


TRAJETÓRIA DE UMA PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

*Girlene Albuquerque Cruz**
(SME-PF, Brasil)

*Fabiana Cristina Frigieri de Vitta***
(UNESP, Brasil)

 <https://doi.org/10.29404/rtps-v7i12.628>

Resumo: este trabalho apresenta a história da formação de uma profissional da educação. Ao longo do texto, autores com estudos que atravessam os temas pertinentes aos fatos e circunstâncias vividas são convidados a discutir a temática, o que não a esgota, pelo contrário, trazem mais elementos para se pensar como os fenômenos sociais e políticos interferem nas histórias das pessoas e ajudam a explicar os caminhos percorridos. No enredo, depara-se com uma escrita em primeira pessoa, pois foi narrada e discutida do ponto de vista de quem viveu tais experiências. Desde a infância foi forjada uma história cheia de desafios e superações, contada desde o ano de 1994 até 2021. Com a impossibilidade de uma conclusão pelo fato de se tratar de uma história ainda sendo vivida, há a premissa de um porvir na busca por uma educação que oferte dignidade e qualidade a todas as crianças.

Palavras-chave: História de Vida. Direito à Educação Escolar. Formação dos Profissionais da Educação. Valorização da Experiência Extraescolar.

TRAJECTORY OF AN EDUCATIONAL PROFESSIONAL

Abstract: This paper presents the history of a professional of education formation. During the text, authors with studies that cross the themes which are pertinent to the facts and circumstances lives are invited to discuss the subject, what does not exhaust it, on the contrary, it brings more elements for us to think about how the social and political phenomena interfere in people's histories and help to explain the ways roamed. In the story, we are faced with writing in first person, as it was narrated and discussed from the point of view of who lived such experiences. Since the childhood, a

* Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus Araraquara-SP, onde obteve o título de Mestra em Educação Escolar. Atua como Diretora Escolar na Secretaria Municipal de Educação de Porto Ferreira, São Paulo. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2759-9282>, e-Mail: girlene.cruz@unesp.br

** Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atua como professora adjunta no Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus de Marília, integra o quadro docente do Programa Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP, Campus Araraquara. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Atividades e Desenvolvimento Infantil (GEPADI). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9545-7588>, e-Mail: fabiana.vitta@unesp.br

history full of challenges and overcoming was forged, told since the year 1994 until 2021. With the impossibility of a conclusion due to the fact of it being about a history that is still being lived, there is the premise of a future in the search for an education that offers dignity and quality to all children.

Keywords: Life Story. Right to School Education. Training for Education Professionals. Valuing Out-of-School Experience.

LA CARRERA DE UN PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN

Resumen: Este trabajo presenta la historia de la formación de un profesional de la educación. A lo largo del texto, se invita a autores con estudios que cruzan los temas pertinentes a los hechos y circunstancias vividas, lo que no lo agota, por el contrario, aportan más elementos para pensar cómo los fenómenos sociales y políticos interfieren en las historias de las personas y ayudan a explicar los caminos recorridos. En la trama, uno se encuentra con una escritura en primera persona, porque fue narrada y discutida desde el punto de vista de quienes vivieron tales experiencias. Desde la infancia se forjó una historia llena de retos y superación, contada desde el año 1994 hasta el 2021. Con la imposibilidad de una conclusión porque es una historia que aún se vive, existe la premisa de un futuro en la búsqueda de una educación que ofrezca dignidad y calidad a todos los niños.

Palabras clave: Historia de la Vida. Derecho a la Educación Escolar. Formación de Profesionales de la Educación. Valorar la Experiencia Extraescolar.

Introdução

Este artigo tem por finalidade apresentar a história de vida de uma profissional da educação, com foco na sua formação educacional inicial em escolas rurais no interior de Alagoas e Pará, que culminam com o doutorado em Educação Escolar, estudando a formação do professor para atuar na creche, fase educacional junto à qual é diretora numa instituição pública, em uma cidade do interior de São Paulo. Mostra como os contextos pessoais, políticos e sociais se interligam e se influenciam mutuamente, provocando reflexões e desfechos que auxiliam no desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo a respeito da educação de bebês e crianças pequenas.

Nessa trajetória, as escolhas, os acasos, os erros e os acertos enquanto professora de crianças pequenas, coordenadora pedagógica de instituições de educação infantil, professora formadora de professores de educação infantil, e atualmente diretora de instituição de educação infantil para a faixa etária de 0 a 3 anos mostram que a identidade docente se constrói a partir das vivências para além da academia. Von Simson (2006) diz que há uma memória individual na qual cada pessoa guarda suas próprias vivências e experiências. No entanto, essas memórias trazem elementos do que foi vivido coletivamente, ou seja, aspectos do grupo social no qual essa pessoa se formou.

Para um relato mais próximo ao científico, o caminho metodológico identifica-se com a história de vida, traçando a narrativa desde a infância até o momento atual. Guerra (2014) apresenta a história de vida como uma metodologia compreensiva, e diz que há uma recusa da realidade em ser interpretada de forma linear e determinista.

Apesar da diversidade de entendimentos, as metodologias compreensivas mergulham em universos sistêmicos e complexos onde as variáveis (as dinâmicas) identificadas são, simultaneamente, causas e efeitos, dada a interdependência entre os fenômenos sociais” (GUERRA, 2014, p. 14).

Ainda, segundo Guerra (2014, p.17)

Esta perspectiva tem especial impacto nas histórias de vida, já que a emergência do interesse do material biográfico está ligada de forma intrínseca ao processo de individualização. A história de vida só é possível quando o narrador se separa de uma história coletiva e se reporta a um discurso pessoal que ele próprio estrutura.

Os defensores das metodologias compreensivas argumentam que a intenção deste tipo de pesquisa é articular as várias dimensões da vida social ao mesmo tempo que se recusa a ruptura entre sujeito da ciência e seu objeto.

Meihs e Ribeiro (2011) argumentam que é por meio da história oral que é possível trazer a história não documentada e a possibilidade de grupos minoritários serem vistos. “A dinâmica histórica, o processo de mudanças, depende substancialmente da vida dos participantes, as políticas públicas atuam como mecanismos de institucionalização de lutas que buscam lugar social” (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 40).

A partir desses referenciais, neste artigo está colocada uma história de vida, analisada sob a luz de referenciais que auxiliem a entender o papel da formação na constituição do sujeito e do professor, desde a inicial até o terceiro nível, considerando expectativas pessoais e profissionais. Nesta perspectiva, a redação será em primeira pessoa, permitindo ao leitor submergir num mundo pessoal, com impressões decorrentes de experiências formativas transformadas numa narrativa lógica e clara na constituição do sujeito formador.

Iniciando a história: a infância

De origem camponesa, venho de uma família de seis filhos na qual sou a segunda. Nasci no interior do estado de Alagoas e foi no campo, município de Teotônio Vilela, que vivi até os oito anos de idade. Meu pai, insatisfeito em viver nas terras do sogro, queria terras próprias para trabalhar. Ouvia falar que no Estado do Pará havia terras boas e com preço acessível. Com a ajuda do meu avô materno, conseguiu comprar uma pequena propriedade no município de Marabá, Estado do Pará.

Minha mãe com toda a simplicidade, ensinou a mim e minha irmã mais velha a ler utilizando uma antiga cartilha, que hoje não sei de quem era, mas que foi útil. Aprendi a ler tudo o que se apresentava, lia todos os rótulos e etiquetas que apareciam, mas não tinha nenhuma destreza para a escrita.

Diante da possibilidade de melhores condições de vida, eu e mais dois irmãos ficamos em Alagoas com parentes, enquanto a outra parte da família foi para Marabá. Comecei a primeira série com o apoio dos avós em uma pequena escola de um povoado próximo, que se dividia em duas turmas multisseriadas de 1ª a 4ª séries.

No início do ano seguinte, e eu já cursava a segunda série, meus avós fizeram uma viagem para conhecer o lugar onde morava meus pais e irmãos e voltaram com toda a família. Moramos por alguns meses em uma casa antiga do meu avô. Meu pai juntou algum dinheiro e voltou ao Pará, sendo que dessa vez eu fui junto. Isso aconteceu em setembro

de 1995, morávamos no campo do município de Marabá, 150 quilômetros distante da cidade. As dificuldades eram muitas, vivíamos do cultivo da terra, onde plantávamos quase tudo para a alimentação, e o arroz que era vendido para obter renda e comprar os demais itens necessários para sobreviver. Em relação à escola, passei os últimos quatro meses do ano sem estudar.

Silva, Sousa e Araújo (2017) auxiliam a entender essa narrativa, quando relatam que há uma pobreza multidimensional na região norte do Brasil. Dessa forma, para reduzir a pobreza multidimensional, a gestão pública deve adotar políticas direcionadas especificamente para as dimensões que mais impactam a pobreza: educação, trabalho e demografia, comunicação e informação, e saúde, para que haja melhor distribuição desses recursos entre os estados da região, na busca de uma melhor condição de vida e inserção social, diminuindo as disparidades regionais.

Em Marabá, no reinício, precisei recomeçar a segunda série em 1996, pois minha mãe não havia conseguido a documentação necessária para a transferência. A nova escola era muito diferente da outra. As paredes eram de taipa (madeira fina e barro) e o telhado de telhas feitas de madeira de castanheira. Não existia banheiro por ali, e quando necessário, o mato era sanitário. A turma tinha alunos de todas as idades e séries, da pré-escola até a quarta. A professora, tinha cursado até a sexta série e se desdobrava para ensinar da melhor forma.

Estudos de Vasconcelos et al. (2021) retratam como a infraestrutura escolar e investimentos públicos em educação influenciam no desempenho educacional. Constatam que, no ano de 2007, os estados Roraima, Pará e Amazonas foram os que menos investiram em instrumentos básicos de infraestrutura educacional. Em 2017, houve uma ampliação dos investimentos, porém, os mesmos estados continuam nas últimas colocações. Os autores ainda apontam as disparidades existentes entre os municípios, enquanto alguns não apresentavam qualquer infraestrutura, outros atendiam todos os indicadores.

Embora os dados de Vasconcelos et al. (2021) façam uma comparação entre os anos de 2007 e 2017, trazem a evidência de que uma década antes, a situação obviamente não era diferente: o investimento do Estado em educação era insuficiente para garantir dignidade, experiência vivenciada por mim e muitas outras crianças. Se dignidade não era garantida, o que dizer de qualidade em educação?

Mesmo diante de tantas adversidades, foi uma infância feliz, na qual a brincadeira permeava os nossos dias, e o caminho de três quilômetros até a escola era feito com muitas conversas entre irmãos e vizinhos das terras ao redor. Essas experiências certamente marcaram a minha história.

Embora a vivência seja envolta em dificuldades provenientes da pobreza, a falta de condições multidimensionais não era consciente, pois não havia parâmetro de referência para mim e as demais crianças. A cultura lúdica (BROUGÈRE, 2017) era criada pelas vivências espontâneas, seja na construção de brinquedos com os materiais disponíveis, ou brincadeiras populares como trisca (pega-pega), se esconda (esconde-esconde) e salva-latinha. Bonecas eram feitas de espigas de milho ainda novas e com cabelos coloridos e compridos e, também, brincávamos de comidinha, de costurar roupas para as bonecas de pano feitas por minha mãe. Não poderia deixar de lembrar das brincadeiras no rio, onde aprendi a nadar aos nove anos.

A singularidade/subjetividade se organiza em uma unidade dialética entre o indivíduo e o meio no qual está inserido, através do estabelecimento de relações recíprocas, expressando-se das mais variadas formas. A brincadeira é uma das maneiras de manifestação das singularidades expressas na contemporaneidade, especialmente das crianças (PRANGE, BRAGAGNOLO, 2012, p. 253).

Todas essas experiências trazem uma perspectiva de que o meio ambiente e o social no qual vive a criança, tem um caráter determinante na forma das brincadeiras. "Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem" (BROUGÈRE, 2017, p. 20).

Nessa época, em conversas com o meu tio que morava em São Paulo, meu pai, novamente insatisfeito com a situação financeira, resolveu buscar melhorias. Deixou-nos sozinhos com minha mãe para encontrar emprego (servente de pedreiro) e casa para morarmos. Após dois meses chegamos à capital paulista, em novembro de 1996, na madrugada do meu aniversário de dez anos. Lembro bem do meu encantamento ao ver aquele mar de luzes, não conseguia parar de olhar. Fomos morar num cômodo da casa do meu tio em uma favela da região do Capão Redondo, Zona Sul de São Paulo. Era um grande amontoado de casas, vielas, escadas e uma vida confinada em concreto. Senti minha liberdade tolhida, e a saudade do espaço para correr e brincar era maior do que a alegria de ter energia elétrica, geladeira e televisão.

As famílias que viviam no entorno também não eram de origem paulista. A maioria era de estados do Nordeste, e buscavam oportunidades de melhores condições de vida. Brito (2006) diz que o processo de industrialização principalmente em São Paulo "ampliou os desequilíbrios regionais e sociais, impulsionando as migrações internas, que transferiram a população do campo para as cidades, assim como a distribuíram entre os estados e entre as diferentes regiões do Brasil" (BRITO, 2006, p. 224).

Dessa vez minha mãe providenciou toda a documentação necessária, e comecei na terceira série em 1997 em uma escola municipal. Os desafios foram grandes, pois eram muitas as diferenças culturais, principalmente em relação à língua falada, eu não era compreendida e não compreendia algumas coisas que ouvia. Raramente me manifestava em sala de aula e tinha somente dois amigos. Embora tivesse dificuldade na comunicação, sempre tirava boas notas nas diferentes disciplinas.

No final desse mesmo ano meu pai já havia comprado um terreno no município de Itapeverica da Serra, região metropolitana da capital, que também pode ser considerada uma favela, mas existia uma rua, e o acesso não era por becos como na nossa primeira moradia. No começo do ano de 1998, já tinha construído um barraco de madeira. Mudamos em março daquele ano.

Comecei a frequentar uma nova escola, era a quarta em quatro anos da minha vida escolar. Já estava mais adaptada à forma de falar das pessoas e a expressar-me, apesar de continuar muito tímida. O desempenho continuava bom, mas eu sempre era a mais velha da turma, por ter repetido a segunda série.

Essa escola só tinha até a quarta série, ou seja, no ano seguinte, 1999, fui para uma nova, outra vez, e parei em uma turma com muitos alunos em distorção idade-série, com várias crianças oriundas das regiões norte e nordeste. A turma recebia o rótulo de "a classe dos atrasados".

Em 2000, ano em que eu cursaria a sexta série, fui colocada em uma turma do Projeto de Reorganização Escolar do Ensino Fundamental - Classes de Aceleração (Parecer CEE 170/96 - Res. SE), que pretendia corrigir as distorções idade/série muito presentes na época.

Tal medida, de início não aceita nas escolas pelos professores, contribuiu para estimular o estigma que já perseguia os alunos com dificuldade de aprendizagem e os reprovados, caracterizando-se, para muitos professores, como uma forma de “livrar-se” dos alunos que apresentavam problemas de comportamento ou aprendizagem, mais do que uma possibilidade de progressão (HANFF, BARBOSA, KOCH, 2002, p. 32).

Dessa forma, não cursei a sétima e oitava séries, passando para o primeiro ano do Ensino Médio no ano de 2001, que funcionava em horário noturno.

O encontro com o magistério

Foi um ano cheio de dificuldades para mim, com muitos problemas de falta de professores das disciplinas específicas. O ensino médio exigia de mim um conhecimento de lógica e ciências que eu não tinha para compreender os novos conteúdos de física, química, biologia e matemática. Era uma turma muito difícil, com vários adolescentes com problemas de drogadição e envolvidos com o crime. Fiquei um ano à frente do que se esperava da idade, porém com defasagens de conteúdos importantes para o prosseguimento dos estudos que viriam pela frente.

As políticas implementadas afetam a infância e a adolescência de forma contundente. Faleiros (2011) fez uma imersão na história do atendimento à infância no Brasil e concluiu que o país revela uma situação paradoxal: de um lado foram promulgadas leis de atendimento a essa fase seja qual for a classe social, o que, no âmbito jurídico trouxe grandes avanços na proteção à infância. Por outro lado, há grandes problemas práticos que envolvem as crianças, no qual se centraliza a violação de direitos empurrada pelas desigualdades sociais.

Ariés (2017) apresenta a história da infância europeia e elitizada, baseada no estudo de obras de arte, nas quais as crianças até o século XVIII aparentam ter pouco valor, visto que a mortalidade infantil era muito alta. As questões ligadas à fase inicial da vida não são novas, nem exclusivas do Brasil. O entendimento da infância decorre da influência de diferentes fatores, não só sociais, mas também, econômicos, biológicos, tecnológicos, dentre outros. Na minha história, esses aspectos se confluem, mostrando diferentes contextos educacionais e sociais nas quais uma criança pode se inserir no decorrer de sua vida acadêmica.

Terminando o primeiro ano do Ensino Médio, ouvi uma colega dizendo que ia tentar entrar no CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério), e que para isso, deveria fazer uma prova. Se conseguisse, ganharia uma bolsa no valor de um salário-mínimo por mês para estudar o dia inteiro - isso me interessou embora não soubesse do que se tratava. Fui fazer a prova e o resultado: fui aprovada! Voltei para casa muito feliz e cheia de expectativas para o ano que começaria.

Somente quando comecei o curso em 2002, descobri que se tratava de uma escola que formava professores. Entendi sobre a carga horária das aulas, estágios, a bolsa mensal para custear os gastos com livros, uniformes e demais materiais.

Segundo Petrucci (1994) os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério propunham uma nova filosofia e uma prática pedagógica diferente das antigas Escolas Normais ou Institutos de Educação. O trabalho realizado nesses centros deveria dar prioridade à formação dos professores para atuarem na pré-escola e nos primeiros anos do ensino fundamental, bem como promover o aprimoramento dos profissionais que atuam nos cursos de habilitação para o magistério.

O Projeto CEFAM não foi uma ideia que criava uma escola de magistério, mas foi uma alternativa para contemplar a necessidade de um novo formato para a habilitação ao magistério, que garantisse qualidade na formação inicial dos professores e provesse acompanhamento para a continuidade da profissionalização desses professores, fazendo com isso, que se chegasse a um bom nível de formação dos educandos das séries iniciais da escola básica (MOREIRA, 2008, p. 27).

No ano de 2003, minha família resolveu voltar para Marabá, venderiam a casa e com um bom capital inicial recomeçariam no campo. Diante disso, não via outra saída a não ser ficar sozinha e concluir o curso de magistério. Após muita conversa, eles foram e eu permaneci na casa de um tio até o fim de 2004.

Durante o período em que cursei o magistério discutia-se sobre o fechamento dos CEFAMs com a justificativa de que era necessário curso superior para atender a determinação da LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996).

Durante essa primeira formação para a carreira acadêmica já me identifiquei mais com a educação das crianças pequenas. Os estágios realizados na educação infantil sempre me interessavam muito mais que os das outras etapas de ensino. Foi aí que tive o primeiro contato com os documentos vigentes da época, como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI, a LDB e Constituição Federal.

Iniciando a profissão

Logo após o término do curso, em janeiro de 2005, voltei para Marabá. As coisas estavam melhores do que quando morei pela primeira vez, mas tudo era ainda muito simples e sem energia elétrica. Tinham investido em gado e a casa agora era de madeira boa, e não mais de barro. A escola em que eu estudei funcionava em outro local, cedida por um morador da localidade, e agora não tinha mais paredes, sua estrutura era de esteios de madeira e a cobertura de palha, pois a construção antiga estava muito deteriorada. Cabe pensar então, que tal escola tinha certa itinerância, já que não havia um local fixo para ela.

Existia naquele território uma pobreza de muitas faces, na qual a desigualdade social tinha um importante papel. As famílias pobres realizavam o trabalho da roça com suas crianças no contraturno da escola, enquanto os

meninos que completavam a maior idade e conseguiam concluir o ensino médio tentavam uma colocação no mercado de trabalho na empresa Vale, que explorava (e explora) mineração naquela região.

Foi construída uma escola grande no centro da vila mais próxima (a três quilômetros) para atender os moradores e as crianças filhas dos camponeses da região. Em meados do primeiro semestre a professora que dava aula na escola em que eu havia estudado me procurou porque estava doente e precisava que alguém a substituísse. Por eu morar perto de onde estava funcionando a turma, acreditei ser interessante para mim.

O local não oferecia condições mínimas para atender as necessidades dos alunos, sequer tinha banheiro. A alguns metros do local existia uma casa de taipa que estava vazia, construída anos atrás e pertencia aos meus tios que tinham ido morar em uma fazenda perto da cidade como caseiros. Fiz a proposta de usar a casa para dar aulas, e assim foi feito. A escola tinha uma turma multisseriada de 16 alunos, com crianças de seis a doze anos, seis cursavam a primeira série, e os outros se distribuía entre a segunda, terceira e quarta. Eu tinha a função tanto de ensinar os conteúdos quanto tratar da parte administrativa e preparar as refeições escolares. A estrutura física estava comprometida e o telhado de madeira de castanheira protegia do sol, mas não continha a água da chuva.

Vivi muitas experiências marcantes nesse período: as aulas de ciências sobre as partes das plantas utilizando as árvores ao redor, as flores recebidas das crianças que traziam do caminho que faziam, as refeições feitas no fundo da casa. Mas, principalmente, a primeira experiência enquanto gestora, que tinha que lidar com os imprevistos, os conflitos e tomar decisões de impacto nas vidas das pessoas.

Foi um período de muitos desafios pedagógicos e de vida. Com o olhar de hoje, enxergo que a educação pode acontecer em qualquer cenário que se apresente. No entanto, um trabalho educacional nessas circunstâncias não dará condições que os estudantes se formem com qualidade para a superação das desigualdades e criticidade.

Depois das férias de julho a professora retornou e eu fui procurar substituição em outras vilas. Cada vila tinha uma casa (geralmente de madeira) em que os professores poderiam ficar alojados enquanto estivessem contratados. Fiquei em uma casa que a diretora recebia um valor por ceder um quarto para professores. A água necessária para as atividades do dia a dia era tirada manualmente de um do poço e a comida era oferecida na casa dela.

No final daquele ano foi publicado o edital para um concurso público no município de Marabá com vagas para a zona rural e urbana. Nesse momento, tive uma grande dúvida pois intencionava cursar o nível superior e seria muito complicado se continuasse na casa dos meus pais devido a distância do campus universitário. Acabei me inscrevendo para a zona urbana e passando em uma boa colocação. Voltei para casa com a notícia. Nesse período ausente por conta

do concurso, funcionários da secretaria de educação foram me procurar para que concluísse o ano com a turma multisseriada, pois a professora estava afastada. Terminei aquele ano e comecei o outro, repondo as aulas perdidas pelas crianças. Aquela foi a última turma, logo depois a escola foi desativada por falta de condições estruturais de funcionar.

O ano de 2006 foi permeado por grandes acontecimentos. Fui chamada no concurso logo em fevereiro, aluguei kit-net e fiz a mudança com toda a mobília que eu tinha (uma rede emprestada para dormir, as roupas, os livros e pertences pessoais). Passei todo o primeiro semestre sem contato com minha família, pois na vila não funcionava telefone. Durante as férias do mês de julho retornei à casa dos meus pais em visita e ao chegar, grande foi a minha surpresa ao saber que eles estavam voltando para São Paulo. Mais uma vez meu pai comprou um terreno na divisa de São Paulo com Itapeverica da Serra e construiu uma casa simples. Logo eles partiram e eu fiquei sozinha em uma cidade ainda desconhecida.

Paralelamente às dificuldades da nova vida, grandes também foram os desafios encontrados enquanto professora titular. Tinha duas turmas de turnos parciais (manhã e tarde) de crianças de quatro anos com no mínimo 25 crianças. O núcleo de educação infantil funcionava em uma casa “adaptada”, e a minha sala (que anteriormente era um bar), com dois portões de lata, sem ventiladores inicialmente, não oferecia conforto e condições para que as crianças se desenvolvessem e aprendessem com qualidade e tampouco eu tivesse condições mínimas de trabalho. Tudo era muito difícil, tanto por conta da situação, quanto pela minha falta de experiência.

Esta realidade não ficou presa naquele período vivido. Ainda existem muitas salas de aula na educação infantil com muitas crianças, e condições arquitetônicas não recomendadas para a sua educação. O documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) diz que a forma como o espaço é planejado, construído e organizado nas instituições tem grande influência no desenvolvimento infantil.

O Parecer nº 20 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010) diz que o número de crianças por professor deve possibilitar atenção, responsabilidade e interação com elas e suas famílias. Levando em consideração as características do espaço físico e do público atendido, no caso de agrupamentos com crianças de mesma faixa de idade, recomenda-se a proporção de 6 a 8 por professor na idade entre zero e um ano, 15 por professor na faixa etária de dois e três anos e 20 por professor nos agrupamentos de quatro e cinco anos (BRASIL, 2010). No entanto, essas regras não são seguidas em várias instituições de educação infantil.

De 2007 a 2012 cursei Pedagogia (noturno) na Universidade Federal do Pará - UFPA, campus de Marabá (hoje Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA). Trabalhar enquanto estudava era cansativo, mas também trazia oportunidades para fazer a ponte entre teoria e prática. É

importante destacar que nem todos os estudantes trabalhavam em educação, e, portanto, os conhecimentos práticos, tão necessários na formação inicial, eram insuficientes para uma formação consistente.

Cerisara (2007) afirma que trabalhar com educação infantil exige uma sólida formação teórica no que diz respeito às concepções da instituição propriamente dita, quanto a sua historicidade, concepção de infância, dos processos de ensino-aprendizagem, de homem, cultura e conhecimento e, finalmente, da própria profissional que deve vir a ser.

Essa fase cheia de novidades trouxe também o casamento em 2008, a construção de uma casa em 2011 e o nascimento da minha primeira filha em 2012, a Júlia, que muito me ensinou sobre como os bebês aprendem e as necessidades de cada fase, além de me fazer ver que existem muitas diferenças entre cuidar e educar um grupo de crianças e fazer isso com a sua filha.

Em 2010 recebi um convite para assumir a coordenação pedagógica da instituição. Ainda estava cursando a graduação, e senti certa insegurança em aceitar um desafio tão grande, mas enfrentei o medo. Diante da nova dinâmica de trabalho, precisei buscar novos aportes teóricos que me ajudassem a ter um olhar de gestão, e perceber que o meu alcance precisava ser mais amplo para abarcar a escola como um todo e não apenas as minhas salas de aula.

Comecei na função justamente quando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) foram publicadas (BRASIL, 2010). O meu primeiro contato com o documento já foi sob o olhar da coordenadora que ainda estava tateando nesse novo espaço do magistério. Os desafios imbuídos no trabalho de coordenar as ações pedagógicas e a inerência de promover a formação continuada dos docentes fizeram com que eu desejasse compreender as facetas da formação do professor.

Havia no calendário escolar a previsão de dois dias mensais destinados à formação continuada dos professores: um na escola, onde a coordenação juntamente com a equipe fazia estudos sobre as necessidades do cotidiano; e outro junto a uma equipe da secretaria de educação que realizava encontros. No caso da educação infantil, era denominado Encontro de Formação Continuada “Risco e Rabisco” no qual eram estudados tópicos sobre rotina, cuidar-educar, brincar, documentos legais etc.

Ao concluir a graduação, optei em fazer uma especialização em Administração Escolar, Orientação e Supervisão, concluído em 2013, em uma instituição particular.

De professora a formadora de professores

Já no início do ano de 2014, recebi um convite para integrar a equipe de formação de professores de educação infantil da rede municipal, então passei a fazer parte da

Coordenadoria de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação com a função de professora formadora.

Nessa última função, atuava diretamente com a formação continuada dos professores da educação infantil do município. Os estudos eram direcionados para creche e pré-escola, embora o município não fizesse atendimento de berçário ainda. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010), Marabá contava, nessa época, com cerca de 230 mil habitantes, sendo uma das maiores cidades do estado do Pará, mas só oferecia atendimento de creche para crianças a partir de três anos de idade em turno parcial nos núcleos de educação infantil. O atendimento educacional à infância na região norte foi iniciado mais tardiamente em relação à região sudeste. E ainda, como em outras regiões, priorizou-se o ensino para as outras faixas etárias em detrimento da educação na primeiríssima infância.

Mensalmente tínhamos um encontro de rede, formando seis turmas de 40 professores cursistas, e cada professora formadora tinha duas turmas (vale ressaltar que todas eram do sexo feminino). Nesses encontros estudávamos sobre as necessidades formativas dos docentes, focando o desenvolvimento e a aprendizagem infantis. Assim, nos aprofundamos em diferentes assuntos pertinentes à área de atuação, dentre eles, currículo, diversidade étnico-racial, rotina estruturada, planejamento.

Entre um encontro e outro era feito o acompanhamento *in loco* dos professores que participavam das formações, a fim de verificar os resultados práticos e oferecer suporte sobre possíveis dúvidas a respeito do que havia sido estudado. Além disso, nesses momentos era possível fazer atendimentos individuais, bem como ouvir as necessidades dos professores na tentativa de buscar soluções em conjunto.

Após algum tempo trabalhando na secretaria de educação, motivada por questões pessoais, comecei a cogitar o meu retorno para perto da minha família de origem. Passei alguns meses planejando a viagem e as possibilidades que ela teria.

Entramos no ano de 2016, já estava completando dez anos de serviço público municipal e tinha direito a segunda licença prêmio (a primeira foi tirada enquanto escrevia o trabalho de conclusão de curso da graduação em 2011). Fiz a inscrição em um concurso público para professor adjunto do município de Embu das Artes-SP, cuja prova aconteceria na vigência da licença.

Com a licença autorizada, comprei passagens e partimos (eu e Júlia, na época com quatro anos) para passar três meses em São Paulo, sendo que esse tempo poderia mudar dependendo do meu desempenho no concurso. Várias ideias lampejavam... eu poderia solicitar uma licença sem remuneração de dois anos e fazer um mestrado, ou poderia pedir uma licença para estudos depois que conseguisse passar no processo seletivo. Quem sabe depois de um tempo, seria possível voltar ou me fixar em uma nova cidade. Tinha o desejo de morar no interior, pois a pressa da capital não me atraía. Seria uma forma de morar mais perto da família, sem renunciar à tranquilidade de uma cidade menor.

O resultado foi que eu passei em segundo lugar no concurso. Fiz também um concurso em Itapeverica da Serra para professor de desenvolvimento infantil, no qual passei em primeiro. Entendi que era uma resposta positiva, eu deveria permanecer em São Paulo. Era final de 2016, comecei a pesquisar universidades que ofereciam programas de pós-graduação, anotar o período dos processos seletivos e traçar um esboço de projeto de

pesquisa que investigasse a formação de professores da educação infantil. Em janeiro de 2017 voltei a Marabá para solicitar uma licença não remunerada.

Em março, ao pesquisar sobre programas de pós-graduação, encontrei a Educação Escolar da Unesp de Araraquara que estava aceitando inscrições. Voltei ao meu projeto e o reformulei, de acordo com os critérios do edital. Fiz a inscrição sem muita expectativa, afinal eu não conhecia nenhuma das professoras indicadas, elaborei o projeto em pouco tempo, não tinha feito iniciação científica e meu currículo não era dos melhores no quesito publicações.

Logo depois da inscrição, fui convocada para assumir o concurso em Embu das Artes. Este foi um dos maiores desafios da minha vida profissional. Assumi uma turma do quarto ano do Ensino Fundamental, um público que eu não tinha afinidade por não fazer parte da minha experiência. Foram três meses de muitos desafios.

Passei nas duas primeiras fases do processo seletivo para o mestrado (a prova escrita e a fase do currículo e projeto de pesquisa) e o grande obstáculo a meu ver, naquela ocasião, seria a entrevista. Conheci a professora orientadora e fiquei impressionada com a clareza, sinceridade e empatia com que conversou comigo. Saí tranquila da entrevista, aguardando que o resultado seria o melhor para mim independentemente de qual fosse, pois ter chegado até ali já tinha sido muito gratificante. Quando o resultado saiu e vi que o meu nome figurava entre os aprovados senti uma alegria imensurável. Daí comecei a traçar os planos para a mudança. Conversei com a direção da escola que iria exonerar o cargo, e assim fiz.

Mudei para Araraquara, no final de julho de 2017, aluguei kit-net, matriculei a Júlia na escola e comecei a frequentar as aulas, sem auxílio financeiro para tal empreitada. Cumpri as disciplinas em um semestre, e em dezembro, retornei para São Paulo. Foram cinco meses de muitas aprendizagens, cresci muito enquanto estudante e pessoa também. O retorno à São Paulo contou com a anuência da minha orientadora, com o compromisso de realizar as orientações periodicamente e a coleta de dados da pesquisa.

Nas atividades do mestrado, participei do grupo de estudos e pesquisa coordenado por minha orientadora, com foco na educação e desenvolvimento infantil. Isso permitiu uma aproximação maior com a pesquisa acadêmica e as questões ligadas a educação da infância.

Em janeiro de 2018 fui convocada para assumir um dos concursos em Itapeverica da Serra. Assumi o cargo de professora de desenvolvimento infantil em uma escola que atendia crianças de dois a cinco anos. Cheguei à escola com uma expectativa muito diferente da realidade. Eram vinte crianças de três anos de idade que frequentavam em turno parcial, durante a tarde.

O espaço que tínhamos era uma sala com mesas e cadeiras e os brinquedos de playground se restringiam a alguns velocípedes e cavalinhos que ficavam amontoados em outra sala. Observando as outras professoras com suas turmas (as de quatro anos tinham trinta crianças), era perceptível uma tensão que levava as crianças a terem comportamentos estereotipados e domesticados. Sentia um incômodo muito forte em relação a isso, especialmente pelo fato de estudar sobre a infância e a necessidade de que o atendimento educacional acontecesse de forma agradável e intencional para todos os envolvidos. Dificilmente existiam brincadeiras e não era possível utilizar a área externa (razoavelmente

grande) por não ter um portão. Segundo Silva e Ferreira (2020, p. 169) “[...] há um direcionamento, um condicionamento dado pelas professoras e pelo sistema educacional e acatado pelas crianças, que desde bem cedo, já sabem como a estrutura funciona e o que se espera delas.”

Sentia-me frustrada, e resolvi desistir de trabalhar nessas condições. Pedi exoneração depois de um mês de trabalho. Fui buscar outras possibilidades, entre elas, a inscrição em um concurso para diretora no município de Porto Ferreira. Fiz a prova no final do mês de maio e esperava por um resultado positivo. Nesse mesmo mês fiz um processo seletivo para auxiliar de classe em berçário da Rede Adventista de Educação, na região do Capão Redondo. Comecei a trabalhar, já com o resultado positivo do concurso de Porto Ferreira, que certamente permitiria classificação devido à pontuação, mas ainda não sabia se seria logo chamada.

Trabalhei por pouco menos de um mês nesta instituição com uma turma de berçário II (bebês de onze meses a um ano e meio). Foi uma boa experiência, pois existiam recursos humanos e materiais para oferecer qualidade no atendimento realizado. Em meados de junho saiu a convocação de Porto Ferreira e eu precisava fazer um curso de formação de diretores como pré-requisito para assumir o cargo. Mais uma vez fui conversar com uma diretora para pedir demissão.

Em meio a tudo isso também veio a gravidez da minha segunda filha, Lavínia. Passei a morar em uma cidade desconhecida, com uma criança pequena, grávida de poucas semanas e assumindo um cargo de grande responsabilidade. Que desafio para ser enfrentado!

Quando fui para a escolha do local de trabalho, pedi à secretária de educação que me lotasse em uma creche, e fui atendida. O novo emprego tinha muitas coisas novas com as quais eu não tinha familiaridade alguma. Precisava entender melhor como funcionava o período integral e a educação dos bebês na prática. Fui agraciada com uma equipe muito experiente, apenas duas professoras eram recentes na instituição, que foram acolhidas pelas demais. A diretora anterior havia feito um trabalho de transição preparando todos, inclusive as famílias, para a mudança de direção, o que tornou esse processo mais leve. De forma tranquila e com muito trabalho fui me apropriando das atribuições.

Nesta cidade, a partir do nascimento de uma criança, a família pode procurar a prefeitura para inscrevê-la para uma vaga em creche municipal. A partir de uma fila única e de acordo com o quantitativo de vagas são feitas convocações periódicas e a matrícula pode ser feita, desde que o bebê tenha quatro meses ou mais.

Minha dissertação foi parte de uma pesquisa maior que investigou a percepção dos graduandos de Pedagogia acerca da formação inicial dos professores para atuar no berçário com as atividades de vida diária, música, brinquedos e equipamentos de playground. Junto às outras integrantes do grupo de pesquisa, publicamos quatro artigos que tratam da educação da infância, contribuindo para o fortalecimento de meu conhecimento na área. Com essas vivências na educação infantil, estudos na área e, ainda, observando as práticas pedagógicas atuando em conjunto com professores nessa fase, vários questionamentos puderam ser feitos sobre a formação desses profissionais. Dois ficam muito próximos: os cursos de formação inicial atendem as necessidades formativas? E os cursos de formação continuada?

Voltei-me para a formação inicial e, em 2021, iniciei o doutorado no mesmo programa de Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp (Araraquara), com o mesmo grupo de estudos e pesquisa. Nesse momento, estamos dando continuidade e, tendo já estudado a percepção dos graduandos em pedagogia, iniciamos o estudo dos currículos dos cursos de pedagogia e a percepção dos docentes desses cursos sobre a formação do futuro profissional de educação infantil. Meu objetivo final é contribuir para a discussão da formação de professores para que tenham uma atuação consciente, que supere a dicotomia cuidado e educação, contemplando e garantindo os direitos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segundo esse documento, tais direitos

asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p. 37).

Para isso, os futuros professores devem organizar o cotidiano educacional com atividades intencionais, seja nas de vida diária (higiene, vestuário e alimentação), como nas com brinquedos, música, arte, literatura, movimento, promovendo experiências diferenciadas para que ela se aproprie dos conhecimentos sobre si, sobre os outros e o mundo ao seu redor.

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir *intencionalidade educativa* às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BRASIL, 2017, p. 38 – *grifo nosso*).

Minha trajetória é muito particular, mas com certeza muitas pessoas poderão se identificar com partes dela. Em seu decorrer, apresento um quadro bastante amplo da educação no Brasil, não só originário dos estudos acadêmicos, mas também de uma experiência única, que me permitiu valorizar as experiências sociais, familiares, profissionais e a aprendizagem escolar como um caminho possível para o sucesso e a felicidade. Ainda tenho muito a trilhar!

Considerações finais

Comecei a escrever sobre a minha história na apresentação da dissertação de mestrado, a qual tradicionalmente traz de modo breve os caminhos formativos pelos quais o mestrando passou. Lembro-me da primeira versão, em que contei de modo objetivo a trajetória acadêmica que começou no Pará. No entanto, ao ler o texto, sentia que ele passava um vazio, de forma que eu me colocava no lugar do leitor e deduzia que ele não entenderia quais seriam os fatores desencadeantes de eu ter parado em um programa de pós-graduação no interior de São Paulo.

Comecei a recheiar o texto com mais elementos, que pudessem oferecer maior contextualização. A cada nova leitura, um detalhe era acrescentado, até que toda uma história de vida estava escrita. Na defesa da dissertação, a banca sugeriu que o texto da apresentação ganhasse oportunidade de ser revisado para uma possível publicação

apartada da dissertação. A partir daí, foi feita uma análise das temáticas que mereciam atenção e amparo teórico para embasar a discussão, inclusive no que diz respeito ao método.

Escrever sobre a própria história traz um desafio peculiar, além de ser uma experiência formativa. Cada história de vida é única, poder escrever sobre si também é um exercício de autoconhecimento e uma oportunidade de compartilhar saberes com outras pessoas.

Referências

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. LTC: Rio de Janeiro, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2017.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDBEN. Lei 9394/96, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB/DPE/COEDI, 2006.
- BRASIL. **População**. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/maraba/panorama>. Acesso em 12/02/2020.
- BRITO, Fausto. O deslocamento da população brasileira para as metrópoles. **Estudos Avançados**, São Paulo, V. 20, n. 57, p. 221-236, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/ybD6Zn3KWKf3kffYcmSPRMh/?lang=pt>. Acesso em 19 jan 2022.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. 1.ed. Cengage Learning, 2017. p. 19-33.
- CERISARA, Ana Beatriz. **A construção da identidade das profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. 2^a. ed. Cortez: São Paulo, 2007.
- FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Orgs.). **A arte de governar crianças: história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 33-96.
- GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso**. 1. ed. Principia: Parede - Portugal, 2006.

MEIHY, José Carlos Sebe B.; RIBEIRO, Suzana L. Salgado. **Guia prático de história e oral:** para empresas, universidades, comunidades e famílias. Contexto: São Paulo, 2011.

HANFF, Beatriz Bittencourt; BARBOSA, Raquel; KOCH, Zenir Maria. **Classes de aceleração:** Pedagogia da inclusão ou da exclusão? Ponto de Vista, Florianópolis, n. 3/4, p. 027-046, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1305>. Acesso em 30/04/2022.

MOREIRA, Diego. **Trajetórias de formação e profissionalização de egressos de CEFAM de São Miguel Paulista.** 2008. Dissertação. 107f. (Mestrado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10695>. Acesso em 30/04/2022.

PETRUCI, Maria das Graças Ribeiro Moreira. CEFAM: uma proposta de formação e aperfeiçoamento de professores de 1º grau. **Paideia.** Ribeirão Preto, n. 6, p. 6-25, 1994. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/29515>. Acesso em 05 fev 2022.

PRANGE, Bruna; BRAGAGNOLO, Regina Ingrid. As singularidades das crianças pequenas expressas nas suas brincadeiras. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 251-271. jan/abr. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/7SF8C6H8JJr4p3YTXPRCBZQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 06 fev 2022.

SÃO PAULO. **Resolução SE, 13 de maio de 1996.** Homologa o Parecer CEE nº 170/96, que autoriza a Secretaria da Educação a implantar o Projeto de Reorganização Escolar do Ensino Fundamental - Classes de Aceleração, 1996.

SILVA, Edilane Oliveira da; FERREIRA, Michelle Dantas. Os corpos de professoras e crianças da Educação Infantil: a formação e suas (im)potências e (fragmenta)ções. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 169-183, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/45798/32170>. Acesso em 30/04/2022.

SILVA, Andréa Ferreira da; SOUSA, Janaildo Soares de; ARAUJO, Jair Andrade. Evidências sobre a pobreza multidimensional na região Norte do Brasil. **Revista de Administração Pública.** Rio de Janeiro. 51 (2). p. 219-239, mar-abr/2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/2410/241050699005/html/> Acesso em: 25 jan 2022.

VASCONCELOS, Jocyane Coelho et al. Infraestrutura escolar e investimentos públicos em educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional. **Ensaio: aval. pol. publ. educ.** Rio de Janeiro, v. 29, n. 113, p. 874-898, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/w9HwRXMQ3FVZ9fzJJKBgLLt/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 10 jan 2022.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância (in) visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2007.

VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes. Em busca do patrimônio intangível: dificuldades, estratégias e caminhos para a reconstrução do patrimônio imaterial das fazendas históricas paulistas. **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 88–96, 2013. DOI: 10.20396/resgate.v18i20.8645695. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645695>. Acesso em: 3 mar. 2022.

Submetido em: 31/10/2022

Aprovado em: 30/12/2022



Esta obra está licenciada com uma Licença
[Creative Commons Atribuição – Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)