!

**Hellen - No final, em dois mil e doze, em que você ainda estava na sala de aula, na última parte da sua narrativa, você diz assim:[leitura de um trecho da narrativa de 2012 feita pela pesquisadora] “Acho que tenho um compromisso político mesmo. De quem se formou e de quem não está aqui de brincadeira. De quem saiu de casa com um propósito, de não deixar as crianças ao léu. E em respeito à educação apesar de tudo. Porque somos um profissional que está sempre estudando, pagando curso sempre. E quando tem concurso para nossa carreira ou alguma promoção para salário é de mil e pouco. Mas se é técnico da receita federal e tenho só ensino comum, ganho três e pouco, quatro e pouco progressão isso e aquilo. E nós somos os únicos que vamos passar a vida toda estudando.” Então pensando no você diz que o professor da educação infantil passa a vida inteira estudando. Você acha que isso hoje ainda é válido? E depois de dois mil e doze qual que foi sua trajetória? Quando você narrou, então você estava aí, no meio do seu percurso, é, no maternal, então qual que foi seu caminho, sua trajetória depois de dois mil e doze?**

Franciane - Nossa, foi muita coisa...(risos) Nessa época eu estava terminando o mestrado. E eu defendi o mestrado em geografia. E eu terminei o mestrado na universidade federal de Dourados. E terminei em dois mil e doze. Tentei o doutorado lá no início e dois mil e treze.

Nem sei se eu não sei se eu posso falar isso...Mas, eu tive uma discussão com uma orientadora, mas foi uma discussão saudável.Ela disse que eu deveria fazer atividade de professor de educação física nas aulas.E eu disse que o intuito do movimento nas aulas de educação infantil era diferente. Que não era como se eu fosse habilitar um professor de educação física. Porque aí a gente deveria ter este profissional. E aí ela disse para mim assim: “não você não sabe disso porque você não fez pedagogia!” É você não fez pedagogia. Só que eu estava começando a fazer pedagogia. E aí eu fiz aquela pedagogia que era a distância concomitante com o fim do mestrado. E aí saiu o concurso para diretor. E aí eu falei assim: eu estava no fim do mestrado né.- Defendendo o mestrado.E aí eu falei, olha eu vou fazer este concurso para diretor só para mostrar para aquela orientadora que eu sei do que eu estou falando, porque eu estudo. Eu não fiz pedagogia né?- Eu vou começara a fazer né. Então eu fiz o concurso e qual foi a minha surpresa?-Eeu fiquei em décimo lugar!E eu não tinha títulos, não tinha nada. Eu não levei nada. Porque eu nem imaginei. E quando eu vi meu nome no jornal.Tanto que eu nem conferi gabarito, nada.Eu só fui lá fazer o concurso, assim, porque eu estava estudando sim, para um concurso de executivo público da secretaria da educação. E eu passei neste concurso em sexto. E passei neste em décimo. E aí eu, aconteceu... Atuar na direção de escola ela aconteceu na minha vida... E eu saí da sala de aula. Já tinha terminado a pedagogia.E falei:” não, agora eu vou. Porque eu vi uma possibilidade de ascensão salarial. Mas eu fui assim com muita preocupação. Eu fiquei doente nos dias anteriores a assumir.E achei que a direção nunca foi, é, um propósito para mim.Eu até fiz o mestrado pensando futuramente, na universidade. Inclusive em atuar nos cursos de geografia. Apesar de a minha identificação com a educação infantil. Mas sabe aquelas coisas que, parece que vão te puxando. Para onde você estava, assim para a minha raiz. E aí eu fui para a educação infantil. Eu assumi no concurso e resolvi continuar na escola K. Porque lá, era escola livre. E por mais quer todo mundo falasse: Nossa lá tem quinhentos alunos na educação infantil, eu resolvi permanecer lá! Porque eu achei que eu tinha muita coisa a contribuir porque eu conhecia a escola. E mais uma vez foi uma coisa assim, uma inocência minha. Mas ao mesmo tempo foi legal, eu ter tomado esta atitude, porque realmente, eu conhecia todos os banheiros da escola, as questões, os profissionais. E é claro que quando você muda de lado, você muda a cadeira... Eu percebi que é bem sofrido assim, até as pessoas, eu não imaginava que seria assim.- O olhar das pessoas para você é outr, né? O olhar de... ao mesmo tempo, de respeito, ao mesmo tempo, um olhar de desconfiança das pessoas.



**Hellen - Você gostaria ter escolhido outra escola?**

Franciane – Não! Porque eu acreditava que eu poderia mudar as coisas lá. Sabe aquelas coisas assim, ah, eu acho que eu vou poder mudar as coisas... Porque eu acreditava lá no fundo que pudesse. E escola era longe da minha casa. Mas eu gostava de lá! Da dinâmica . Das pessoas de lá. Eu tinha ,amigos, eu tinha ideias para a escola. Como realmente, algumas coisas, a gente acabou realizand. Mas foi bem assim, bem mais difícil do que imaginei.

**Hellen - Você fala que você conseguiu realizar, o que neste tempo? O que mais te incomodava naquela época como professora? Porque na sua narrativa você colocou alguns impasses né? Em relação a família...Tinha muito a questão do... A questão do conflito com o orientador pedagógico. Você demonstrava ter muitas ideias pedagógicas naquela época e agora quais são as mudanças que você conseguiu realizar como diretor de uma instituição de educação infantil?**

Franciane - Eu acredito que uma das coisas assim bem marcantes assim, foi o respeito das crianças na hora do sono. Sabe, de, na hora de sono, na hora das atividades, de tentar sempre levar para as professoras. Inclusive, eu fiquei fazendo por um tempo, de que as crianças na educação infantil, elas têm direito a brincadeira. Elas têm direito ao lúdico, ao bem-estar. Porque as vezes, a gente se sente muito, eu atuando na educação infantil percebia muito isso, a gente se sente muito cobrada a questão do formalismo. Então se você não está agindo de acordo com o que se espera de um professor, você não está atingindo os objetivos, né. Então, deixar os professores bem à vontade. Então, por exemplo, às vezes, eu chegava na sala, e a sala estava fervendo, as crianças brincando, pecinhas. E tem professores que se incomodavam com aquela situação. Então, eu quis deixá-los à vontade, de que eu entendia aquela situação. E de que ele estava tendo uma postura sim, adequada, deixando as crianças brincarem. Até brincarem livremente, porque faz parte também da educação infantil.

**Hellen -Então você acha que você conseguiu mudar isso?**

Franciane - É, comecei a plantar esta semente,né?. Porque como é uma escola bastante grande, e eu fiquei lá um ano e meio, isso demandaria muito tempo, né, para fazer. Que é o que eu tenho feito. Tentado fazer nesta que eu estou há três anos.

**Hellen - Então, porque você saiu, você foi para lá em dois mil e treze então?**

Franciane - Fui em dois mil e treze. Em setembro de dois mil e treze e sai de lá em janeiro de dois mil e quinze. Porque eu fiquei no mês de janeiro, eu trabalhei um pouco aqui e um pouco lá. Porque lá ficou sem diretor. Então quando eu sai de lá, eu sofri bastante, porque eu achava que os meus projetos iam ser interrompidos, mas eu precisava...Eu precisava sair de lá, porque era além de ter a questão da distância, eu acho que aquela pressão de trabalhar com tantos funcionários não estava fazendo bem para mim. Sempre tive o ímpeto de querer agradar as pessoas e isso é uma coisa minha. De querer deixar as pessoas... E eu percebi que era muito difícil, você manter a concordância ali com noventa funcionários. Então foi sempre muito conflito. E por mais que isso fosse riquíssimo, desgasta né? Eu tenho muito problema de insônia. E quando eu fui percebendo que eu estava ficando com muita insônia, aí eu achei melhor me retirar. Achei melhor sair em grande estilo né, enquanto a coisa ainda estava indo bem! (risos)

Mas assim, apesar de você ter feito várias coisas fora da área, que é uma coisa que me impressiona né?

**Hellen - Você querer o tempo inteiro sair da área. Fez cefam, mas...**

**Hellen - Começou a andar com o povo da UNESP. Se identificava com a geografia né?**

Franciane - E aí... É.

Hellen - Depois continuou na educação infantil como professora. E teve toda uma trajetória antes, no estado, no ensino fundamental. E passou por educação no presídio. E foi professora de inglês, de crianças pequenas, né, num curto tempo.

Franciane - E eu...Estudei para concurso, ainda (risos)

Hellen - Estudou para concurso? Do quê?

Franciane - Um monte de concurso. Estudei para concurso fora da área da área da educação infantil.

**Hellen - Então, mas assim, você sempre teve um pé lá na educação infantil. Em dois mil e doze, você já tinha uma história também, como estagiária da prefeitura e atuou no ensino fundamental e acho que na educação infantil mesmo né, e permaneceu. Você acha que hoje, depois de ter passado um tempo como professora de educação infantil, o fato de você ser diretora hoje na rede, o que, o que sustenta a sua profissão hoje como diretora? Você acha que foi este percurso que você fez como professora na educação infantil? Isso que valida as suas ações? Isso que dá força para suas decisões que você**

**toma?Você acha que o fato de você dizer que você é professora da educação infantil sustenta, além da sua prática, a sua teoria hoje?É isso que impulsiona as pessoas? Ou não impulsiona?É isso que te dá alguma legitimidade?**

Franciane - Eu acho, é uma coisa bem interessante isso que você está falando, é que as vezes eu vou no embate com o professor. Porque você respeita, a posição do cara, porque eu sou professora, né? Só que você tenta desconstruir, principalmente a realidade que eu tenho aqui, é a seguinte, eu tenho professores que atuam em colégios particulares. É aquela mesma questão Ela atua no colégio particular e ela quer reproduzir o modelo aqui, numa escola pública com outras características. Ou então, na educação infantil nós temos um problema muito sério, porque os professores não têm intervalo. Entendeu?Ou então a pessoa fica cinco horas, agora quatro horas e trinta e seis minutos, sem ter direito a ir ao banheiro.E eu acho que você ter o direito a um intervalo, é dignidade.Você pelo menos poder usar o banheiro na hora em que você quer. E eu tento implementar isso e elas não querem.E isso é só um exemplo. Elas falam, eu tento implementar isso, mas às vezes, eu não tenho funcionário para fazer isso.E elas dizem para mim, você fala isso, mas você não é professora. E eu digo, não! Eu ainda sou professora! A você precisa dar massinha. Você precisa trabalhar com os alunos.Ah, porque não é você. Eu digo não, eu sou professora, eu passei por este processo. Eu acredito na educação infantil. E uma das coisas que pega muito na educação infantil, é o fato de você ter que estudar. Não adianta só você dizer assim oh, eu estou na educação infantil, acredito na educação infantil e acabou. Porque você tem que conhecer. E para você entender o desenvolvimento humano, você tem que estudar!Você tem que conhecer. E isso que eu trabalho muito aqui com elas.Não adianta você ficar com o pai, na conversa de comadre. Você não vai convencer ninguém, nem você, a nada!Então quando, eu tento isso, focar esta profissionalização do professor que trabalha com a creche. Ah eu quero ser valorizada, quero ser reconhecida. E como é que vem o reconhecimento? Através do estudo, do conhecer, do saber, do mostrar.E eu tento fazer isso o tempo inteiro.Trazer, falar de autores com elas, falar de estudos para as professoras, as orientadoras.Mas eu percebo assim, entre um fruto que eu lancei hoje, a semente que eu lancei hoje, e o fruto que eu vou colher amanhã, a distância é muito grande.Você dá uma formação, você começa uma formação aqui hoje e no final do ano, você ainda não viu nada.Talvez no outro, talvez no outro.Então eu acho que esta é a grande diferença assim né?Então se eu tenho mais legitimidade, é pela minha própria constituição como pessoa. E de tanto apanhar, Helen!De tanto apanhar da vida assim, de você ser mais ética. Eu aprendi bastante, eu acho que hoje eu sou mais ética do que eu era antes. E eu quero

ensinar isso. Eu gostaria que as professoras focassem bastante nisso também, numa educação ética. Não é só uma ética para mim. Porque não é só você ter, é você ser. E por mais clichê que isso possa parecer, não é?

Hellen - Você fala ética em relação ao aluno? A família?

Franciane - Em relação ao aluno, a família, ao respeito pelo desenvolvimento do aluno.

Franciane - Ensinar os valores éticos. Porque, no meio deste monte de xerox, de cotas de xerox, e disso e daquilo, sabe, no meio de tudo isso, tem um monte de valores, que você tem de passar para a criança. E que você só consegue passar para ela aqui oh.... Oh filha, vem cá, está acontecendo isso, isso, olha você tem que ter compaixão pelo seu amigo. Você tem que perceber a dor do outro. Porque que tem um monte de egoísta por aí? Porque a gente fica criando um reizinho de cada vez. Um reizinho de cada vez, sabe? E na educação infantil, se ela entrar neste esquema da competição, desde agora? Podem até falar assim: -Ah mais a sua filha está na escola particular, ela está na escola particular. Mas independentemente de onde ela esteja, eu quero que ela tenha uma formação ética. Franciane - Porque seu eu não puder dar, como muitas famílias não dão, esta formação ética para as crianças. Ela vai ter que conviver aonde? Aqui na escola, né? O respeito, o não ser rejeitado. Eu falo muito isso para as professoras né? E eu como professora sempre tive esta postura. Por mais que eu, ah mais eu tinha problemas dando aula? Tinha. E um dos grandes problemas que eu tinha era a disciplina. A disciplina, sempre tive muita dificuldade para pôr disciplina nas crianças. Porque eu falo baixo, eu sou pequena, tenho um metro e cinquenta e seis. E eu não tenho esta, eu nunca fui autoritária. Então eu sempre tive dificuldade porque minha sala sempre ferveu. Eu nunca fiz uma fila, se eu falar que eu fiz, foram raras. Só para impressionar, assim a diretora, quando tinha a secretaria ou alguma coisa assim, senão não fazia fila. Eu não tenho este, mas eu sempre respeitei muito as crianças. Por exemplo, vem uma criança que está com mau cheiro e acontece. Você não torceu o nariz, porque o mundo já vai rejeitar aquela criança. Isso é ser você é madre Teresa? Não! Isso faz parte da profissão. Além de você ser profissional, está exercendo o seu trabalho de forma íntegra, está mostrando sua ética, seu respeito e isso aí é para qualquer profissional. E eu acho que eu aprendi bastante isso.

Hellen - Eu percebo assim, agora já fazendo uma análise antecipada, (risos) você já tinha isso na sua carreira. Tem uma parte na sua, no seu relato, que você diz o seguinte: ah, eu tinha ojeriza de cocô. E depois que eu passei pelo maternal, esta situação para mim, é uma situação normal, você não tem como não fazer. Então assim, a gente cuida das crianças, sim! Então hoje, percebo na sua fala que ela já foi sendo trabalhada a alguns anos atrás quando você assumiu os cuidados na educação infantil. Então naquele momento, em que foi o primeiro

momento em que você trabalhou com o maternal, ele e foi uma experiência rica, no sentido de que você traz esta mesma percepção para o seu trabalho hoje? Você defende a ética no cuidado com a criança, não é só, talvez na perspectiva educativa. Porque que o grande ganho dentro da educação infantil é esta perspectiva educativa, além da perspectiva assistencial. Mas existe um cuidado né? E ele não está desligado da educação. É isso que eu acho! Que talvez, não sei se você concorda, mas que os profissionais precisem ver isso com naturalidade. Precisem ver isso como um trabalho da educação infantil, como uma coisa que faz parte. Não é? Não é mais uma coisa a se fazer, é o trabalho a se fazer!

Franciane - Então, eu sempre cito para as professoras um texto de Espinosa sobre afeto. É um texto bastante difícil, mas eu falo, é você só aprende, a afetação, no sentido de aquilo que me afeta, aquilo que mexe comigo é o que vai me fazer aprender. Então eu digo para elas, você só aprende com aquilo que tem significado. Então o afeto é isso, na verdade, você afeta a criança de maneira. E o afeto ele pode ser positivo e pode ser negativo. A criança pode ser afetada negativamente. Mas você está sendo pago para afetar as crianças da melhor forma possível. Por isso a importância do afeto, da afetividade, né, dentro da educação infantil. Porque ela é a forma pela qual a criança aprende. Porque ela é um universo. E ela não chega aqui com uma gaveta, agora eu vou abrir a gaveta da aprendizagem, agora eu vou abrir a gaveta... Nem a gente é assim. Às vezes eu ouço umas histórias... Mas, estou conseguindo mudar nelas algumas falas como: - Ah você sabe porque que ela não faz lição? Porque a família dela é toda desestruturada! Daí eu falo: vem cá? A sua é estruturada? Por quê? Então, vou pegando alguns exemplos da história de vida delas e falo, ah então a sua filha casou de novo, né? E quem ajuda a cuidar? Então, toda família, eu falo deste jeito, casa sem mobília, goteira na vasilha problema na família agora eu vou abrir a gaveta quem não tem? Todo mundo tem!. E isso não é desculpa para não educar!

Franciane – Entendeu? É uma falta de... É um comportamento padrão! Falo que é um comportamento padrão, só isso! Respeito com as crianças, é um comportamento padrão. As vezes querem comparar o trabalho que fazem com outros falam assim: - Ah mais se eu for... Ah mais o cara que é escrevente do fórum, o cara que está lá no protocolo da prefeitura, ele é um funcionário público como eu mas... Então falo, mas o seu trabalho tem especificidade! - Ah mais eu vou isso não vou aquilo, eu sou uma professora! Eu não vou limpar cocô, não vou isso, não vou aquilo. Eu falo: - Você está lidando com a criança, e ela é inteira, ela é catarro, ela é coco, ela é piolho no cabelo, e você prende seu cabelo, você vai lá fazer a sua parte! E por isso eu tenho, algumas pessoas me acham autoritária. E me surpreendi bastante, quando as

peessoas me chamam de autoritária. Porque como eu acredito muito nisso, eu quero impor isso para as pessoas, mesmo!

Hellen - Aqui você tem o educador infantil e professor, não?

Franciane - Sim.

Hellen –Como você vê a relação do professor com o educador infantil?Um acaba delegando tarefas par o outro?O educador é mais cobrado pelo banho, os cuidados ou...

Franciane - Muito, muito. Existe muito, bastante.

Hellen - Na verdade, eu quero entender o que você disse antes

Franciane - Assim. Existe bastante.

Hellen - Quando ele fala assim, ah não vou, não vou porque...

Franciane - É porque quando fala assim, ah mais o fulano, o fulano não está aí?

Franciane - Por exemplo a figura do adjunto.

Franciane - Eu falo tá...

Franciane - Mas o adjunto ele fica com a sala e você vai limpar?

Franciane - Porque?

Franciane - Porque, não é legal, eu sendo criança cada dia um me dar um banho.

Franciane - Eu até dou banho em criança hoje. Mas eu acho que é mais interessante, quem ela já tem vínculo.

Franciane - Então eu tenho percebido que os professores estão menos resistentes a isso.Mas as vezes eu penso que falta até um pouquinho de...

Hellen - Você acha que naquela época em dois mil e doze a resistência era, maior?

**Franciane** - Total, total. Ela era muito forte parece pouco tempo, mas este é o resultado da formação né. Cuidar, educar, é indissociável, é indissociável, então foi, eles foram incorporando isso. E eu até pela questão da minha formação eu já tinha mais incorporando isso. Mas também foi difícil. E acho que até pela questão da visão que as pessoas fazem de fora, que você não é professor por conta disso, né. Eu acho que aos poucos elas estão rompendo ou elas não têm coragem de falar. Porque também chega aqui e eu já falo.- Você vai limpar e tal. Mas não é no sentido de desmerecer o profissional, jamais. - É de dizer para ele que o aluno está inteiro aí. E do jeito que ele está, você tem que atender.

**Héllen** - Fran, não sei se você tem mais alguma coisa para dizer em relação ...

**Franciane** - Então não sei, eu acho que, a educação infantil, eu escolhi. Hoje, diferentemente do que eu tinha aqui, hoje eu escolhi estar aqui.Porque eu poderia ter várias vezes tentado

remoção, mas eu fico pensando, eu me considero uma diretora razoável, considerável, uma professora razoável, importante. E aí eu penso, tem que ter gente na educação infantil, preocupada com a educação infantil. Porquê da mesma forma que não está vindo livro para o emai agora, para o ensino fundamental, não vem brinquedo para a gente. Que é o nosso instrumento de trabalho. As crianças estão brincando com coisas velhas. E aí você fala, a educação infantil você fala tanto em brincar né? E veio a base nacional curricular comum, com o olhar para a educação infantil, apesar de todas as críticas. E ele fala que seu material de educação infantil é diferente né? A sua mão de obra é diferente. E não sei se eu atendi o que você estava esperando!? (risos)

Héllen: Que isso! So queria ouvi-la após todos esses gostaria que você falasse livremente mesmo algumas percepções suas, mesmo. E eu acho que assim mais interessante para mim, assim, quanto pesquisadora iniciante, é ver o processo assim de construção das pessoas. Acho que assim, o que me alegra muito, eu não consigo fazer nenhuma vez este trabalho sem me emocionar. Porque eu acredito muito que somos toda nossa construção. E quando a gente olha para a nossa história, a gente vê de onde a gente veio, o que a gente fez. E eu acho que de alguma forma isso, eu vou usar esta palavra de novo, legítima onde a gente está. Então, você teve em percurso muito duro, muito difícil, mas em nenhum momento você desistiu. Você foi sempre investindo na carreira, sempre se transformando, passando por dificuldades, desde o seu ingresso na educação até o final, né, são percursos de luta. E aí quando eu olho a sua trajetória de dois mil e doze, eu vejo, talvez é isso que você colocou, a inocência. Mas eu vejo assim, um crescimento, que você teve como pessoa e não porque você é diretora. Porque você poderia ser uma diretora medíocre, talvez? Se você pudesse ocupar o espaço e não ter uma percepção de educação infantil. Mas já naquela época você tinha as primeiras percepções da importância do cuidado, da importância do professor se aproximar da criança, ter sensibilidade, ter ética no trabalho e você já vinha construindo isso e hoje isso é um valor no seu trabalho. Você saiu da sala de aula, mas a sala de aula não saiu de você, ! Os valores para educar, a percepção sobre a criança, elas continuam em você. E eu não sei como você pensa, em talvez, ler a sua trajetória tenha te ajudado. E em que medida está a reler esta autobiografia te ajuda neste momento? Não sei se você vê algum valor nisso? O que você pensa disso? Se você considera importante olhar para quem você foi no passado um dia e hoje no presente. Você se sente uma outra pessoa? Isso contribui e te faz refletir neste momento como diretor de escola? O que é que isso traz para a você?

Franciane - Eu acho que traz é tudo isso que eu sou! É, muitas coisas eu fui elaborando, eu fui melhorando, outras eu sei lá talvez tenha até, e é bom você olhar para trás e ver quanta coisa você construiu.

Franciane - Porque as vezes parece que a gente não faz nada... Tem dias que parece que a gente está, que a gente não está caminhando. E quando eu olho, eu falo nossa, foi tão, foi pouco tempo e tanta coisa mudou. Tanta coisa mudou e isso tem muito valor para mim, achei muito legal.

Hellen - Fran, então eu não sei se você gostaria de narrar mais alguma coisa, mas se você não tiver, eu gostaria de agradecer e dizer que foi um prazer em revê-la. É muito bonita a sua história, eu acho que você enquanto profissional você contribui bastante para outras pessoas olharem para si mesmas e se constituírem, não só como profissionais, mas como pessoas também.

Franciane - Obrigada.

Hellen - Porque você além de uma profissional, você é uma ótima pessoa, e é isso que a gente precisa fazer na educação. Eu penso assim.

Franciane - Eu também. Franciane - A gente tem tentado né?

Hellen - É...(risos)



## APÊNDICE D- NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS ESCRITAS

O presente relato falou sobre o meu desenvolvimento referente aos meus processos de estudo (formação) até chegar ao meu profissionalismo como atuante de Professora de Educação Infantil efetiva na Rede Municipal de Presidente Prudente e já fiz 18 anos que sou atuante em sala de aula, na qual realizo o meu papel como professora com muito amor e dedicação.

Como não tenho nenhum aspecto que possa me fazer refletir se essa profissão foi o melhor para mim, pois quero me aposentar em sala de aula que tanto amo, na qual marcou muito referente a minha dificuldade foi que ficava horas e horas estudando e no começo eu era professora substituta, não era efetiva em sala de aula em uma Unidade Escolar.

Por isso me marcou muito esse meu trajeto como professora em que fiz eu superar essa dificuldade onde até hoje estou me aperfeiçoando meu conhecimento e sou efetiva em sala de aula em uma Unidade Escolar.

Isso me mudou o meu modo de valorizar o meu trabalho e assim me dedicar mais a minha profissão como professora em sala de aula com as minhas crianças de 3 anos no seu desenvolvimento de aspecto cognitivo, afetivo, motor etc. e assim realizar um bom trabalho que possa agradar as crianças e seus familiares.

Considerando tudo isso vejo que para ser um bom professor tem que gostar do que está fazendo, estudar e dedicar com amor. Por isso desejo continuar atuando esse trabalho como professora de Educação Infantil, com expectativa de um futuro melhor para essas crianças de creche.

Citenciosamente

Presidente Prudente, 19 de dezembro de 2012



Quando eu era criança, brincava com minhas bonecas de madeira, com lousa, giz, rodinhas, lápis, livro.

Me formei no magistério em 1987, a faculdade de pedagogia em 89. Iniciei minha carreira ainda com pouca experiência, cheia de medos e cuidados, minha primeira escola particular, chamada "SORRISO" e logo depois no esquentinho.

Em 1991, trabalhei na prefeitura como educadora de rua com crianças de 7 anos. Em seguida em 1993, ingressou na Educação Infantil, com crianças de 0 a 6 anos.

Confesso que eu me apaixonou, realmente, seu professor estava nos meus sonhos de criança e hoje vou realizar porque é uma profissão que nos dá a amar e ver frutos que nos dizem felizes, vai muito além da profissão.

O bom professor deve ser um amigo que ouve, que fala, que atende a criança, que cuida, que protege, que ensina, que emociona, que fantasia, que pula, que dança, que despena, que coloca ordem, que brinca!

Um bom professor a meu ver, em uma palavra é:

AMOR: porque quem ama é capaz de fazer tudo o que puder.

Eu desejo continuar trabalhando com os pequeninos até me faltarem forças, porque amar gera dedicação.

Durante o relato, pude perceber que as colegas tinham histórias em comum, na maior parte das vezes, relacionada a luta por ter acesso ao ensino, o que acabou fazendo da pessoa posteriormente, um professor.

Lembrar foi importante para ver que temos tentado fazer o melhor e que muito já foi alcançado, no meu caso, tanto objetivos em sala de aula quanto na formação acadêmica.

Pensar sobre o assunto também mobiliza desejos e indignações acerca de ser professor, relacionado a salário, reconhecimento, enfim.

Mas penso ainda de forma otimista na educação e acredito que um bom professor de creche deve ter uma formação que o capacite a entender que cuidar nesta faixa etária é também aprendizagem e que a linguagem lúdica que instiga sentidos e a imaginação são estratégias adequadas neste nível de ensino.



Dim.

Pude refletir sobre algumas pessoas que passaram por vida e acrescentaram conhecimentos e experiências novas.

Acredito que fez vir a memória as dificuldades que passei com companheiras de trabalho e mesmo familiar, ser professor não é fácil, ser professor é missão. Pois estamos influenciando na vida de pequeninos e mesmo da família.

O que mais me emocionou foi a lembrança do meu primeiro dia de aula, quando voltei para casa chorei muito, não queria voltar no outro dia, mas a minha tia me aconselhou e me encorajou, hoje sou muito grata a ela, pois creci muito, me humanizei mais, aprendi a lidar com vários tipos de situações. E tive a oportunidade de descobrir que ser professora foi a melhor coisa que me aconteceu, pois amo o que faço, apesar das dificuldades e da desvalorização profissional.

As mudanças ocorrem dia-a-dia pois posso refletir no que posso melhorar, no que posso oferecer a essa criança.

Conhecer o que essa faixa etária necessita para um bom aprendizado.

Ter compromisso, amor e acreditar no que faz.

É necessário formação e experiência no dia-a-dia

Eu gosto muito de trabalhar com essa  
faixa etária.

Minhas expectativas são:

Valorização profissional. (Bom salário)

Reconhecimento

Recursos materiais e humanos.

professora de Educação infantil há 15 anos e há 4 anos estou trabalhando com o maternal (crianças de 2<sup>os</sup> e 6 meses a 3 anos e 6 meses não pretendo sair da área de educação mesmo tendo uma remuneração baixa e sabendo que esta categoria é muito desvalorizada, mas acredito ~~em~~ que no futuro o "professor" seja valorizado, pois somos <sup>o</sup> formadores da base de todas as profissões futuras.

O prof. de Ed. inf. que atende cerca de 0 a 5 anos de idade tem que estar aberto a mudanças e sempre refletir sobre seu trabalho.



O prof. precisa estar atento ao desenvolvimento das crianças tanto no aspecto físico como no afetivo, pois a criança desenvolve-se de forma global.

Para formar um bom professor de Ed. inf. faz-se necessário ter uma formação contínua sobre o desenvolvimento das crianças, ter perfil para atuar com as crianças desta faixa etária, estar aberto a mudança e troca de experiências.

O que dificulta nosso trabalho é que muitos profissionais acreditam que as crianças necessitam somente de escolhas, esquecem que elas são seres pensantes que estão em pleno desenvolvimento e que um bom trabalho pedagógico contribui para um avanço no desenvolvimento

precisamos valorizar os profissionais <sup>②</sup>  
da área de educação e lembrar  
que a criança vem para a es-  
cola não somente para comer,  
beber, dormir e brincar mas  
para aprender e se desenvolver,  
por isso é importante que o  
professor e o educador esteja atento  
as necessidades das crianças  
e as oriente para que isso  
contribua em seu desenvolvimento  
global.

O que me deixa triste é ver que  
para muitas pessoas a escola de  
Ed. infantil é um "deposito" de  
crianças, onde precisam ser atendidas  
pois suas mães ou responsáveis precisam  
trabalhar e não têm onde deixá-las.  
Para se ter um bom trabalho com  
qualidade dentro das escolas é

Muito importante que professores e educadores não trabalhem sozinhos, que haja um apoio para auxiliar a criança que precisa ir ao banheiro, ir beber água, já que o profissional tem outras crianças dentro da sala ou em outro espaço extra que estiver.

Todos os profissionais necessitam de formação continuada e troca de experiências pois a educação está em constante transformação.

• Levou-me a buscar mais e mais formações, novos conhecimentos para desenvolver meu trabalho com sucesso, considerando sempre o desenvolvimento integral dos meus alunos.

• Na necessidade de se ter uma 2ª professora auxiliando o trabalho com os alunos, não que não pensei, mas sabe-se que essa realidade está longe de oferecer esse apoio.

• Que que mais me motiva e emociona é o fato de poder transformar crianças e suas atitudes, através do meu exemplo.

• Eu sou uma pessoa melhor, a partir do momento que decidi ser professora, ~~ser~~ <sup>ser</sup> humana, ser mediadora porque o convívio nos transforma, eu ensino, mas também aprendo.

• Aquela professor flexível, amigo, sensato, capaz de analisar os fatos, observador, curioso. Que procura com paciência ensinar seus alunos, que na verdade apresenta o mundo aos seus alunos através das cores, das histórias, das canções.

• Lemos que ter em mente sempre o cuidar e o ensinar como lema de trabalho. A criança de 0 a 3 anos precisa saber que o cuidar lhe ensinará a cuidar de sua higiene, seu corpo, sua alimentação, suas brincadeiras: de se sujar, de tomar banho. E o ensinar que irá caminhando junto.

Quero continuar trabalhando em heche, porque acredito

a elaboração da personalidade e do comportamento.  
E eu sei que tenho muito a contribuir para meus  
alunos, simplesmente por acreditar que mudanças  
comportamentais ocorrem devido as experiências ambien-  
tais. Sendo assim, pretendo sempre fazer um ambiente  
tranquilo, estimulante e motivador para meus alunos.

Com a participação dessa pesquisa, me fez pensar na trajetória de minha vida profissional e como foi importante os cursos que fiz para minha formação como professora e como é importante a qualidade desses cursos oferecidos.

O primeiro deles o magistério em nível médio, bom porém incompleto principalmente na formação em Educação Infantil, a universidade de pedagogia da UNESP, me ofereceu um conhecimento mais abrangente sobre o desenvolvimento da criança pequena e como devemos trabalhar em cada fase.

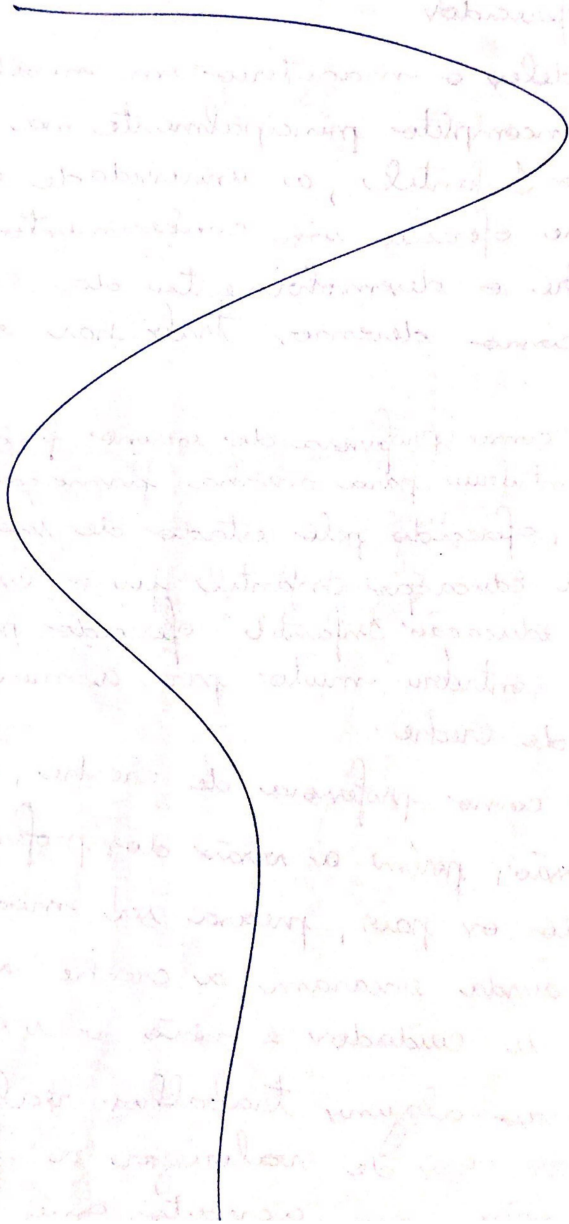
Quando iniciei como professora de ensino fundamental o curso que contribuiu para minha formação foi o Letra e Vida, oferecido pelo estado de São Paulo.

Com relação a Educação Infantil foi o curso "Habilitação específica para educação Infantil" oferecido pela UNESP prudente, que contribuiu muito para a minha formação de professora de creche.

Hoje trabalho como professora de creche, não pretendo mudar de profissão, porém a visão do professor de creche, segundo os pais, precisa ser modificada porque muitos ainda encaram a creche apenas como local de cuidados e não o vêm o Educar, não valorizando alguns trabalhos realizados.

Deixando as vezes de valorizar a formação desses profissionais, que acredito que deve ser

em nível acadêmico, e sempre que possível oferecer  
cursos de atualização, de preferência de formação em  
serviços.



Hoje, o professor não é apenas um mestre do ensino sistematizado, passou a tê-lo outros papéis importantes na vida da criança.

Além de passar conhecimentos, é possível também que ele seja e ensine lições do dia a dia, que caberia aos pais ensinar seus filhos, como higiene, alimentação e cidadania e moralidade.

Isso é o que depara no ambiente de trabalho, mas não me desanima de ser professor de Educação Infantil, pois a cada dia é possível ver que o seu trabalho frutificou.

Mesmo assim, diante de tantas adversidades, pais, educação (investimento) e outros, eu posso dizer, que amo o que faço, faço com amor e o que for possível fazer para ensinar, fazer uma criança feliz, receber o que em casa não tem, eu faço e farei. Educação Infantil, é a minha realização, é voltar até mesmo ser <sup>um pouco</sup> criança, voltar à inocência.

Enfim, para ser um bom profissional, tem que amar o que faz, amar as crianças e aceitar suas diferenças, sem fazer exceção de cor, raça, origem



FACULDADE DE CIÊNCIAS E  
TECNOLOGIA - UNESP/  
CAMPUS DE PRESIDENTE



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Um estudo sobre a formação continuada e a profissionalização dos professores de creche

**Pesquisador:** Héllen Thaís dos Santos

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 12324013.1.0000.5402

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 216.913

**Data da Relatoria:** 08/03/2013

#### Apresentação do Projeto:

Conforme descrito no parecer inicial, a pesquisa tem por objetivo analisar e compreender o trabalho docente executado nas creches após duas décadas da promulgação da LDB 9394/96 e suas diretrizes de mudança na esfera administrativa, quando as mesmas passaram da responsabilidade até então do serviço de assistência social para as secretarias de educação.

#### Objetivo da Pesquisa:

1. Analisar como se constitui a profissionalização dos professores de 0 à 3 anos na perspectiva do educar e cuidar.
2. Investigar em periódicos referendados as propostas e estudos existentes em nível nacional, estadual e municipal para a formação inicial e continuada dos profissionais de educação infantil e especificamente os professores de creche;
3. Verificar quais são os subsídios nacionais que norteiam a formação inicial e continuada na educação infantil, em termos de leis, decretos e demais documentos oficiais.
4. Identificar no seu percurso de formação inicial, continuada, prática docente e as respectivas experiências mais significativas que contribuíram e/ou contribuem para o seu trabalho com crianças de 0 à 3 anos.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Garantindo os princípios de sigilo e anonimato, a pesquisa não apresenta riscos diretos aos

sujeitos envolvidos no estudo.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa insere-se no campo da análise da formação e profissionalização dos professores de creche e pode apresentar indicativos importantes frente ao processo de universalização do acesso à educação e seus desdobramentos no desenvolvimento do país.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

TCLE corrigido, apresentado o Roteiro para o relato autobiográfico e indicação de garantia de anonimato dos sujeitos da pesquisa presentes no projeto.

**Recomendações:**

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Os indicativos de correção referentes ao parecer inicial dessa assessoria foram sanados com exceção do título do trabalho no projeto (word) que mantém-se diferente dos demais documentos. Contudo não é objeto de reprovação tendo em vista que não influi nos aspectos éticos do método envolvido, no entanto, aconselha-se maior atenção por parte da pesquisadora.

Assim sendo, considero a presente proposta de pesquisa aprovada.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Em reunião realizada no dia 08.03.2013, o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp - Presidente Prudente, em concordância com o parecerista, considerou o projeto APROVADO.