

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - *CAMPUS* SOROCABA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GABRIELA MALDONADO SEWAYBRICKER

**MEMÓRIAS DOCENTES E EDUCAÇÃO INFANTIL:
DIÁLOGOS COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CIDADE DE
SOROCABA - SP**

SOROCABA

2021

GABRIELA MALDONADO SEWAYBRICKER

Memórias da docência e Educação Infantil:
Diálogos com a formação de professores na cidade de Sorocaba – SP

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, ao Departamento de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, campus de Sorocaba, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof^ª Dra. Maria Walburga dos Santos

Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba – UFSCar-So

Coorientador:

Prof. Dr. Ivan Fortunato

Instituto Federal de São Paulo, *campus* Itapetininga – IFSP Itapetininga

Examinador:

Prof. Dr. Arnaldo Pinto Júnior

Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Examinadora:

Prof^ª Dra. Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama

Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba – UFSCar-So.

Sewaybricker, Gabriela Maldonado

Memórias docentes e Educação Infantil : diálogos com a formação de professores na cidade de Sorocaba - SP / Gabriela Maldonado Sewaybricker -- 2021.
101f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba
Orientador (a): Maria Walburga dos Santos
Banca Examinadora: Ivan Fortunato, Arnaldo Pinto Júnior, Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama
Bibliografia

1. Educação Infantil. 2. Formação de Professores. 3. Memória. I. Sewaybricker, Gabriela Maldonado. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979

RESUMO

Esta pesquisa visou registrar e compreender aspectos da história da formação de professoras e professores da Educação Infantil na cidade de Sorocaba- SP. Trabalhamos na perspectiva de construir um diálogo a respeito das divergências e convergências entre as realidades de dois séculos, promovendo reflexão a cerca da seguinte problemática: os fatores do passado (século XX) influenciam o contexto atual da Educação infantil na cidade de Sorocaba, tendo em vista a formação, as práticas e a motivação para/de docentes? Referenciamos-nos em autores como Ecléa Bosi (1994; 2003), Jacques Le Goff (1984; 1990; 2003), Peter Burke (2005; 2010; 2011), Tizuko Morshida Kishimoto (1986; 1999), Moysés Kuhlmann Júnior (2000; 2011) e apoiamo-nos na História Oral, tendo como método a entrevista narrativa, a fim de registrar memórias de docentes que também são protagonistas da História da Educação. Foram entrevistadas seis professoras e um professor, com idades entre 32 e 80 anos. O registro de suas memórias, contribui para a compreensão de algumas das problemáticas da Educação Infantil na cidade, e indica a direção de caminhos possíveis.

Palavras-chave: Educação Infantil; Formação de Professores; História da Educação; Memória Docente; Sorocaba (SP).

ABSTRACT

This research focuses on registering and understanding aspects of teacher's education's history for Childhood Education in the city of Sorocaba, São Paulo. We intend to build a dialogue about the differences and convergences between the realities of two centuries, promoting reflection about the following problems: How the factors of the past (20th century) influenced current context in Sorocaba's Childhood Education, considering formation, practices and motivation for and from teachers? We use as reference author such as Ecléa Bosi (1994; 2003), Jacques Le Goff (1984; 1990; 2003), Peter Burke (2005; 2010; 2011), Tizuko Morshida Kishimoto (1986; 1999), Moysés Kuhlmann Júnior (2000; 2011) and support in Oral History, using as method the narrative interview, with the purpose of register teacher's memories who are also protagonists of Education's History. Seven teachers were interviewed with ages about 32 and 80 years old. The register of their memories contributes to the comprehension of some of the Childhood' Education' problematics in town, indicating possible solutions

Key-words: Childhood Education; Teacher's Education; History of Education; Teacher's Memory; Sorocaba (SP).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Planta Baixa	Erro! Indicador não definido.
Figura 2: Estamos em Obra	12
Figura 3: Alicerces	Erro! Indicador não definido.
Figura 4: Primeiro Parque Infantil de Sorocaba - Vista da lat. esquerda da obra concluída, 1954. Arquivo da Professora Maria Rodrigues Gomes (Dona Mara).	Erro! Indicador não definido.
Figura 5: Tanque de areia do primeiro Parque infantil de Sorocaba, turma de d. Anita, que é a segunda da esquerda para a direita, sentada no tanque	32
Figura 6: Para construir ideias	45
Figura 7: Decorando com memórias	Erro! Indicador não definido.
Figura 8: Prefeito cumprimentando crianças no desfile da Semana da Pátria em 1999	Erro! Indicador não definido.
Figura 9: Professora Sílvia brincando com sua turma.	Erro! Indicador não definido.
Figura 10: Crianças explorando livros em 2010.	81
Figura 11: Primeira página do livro ponto mais antigo do segundo parque infantil “Professora Marina Grohmann” em 1º de agosto de 1956.	84 Erro! Indicador não definido.
Figura 12: Livro ponto de 8 de Janeiro de 1958, do CEI nº 2	Erro! Indicador não definido. 6
Figura 13: Porta sem chave.	Erro! Indicador não definido.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Relação de trabalhos localizados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	48
Quadro 2: Relação de trabalhos localizados na plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO)	48
Quadro 3: Descrição de pessoas entrevistadas.	57

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Relação de Teses e Dissertações relacionadas à temática	49
Gráfico 2: Trabalhos relacionados à memória de docentes da Educação Infantil no estado de São Paulo	49
Gráfico 3: Relação de produções acadêmicas a cerca de memória de docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental anos iniciais.	Erro! Indicador não definido.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEI – Centro de Educação Infantil

CRIEI – Grupo de Pesquisa a Respeito das Crianças, Educação Infantil e Estudo(s) da(s) Infância(s).

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EI – Educação Infantil

EN – Entrevista Narrativa

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ETEC – Escola Técnica

FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FATEC – Faculdade de Tecnologia

GIAPE – Grupo de Pesquisa sobre Infância, Arte, Práticas Educativas e Psicossociais

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e da Cultura

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

ProUni – Programa Universidade Para Todos

REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

SciELO – *Scientific Electronic Library Online*

SISU – Sistema de Seleção Unificada

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNESP – Universidade Estadual de São Paulo

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNISO – Universidade de Sorocaba

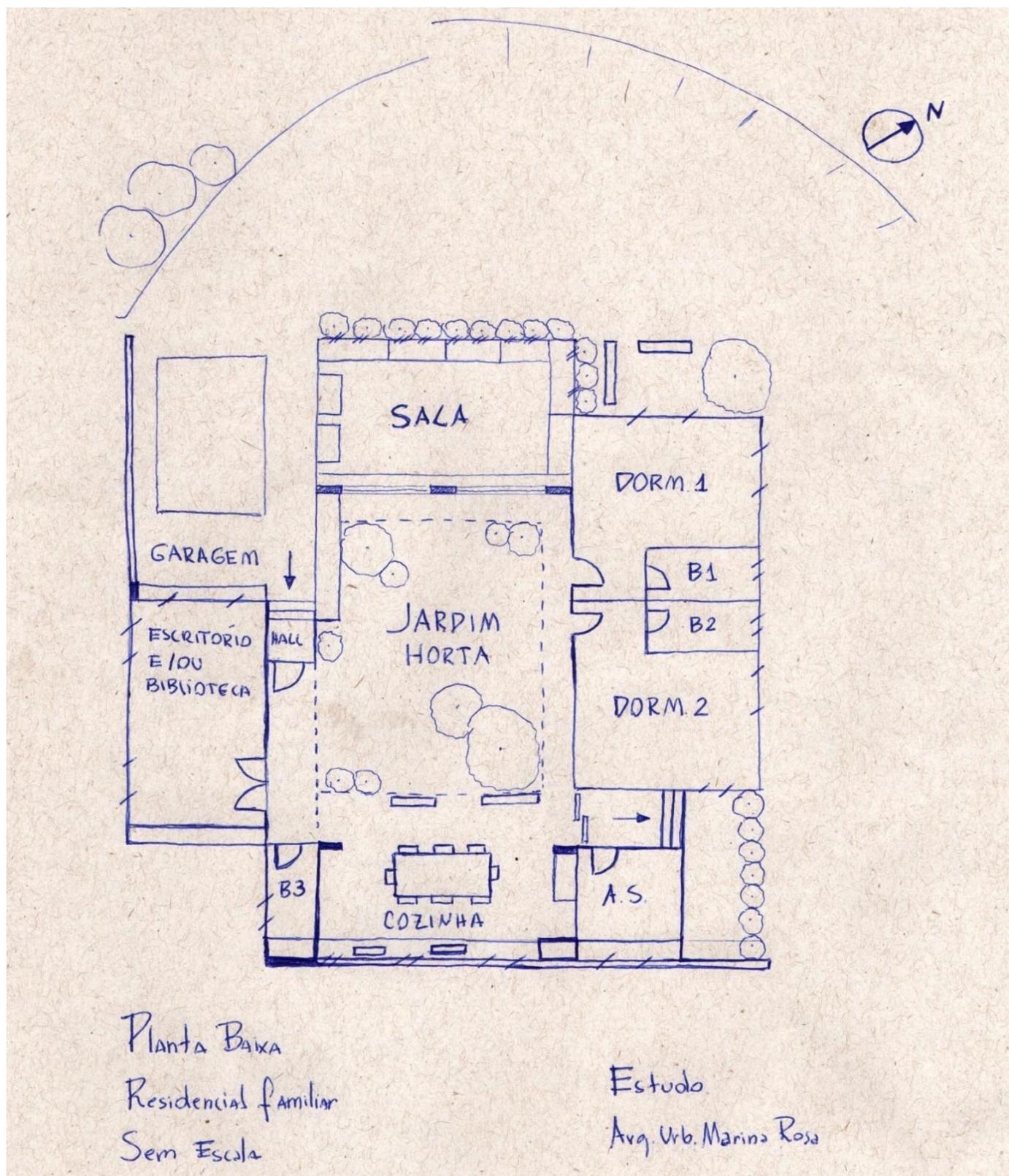
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

PROJETO	8
Formação de Professores da Educação Infantil	25
A Nova História e um olhar para o protagonismo	34
A tarefa de “memorar”	41
OS ANDAIMES	45
Revisão bibliográfica	47
História Oral e Entrevista Narrativa	50
Análise	55
Gravando	56
PAUSA	59
DETALHES	61
Ser Docente	62
“Porque às vezes a teoria é uma coisa e a prática é outra”	68
Escolha pela Educação Infantil	69
Lavando a roupa suja	73
Ser criança	76
O que não permanece	83
O que permanece	87
REFERÊNCIAS	94

PROJETO

Figura 1: Planta Baixa



Início tecendo uma analogia: a realização de uma pesquisa pode ser como a construção de uma casa que uma vez projetada precisa ter uma fundamentação sólida e ser erguida com os instrumentos adequados, seguindo um método prático. Assim, “Memórias Docentes e Educação Infantil: diálogos com a formação de professores¹” é como a casa que projetamos construir; e Sorocaba – SP é seu endereço.

A passagem entre os séculos se faz marcada por irrefreáveis transformações. À medida que os seres humanos são movimento, não poderia ser diferente com a sociedade que é fruto de seu trabalho, mas que também define sua formação. A sociedade brasileira - que no século XX era inflamada pela industrialização, pela influência de novas tendências educacionais e pelos discursos de progresso - no século XXI é arrebatada pelas constantes inovações tecnológicas, a inundação de informações e sua consequente alienação, bem como a conscientização e a luta por direitos, mais acentuada que em tempos anteriores. As concepções de educação e os valores da formação docente não se excluíram do processo transformador do tempo. Com relação ao entendimento da infância enquanto fenômeno social, Belloni (2009, p.7) ressalta que: “as transformações relativas à infância estão entre as mais significativas mudanças socioculturais ocorridas no final do século XX”.

Diante dessa realidade, reconhecemos a necessidade de olhar para trás, assim como o *sankofa*, ideograma representado pelo povo Akan² como um pássaro mítico africano que, voando para frente, olha sempre para trás carregando na boca um ovo, símbolo do futuro. O *sankofa* representa um provérbio que convida a “voltar e apanhar de novo aquilo que ficou para trás” (GLOVER, 1969 apud SANTOS; CRUZ), dessa forma se relaciona o tempo e a memória, no intuito de seguir sempre adiante, mas sem esquecer a história que constitui a realidade atual. Considera-se também que o estudo das memórias profissionais de docentes do passado pode ajudar aos professores atuais na compreensão do desenvolvimento de sua formação e conhecimento.

Dos pilares que sustentam essa pesquisa podemos dizer que se caracterizam em três eixos: Formação de Professores e Educação Infantil (estudos da infância); Nova História; e Memória. Respalda-nos em autoras e autores como: Ecléa Bosi (1994; 2003), Jacques Le Goff (1984; 1990; 2003), Peter Burke (2005; 2010; 2011), Tizuko Morshida Kishimoto (1986; 1999), Moysés Kuhlmann Júnior (2000; 2011), entre outros. Dito isso, determinamos como objeto de pesquisa a história profissional de docentes da primeira infância em Sorocaba, do século XX aos dias atuais. Considerando os aspectos de sua formação que

¹ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética com parecer nº 3.731.906.

² Grupo étnico presente na Costa do Marfim e na República do Gana, países da África Ocidental.

foram influenciadores para sua prática, seja nos Parques Infantis ou nos Centros de Educação Infantil, destacando suas motivações para a escolha da profissão e as relações de sua própria infância com suas ações.

Esclarecido o objeto de pesquisa, construímos um diálogo sobre as divergências e convergências entre as realidades de dois séculos, promovendo reflexão a cerca da seguinte problemática: Como os acontecimentos do passado (século XX) influenciam o contexto atual da Educação infantil na cidade de Sorocaba, tendo em vista a formação, as práticas e a motivação para/de docentes? Propomos também relacionar tal realidade às situações econômicas, políticas e culturais de cada período, compreendendo a educação enquanto fenômeno histórico, cultural e social. Assim sendo, construímos os seguintes questionamentos impulsionadores: Quais as concepções de infância e Educação Infantil no século XX? Tais concepções são diferentes atualmente? Como se dava a formação de educadores para Educação Infantil? Quais as continuidades e rupturas em relação à formação de hoje? Qual o valor atribuído aos profissionais da pequena infância em ambos os recortes temporais?

A fim de responder a tais questionamentos, estabelecemos como objetivo geral a compreensão dos fatores motivacionais para a inserção de professoras e professores na carreira docente, bem como as condições de sua formação profissional na cidade de Sorocaba – SP, construindo um diálogo, entre a formação de educadores e educadoras do século XX aos dos anos atuais. Estabelecemos ainda cinco objetivos específicos, sendo: 1) Compreender o sistema de formação de professores para Educação Infantil no município de Sorocaba – SP, no século XX; 2) Conhecer as motivações de professoras e professores formados em diferentes períodos dos séculos XX e XXI, que optaram pela docência na Educação Infantil. 3) Compreender o sistema de formação docente atual na cidade; 4) Analisar se as infâncias dos e das informantes em ambas as épocas influenciaram ou influenciam em seu fazer docente; e 5) Buscar e analisar fotografias e documentos escritos que auxiliem no esclarecimento das inquietações sobre os conceitos de infância, Educação Infantil e formação de professores em ambos os recortes temporais.

Nesta pesquisa, de caráter qualitativo, utilizamos como métodos a revisão bibliográfica e a interpretação de dados de três tipos de documentação: entrevistas narrativas, fotografias e documentos escritos, embasando-nos na pluralidade metodológica explicada por Nóvoa (apud CAMBI, 1999). A opção pelo trabalho com entrevistas narrativas (EN) se baseia no conceito de Jovchelovitch e Bauer (2000) que consideram essa técnica - que tem nome originado da palavra do latim *narrare* significando o contar história - uma prática que

vai além do sistema “perguntas-respostas” (2000, p. 95) de forma a não impor tópicos ou perguntas que direcionem a fala dos “informantes”³ - como a e o autor se referem – termo com o qual são denominadas, por esses autores, as pessoas que narram suas histórias, colaborando com a pesquisa. Foram realizadas EN com sete colaboradores com idades entre 32 e 80 anos. Os documentos físicos como fotografias, e depoimentos foram cedidos pelos próprios informantes ou acessados no trabalho de Oliveira (2010).

Uma vez apresentado o projeto de nossa construção, prosseguiremos esse texto a relatar as etapas pelas quais passamos até o momento em busca de concretizar o que projetamos: A primeira etapa apresenta o memorial sobre a minha trajetória, a fim de descrever meu lugar de fala (RIBEIRO, 2017) e as experiências que me afetaram e direcionaram a trilhar o caminho ao longo da pesquisa, ou seja, essa é a parte em que apresentamos as motivações para querermos construir a nossa casa. A segunda etapa visa dialogar com as autoras e autores cujas teorias fundamentam as ações e estudos realizados, considerando a formação docente para Educação Infantil, práticas de memória e narrativas e o papel protagonista de pessoas que fizeram e fazem história. Podemos dizer que esses são os pilares de sustentação da construção. A terceira etapa objetiva apresentar os instrumentos utilizados e procedimentos realizados para a reunião de informações. Se as informações são as paredes de nossa casa, os métodos são como os andaimes que as envolvem e possibilitam o seu levantamento. Aqui evidenciamos uma característica que diferencia nossa pesquisa: ao concluirmos a obra, não descartaremos os andaimes, pois, em nossa construção eles são parte de tudo e devem ser evidenciados, afinal, apenas visualizando como as paredes foram construídas é que se compreenderá a subjetividade e a essência de toda a edificação. A quarta e a quinta etapa apresentam análises e considerações a cerca das informações, das paredes, que levantamos, buscando contribuir com reflexões a cerca das problemáticas já apresentadas.

Reconhecendo que a Educação faz interface com várias áreas, mais uma vez reiteramos que essa pesquisa é sobre Formação de Professores na área da Educação Infantil em diálogo com a história oral. A vocês leitores e leitoras fazemos o convite de adentrar a nossa casa que é fruto de árduo e apaixonado trabalho e visa conceder forma à vivência de pessoas fascinantes para a história da Educação Infantil em Sorocaba.

³ “Informantes” é o termo indicado por Jovchelovitch e Bauer (2000) quando se trabalha com entrevistas narrativas. Embora também utilizemos esse termo, compreendemos as pessoas que colaboram com as informações da pesquisa como protagonistas de suas histórias.

DESCULPE O TRANSTORNO: ESTOU EM CONSTRUÇÃO

Figura 2: Estamos em obra



Fonte: Arte criada por SEWAYBRICKER, Clara Maldonado para este

“Pedem-me um memorial: devo contar o que fui, o que foi; explicar o passado. Mas antes de explicar o passado, é preciso explicar o presente, este presente.”
(SOARES,2001, p. 21).

Ao ser convidada para iniciar o processo de escrita desse memorial, sinto-me, assim como Magda Soares (2001), impelida a compreender o contexto presente que se interpõe, tal como uma lente, entre o meu olhar sobre as minhas memórias. Hoje as compreendo de forma hermenêutica, atitude que eu não teria se não tivesse experienciado certos momentos formativos de 2019. Assim como Fernando Pessoa (2006) disse “se recordo quem fui, outrem me vejo”, a capacidade de interpretação com que me constituo hoje e o movimento de olhar para o meu passado me fez conhecer uma “eu” a qual eu nunca havia sido apresentada.

A “eu” de hoje se encontra num contexto de recém graduação em Pedagogia Licenciatura e ingresso seguido no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos do *campus* Sorocaba (UFSCar – So), com 24 anos de idade. Essa trajetória se dá em meio a eleição de um governo presidencial de extrema direita, neofascista, que vem reprimindo os espaços de formação e promoção do pensamento crítico, como as universidades, de maneira a tolher seus recursos cortando seus financiamentos à pesquisas e desqualificando seu papel essencial para o desenvolvimento do Brasil. Por essas razões, considero minha posição hoje – mulher, classe baixa e estudante de escolas públicas desde minha infância e agora bolsista do Programa de Pós-Graduação financiada, ainda, pelo governo – como uma posição de resistência, embora tenha consciência também de meus privilégios enquanto branca e hétero numa sociedade racista e homofóbica.

Em um curto período de realização das obrigações do Programa de Mestrado, vivenciei o contato com a abordagem (auto)biográfica que, embora não seja a abordagem pela qual conduzirei a pesquisa, teve papel essencial na compreensão sobre minha história, trazendo-me à consciência de que as memórias que tenho também têm valor. Desde o início de dessa trajetória de estudos acadêmicos defendi a importância da história construída pela memória de pessoas marginalizadas pelo paradigma tradicional da história, pessoas do cotidiano e tidas como “comuns”, diferentes das pessoas “heróicas” que inspiram nomes às ruas, viadutos, praças e assim por diante. Na graduação realizei pesquisas que tinham como objetivo evidenciar a contribuição histórica de pessoas ignoradas pelos livros tradicionais, de forma que efetuei Iniciação Científica pesquisando a história da infância em Sorocaba no século XIX, buscando nos periódicos da cidade compreender como as crianças viviam e

como eram consideradas pela sociedade, na intenção de contribuir para o aumento de estudos sobre a infância nesse período. Em seguida, dediquei meu Trabalho de Conclusão de Curso (SEWAYBRICKER, 2018) a promover destaque às memórias de velhos que foram crianças, nessa mesma cidade, no início do século XX, tentando dar destaque à vida de pessoas que, no passado, pisaram sobre as mesmas ruas que eu e contribuíram com a construção da sociedade em que hoje vivo.

Realizo esse retorno à graduação a fim de evidenciar quão importante são, para mim, as memórias e histórias de pessoas “comuns”. Nesse trajeto fui levada, por professores e professoras excepcionais, a olhar para os sujeitos de pesquisa, não como objetos puramente, mas como pessoas. Percebo hoje que nesse processo de busca pela história dos outros, anulei a minha própria história de forma a desconsiderar meu passado, esquecendo que em uma relação humana de pesquisa os sujeitos pesquisados e a pesquisadora se afetam, resultando na transformação de ambos. Na busca por olhar os outros como seres humanos, esqueci de olhar para mim, enquanto pesquisadora, mulher, jovem, falha e, portanto, humana também. Essa nova consciência, aliada ao convite de escrita deste memorial, implicam em um processo interpretativo e de reescrita sobre minhas memórias, isto é, um processo heurístico, hermenêutico e autopoético (SOUZA; MEIRELES, 2018).

A proposta de escrita do memorial vem acompanhada da sugestão de que eu relate meu trajeto profissional e acadêmico. A profissão de professora ou professor é a única em que se realiza no mínimo 20 anos de formação, pois a partir do primeiro ano em que se insere na escola, ainda criança, já se está aprendendo como ser docente. Considerando isso, contextualizo minha vivência pelas escolas por onde passei, pois essas ajudaram a me constituir ao longo do tempo.

Nasci no ano de 1996, segundo ano de governo do presidente Fernando Henrique Cardoso e mesmo ano de aprovação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) 9.394/96. Neta de descendentes espanhóis, alemães, italianos e baianos, filha de transportador escolar e dona de casa, nasci a caçula de cinco filhos em uma família barulhenta, festeira e de sangue quente. Nosso contato mais próximo sempre foi com meus parentes maternos, afinal morávamos todos na mesma rua. Com três anos fui iniciada no Centro de Educação Infantil (CEI) 63 “Reynaldo D’Alessandro”, período em que tive meu primeiro contato com professoras, das quais gostava muito. A rotina começava cedo, pois a entrada era às 7 horas da manhã e quando meu pai buzinasse a van eu já deveria estar pronta. Lembro-me de minha mãe me acordando, vestindo o uniforme e penteando meus cabelos enquanto eu, com os olhos semiabertos de sono, tentava entender o que acontecia. Sempre

gostei de ir para a creche, até porque meu irmão e minhas irmãs já a haviam frequentado, fato que me deixava mais segura e com vontade de descobrir mais. Engraçado como se cruzam as linhas da vida, pois as professoras com quem eu adorava cantar, brincar e aprender quando pequena, Prô Rosana e Prô Rita, foram as mesmas com quem realizei estágio já na faculdade. Oportunidade que me fez viver dois lados de uma relação, primeiro como criança, depois como profissional da educação. Tais experiências certamente foram ricas em aprendizados em ambas as épocas.

Evidentemente que quando criança eu chamava minhas professoras da creche e pré-escola de “Tia”, como um tratamento carinhoso e de comum uso por toda a comunidade. No entanto, hoje compreendo o aspecto político por trás do uso de tal termo, assim como nos esclarece Paulo Freire (2002) quando gera reflexão sobre como a linguagem cultural usada historicamente pode ser instrumento de interesses políticos da classe dominante que desqualifica o trabalho docente na Educação Infantil ao retirar seu caráter educativo não utilizando os termos Professora ou Professor.

Quando meu pai me buscava na creche e me deixava no portão de casa, a primeira coisa que eu fazia era guardar a mochila, tirar os sapatos e correr para a rua, ainda de uniforme, para brincar com meus irmãos e vizinhos, enquanto nossos parentes mais velhos nos assistiam com as cadeiras na calçada. A brincadeira na rua era mais valorizada por nós do que os brinquedos dentro de casa e, muitas vezes, durava até às oito horas da noite, momento em que meu pai chegava do terceiro turno de corridas e minha mãe aparecia no portão para nos chamar para jantar. Lá voltávamos nós, contrariados e com os pés sujos e marcados pelas brincadeiras no asfalto.

Quando concluí a 3ª fase da pré-escola⁴, me lembro de me dizerem que agora eu ia para a escola estudar “sério”, ideia que me animava pois eu ansiava em ser mais velha e ir para a primeira série parecia coisa de gente grande. Não esqueço meu reflexo no espelho do quarto que eu dividia com minhas irmãs: *shorts*-saia azul, camiseta branca com gola polo listrada de azul e o nome da escola do lado esquerdo, cabelo tipo Chanel e um olhar confiante que me fitava de volta. Parece-me importante refletir aqui sobre como as ideias de “estudar sério” e fazer coisa “de gente grande” são socialmente estabelecidas, construindo um contexto de desvalorização da infância e supervalorização do amadurecimento.

Vivi os primeiros anos do Ensino Fundamental na Escola Estadual “Enéas Proença de Arruda”, entre os anos de 2002 e 2006. Em meio a esses anos, acontecimentos políticos

⁴ O entendimento de “pré-escola”, bem como toda a classificação das etapas escolares mudam no decorrer dos anos. Essa questão será abordada ao longo desse texto.

nacionais, como o início do governo Lula em 2003 e a aprovação do ProUni⁵ e do REUNI⁶ em 2005 aconteceram e a UFSCar iniciou sua vinda para Sorocaba. Mesmo que eu não tivesse consciência na época, tais acontecimentos iriam influenciar minha trajetória no futuro.

Minha infância nesse período foi perpassada pelos ensinamentos de meus pais. “Faça o que puder para contribuir para um mundo melhor” diziam eles; “ame nas pequenas coisas”. Tais valores eram oriundos da filosofia do Movimento dos Focolares, movimento cristão fundado por Chiara Lubich (1920-2008)⁷, do qual meus pais faziam e fazem parte. O carisma deste movimento é a unidade e por isso, todos os seus membros buscam contribuir para a construção de um mundo mais fraterno e unido, mesmo em sua diversidade. Essa construção se dá, explicando de forma bem singela e resumida, no ato de amar ao próximo nas pequenas coisas, práticas do cotidiano realizadas por meio da partilha; compartilhar um lanche, uma borracha, um abraço, a escuta, a atenção, seu tempo, assim por diante. A ideia de olhar para os outros, para além de mim, e estar disponível para ajudar no que for preciso. Assim aprendi a definir o amor, como a disponibilidade de enxergar os outros para além de suas diferenças e para além dos meus egoísmos, estando disposta a fortalecer o que nos une, acreditando que se todas as pessoas, em todos os âmbitos, fizerem isso o mundo unido pode ser possível um dia.

O sonho de ser professora também permeou esta fase de minha infância, inspiração tida pela observação das professoras nas quatro séries em que estudei. De algumas ainda lembro detalhes, o nome, a cor dos olhos, a postura em frente a lousa e as atividades propostas. Aos fins de semana minha brincadeira favorita se tornou “escolinha”, momento em que eu organizava a lista de chamada em um caderno velho e passava lições em uma lousinha para meus alunos imaginários. Lembro-me que um dia choveu no quatinho em que a lousa ficava, transformando-a em um pedaço de madeira entortado e descascado, fato que não me impedia de usá-la, buscando espaços em que o giz ainda pegasse. Em 2006, minha mãe, que era auxiliar de educação na época, decidiu retomar os estudos e começou faculdade de Pedagogia à distância. Sua escolha por essa profissão acendeu ainda mais em mim o desejo de ser professora.

Aqui dialogo novamente com Freire (1993), refletindo sobre suas palavras quando diz que, por mais que sonhemos com essa profissão ou por mais que tudo em nosso meio nos

⁵ Programa Universidade Para Todos: instituído pelo Governo Federal em 2005, visa conceder bolsas parciais ou integrais de estudo em instituições privadas de graduação no ensino superior.

⁶ Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

⁷ O Movimento dos Focolares foi fundado por Chiara Lubich em 1943 na igreja católica, mas hoje é um movimento que abrange todas as culturas e religiões e até mesmo pessoas sem denominação religiosa, que têm em comum o desejo por um mundo unido.

estímulo a segui-la, ninguém nasce ou é destinado a ser docente. A opção pela profissão deve ser uma escolha diária, mas não significa também que o contexto passado de cada pessoa não seja influenciador para a primeira escolha do caminho a percorrer. O autor lembra ainda a importância de compreender que não se “é” professora ou professor, pois o aprendizado não finda com a conclusão de um curso. Quando optamos pela docência, estamos sempre “sendo”, estamos sempre em transformação.

Na 4ª série, hoje quinto ano do Ensino Fundamental, a professora nos deu a tarefa de entrevistarmos uma pessoa a quem admirássemos e depois deveríamos contar para a turma o que descobrimos. Minha bisavó Rosália foi a primeira pessoa em quem pensei, pois ela me parecia velhinha e deveria ter muitas histórias interessantes para contar. Ao entrevistá-la descobri uma vida encantadora e, por meio de suas memórias contadas em “portunhol”, me senti vivendo seu passado. Ela me contara quando tinha 7 anos e veio da Espanha com seus pais e irmãos para o Brasil de navio. Disse que a viagem levou um mês e que muitas famílias dormiam juntas em grandes compartimentos. Contou-me que nesse período houve um surto de piolhos no navio e seu pai, meu tataravô, lançou muitas de suas roupas ao mar, com receio de que os bichinhos proliferassem em suas coisas. Embora minha bisavó tenha dito que foi um mês muito sofrido, imaginar o navio cruzando o oceano me encantou, pois percebi que minha história estava ligada a um passado num lugar muito distante e misterioso. Com o passar dos anos o encantamento pela história de meus antepassados adormeceu e foi despertado na graduação.

No ano de 2007 passei para o Ensino Fundamental II e entrei na Escola Estadual “Professor Ezequiel Machado Nascimento”, espaço em que a dinâmica corrida, 50 minutos por disciplina, dificultou a oportunidade de observar os professores e professoras. A rotina da escola se tornou automática e eu a frequentava por obrigação, sem ver sentido nos dias que se passavam. Reflexo de uma sociedade capitalista que forjava e ainda forja um modelo de educação acrítico e automatizado.

Aproximando-me dos anos finais dessa etapa, comecei a notar que não havia, pelos professores e funcionários da escola, expectativas sobre nós, de forma que passavam-nos a ideia de que nós, alunos de escola pública, concluiríamos nosso ensino mas não realizaríamos grandes coisas por sermos incapazes. Aceitei bem tal ideia e continuei a frequentar automaticamente meus dias escolares. Certa vez, no entanto, o Professor Antônio de Geografia despertou-me com uma fala, dizendo: “Vocês podem mais”. O contexto de sua frase era justamente uma conversa com o objetivo de nos mostrar que nós podíamos sonhar alto e buscar uma qualificação de trabalho melhor. A partir desse dia, estabeleci de fato uma

meta: fazer faculdade e ser Professora. Conhecendo a qualidade de ensino que havia naquela escola, percebi que eu precisava de um outro lugar que me capacitasse melhor para me inserir na universidade que deveria ser pública e em Sorocaba pois a condição financeira de minha família não me permitiria custear este estudo, nem morar em outra cidade.

A partir da oitava série⁸ estabeleci uma rotina, dessa vez consciente, de forma a me preparar para ser aprovada no vestibulinho de uma escola técnica. Dessa forma, frequentava a escola estadual de manhã, pedindo listas de exercícios extras para as professoras de matemática e português. De tarde ia à pé para a Biblioteca Municipal de Sorocaba para estudar livros didáticos e solucionar as listas. Assim, a biblioteca e a escola técnica se tornaram degraus de uma escada que me ajudariam a alcançar o ensino universitário público tão desejado, o ensino na UFSCar - Sorocaba. Reflito aqui sobre a meritocracia, mais um instrumento neoliberal que nos faz acreditar que as oportunidades são para todas e todos, e que estudantes pobres e de escola pública não se esforcem o suficiente ou não tem força de vontade para alcançar os mesmos objetivos que estudantes de classes superiores alcançam. Esse instrumento me fez acreditar que subia uma escada para alcançar uma meta e que, quando a alcançasse, seria merecedora de parabenizações, pois, me esforcei e mereci. Mal sabia eu que a escada que eu percorria era muito mais longa e sinuosa do que a de estudantes com mais dinheiro. Mal sabia eu que as oportunidades não eram iguais para qualquer adolescente e que a igualdade é uma falácia que encoberta a falta de equidade.

Em 2011 ingressei na Escola Técnica “Rubens de Faria e Souza”. Nesse período tive meu primeiro contato com normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e metodologias de pesquisa. A proposta principal do Ensino Médio dessa escola, na época, era preparar para o vestibular. Os estudantes que desejassem ter uma capacitação técnica deveriam prestar outro vestibulinho para realizar o curso técnico em contra turno ao Ensino Médio. Em 2012, ingressei no curso técnico em Nutrição, no entanto, ao decorrer do curso notei que, embora gostasse da área, não era com isso que eu queria trabalhar. Eu queria ser professora de crianças, assim como sempre sonhei e como minha mãe havia feito. Compreendi então que o curso técnico deveria ser deixado e deveria dedicar esse tempo para estudar mais a fundo os tópicos do vestibular. A essa altura, as inscrições para cursinhos populares já haviam passado, então realizei estudos extras em casa, da mesma forma como havia feito antes de entrar na escola técnica.

⁸ Em 2006 as crianças passaram a ser inseridas ao Ensino Fundamental com seis anos de idade, aumentando esta etapa para nove anos. Desde então o termo “série” foi substituído por “ano”.

Quando pensei na escrita deste memorial, relatei a importância do “Rubens” apenas como um espaço instrumental para alcançar a universidade. Depois recordei as experiências sociais e como elas me afetaram. Antes do Ensino Médio eu convivía basicamente com as mesmas pessoas e tinha concepções fixas sobre o mundo. No “Rubens”, tive meu primeiro contato com pessoas que eram diferentes da realidade em que eu me acostumei a viver. O contato com diversas ideias, histórias e costumes só fez enriquecer minha trajetória, mostrando que a pluralidade está mais presente em nosso cotidiano do que nós percebemos. Essa escola foi espaço de crescimento e criação de laços que conservo até hoje e que espero continuar conservando.

Em 2013 prestei o tão esperado Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e entrei na concorrência por uma vaga no curso de Licenciatura em Pedagogia na UFSCar Sorocaba através do Sistema de Seleção Unificado (SISU), mas também por uma bolsa de 100% pelo ProUni em faculdades particulares. Não passei na primeira chamada do SISU, mas fui aprovada pelo ProUni e iniciei minhas aulas em uma faculdade privada. Alguns dias depois, fui convocada na terceira chamada para ocupar uma vaga em Pedagogia na UFSCar. Não pensei duas vezes e corri me matricular.

Em 2014 me matriculei no curso e antes mesmo de iniciar as aulas, me inseri em meu primeiro estágio remunerado na rede municipal de Sorocaba. A primeira creche em que trabalhei foi a mesma que frequentei quando criança, o CEI 63, período em que pude trabalhar com minhas antigas professoras. Foram muitos os aprendizados e experiências. No entanto, o ingresso precoce na prática me induziu a trabalhar de modo automático na Educação Infantil. Apenas depois de um semestre de aulas na faculdade, fui provocada a refletir sobre a forma como eu trabalhava na creche.

No segundo ano de estágio me inseri em outra creche e, como havia percebido a importância da prática reflexiva, procurei perguntar mais a razão das coisas e busquei aprender mais. A postura questionadora e curiosa gerou desconforto na professora com quem eu trabalhava que oficializou uma reclamação sobre mim na direção da creche. O resultado disso foi uma tarde toda de repreensão a portas fechadas na sala da diretora junto com a orientadora pedagógica, que me explicaram a hierarquia escolar, sistema em que a estagiária se encontrava por último e que, portanto, não poderia questionar apenas obedecer. Não concordando com essa concepção me desliguei da instituição e optei por me afastar um pouco da prática em creche, embora eu gostasse muito da Educação Infantil. Hoje percebo quanto essa experiência negativa me marcou profundamente e inconscientemente me fez optar por outro caminho profissional na área da Educação naquela época, o caminho acadêmico.

Em 2015, por meio da disciplina “História da Educação” ministrada pelo Prof. Dr. Arnaldo Pinto Júnior⁹, tive contato pela primeira vez com estudos na Nova História (LE GOFF, 1998), por meio do olhar de Peter Burke (2011), vertente que me encantou, pois me mostrou pela primeira vez que histórias de vida, como a da minha bisavô, poderiam ter reconhecimento.

De 2015 a 2016 realizei estágio remunerado na UFSCar e aproveitei os períodos em contraturno para realizar atividades de extensão e monitoria. Esse foi um período ao qual sou muito grata, pois pude explorar as diferentes oportunidades que a universidade pública pode proporcionar aos seus estudantes. No segundo semestre de 2015 fui acolhida no Grupo de Pesquisa sobre Infância, Arte, Práticas Educativas e Psicossociais (GIAPE), liderado pela Profa. Dra. Lúcia Maria Salgado dos Santos Lombardi, que me proporcionou alimentar meu amor pela Educação Infantil, afirmando a necessidade da proteção e destaque à Infância, nas singularidades da realidade de cada criança. Espaço de compartilhamento de estudos e reflexões sobre a prática vivenciada nas instituições para crianças pequenas. Acrescento ainda que no GIAPE construímos a cada encontro um lugar de humanização e criação de forma que os estudos e produções acadêmicas não excluíssem a prática da fraternidade entre nós.

Em 2016 realizei a disciplina “Educação Infantil” ministrada pela Profa. Dra. Maria Walburga dos Santos, com quem trilho meus caminhos até hoje. Maria Walburga, historiadora de formação e especialista em Educação Infantil, ensinou-me muitas coisas, tanto no âmbito de pesquisa acadêmica, quanto no âmbito de vida pessoal, pois sempre acreditou em minha capacidade de alcançar coisas que nem mesmo eu imaginava ser capaz. Wal, como gosto de chamá-la, me apresentou ao olhar sociológico sobre a infância e foi com quem realizei minha Iniciação Científica, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo (FAPESP), que buscou compreender a história da infância em Sorocaba no século XIX, aliando as concepções da história “vista de baixo” (SHARPE, 2011), à necessidade de demarcar o lugar dos estudos da infância na pesquisa. Diante do desejo de alinhar o Trabalho de Conclusão de Curso com a pesquisa de Iniciação, optamos por buscar pessoas que tivessem sido crianças em Sorocaba no início do século XX, a fim de propiciar que a história da cidade nessa época fosse contada por seus e suas protagonistas. Visando trabalhar com memórias, Wal me apresentou Ecléa Bosi (2006), com quem compreendi a necessidade de se realizar uma pesquisa humana e praticar o exercício da escuta e do respeito

⁹ Meu conterrâneo, produziu uma bela pesquisa (PINTO JR, 2003) sobre Sorocaba, me inspirando a escolher esse mesmo espaço para as minhas pesquisas.

àqueles que têm tanta experiência, conhecimento e histórias a serem ouvidas, respeitadas e, mais, apreciadas.

Ser docente em escola pública foi e é minha prioridade, pois acredito na educação para todos e trabalhar na rede pública parece-me ser uma forma de contribuir para a educação de qualidade. Dito isso, em 2018 quando concluí a graduação e me vi diante da possibilidade de trabalhar como professora encontrei um cenário municipal que não abriria concursos tão cedo e uma longa fila de espera para professores que desejassem ministrar aulas como substitutos. Optei então por me inscrever na lista e arriscar o processo seletivo para admissão no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar Sorocaba, na linha um: Formação de Professores.

O desejo de continuar do âmbito acadêmico de pesquisa me impulsionou a buscar estar nesse programa. A escolha pela linha um se deu pela reflexão de que para melhor compreender a prática das professoras e professores da Educação Infantil, principalmente por motivo da experiência negativa que havia vivenciado no estágio, seria necessário buscar seu processo histórico de formação. Por isso, a proposta de projeto de pesquisa visava conhecer a história de formação de professoras da primeira infância no século XX. A ideia seria, no entanto, buscar professoras que pudessem compartilhar suas memórias se colocando como protagonistas dessa história e contando-a por meio de narrativas.

No primeiro semestre de 2019 frequentei 4 disciplinas, sendo: Fundamentos Teóricos-Metodológicos da Pesquisa em Educação; Pesquisa (Auto)Biográfica e Formação de Professores; Pesquisa, Formação de Professores e Práticas Educativas; História da Educação, e *Scientific Writing and Publishing* (sobre escrita e publicação de artigos em inglês). No segundo semestre frequentei duas disciplinas na UNICAMP sendo: História e Historiografia da Educação; e Questões teóricas de História e Educação. A cada crédito cumprido, um aumento inestimável na construção de meus conhecimentos. A cada disciplina, maior se tornava minha sede de conhecer e saber mais.

No início de 2019 também me inseri na comissão organizadora no Núcleo de Educação e Estudos da Infância, coordenado pela Professora Walburga, compondo uma equipe que promoveu dois ciclos formativos para professoras, professores e demais interessados pelas temáticas, o primeiro e o segundo “Ciclo Formativo: Infância e Educação Infantil”. Para além da promoção de cursos, a participação do Núcleo me proporcionou o contato com diversas pessoas apaixonadas pela infância e que acreditam na educação como ferramenta para um mundo mais equânime e consciente. Essa vivência me inspirou e ainda inspira a buscar ser uma melhor profissional, fazendo o possível para contribuir com a luta

pelos direitos das crianças a viverem sua infância e pelo reconhecimento no meio acadêmico da importância de se discutir e pesquisar Educação Infantil.

Em 2020 fui acolhida no Grupo de Pesquisa a Respeito das Crianças, Educação Infantil e Estudo(s) da(s) Infância(s) (CRIEI). Mais uma oportunidade rica em aprendizados que me ajudam a transformar meus olhares e revisitar conceitos que embasam meu posicionamento, minhas escolhas profissionais e acadêmicas.

Um memorial acadêmico, em geral, deve ser a narrativa da trajetória profissional de uma pessoa. No entanto, assim como Paulo Freire escreveu em 1993: “Na verdade, não me é possível separar o que há em mim de profissional do que venho sendo como homem” (FREIRE, 1993, p. 80), também nesse momento não consigo desconectar minha trajetória acadêmica e profissional de minha vida pessoal. Afinal, diante de bifurcações na estrada ao longo dos anos alguns momentos e pessoas “charneiras”¹⁰ foram decisivos para que eu tomasse certas direções. Pessoas e momentos que deixaram “marcas” em mim e, por conta dessas marcas elaborei um memorial com aspectos invisíveis. Falo de marcas, considerando o olhar de Suely Rolnik (1993) que define o termo como reações, estados ou características produzidas pelo nosso corpo a partir dos acontecimentos que vivemos e acrescenta: “Cada um destes estados constitui uma diferença que instaura uma abertura para a criação de um novo corpo, o que significa que as marcas são sempre gênese de um devir” (ROLNIK, 1993, p. 2). Segundo ela, uma memória que é constituída não apenas de fatos, mas também de marcas, ou afetos¹¹ como diz Spinoza (2008), que não são visíveis, tornam esse um memorial do invisível.

Ora, uma vez que intentamos trabalhar com memória de professoras e professores, visando compreender suas motivações, formação e prática, nada mais certo do que começar o processo de “memoração” por mim mesma. Afinal, faz-se necessário comunicar às e aos leitores o meu lugar de fala. Aí está, é dessa posição que dou início à edificação da pesquisa “Memórias da Docência e Educação Infantil: diálogos com a formação de professores na cidade de Sorocaba-SP”.

¹⁰ Charneiras são como dobradiças de portas e janelas. Assim, segundo Marie Christine Josso (2004), pessoas charneiras são aquelas por algum motivo nos influenciaram a abrir portas para caminhos diferentes.

¹¹ “Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (Spinoza, 2008, p.163).

Figura 3: Alicerces



Fonte: Acervo pessoal Eliete Mourão

“Tudo tem uma história” disse o biólogo e pensador marxista Haldane em sua obra *Everything has a History* publicada em 1951. Historiadores filiados à Nova História acrescentam que *todos* têm uma história (Jacques Le Goff, Peter Burke, James Sharpe, entre outros). Acreditando nessa concepção, tenho como compromisso trazer à luz a história de pessoas cujas vidas contribuíram ou ainda contribuem para a construção da sociedade em que vivemos, pois constituíram em seu cotidiano conjuntos culturais próprios que influenciam ou perpetuam práticas nos dias atuais.

As atividades cotidianas gravadas na memória, uma vez narradas possibilitam à pessoa narradora a reflexão sobre suas vivências, bem como as motivações, escolhas e pessoas que influenciaram para que optassem pelos caminhos que percorreram. Assim sendo, a tomada de consciência proporcionada pela verbalização é capaz de ressignificar a experiência vivida.

Para além da importância subjetiva, o compartilhamento de memórias se faz relevante por implicar no registro da história, considerando que uma história não contada pode ser uma história inexistente. Por essa razão, registrar memórias tornou-se um compromisso político de não esquecimento, pois se todos e todas têm história, estas não podem passar despercebidas.

A escolha do objeto de pesquisa “Memória e Formação de Professoras e Professores da Educação Infantil” foi resultado de uma caminhada de alguns anos em contato com concepções de mundo e princípios que se formaram e reformaram, inspirando a continuação desse caminhar. É para essas concepções, descritas acima que dedico essa primeira etapa, a fim de esclarecer as intencionalidades da pesquisa apresentada nessa dissertação.

No entanto, reconheço que os pilares que hoje sustentam a construção deste trabalho, não são estáticos nem verdades absolutas, pois, entendo que, da mesma forma como eu sou uma pessoa em eterno *devenir*, ou seja, em constante transformação, assim também é a sociedade e o meio acadêmico em que me insiro.

Nesse capítulo discutiremos então sobre a formação de professoras e professores da Educação Infantil, sob um olhar da Nova História, concebendo que o paradigma tradicional da história não atende à completude de nosso passado e nem faz jus ao envolvimento de todos e todas em sua construção. Respaldo-nos também no conceito de memória defendido por Jacques Le Goff (2003), um dos pioneiros da história nova, e tão bem abordado por Ecléa Bosi (1994; 2003) em suas pesquisas sobre memória de velhos.

Formação de Professores da Educação Infantil

[...] a importância de reconhecer que a escola e o professor são construções históricas e que, portanto, nem sempre foram vistos ou se fizeram perceber da forma como são vistos hoje em dia [...]
(XAVIER, 2014, p. 845)

Segundo Líbânia Nacif Xavier (2014), a concepção que temos hoje da profissão docente e da escola nem sempre foi a mesma, pois ao longo dos anos foi e ainda é construída e reformada de acordo com a sociedade e com a época de onde se reflete sobre essa temática. A autora ressalta também que a produção de estudos e publicações sobre a docência é consideravelmente numerosa dentro e fora do Brasil, embora em nosso país o foco seja maior em questões relacionadas à docência na atualidade do que a história da docência.

De acordo com Júlio Emílio Diniz-Pereira (2013), o campo de estudos sobre Formação de Professores é relativamente novo, se consolidou apenas na segunda metade da década de 1980 e por essa razão sofre várias críticas. Como contribuição para o aumento da qualidade acadêmica dessas pesquisas, Keneth Zeichner (DINIZ-PEREIRA, 2013) propõe uma agenda, já que o estudo sobre formação de professores é multidisciplinar e multi-metodológico, ou seja, pode ser abordado por diferentes áreas e tratado com diferentes abordagens. Dentre os tópicos dessa agenda, o autor indica a descrição minuciosa de todos os processos realizados nas pesquisas, bem como a clareza dos objetivos, questionamentos e conclusões. Para Zeichner (2009), ao final de nossos estudos nessa área, deveríamos ser capazes de responder às seguintes indagações: 1) Quais as implicações de nossas pesquisas? e 2) O que elas nos dizem em termos do repensar das práticas e das políticas de formação docente?

De modo geral a formação de professores tem sido tratada como um fenômeno complexo e que está no cerne das problemáticas educacionais. Segundo Nakayama e Tinti (2018), em 2010, outro acontecimento motivou as pesquisas a cerca da formação de professores, a criação do movimento *Todos Pela Educação* que determinou cinco grupos de trabalho cujo foco seria concentrar forças em questões específicas como: a definição dos direitos à aprendizagem, o uso de avaliações em larga escala, aperfeiçoamento da gestão escolar, aumento da oferta de educação integral e a melhoria da formação e da carreira docente. Ao falar sobre o grupo responsável pela formação de professores, os autores ressaltam a complexidade desse campo ao caracterizar suas diferentes faces:

Mesmo sabendo que não há receitas mágicas para os dilemas da educação, uma dessas frentes se destaca pelo enorme impacto que tem na Educação

Básica: a formação de professores. No entanto, a aproximação ao tema não é trivial, pelas múltiplas facetas que apresenta – formação inicial, formação continuada, formação em serviço, formação para as diferentes etapas da Educação Básica – e pela complexidade de ações entre as partes interessadas [...] (NAKAYAMA; TINTI, 2018, p. 255).

No que tange ao olhar para a formação docente em diferentes etapas da Educação Básica, conscientes da pluralidade do campo, aprofundar-nos-emos em questões relacionadas à Educação Infantil.

A LDB 9.394/96 em seu artigo 87, parágrafo 4º asseverou: “Até o final da Década da Educação¹² somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Embora esse artigo tenha sido revogado em 2013 segundo a autora Kishimoto (1999) sua homologação na época foi motivo de reflexão sobre a formação de professores e professoras da Educação Infantil, motivo de incentivo a pesquisas sobre essa temática. Para a autora, a Constituição Federal de 1988 em conjunto com a LDB 9.394/96, que reconhecem pré-escolas e creches como parte do sistema educacional; e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) são dispositivos que promovem a inserção da criança de 0 a 6 anos de idade no sistema escolar, garantindo seu direito à educação e exigindo do Estado a responsabilidade de ofertá-la. Diante da necessidade de oferta educacional às crianças e da percepção da precarização profissional dos responsáveis por praticá-la, Kishimoto (1999) destaca a urgência em olhar historicamente para as condições de formação desses profissionais, a fim de compreender quais os passos futuros necessários para sua melhoria.

Com relação à educação infantil, Moysés Kuhlmann Jr. (2011) diz poder ser esse um termo com sentido amplo como toda forma de educação da criança. Já Educação Infantil é considerada, de acordo com a Constituição Federal de 1988, “a modalidade específica para as instituições educacionais para crianças pequenas de 0 a 6 anos de idade” (KUHLMANN JR, 2011, p. 469). Em 2006, a Lei 11.274 foi alterada, estabelecendo que a matrícula para o Ensino Fundamental deve ser realizada aos 6 anos. Dessa forma, quando falamos nesse trabalho sobre Educação Infantil (EI), nos referimos à creche (0 a 3) e à pré-escola (4 a 5).

Segundo Kuhlmann Jr, 2011, o modelo binário de creche e pré-escola nem sempre foi vigente no estado de São Paulo, considerando que ao final do século XIX já havia creches financiadas por algumas indústrias têxteis a fim de cuidar de filhos e filhas das operárias mulheres que se inseriam no serviço. Paralelamente às creches operárias, havia os

¹² De 1997, início da legislação, a 2007.

Kindergarten, jardins de infância privados inspirados no modelo de Froebel¹³, destinados às crianças de famílias com maiores condições financeiras, no intuito não apenas de cuidar, mas também de ensinar os bons costumes. Houve também a fundação do Jardim de Infância anexo à Escola Normal Caetano de Campos, lugar em que deviam ser realizados os estágios das estudantes da escola normal. No início do século XX fundou-se a “Associação Feminina Beneficente e Instructiva” que ofertava escolas maternais e creches anexadas à asilos para órfãos. Em 1910 haviam 10 escolas maternais e 17 creches fundadas por essa associação em todo o estado paulista (KUHLMANN JR, 2011).

Sobre os asilos, emergentes anteriormente às creches, Kishimoto (1986) destaca a descrição feita por Silva (1937) de três formas de asilos para crianças, sendo: orfanatos, para crianças cujos pais morreram; asilos, para crianças delinquentes e/ou abandonadas na rua; e asilo para crianças expostas, aquelas que quando bebês foram deixadas em dispositivos giratórios fixados na entrada de conventos a fim de receber crianças sem identificar os responsáveis por seu abandono.

A autora ressalta que essa forma de organização dos asilos permaneceu até meados de 1940 e considerava-se que “Em síntese, qualquer estabelecimento assistencial que prestasse serviços gratuitos à criança assumira a denominação geral de asilo infantil” (KISHIMOTO, 1986, p. 22). Não se considerava, portanto, que essas instituições tivessem aspecto educativo, apenas de assistencialismo. Perspectiva diferente passou a ocorrer com os jardins de infância e as pré-escolas que, mesmo com a prática do cuidado, inseriam atividades educacionais intencionais em seu cotidiano. Com relação às profissionais presentes nas creches, Kuhlmann Jr. destaca:

Mesmo que em geral, as mulheres que atuassem diretamente com as crianças nas creches não tivessem qualificação, é de se supor que muitas das que participavam ativamente da supervisão, da coordenação e da programação das instituições eram professoras, carreira escolar que se oferecia para a educação feminina, inclusive para as religiosas, responsáveis pelo trabalho em várias creches (KUHLMANN, JR, 2011, p. 479)

Sobre a formação profissional de educadores, no final do século XVIII, na França, inspirada pelas ideias da revolução, a escola deixou de ser assistida pelas instituições religiosas para ser pública. Segundo Dermeval Saviani (2009) e Leonor Maria Tanuri (2000) a Escola Normal foi criada também nesse período, a fim de especializar em todas as áreas de

¹³ Nascido em 1782, Friedrich Wilhelm August Fröbel foi pedagogo e o fundador do primeiro *kindergarten*, na Alemanha. Faleceu em 1852.

ensino. Inspirada na Escola Normal francesa, a Escola Normal brasileira surgiu um século depois, visando formar professores para a educação primária.

De acordo com Joana Paulim Romanowski (2013) a formação pública no Brasil concretizou-se apenas no século XX surgindo, em 1930, os primeiros cursos de pedagogia e licenciaturas, nível superior, na Universidade de São Paulo (USP) e na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), antiga “Universidade do Brasil”. O incentivo para a formação de professores para a pesquisa se inicia em 1937, por Anísio Teixeira que funda o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). No entanto, como ressalta Romanowski: “a pesquisa da/na formação dos professores, realizada nos cursos universitários, e mesmo no curso normal secundário, somente assume relevância a partir da década de 1980” (2013, p. 480).

Kishimoto (1999) aponta que a Pedagogia ofereceu formação em nível superior no Brasil desde 1930, incluindo a formação para docentes de pré-escolas, mesmo que em baixo número. De acordo com os dados colhidos pelo Ministério de Educação (MEC) em 1999, entre as décadas de 1930 (início da reforma educacional inspirada pelo movimento escolanovista) e 1950 (fim do Estado Novo e início do neodesenvolvimentismo) houve 12 cursos de Pedagogia com licenciatura em Educação Infantil. De 1960 a 1990, (cujas maioria dos anos foi de ditadura militar) o total de instituições que ofertavam esse curso somava 85. Dessa forma, até o ano de 1999 foram criados 113 cursos formadores para professores de Educação Infantil. É importante destacar que no banco de dados citado, considera-se Educação Infantil a educação da pré-escola à 4ª série do 1º grau, marginalizando assim, no banco de dados, a formação de profissionais que trabalhassem com crianças de 0 a 3 anos de idade.

Conforme lembra Kishimoto (1999), a intenção de uma formação para professores em nível superior advém desde a proclamação da República, período em que “a lei nº 88 previa a criação, junto à Escola Normal da capital, em São Paulo, de um curso superior para formar professores de escolas normais e ginásios.” (p.65-64). Embora a cidade paulistana tenha se organizado inicialmente de modo diferente com a instalação de centros de estudos com cursos profissionalizantes que funcionavam ao redor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Tomam forma assim os Institutos de Educação, cujo modelo de Curso Normal

é instalado também em cidades vizinhas como Sorocaba (1928)¹⁴, por exemplo. A autora adverte ainda que:

Naquela época, poucas instituições ofereciam cursos para crianças pequenas. O jardim-de-infância anexo à Escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo, criado em 1896 como escola-modelo destinada ao estágio, permaneceu modelo de si própria pelo menos durante três décadas de inexistência de similares (KISHIMOTO, 1999, p. 67).

Cabe salientar que, na década de 1930, o curso normal oferecido era de nível superior, mas passou a ser integrado ao ensino médio ao longo dos anos e voltou a ser de nível superior na década de 1990, com a homologação da LDB. A cerca disso, Kishimoto (1999) declarou:

Gestada nos primeiros tempos da República, a Escola Normal Superior, por um curto espaço de tempo, formou profissionais para a educação infantil e séries iniciais no ensino fundamental, nos Institutos Superiores de Educação, anexos às universidades. O legislador ressuscitou essa modalidade para os tempos atuais (KISHIMOTO, 1999, p.71).

A criação das primeiras Escolas Normais ocorreu concomitantemente às reformas educacionais Francisco Campos em Minas Gerais e Fernando de Azevedo no Distrito Federal (1927-1930), resultando no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932. Esses acontecimentos influenciaram na escolha dos conteúdos e disciplinas a serem ministradas no curso Normal que se caracterizou com uma visão salvacionista da educação e com o ideal de uma escola nova. A consagração desse modelo de currículo se deu com a criação da Lei Orgânica do Ensino Normal 8.530 de janeiro de 1946, que padroniza as disciplinas ofertadas no segundo ciclo do curso em todo o país (VIDAL; FARIA FILHO, 2003).

Na década de 1950 surgiram seis cursos de licenciatura em educação pré-escolar, localizados em duas universidades privadas do Rio Grande do Sul, uma universidade pública (UNESP de Marília) e duas privadas em São Paulo, entre elas a Faculdade de Ciências e Letras de Sorocaba em 1955, hoje Universidade de Sorocaba (UNISO).

Entre as décadas de 1920 e 1970 as instituições de Educação Infantil sofreram uma lenta expansão. Embora deveriam ter aumentado em grande escala por conta da criação da legislação trabalhista que em 1932 previu creches nas indústrias em que trabalhassem no mínimo 30 mulheres (KUHLMANN JR, 2000).

Segundo Kishimoto (1986), a primeira escola maternal de Sorocaba foi criada em 1924, com a intenção de atender aos filhos de operários principalmente das fábricas de tecido

¹⁴ Conhecida popularmente como “Estadão” foi a primeira escola pública de Sorocaba com ensino Normal. Tornou-se colégio estadual em 1944 e recebeu o nome de “Doutor Júlio Prestes de Albuquerque” em 1946.

Santa Rosália e Santo Antônio. A escola continha quatro salas e funcionava em dois períodos correspondentes aos horários de trabalho de suas mães. Esse movimento de instalação de escolas maternas anexas às indústrias ocorreu em todo o estado de São Paulo, em alguns lugares com maior quantidade do que em outros, visando possibilitar a entrada de mulheres no trabalho industrial.

De acordo com Suad Aparecida Ribeiro de Oliveira (2010) nessa mesma época foi criado o Grupo Escolar Santa Rosália que atendia principalmente aos filhos dos operários da fábrica homônima, entre sete e catorze anos de idade.

Decorridas três décadas dos movimentos de 1924, e tendo em vista o constante crescimento econômico, a década de 1950 aponta uma cidade pujante com 130.000 habitantes, 464 estabelecimentos de grande e pequena indústria; com 28.000 operários; 987 estabelecimentos comerciais; 2.500 propriedades agrícolas; 125 associações diversas (recreativas, beneficentes, religiosas, instrutivas, esportivas, etc.); estabelecimentos de ensino como: Faculdade de Medicina da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; escolas normais; colégios particulares; Escola de Comércio; cursos de madureza; escola industrial; Seminário Diocesano; grupos escolares; um colégio religioso (Santa Escolástica); escolas públicas (OLIVEIRA, 2010, p. 40).

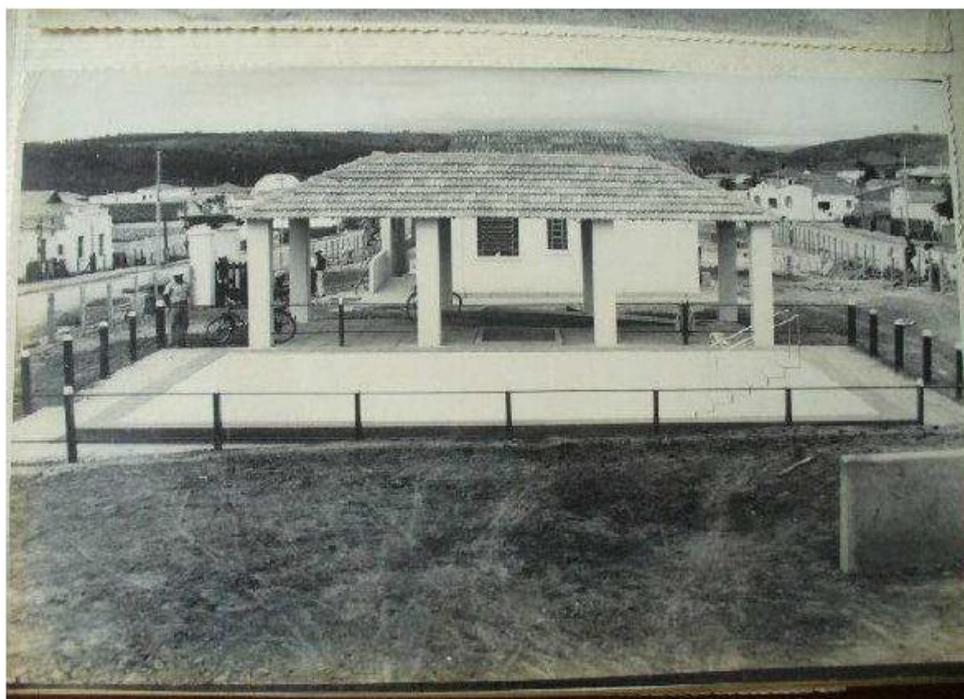
No ano de 1954 foi criado o primeiro parque infantil de Sorocaba, nomeado “Antonio Carlos de Barros”. Era localizado no bairro “Além-Ponte” também conhecido como reduto dos espanhóis por ser a região que concentrava mais imigrantes espanhóis na cidade devido ao baixo custo dos terrenos. Em busca de construir novas vidas e fugir da pobreza gerada pelas guerras, falta de empregos, carência de terras e pela concentração de riquezas e poder nas mãos das elites na Europa, estas pessoas desembarcavam no porto de Santos e se instalavam nas cidades em que já houvesse algum de seus conterrâneos. Segundo Sérgio Coelho de Oliveira (2002), a primeira família espanhola foi a Ribeiro, seguida de muitas outras que constituíram uma região de gente com sangue quente e muita força para reconstruir suas vidas.

Suad Aparecida de Oliveira (2010, p.40) atribui este como um dos fatores que incentivou a criação da primeira escola maternal dizendo:

A corrente migratória que se estabelece na então periferia da cidade, além da expansão econômica traz consigo novas demandas sociais com a necessidade de ampliação/instalação de serviços públicos principalmente direcionados a educação infantil, fato que pode ser observado nas ações políticas originadas na década de 1920 (OLIVEIRA, 2010, p. 40).

A criação do primeiro parque infantil (figura 4) ocorreu por diversos fatores, sendo o principal a campanha realizada por José Carlos de Almeida, professor de Educação Física que idealizava um parque infantil em Sorocaba assim como os que conheceu em São Paulo quando realizou o estágio da graduação. “A ausência de atendimento escolar a população infantil, incomoda-o a ponto de em 1953, pagar do próprio bolso por diversas publicações no Jornal Cruzeiro do Sul” (OLIVEIRA, 2010, p. 44). Por interesse político e social o prefeito José Carlos decide subsidiar a construção do parque e estabelece como localização o bairro “Além Ponte” onde residia a maioria de seus eleitores. Nomeando o referido parque com o nome de seu sobrinho que falecera em um acidente, nome que foi mantido até a demolição do parque em 2012.

Figura 4: Primeiro Parque Infantil de Sorocaba - Vista da lat. esquerda da obra concluída, 1954. Arquivo da Professora Maria Rodrigues Gomes (Dona Mara).



Fonte: OLIVEIRA, 2010, p, 42.

Diante da inauguração do parque o processo de seleção de professoras foi feito de modo informal, por indicação, como é possível perceber no registro feito por Oliveira (2010, p. 48) da fala de uma das primeiras professoras:

Em meados de 1954, fui dar uma volta de bonde com minha avó materna, Carmela, na Rua dos Morros, no Além-Ponte. Ao passar em frente ao Parque Infantil, que estava prestes a ser inaugurado, fiquei encantada e disse: - Que escola linda! Seria muito feliz e realizada se eu pudesse trabalhar aqui. Minha avó vendo meu entusiasmo disse-me: - Se você quiser

trabalhar nesse parque, amanhã mesmo vou falar com o Emerenciano(referindo-se ao prefeito da época), primo em segundo grau e grande amigo dela [...]. Como o prefeito era primo-irmão da minha mãe, fui até a casa dele [...], solicitei uma vaga de professora no referido Parque, e ele ficou muito feliz ao ver meu interesse, visto que naquela época eram poucas as professoras interessadas em dar aulas para crianças pequenas.

Segundo Oliveira (2010), uma vez feita a contratação, as professoras, recém-formadas do curso Normal, deviam realizar um treinamento de quinze dias na cidade de Santos, na pré-escola municipal nomeada “Leonor Mendes de Barros”, que consistia em observação e aprendizado da prática. Havia uma professora para cada turma (figura 5), uma diretora, um professor de Educação Física (o mesmo que idealizou o parque) e três serventes. Sem contar o médico e o dentista que faziam acompanhamento frequente das crianças. A autora também registra, de uma fala de José Carlos de Almeida: “*os idealizadores atribuíram ao Parque Infantil tríplice finalidade: assistir, educar e recrear, mediante organização própria e em acordo com as necessidades imediatas dos seus frequentadores*” (OLIVEIRA, 2010, p. 52).

Figura 5: Tanque de areia do primeiro Parque infantil de Sorocaba, turma de d. Anita, que é a segunda da esquerda para a direita, sentada no tanque



Fonte: Acervo pessoal: Ana Maldonado Girão (SEWAYBRICKER, 2020, p. 62).

Em 1970 aumentou a discussão acerca de aspectos como a privação cultural e a municipalização da Educação Infantil. Dessa forma, esse setor passou a ser controlado e fiscalizado pelas três esferas de governo: federal, estadual e municipal. Essa condição gerou

pressão sobre a formação de profissionais incentivando um grande crescimento na oferta de cursos profissionalizantes para pré-escola, principalmente pelas instituições privadas (KISHIMOTO, 1999).

Em 1996, com o objetivo de atender à exigência do Artigo 87 da LDB, a própria legislação reinstalou o Normal Superior. Com o objetivo de acelerar a formação, para as pessoas formadas nessa modalidade eram destinadas a prática em chão da escola, pré-escola e alfabetização. Enquanto para as que realizavam o curso de Pedagogia eram destinadas as atividades administrativas e de pesquisa relacionadas à educação. Dessa forma, sua proposta distinguia a prática profissional e a teoria, sendo que se formavam no curso de Pedagogia aquelas pessoas que seriam responsáveis por ensinar no ensino médio quem efetivamente atuaria no chão das pré-escolas, cuja atividade não exigia graduação superior. Ou seja, aos educadores de pré-escola e anos iniciais era necessário apenas o magistério, embora pessoas leigas, sem nem mesmo a conclusão do colegial, hoje Ensino Médio, também pudessem atuar, enquanto que para as pessoas formadas em ensino superior eram reservados a tarefa de ensinar às que frequentavam o magistério.

O curso Normal Superior funcionava então como uma licenciatura curta que, embora fosse composta por 3.200 horas, sua carga poderia sofrer desconto de 800 horas se os estudantes fossem egressos do magistério. Para os professores do curso Normal Superior se exigia que apenas 10% fossem mestres. A respeito disso, Kishimoto (1999, p. 72-73) conclui: “O tempo de duração do curso, somado a pouca exigência na contratação do corpo docente, geram consequências de várias naturezas: preconceitos, baixos salários, baixa identidade do profissional, poucas expectativas de profissionalização, entre outras”. À época a autora acrescentou também:

Outra coisa que inquieta é a separação entre a formação profissional e a universitária. O curso normal superior fora do contexto universitário deixa de oferecer a diversidade, essencial para a formação docente, não se beneficia do caldo cultural propiciado pelas reflexões sobre as ciências da educação aliadas ao tratamento dos conteúdos, em um espaço que se torna pedagógico, transformando-se em campo fértil de flexibilidade, ações criativas e estratégias de aprendizagem (KISHIMOTO, 1999, p. 71).

No ano de 2013, após a redação da lei nº 12.796, a Constituição Federal passou a determinar, em seu artigo 208 que a Educação Básica gratuita deve incluir estudantes entre 0 e 17 anos, embora seja obrigatória apenas a partir dos 4 anos de idade, tendo asseverado em 2006 que a Educação Infantil (EI) engloba creches e pré-escolas atendendo crianças de 0 a 5 anos de idade. A inclusão da EI como primeira etapa da Educação Básica a reconheceu como

fundamentação, ou seja, como a base do processo educacional. Diferente da ideia compartilhada até a década de 1980 de se considerar a educação “pré-escolar” como uma fase anterior à escolarização (BRASIL, 2017).

Atualmente, embora legalmente não se compreenda mais a Educação Infantil como uma fase separada da Educação Básica, a ideia de preparação da *pré*-escola ainda é notada em muitas instituições, assim como afirmam as autoras Tomazzetti, Santos e Mello (2018) “[...] pressionados por pais, mães e mesmo por professores e professoras do ensino fundamental, transformamos precocemente nossos pré-escolares em escolares, antecipando, de forma sistemática, o treino de conteúdos relativos ao ensino fundamental” (2018, p. 376). Essa é uma questão sobressalente nas falas do e das informantes que contribuíram para a construção da pesquisa.

A integração da Educação Infantil à Educação Básica motivou também a consideração de seu currículo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada no ano de 2017. Segundo esse documento, a inserção na creche ou na pré-escola muitas vezes é a primeira separação das crianças de seio familiar, portanto, o trabalho que envolve essa etapa deve permear sempre as ações de cuidar e educar, uma vez que o cuidado é indissociável do processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2017). Dentre muitas recomendações, o documento aborda questões como relacionamento escola-família e a diversidade, como demonstrado no seguinte excerto:

Nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade (BRASIL, 2017, p. 35).

Segundo Tomazzetti, Santos e Mello (2018), a escolarização precoce, relação família-escola, relação da equipe escolar entre si e com as crianças, diversidade e abordagens sobre o tema e material apostilado, são apenas algumas das problemáticas atuais da Educação Infantil. Muitos desses pontos também percorrem as falas do e das informantes, evidenciando questões em comum em diferentes épocas de atuação.

Uma vez que olhamos para a história da formação de docentes, contextualizando-as em seu período social, cultural e político, faz-se possível compreender a razão da persistência de alguns desses problemas. Trabalhar com suas memórias, além de possibilitar a empatia

com a realidade de quem as compartilha, permite o exercício de autorreflexão e consequente transformação, para pesquisadores e para protagonistas.

A Nova História e um olhar para o protagonismo

*“A história única cria estereótipos,
e o problema com os estereótipos
não é que sejam mentira,
mas que são incompletos”
Chimamanda Ngozi Adichie*

Embora a Nova História tenha inspirado um movimento na Europa no passado, hoje centelhas de um olhar descolonizador são vislumbradas em muitos outros continentes e países. Antes de me aprofundar nos fundamentos desse subtítulo, convido à reflexão sobre o que Chimamanda Adichie, uma autora Nigeriana diz. Quando fala sobre “O Perigo de uma História Única” (ADICHIE, 2019), Chimamanda aponta para a necessidade de lembrarmos que toda história importa e cada uma tem mais do que um ponto de vista. Nos dias de hoje é imprescindível que rompamos com histórias hegemônicas e estereótipos a fim de nos abrir para novas perspectivas e promover uma História mais justa com espaço para todos, afinal “as histórias importam” (ADICHIE, 2019, p. 32).

Com o movimento da Escola¹⁵ dos Annales (*École des Annales*), eclode a história nova ou nova história sendo difundida¹⁶ a partir do ano de 1929 na França, impulsionada por seus pioneiros Marc Bloch (1886 - 1944) e Lucien Febvre (1878 - 1956) que fundaram a revista *Annales d'histoire économique et sociale*¹⁷ tendo como objetivos principais a oposição à história política e a crítica ao *fatalismo* histórico. Por história política entendendo uma história que visa um acontecimento de curta duração em si mesmo, e que só é relevante se motivado por uma causa política, como guerras e batalhas, por exemplo. E por história fatorial, compreendendo que a vertente tradicional toma acontecimentos históricos como fixos e dados, uma vez comprovados por documentos oficiais, são incontestáveis. Nas palavras de Febvre (1933):

[...] porque onde pegariamos o fato em si, este pretense átomo da história? O assassinato de Henrique IV por Ravaillac, um fato? Se o analisarmos, se o decomposermos em seus elementos, uns materiais, outros espirituais, resultados combinados de leis gerais, de circunstâncias particulares de

¹⁵ O termo “escola” não se refere a uma instituição escolar, mas a uma teoria que é influenciadora de gerações ao longo do tempo.

¹⁶ Segundo Le Goff (1990), já havia pesquisadores que dialogavam com os princípios dessa vertente, como Jules Michelet (1798 - 1874) considerado profeta da história nova, e François Simiand (1873 - 1935) economista e sociólogo.

¹⁷ Anais da História Econômica e Social.

tempo e lugar, enfim, de circunstâncias próprias a cada indivíduo, conhecidos ou ignorados, que representam um papel na tragédia, quando rápido veremos dividir-se, decompor-se, dissociar-se um complexo emaranhado... Algo dado? Não, algo criado pelo historiador, quantas vezes? Algo inventado e construído com ajuda de hipóteses e conjecturas, por um trabalho delicado e apaixonante (FEBVRE, 1933 apud LE GOFF 1990, p. 32).

Desse modo, em oposição à história narrativa, no sentido descritivo, propunha-se uma história-problema, ou seja, uma história que analise o passado motivado por problemáticas do presente, uma vez que não é tarefa da história relatar acontecimentos anteriores, mas questioná-los para melhor compreender a realidade contemporânea.

Em 1956, Fernand Braudel (1902 – 1985) herda o legado dos *Annales*, tornando-se o historiador referência da segunda geração desse movimento. Sua visão mostra que a história não está na superfície dos acontecimentos, mas na multiplicidade dos tempos. Dessa forma, categoriza em sua obra “Escritos sobre a História” (BRAUDEL, 1978) o tempo em três dimensões: *breve*, o tempo *ocorrencial* dos acontecimentos; *média duração*, o tempo das conjunturas; e, por fim, *longa duração* que é o seu objeto de estudo e que diz respeito à história quase imóvel, ou seja, características de um local ou um povo que sofrem transformações lentas e imperceptíveis se vistas por um curto ou médio período. Embora reconheça na longa duração o cerne da história, Braudel (1978) destaca a necessidade da *dialética da duração*, no sentido de que as três dimensões estão em constante relacionamento. Sendo assim, nas pesquisas, recortes de análise devem ser considerados nas três dimensões temporais.

Ao final da década 1960, uma vez que Braudel se aposenta e é substituído por Jacques Le Goff em 1975, inicia-se um processo de transformação do movimento. Segundo Peter Burke (2011), os princípios da História Nova se disseminaram de tal forma que não houve alguém que representasse especificamente a terceira geração. Caracterizou-se assim um polícentrismo, de maneira que as ideias dessa escola influenciaram o olhar de pesquisadores e pesquisadoras¹⁸ em diferentes áreas como, por exemplo, a sociologia, psicologia, antropologia e geografia.

A terceira geração, diferente da linha *Braudeliana* mas, sem negá-la, visa analisar aspectos mais específicos das sociedades, como a história do cotidiano, de culturas e de mentalidades. Compreendendo que esses recortes não se conectam numa sequência linear

¹⁸ A terceira geração dos *Annales* é a primeira composta também por mulheres como Michèle Perrot, Arlete Farge e Christine Klapich, entre outras.

pois são influenciados por diferentes fatores como econômicos, sociais e temporais. François Dosse (1987) considera essa característica uma fragmentação da história, chamando-a de “história em migalhas”, em contraposição Le Goff diz que a proposta da Nova História não é de repartições temáticas fechadas em critérios subjetivos pois, embora faça recortes esses devem ser analisados em sua estrutura (econômica, social, religiosa, etc), tornando-se uma história total.

Para Le Goff (1990), a Nova História se constitui por meio do diálogo entre outras ciências humanas, utilizando, portanto, diferentes metodologias para se pesquisar a história e considerando como documentos outros artefatos para além dos documentos escritos. Para o autor essa dinâmica torna a Nova História “[...] a boa terra de uma interdisciplinaridade” (p. 6). O diálogo entre as ciências influenciou para que essa vertente considerasse que os sujeitos pesquisados devem ser estudados de forma global, ou seja, a considerar todos os contextos que os envolvem, como o econômico, político, social e assim por diante.

Iniciada na França, a Nova História se difunde primeiramente pela Inglaterra e pela Itália, se fazendo conhecer por meio de pesquisas¹⁹ que focam a vida e o cotidiano de pessoas ou grupos antes ignorados pelo paradigma tradicional. No entanto, tal difusão não é feita de forma tranquila, pois as críticas às suas falhas e posições surgiram e ainda surgem. Numa questão paradigmática ideológica, a Nova História se deparou com as resistências de historiadores marxistas por conta do ponto de *longa duração*. A cerca disso, Jacques Le Goff (1990, p. 52) afirma: “Enquanto a história nova insiste sobre as diferenças das experiências históricas e sobre a necessidade de uma multiplicidade de enfoques, todos esses problemas indicam que a história nova pode ser considerada pela história marxista oficial como um desafio”.

Ao analisar os paradigmas historiográficos em uso no período entre 1930 e 1980, o historiador Júlio Aróstegui diz (2006):

Mas a historiografia como tal, criou no seu seio apenas um paradigma metodológico original, o da escola dos *Annales*, cuja influência, por outro lado, foi universal e determinante [...] a escola dos *Annales* foi o primeiro movimento historiográfico do século 20 nascido no próprio campo da pesquisa histórica. O marxismo por sua vez, foi a teoria das ciências humanas que deu à historiografia uma dimensão de maior alcance no campo teórico geral da realidade histórica (ARÓSTEGUI, 2016, p. 139).

¹⁹ Como, por exemplo, o estudo de Carlo Ginzburg resultante no livro “O queijo e os vermes” (1976).

Apesar dos embates teóricos, existem historiadores marxistas e “seguidores” de Febvre, como diria Le Goff, o que significa que o Materialismo Histórico pode caminhar juntamente com a Nova História, assim como demonstram Pierre Vilar (1977) e Guy Bois (1990). Acerca dos diferentes paradigmas e sua relação com a nova história, Le Goff (1990) diz:

Com efeito, embora postule a necessidade de uma reflexão teórica, a história nova não depende de nenhuma ortodoxia ideológica. Ao contrário, ela afirma a fecundidade de múltiplas contribuições, a pluralidade dos sistemas de explicação para além da unidade da problemática. Ela pretende ser uma história escrita por homens livres ou em busca de liberdade, a serviço dos homens em sociedade (LE GOFF, 1990, p. 21).

Mas, afinal, o que se entende hoje por Nova História ou história estrutural? Segundo Peter Burke (2011), é mais simples explicar seu significado por negação, ou seja, explicar o que é a Nova História ao destacar o que ela não é. O primeiro ponto, a saber, é que a História Nova se opõe ao paradigma tradicional ou, segundo Burke (2011, p. 10) “a visão de senso comum da história” que frequentemente é considerada a única maneira de se fazer história. Para ele, a História tradicional e a Nova História se contrapõem em seis pontos.

O primeiro ponto, como já citado anteriormente é a história política, relacionando política ao Estado e principalmente a confrontos entre Estados, como guerras. Enquanto o paradigma tradicional visa à história política (vez ou outra citando história da arte e história da ciência, mas em segundo plano), a Nova História foca a atividade humana em sua totalidade, afinal se considera que “tudo tem uma história” (HALDANE, 1951 *apud* BURKE, 2011, p. 11). Daí surge mais uma referência a essa vertente como *história total*.

O segundo ponto diz respeito à história-narrativa, ou seja, para o modelo tradicional, o essencial é narrar um fato em si, de forma a descrevê-lo separadamente de seu contexto. Por história-narrativa podendo se considerar também história fatural. A Nova História, no entanto, considera as estruturas em que o fato ocorreu, como as condições políticas, econômicas e sociais, de maneira a relacionar o acontecimento com suas estruturas. Por essa razão a vertente nova também é chamada de história estrutural. Compreende-se que a mudança estrutural é morosa, de forma que, a história não é factual, mas de longa duração.

O terceiro eixo de contraposição se faz em torno das visões de cima e de baixo, uma vez que a história tradicional aplica sobre seus objetos uma visão de cima, enquanto que a nova se propõe a uma visão de baixo. Por visão de cima se considera o foco em acontecimentos e pessoas de “grande” importância, como batalhas, reis, imperadores e heróis; cenário em que há sempre alguém com maior destaque enquanto as outras personagens não

são relevantes. A história vista de baixo, pelo contrário, busca evidenciar o cotidiano, as vivências e memórias de pessoas antes consideradas coadjuvantes da história, mas que sob essa ótica se tornam protagonistas e são essenciais para o seguimento dos acontecimentos históricos. De forma, a saber, que toda pessoa tem influência na história e é seu direito ter consciência de seu papel. Burke (2011, p. 13) complementa dizendo: “vários novos historiadores estão preocupados com a história vista de baixo, em outras palavras, com as opiniões das pessoas comuns e com sua experiência da mudança social”.

Segundo Hobsbawm (1985 *apud* BURKE, 2011, p. 45), o interesse pela história de pessoas ditas comuns começou a aparecer em torno de 1789, “tem início com a história dos movimentos de massa no século XVIII [...] Para o marxista, ou mais comumente o socialista, o interesse na história das pessoas comuns desenvolveu-se com o crescimento do movimento trabalhista”.

Michel de Certeau (1998) também destaca a necessidade de se falar do “herói comum” e de seu cotidiano: “Este herói anônimo vem de muito longe. É o murmúrio das sociedades. De todo tempo, anterior aos textos. Nem os espera. Zomba deles. Mas, nas representações escritas, vai progredindo” (CERTEAU, 1998, p. 57).

Se no primeiro ponto de contraposição se dizia que *tudo* tem uma história, neste terceiro se diz: *todos* têm uma história. Embora este pareça ser o ponto mais revolucionário e essencial da História Nova, Sharpe (in BURKE, 2011) explica que a visão de baixo pode ser complexa quando se trata de recortes temporais mais antigos. A razão disso se relaciona com o quarto ponto, que trata sobre documentos.

Para a história considerada tradicional, dada a influência de Ranke (1795 - 1886), podem ser considerados como documentos apenas registros oficiais. Para a Nova História, não apenas registros oficiais são documentos, como também entrevistas, depoimentos, fotografias, vídeos, artefatos, relíquias, obras de arte, entre outros, afinal “quando os historiadores começaram a fazer novos tipos de perguntas sobre o passado, para escolher novos objetos de pesquisa, tiveram de buscar novos tipos de fontes para suplementar os documentos oficiais” (BURKE, 2011, p. 25). Para Sharpe (2011), o que torna complexo ver a história de baixo em tempos muito antigos é o fato de que, em muitas civilizações, quanto mais antigo o período, menos registros se encontram sobre pessoas comuns.

A recorrência a diferentes fontes é um dos pontos frágeis da Nova História e que é frequentemente alvo de incredulidade. As críticas se fundamentam na prática de alguns novos historiadores que pesquisam a vida cotidiana de pessoas e as embasam em registros de momentos que na verdade são esporádicos ou extraordinários em suas vivências. “Por isso é

necessário ler os documentos nas entrelinhas” (BURKE, 2011, p. 26). Pois quando se recorre a um documento, seja qual for, é necessário contextualizá-lo à situação em que foi produzido. Entendendo, por exemplo, que a transcrição de um julgamento não dita toda a vida de alguém, mas registra um momento de sua vivência que, naquele contexto, foi indicado de uma forma singular.

Mais um ponto de oposição, que seria o quinto, diz respeito à singularidade das pessoas estudadas por pesquisadores. Mais uma vez, enquanto a história tradicional considera o fato em si, a Nova História considera também as motivações e singularidades pessoais que podem ter influenciado na ação dos sujeitos envolvidos. “Quando um historiador pergunta ‘Por que Brutus apunhalou César?’ Ele quer dizer ‘O que Brutus pensou, o que fez com que ele decidisse apunhalar César?’” (COLLINGWOOD, 1946 *apud* Burke, 2011, p. 14).

O sexto e último ponto se relaciona com a polêmica concepção - que não é praticada apenas pela história positivista, mas por todas as pesquisas direcionadas pelo positivismo - de que o ou a pesquisador(a) deve ser objetivo e imparcial, não interferindo na realidade do campo pesquisado ou em suas análises. Acerca disso, as palavras de Peter Burke (2011) não poderiam descrever melhor:

Hoje em dia, este ideal é, em geral, considerado irrealista. Por mais que lutemos arduamente para evitar os preconceitos associados à cor, credo, classe ou sexo, não podemos evitar olhar o passado de um ponto de vista particular. O relativismo cultural obviamente se aplica, tanto à própria escrita da história, quanto a seus chamados objetos. Nossas mentes não refletem diretamente a realidade. Só percebemos o mundo através de uma estrutura de convenções, esquemas e estereótipos, um entrelaçamento que varia de uma cultura para outra (BURKE, 2011, p. 15-16).

História total, história estrutural, história vista de baixo. A História Nova é nomeada de diferentes formas, mas “Para muitos, a simples expressão ‘nova história’ seria desdenhosa, pois lançaria a ‘velha’ história nas trevas exteriores [...] Se é preciso chamar de novo o que é novo, o que posso fazer?” diz Le Goff (1990, p. 6). Conclui essa parte com mais algumas de suas palavras: “A nova história deve, mais do que nunca, justificar seu nome e, sem estardalhaço, com outros e às vezes contra eles, ir em frente” (1990, p. 9). Quando se recorre à Nova História como pilar de pesquisa, se propõe a considerar sua interdisciplinaridade entre diferentes paradigmas, de forma também a reconhecer a importância do diálogo entre as ciências humanas que, embora tenham campos de pesquisa diferentes, podem ter metodologias em comum e se complementarem.

A tarefa de “memorar”²⁰

*“A memória aparece com força subjetiva
ao mesmo tempo profunda e ativa, latente
e penetrante, oculta e invasora”
(Ecléa Bosi, 1994, p.47)*

*“[...]O interesse da memória coletiva e da história
já não se cristaliza exclusivamente sobre os grandes homens,
os acontecimentos, a história que avança depressa,
a história política, diplomática, militar;
interessa-se por todos os homens”
(Jacques Le Goff, 1984, p. 99)*

*“Noto que estou ficando velho.
Porque hoje estou mais feliz. Garanto.
Dono de meu tempo. Nem penso na morte.
Estou ficando velho. Nesta vida.
Eis a minha grande sorte”.
(Marcelino Freire, 2017)*

A história dita tradicional parece ser a referência majoritária do ensino de História nas escolas, motivo pelo qual se valoriza ou se conhece mais uma história unilinear de disputas pelo poder, enquanto se desvaloriza a micro história, a história do cotidiano, como ressaltam Hadler e Pinto Jr. (2021). Por essa razão, há tendência em marginalizar a lembrança e o passado de pessoas que, embora tenham contribuído para que o momento presente seja como é não têm espaço para incrementar o que se sabe da história, por meio de sua memória.

Para Le Goff (2003), memória é a capacidade de preservar informações, ligando-se à funções psíquicas, portanto é um fenômeno psicológico e de caráter individual, mas que se relaciona com a sociedade. A memória é objeto de estudo da psicologia, psicofisiologia, neurofisiologia, biologia e psiquiatria (no estudo de amnésia). Assim também, o estudo da memória pode trazer à tona aspectos da memória histórica e social ou, como diz Halbwachs (2006) a memória coletiva.

A memória oral é uma categoria valiosa para a constituição da narrativa do cotidiano, assim a população marginalizada expressa sua voz, dando visão à paixões e vivências individuais, de um modo que não se pode encontrar em documentos oficiais. No entanto, há de se ter cautela com um ponto, como lembra Bosi (2003, p. 17): “não vá alguém pensar que as testemunhas orais sejam sempre mais ‘autênticas’ que a versão oficial. Muitas vezes são dominados por um processo de estereotipia e se dobram a memória institucional”.

²⁰ Opto por não utilizar palavras como “rememorar” ou “rememoração” por entender que a atividade mnemônica não é como uma releitura, pois toda vez que se expressa a memória do passado, essa se faz nova a cada palavra. Assim, “memorar” é uma ação em si, uma tarefa específica e não uma revisão.

Compreendendo que cada indivíduo está inserido em um grupo, considera-se que esse grupo tem uma memória coletiva e que essa memória é significada por ideologias. Uma vez que a memória coletiva dispõe força sobre a memória individual, a leitura da narrativa de qualquer pessoa deve ser contextualizada em sua estrutura. Para Bosi (2002):

A memória opera com grande liberdade, escolhendo acontecimentos no espaço e no tempo, não arbitrariamente, mas porque se relacionam através de índices comuns. São configurações mais intensas quando sobre elas incide o brilho de um significado coletivo. É tarefa do cientista social procurar esses veículos de afinidades eletivas entre fenômenos distanciados no tempo. (BOSI, 2003, p. 31).

Ao olhar pioneiramente para o conceito de memória coletiva, Maurice Halbwachs (2006) destaca a interessoalidade de instituições sociais como a família, a escola e a igreja que, constituídos por grupos específicos no que diz respeito à classe, profissão, raça e gênero, constroem entre si memórias em comum que influenciam diretamente nas memórias individuais. Outro fator determinante para a forma como as pessoas contam suas memórias, segundo o autor, é o tempo. Isso porque, na medida em que nos tornamos mais velhos e com maior bagagem de experiência, interpretamos o que vivemos de forma diferente, fazendo assim o que Halbwachs (2006) chama de reconstrução do passado. Bosi (1994) ilustra essa atitude com o exemplo de quando relemos um livro lido por nós quando éramos jovens:

A impressão inicial é de um reencontro com o frescor da primeira leitura. Na verdade, antes de reabrir aquelas páginas seríamos capazes de lembrar poucas coisas: o assunto, algumas personagens mais características, este ou aquele episódio mais pitoresco, emocionante ou engraçado e, às vezes, a imagem de uma gravura. Ao encetar a releitura, esperamos que voltem com toda a sua força e cor aqueles pormenores esquecidos, de tal maneira que possamos sentir as mesmas emoções que acompanharam o nosso primeiro contato com a obra. Esperamos, em suma, que a memória nos faça *reviver* aquela bela experiência juvenil. Mas, se fizermos uma análise objetiva da situação em que se desenvolve a releitura, teremos que reconhecer que não é isso que se dá. Parece que estamos lendo um livro novo ou, pelo menos, um livro remanejado (BOSI, 1994, p.57).

Apesar dos pontos frágeis do uso da memória, a autora declara ser esta “a via privilegiada para chegar até o ponto de articulação da História com a vida cotidiana” (BOSI, 2003, 19-20). Destaco ainda que o aspecto individual da memória proporciona a ligação entre o presente e o passado, interferindo nas representações atuais do indivíduo. A dinâmica de contar suas lembranças promove um movimento de reflexão, permitindo que o sujeito ressignifique seu próprio passado.

O aspecto mais importante de se trabalhar com memória é colaborar para a percepção que as pessoas podem ter de que suas memórias têm valor e contribuem para a visualização de uma história tanto individual, quanto coletiva. Acerca disso, Pierre Janet Florès complementa: “o ato mnemônico fundamental é o comportamento narrativo, que se caracteriza antes de mais nada pela sua *função social*, pois se trata de comunicação a outrem de uma informação, na ausência do acontecimento ou do objeto que constitui o seu motivo” (FLORÈS, 1972, p. 12, *apud* LE GOFF, 2003, p. 421). Para Le Goff (2003), num sentido metafórico pode existir amnésia coletiva, quando povos e nações perdem sua memória e identidade, ou, como diria Ecléa Bosi (2003), perdem suas raízes. Mais uma razão, portanto, em se persistir na pesquisa com memórias.

E por que trabalhar com memória de velhos e velhas? Tocada profundamente com a obra de Ecléa Bosi “Memória e Sociedade” e por experiência própria com senhoras e senhores na graduação, não posso negar a riqueza de aprendizados que surgem quando se trabalha com pessoas que expressam, pelas linhas de seu corpo e pela sabedoria de suas palavras, quanto já viveram e quantas folhas da história podem escrever com sua memória. Pessoas adultas e jovens são sobrecarregadas com a dinâmica frenética de uma sociedade cada vez mais individualista e tecnológica, fazendo assim da atividade mnemônica um momento de lazer ou fuga. Para as pessoas velhas, “memorar” o que se passou é tarefa, um trabalho que permite a elas reencontrarem e reafirmarem sua identidade. Ecléa - de quem já me sinto íntima por ter estabelecido uma relação cotidiana com suas obras - diz também que para os adultos e adultas o momento de “memoração” é dicotomizado das tarefas cotidianas, já para quem tem mais estradas percorridas ela acrescenta:

Bem outra seria a situação do velho, do homem que já viveu sua vida. Ao lembrar o passado ele não está descansando, por um instante, das lidas cotidianas, não está se entregando fugitivamente às delícias do sonho; ele está se ocupando, consciente e atentamente do próprio passado, da substância mesma da sua vida (BOSI, 1994, p. 60).

A opção pelas palavras *velho* e *velha* é feita por compreender que a condição de pessoas idosas é característica de uma etapa única da vida que necessita de um olhar específico de cuidado e respeito. Portanto, utilizar essas palavras não é sinal de desrespeito, pelo contrário, representa a intenção de destacar sua condição única e especial. Em paralelo, da mesma forma como crianças devem ser reconhecidas como crianças, com seus direitos assegurados e defendidos quando elas não podem por si mesmas fazê-lo. Pessoas velhas devem ter suas necessidades reconhecidas e protegidas, pois elas, em muitos casos, não

podem se defender, às vezes por não terem saúde ou força, mas principalmente por serem invisibilizadas em nossa sociedade.

Na sociedade atual, a velhice tornou-se um “dispositivo que apoiado em modelos e prescrições procura formatar um ideal de envelhecimento” (AZEVEDO, 2019, p. 30). Assim, considerando as limitações decorridas da idade avançada, por não poderem trabalhar como trabalhavam na juventude, as pessoas velhas têm seu valor decrescido diante da sociedade, afinal, para o capitalismo, valorosas são as pessoas que produzem. Por essa razão e pelas debilidades físicas e saúde frágil que podem, mas não são regra, ser apresentadas na fase da velhice, ser velho ou velha é um estado carregado de negativismo e considerada uma condição inconveniente.

Para além das dificuldades físicas, há também a questão estética que se une às razões para negação da velhice. “Medo de envelhecer ou de parecer” é o nome do artigo de Maria Helena Vilas Boas (2007) que discute a cerca do medo de parecer velho e não propriamente de envelhecer. A autora questiona o modelo de velhice instalado socialmente que se constrói em oposição ao padrão jovem. “É de se notar, também, que o padrão de beleza implícito é o da juventude – beleza ‘perde-se’, não se admite a possibilidade de outros padrões ou de padrões alternativos [...]” (VILLAS BÔAS, 2007, p. 26).

Segundo a autora Celina Dias de Azevedo (2019), ao tomar consciência dessas problemáticas, é necessário aos velhos e velhas saber envelhecer, sendo que

Saber envelhecer é entender e aprender o que é adequado para si, a partir das próprias experiências e vivências. Mudar o lugar que ainda está reservado à velhice como estado de carência e perdas, para a possibilidade de um modo de vida singular (AZEVEDO, 2019, p. 44).

Reconheço aqui o meu lugar de fala (RIBEIRO, 2011) enquanto pessoa que ainda não envelheceu e, portanto, não compreendo na prática as experiências da velhice. Assim, não cabe a mim ditar melhores jeitos disso ou daquilo e, no entanto, é meu dever enquanto pesquisadora lembrar que assim como não existe uma infância, mas infâncias, não existe uma velhice ou um modo de ser velho e velha. Por isso, o que cabe a mim, enquanto pesquisadora é “renunciar ao olhar homogêneo sobre os velhos e a velhice” (AZEVEDO, 2019, p. 30) e reconhecer a singularidade e subjetividade de cada protagonista, independente de sua faixa etária.

OS ANDAIMES

Figura 6: Para construir ideias



Fonte: acesso em: https://www.canva.com/design/DAERnl-6LaQ/eG0LBrHCvT8h_T4e3dERfA/edit

https://www.canva.com/design/DAERnl-6LaQ/eG0LBrHCvT8h_T4e3dERfA/edit

Diante da oposição entre paradigmas e diferentes vertentes teóricas, a divergência entre métodos e metodologias a serem seguidos é muito presente no meio acadêmico e científico. Segundo Franco Cambi (2003), no campo da História da Educação o pluralismo de ideias é hoje bem definido, embora nem sempre sejam bem estabelecidos os diálogos a cerca da riqueza da variedade do que ele chama de “programas de pesquisa” (p. 19). Considerando essa realidade, o autor escreve sobre a necessidade de, nesse campo, realizar pesquisas apoiadas em um pluralismo tipológico de fontes, ou seja, com o objetivo de direcionar e suportar a pesquisa é mister utilizar mais de um tipo de documento. Mas o que é documento?

Provavelmente, a primeira resposta a essa pergunta poderia ser: esse documento é um papel oficial escrito possivelmente por alguém importante. Ao se discutir o que é um documento histórico, também discutimos quais memórias devem ser preservadas. Assim a pergunta “O que é um documento histórico?” desencadeia outra pergunta: “Quem produz um documento?”.

O movimento dos *Annales*, já descrito na primeira parte deste trabalho, foi um dos responsáveis pela disseminação da necessidade de não se restringir, na pesquisa histórica, apenas a documentos oficiais, considerando suas limitações. A escola dos *Annales* demonstrou como é possível trabalhar com outras fontes, principalmente quando o que se quer pesquisar é a história de pessoas que não são consideradas grandes personalidades pelo paradigma tradicional. Para tanto, a utilização de documentos como recibos de comércio em portos, cartas de soldados, fotografias e narrativas também devem ser consideradas se puderem credibilizar a pesquisa. Diante de novas perspectivas, novas perguntas são levantadas e essas, por sua vez, apontam para o uso de novas fontes.

Segundo as autoras Pinsky e Luca (2009), documento histórico é tudo o que em determinado momento é declarado como documento por meio da visão da época. Sua credibilidade é respaldada pela comunidade acadêmica de cada campo. Dessa forma, o que torna um documento histórico como tal, não é o documento em si, mas a análise que se faz dele. As autoras concluem então que a importância dos documentos se relaciona ao passado de onde veio e como ele se conecta com o presente, assim, o mesmo objeto pode ter características diferentes a depender do olhar deitado sobre ele. A exemplo disso Pinsky e de Luca (2009) citam o uso da fotografia. A foto de uma rua pode ser objeto de estudo para a história da arquitetura dos prédios nela registrados e ao mesmo tempo para a história das vestimentas utilizadas na época.

Uma vez compreendendo o que é documento histórico, entendemos que a pesquisa deste trabalho necessita de três tipos de documentos, utilizando assim da triangulação de

fontes, como indica Nóvoa (CAMBI, 1999). O primeiro ponto deste triângulo está sendo constituído pela história oral, por meio de entrevistas narrativas (EN). O segundo e o terceiro ponto serão formados por fontes iconográficas, ou seja, fotografias e documentos escritos concedidos pelo e pelas informantes e também acessados no trabalho de Oliveira (2010) e no CEI nº2 “Profª Marina Grohmann”.

Dito isso, inicialmente apresentaremos nesse capítulo os resultados de um mapeamento bibliográfico acerca de trabalhos com temáticas similares a esse. Em um segundo momento, dialogaremos sobre o que é História Oral, quais suas abordagens e de que forma a EN auxiliará nesse processo.

Revisão bibliográfica

No processo de revisão bibliográfica consultamos duas plataformas: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) para artigos. Não foram encontrados resultados para trabalhos com o mesmo recorte temático especificamente da presente pesquisa. Por essa razão, para cada plataforma realizamos a descrição de três eixos.

Na plataforma BDTD com os descritores “Memórias” e “Professores”, na mesma busca, foram encontrados 1.486 trabalhos. Cada um dos resumos foi analisado visando selecionar os que se aproximassem da temática do nosso trabalho. Tendo feito a seleção, estabelecemos os seguintes eixos: 1) Memória de Professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais; 2) Memória de Professores da Educação Infantil; 3) Memórias de Professores da Educação Infantil no estado de São Paulo. Com relação ao eixo 1, encontramos 10 teses e 37 dissertações, somando 47 trabalhos. Para o eixo 2 localizamos 5 teses e 13 dissertações, totalizando 18 trabalhos. E para o eixo 3 encontramos apenas 3 teses e 5 dissertações, somando 8 trabalhos. Esses números foram organizados no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1: Relação de trabalhos localizados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

BDTD	
"Memórias" "Professores"	1.486
Memórias de docentes da Ed. I. ou Fund I	Total: 47
	Teses: 10
	Disser: 37
Memórias de docentes da Educação Infantil	Total: 18
	Teses:5
	Disser: 13
Memórias de docentes da Ed. I, no estado de SP	Total: 8
	Teses: 3
	Disser: 5

Fonte: Dados recolhidos por SEWAYBRICKER, Gabriela M. para essa pesquisa.

Na plataforma SciELO também iniciamos com os descritores “Memórias” e “Professores” na mesma busca, o resultado foi de 90 trabalhos (quadro 2). Posteriormente, selecionamos os resumos que se relacionavam de alguma forma com memória, educação e formação de professores e os dividimos em dois eixos temáticos: 1) Memórias de Professores no Brasil, total de 69 trabalhos e 2) Memórias, educação e formação de professores, total de 27 trabalhos.

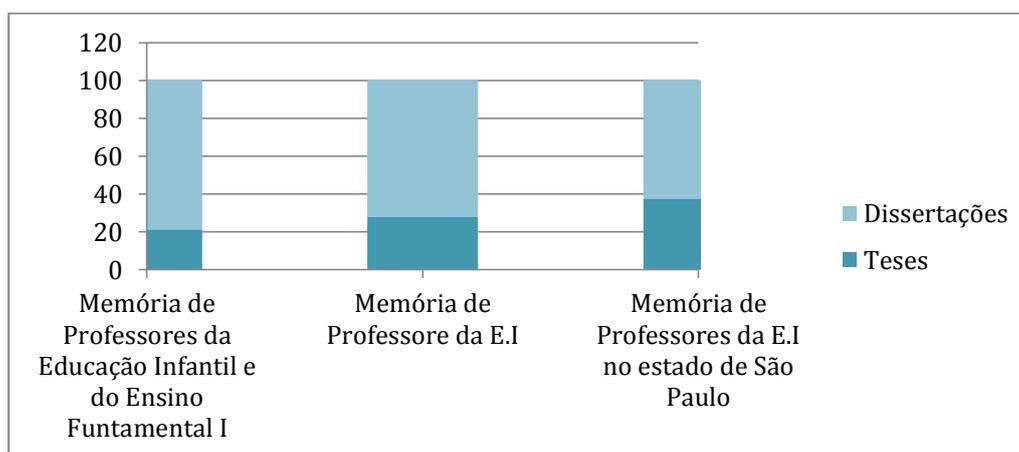
Quadro 2: Relação de trabalhos localizados na plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO)

Trabalhos levantados na SciELO	Total
Usando descritores: "Memórias" "Professores"	90
Que tratam sobre Memória de docentes no Brasil	69
Que relacionam memória, educação e formação de professores	27

Fonte: dados recolhidos por SEWAYBRICKER, Gabriela M. Para essa pesquisa.

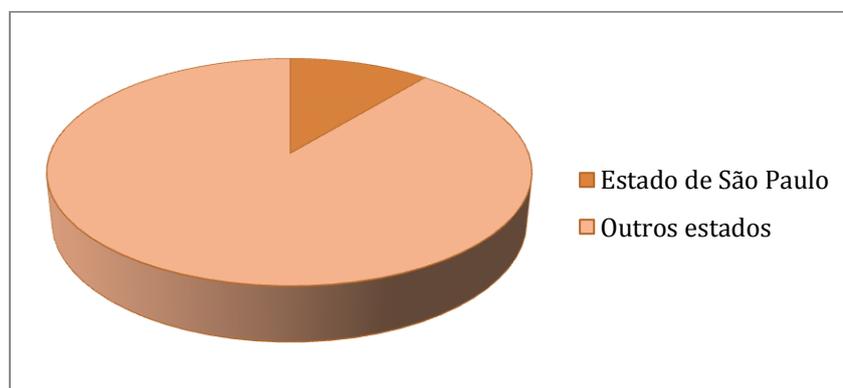
É notável que o interesse pela temática “Memórias de professores” tem sido muito menor nos cursos de doutorado do que nos cursos de mestrado, haja vista a discrepância entre produções de teses e dissertações (gráfico 1). Destacamos também que o interesse específico por memórias de professores de Educação Infantil, não foi identificado. No que diz respeito a produções da região de São Paulo a cerca da temática, o número de produções é apenas cerca de 10% do total de trabalhos (gráfico 2).

Gráfico 1: Relação de Teses e Dissertações associadas à temática



Fonte: dados recolhidos por SEWAYBICKER, Gabriela M. para essa pesquisa.

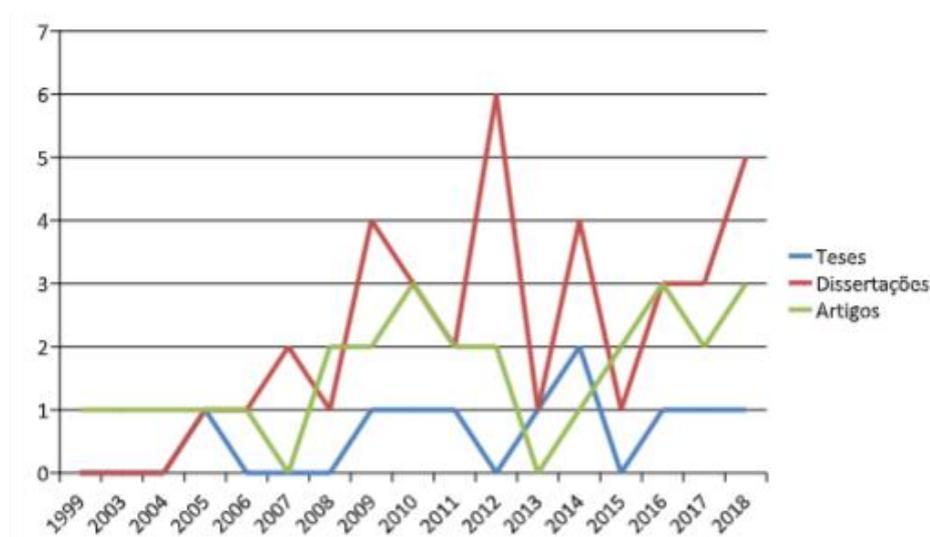
Gráfico 2: Trabalhos relacionados à memória de docentes da Educação Infantil no estado de São Paulo



Fonte: dados recolhidos por SEWAYBRICKER, Gabriela M. para essa pesquisa.

Considerando os anos de publicação dos trabalhos, tanto teses e dissertações como artigos, vimos que a produção de artigos se inicia em 1999 e a de teses e dissertações no ano de 2005. 2012 foi o ano em que mais se produziu dissertações sobre o tema, totalizando 6 trabalhos, enquanto que tese não houve nenhuma (gráfico 3).

Gráfico 3: Relação de produções acadêmicas acerca de memória de docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental anos iniciais.



Fonte: dados recolhidos por SEWAYBRICKER, Gabriela M. para essa pesquisa.

A escassez de produções acerca da temática: “Memórias de professores da Educação Infantil” nos impulsiona a pensar que olhar para memórias de docentes em busca de compreender problemáticas atuais da Educação Infantil é necessário, uma vez que professoras e professores também são agentes dessa “caixa preta” da escola, como se refere analogamente Dominique Julia (2001, p. 13) dizendo que quando um avião sofre algum tipo de acidente, é a caixa preta que registra as ocorrências anteriores ao acontecimento. Para ele, quando se busca compreender a cultura escolar (avião em colapso), é necessário olhar para o cotidiano da escola (caixa preta). Docentes são agentes do processo educacional, portanto, suas memórias podem realizar pontes entre passado e presente, evidenciando caminhos a serem trilhados hoje em busca de uma educação pública de qualidade para todas as crianças.

História Oral e Entrevista Narrativa

Segundo Meihy e Barbosa (2007) história oral é um recurso que, disseminado após a segunda guerra mundial com o desenvolvimento de novas tecnologias, é utilizado para validar experiências que quase sempre não estão registradas em documentos escritos mas, quando estão são carregadas de valores subjetivos às pessoas. Assim, a história oral passou a ser um tipo de narrativa suportada materialmente pelo registro em forma de gravação, registrando perspectivas que podem divergir de documentos escritos.

Meihy e Barbosa (2007) destacam que existem gêneros diferentes de história oral, caracterizando quatro principais ramificações: 1) história oral de vida, construída a partir da trajetória vivida por uma pessoa; 2) história oral temática, entrevistas ocorrem voltadas para um tema específico; 3) tradição oral, práticas transmitidas oralmente entre gerações de um mesmo círculo social; e 4) história oral testemunhal, registro de narrativas acerca de traumas vividos pelos sujeitos.

Há procedimentos de registro para cada uma dessas ramificações da história oral, em alguns casos se utiliza da entrevista aberta, em outros, entrevistas com roteiros programados, no caso da tradição oral o registro pode ser feito durante observação e no caso da história oral testemunhal as entrevistas podem ser semiabertas com foco no acontecimento traumático a ser contextualizado (MEIHY; BARBOSA, 2007).

Aqui fazemos um adendo. Embora trabalhem com produção e registro de narrativas, bem como sua interface com a formação docente, não nos embasamos na pesquisa narrativa ou (auto)biográfica (NAKAYAMA; PASSOS, 2018), pois essa exige uma orientação teórico-metodológica com a qual não trabalhamos. Fundamentados na História Oral, entendemos narrativas como o registro da história e concretização da memória.

Existem no meio acadêmico debates sobre quem faz história oral e em quais espaços essa se materializa. Esclarecemos que nossa escolha por esse recurso se faz por acreditarmos na necessidade de evidenciar protagonistas da história da educação que não estão nos documentos oficiais e nos livros como autores de sua própria história. Assim, o registro que faremos de suas trajetórias visa centralizar seu papel enquanto narradores, dando suporte a essa história que primeiro parte dessas pessoas e depois nos impulsiona a respaldá-la com outros documentos e registrá-la para que não caia no esquecimento.

Como instrumento de registro, optamos pela EM segundo os procedimentos de Jovchelovitch e Bauer (2000), cujo método encoraja e estimula entrevistados a contarem sua história tão diretamente quanto possível, fazendo da narrativa um esquema autogerador. A ideia original desse método surgiu na Alemanha, na década de 1980, criada pelo sociólogo Fritz Schütze (1977 apud JOVCHELOVITCH e BAUER, 2000) que visava uma proposta sistemática de registrar narrativas com propostas sociais e não apenas analíticas como era proposto por muito autores da época (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2000).

De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2000), o ato de contar histórias é realizado por meio de um esquema autogerador com três características principais: *A textura detalhada*, *a fixação de relevância* e *o fechamento da Gestalt*.

A *textura detalhada* é a necessidade dos e das entrevistadas em conceder informações detalhadas, o suficiente para deixar clara a transição de um acontecimento para outro, destacando tempos, lugares, motivos, planos, etc.. A *fixação de relevância* aos aspectos relevantes dos acontecimentos de acordo com as concepções de quem é entrevistado. O *fechamento da Gestalt* é a conclusão da trajetória narrada ou a sua chegada até o momento presente.

Considerado um método de pesquisa qualitativo, a entrevista narrativa é um tipo profundo e não estruturado de entrevista. A utilização desse método se faz em oposição ao modo resposta-pergunta de entrevistas estruturadas, considerando que dessa forma entrevistadores podem influenciar as respostas que ouvirão, bem como a linguagem com que elas serão dadas (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2000). Para esses autores, a influência de pesquisadores no momento da entrevista deve ser mínima, com o intuito de registrar as informações o mais integralmente possível. Além disso, os autores acrescentam:

A E.N vai mais além que qualquer outro método ao evitar uma pré-estruturação da entrevista. É o empreendimento mais notável para superar o tipo de entrevista baseado em pergunta-resposta. Ela emprega um tipo específico de comunicação cotidiana, o contar e escutar história para esse objetivo (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2000, p. 95).

Esse método pressupõe, portanto, que a perspectiva subjetiva de entrevistados é relevada mais facilmente quando esses usam sua linguagem própria e espontaneamente.

Uma vez tendo esclarecido a fundamentação desse método, prossigamos descrevendo a forma de sua utilização. De acordo com Jovchelovitch e Bauer, a entrevista narrativa exige primeiramente uma preparação e em seguida a execução de 4 fases: 1) iniciação; 2) narração central; 3) fase de perguntas; 4) fala conclusiva. Descreveremos agora cada um desses momentos.

Preparação: para preparar a EN é necessário que pesquisadores²¹ estejam conscientes da temática abordada, tendo estudado as problemáticas com as quais desejam trabalhar. Uma vez criada familiaridade com o campo de estudos escolhido, pesquisadores devem criar uma lista de perguntas *exmanentes*, ou seja, questões que visam o interesse de quem pesquisa diferente de questões imanescentes que são temas e relatos suscitados pelos próprios entrevistados. O propósito da criação dessa lista é transformar as questões exmanentes presentes nela em questões imanescentes, cuidando, assim, para que os e as entrevistadas

²¹ Destacamos que nesse tópico, com o propósito de facilitação da escrita, falamos sobre “pesquisadores” e “entrevistados” nos referindo também a pesquisadoras e entrevistadas.

abordem as temáticas necessárias para a pesquisa, mas, em sua própria linguagem e com sua própria organização dos fatos a estabelecer prioritariamente quais devem ser narrados. Mas como transformar as questões exmanentes em imanentes? É necessário que os pesquisadores compactem as questões exmanentes em uma comanda de uma frase, solicitando a quem for ser entrevistado que conte o que e como desejar a cerca dos assuntos dela.

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2000), para a construção dessa comanda, que eles chamam de tópico inicial, é necessário considerar os seguintes pontos:

- O tópico inicial necessita fazer parte da experiência do informante. Isso irá garantir seu interesse, e uma narração rica em detalhes.
- O tópico inicial deve ser de significância pessoal e social, ou comunitária.
- O interesse e o investimento do informante no tópico não devem ser mencionados. Isso é para evitar que se tomam posições ou se assumam papéis desde o início.
- O tópico deve ser suficientemente amplo para permitir ao informante desenvolver uma história longa que, a partir de situações iniciais, passando por acontecimentos passados, leve à situação atual.
- Evitar formulações indexadas. Não referir datas, nomes ou lugares. Esses devem ser trazidos somente pelo informante, como parte de sua estrutura relevante (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2000, p. 98).

Fase 1: uma vez feita a preparação, é chegada a hora da fase 1, nesse momento é necessário que o pesquisador contextualize as razões da pesquisa e o modo de funcionamento da entrevista narrativa ao entrevistado. Em seguida, deve-se pedir permissão para gravar a entrevista e apresentar a comanda.

Fase 2: uma vez iniciada a fala do entrevistado, não se deve interrompê-la até que o mesmo indique claramente ter terminado. Jovchelovitch e Bauer (2000) chamam essa indicação de finalização de “coda”. Por “interrupções” a e o autor consideram comentários e perguntas, sendo aconselhado apenas o uso de sinais não verbais ou sons para encorajamento da continuação da narração. Ao mesmo tempo em que os pesquisadores realizam essa escuta ativa, devem formular questões mentalmente ou anotá-las para a realização da fase seguinte. Uma vez que os informantes indicam o coda, os entrevistadores devem perguntar apenas se a pessoa gostaria de acrescentar algo mais. Diante de resposta negativa é possível passar para a próxima fase.

Fase 3: essa é a fase do questionamento. Uma vez que a fala é concluída pelos informantes, os pesquisadores podem realizar as perguntas anotadas ou gravadas mentalmente na fase anterior. Jovchelovitch e Bauer (2000) ressaltam que para a realização dessas perguntas, três regras devem ser respeitadas:

- 1) Não questionar o porquê de acontecimentos e atitudes, opiniões ou causas, uma vez que essas questões devem surgir naturalmente da fala dos informantes, sem serem induzidas pelo pesquisador. Assim, deve-se perguntar questões como: “Que aconteceu antes daquilo? E depois?”
- 2) Perguntar sempre questões imanentes, utilizando as palavras do próprio informante, referindo-se a acontecimentos mencionados no relato ou a tópicos de investigação da pesquisa.
- 3) Não apontar contradições dos relatos e evitar questões que demonstrem investigação ou racionalização sobre a fala do entrevistado.

A fase 3 tem por objetivo auxiliar no registro de informações complementares e no “fechamento da Gestalt” (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2000), ou seja, a estruturação de uma narrativa com começo, meio e fim.

Fase 4: concluída a fase 3 o gravador deve ser desligado e se iniciará um momento de diálogos informais que podem esclarecer as informações concedidas no momento da gravação. Esses diálogos podem ser determinantes para a interpretação do contexto da história narrada pelos entrevistados.

De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2000), o método de entrevista narrativa apresenta dois principais problemas: as expectativas incontroláveis dos informantes e as regras rígidas exigidas pelo procedimento que, muitas vezes, podem ser irrealistas. Com relação ao primeiro problema, a e o autor indicam que todos os informantes constroem hipóteses sobre o que acham que o entrevistador já sabe sobre o assunto e sobre o que ele gostaria de ouvir. Tendo consciência disso, os pesquisadores devem considerar que a história narrada teve seus fatos selecionados de maneira prioritária pelos informantes, visando ou agradar ao entrevistador ou a defender um posicionamento dentro do contexto vivido no momento da entrevista. O segundo problema diz respeito às regras do método que limitam a espontaneidade dos entrevistadores, pois se questiona se tantas regras são realmente necessárias uma vez que pequenas ações ou motivações podem influenciar as narrativas, mesmo que as regras sejam seguidas.

Mesmo com essas duas problemáticas, brevemente descritas agora, a opção pela entrevista narrativa em oposição à entrevista estruturada ou semi-estruturada se faz por considerar, entre outros motivos, que “Histórias pessoais expressam contextos sociais e históricos mais amplos, e as narrativas produzidas pelos indivíduos são também constitutivas de fenômenos sócio-históricos específicos, nos quais as biografias se enraízam” (SCHÜTZE, 1992 *apud* JOVCHELOVITCH e BAUER, 2000).

Análise

Os procedimentos de análise das entrevistas narrativas são abertos, o que significa que o modo de análise das informações fica a escolha dos pesquisadores, de acordo com a realidade da aplicação do método e com os objetivos da pesquisa. Em nosso caso, optamos pela análise proposta por Schütze (1977, 1983 *apud* JOVCHELOVITCH e BAUER, 2000), que combina aspectos qualitativos de estudo das informações.

A proposta de Schütze descreve um processo de análise composto por seis passos sendo:

Primeiro passo: transcrição detalhada do material verbal gravado, ação que necessariamente deve ser feita pelo ou pela pesquisadora.

Segundo passo: divisão do texto transcrito em duas dimensões, uma com material indexado e outra com material não-indexado. Compreendendo por material indexado os acontecimentos que têm referência concreta como: onde, quando, por que e quem. Considerando material não indexado os momentos relatados, de forma descritiva ou argumentativa, que expressam valores, sentidos experimentados, opiniões e argumentações.

Terceiro passo: fazendo uso dos componentes indexados analisa-se a ordem dos acontecimentos para cada pessoa, o produto dessa análise, segundo Schütze (*iden*), serão as trajetórias.

Quarto passo: deve-se analisar os componentes não indexados, refletindo sobre o comum e incomum e construindo teorias operativas que são pontos a serem comparados com outros elementos da narrativa.

Quinto passo: momento de reunião e comparação entre as trajetórias individuais de cada pessoa.

Sexto passo: no último passo as trajetórias individuais são contextualizadas e esses contextos são comparados, assim é possível identificar trajetórias coletivas.

Tendo explicado o processo de análise que está sendo realizado com os relatos orais, trouxemos aqui uma das transcrições a fim de evidenciar esse processo.

Gravando

A localização das pessoas selecionadas se deu primeiro por indicação (ao convidar à primeira, esta me indicou o contato de outras duas, que indicaram as outras). O contato inicial se deu por redes sociais (*facebook*), telefone ou celular (via *whatsapp*), solicitando um encontro para realizar a explicação do propósito da pesquisa e convidá-las para contribuírem. Todas as pessoas contatadas aceitaram contribuir com suas memórias. Uma vez aceito o

convite, outro encontro foi agendado para a gravação da entrevista em si, no local e ocasião em que cada uma se sentisse mais confortável.

Na preparação para as ENs criamos a seguinte comanda: “Por favor, conte-me sua trajetória de vida, incluindo as razões pelas quais o(a) senhor(a) decidiu tornar-se professor(a), como foi sua formação profissional e sua prática docente após formada”. Na fase 1, antes do início da gravação o método foi explicado e a comanda apresentada. “Posso começar a gravar?” – eu perguntava. Diante de uma afirmativa, a narrativa começava. Uma vez sinalizado o coda, aos informantes era questionado se o gravador deveria ser desligado ou se gostariam de acrescentar algo. Em caso afirmativo, partia-se para os questionamentos da fase 2 que eram memorizados e não escritos no papel, a fim de não inibir os informantes que poderiam ter conclusões precipitadas ao me verem anotando tópicos. Feitas as perguntas, aí sim eu anotava detalhes das respostas.

Para melhor realizar o movimento de análise posterior às transcrições, categorizei as pessoas entrevistadas em 3 grupos, de acordo com sua faixa etária, como apresento na tabela a seguir:

Quadro 3: Descrição de pessoas entrevistadas.

Grupo	Informante	Idade	Se autodeclara	Formação
Grupo 1 (20 a 39 anos)	Lúcia ²²	32	Branca	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogia • Mestrado em Educação • Cursando pós-graduação em atendimento educacional especializado • Pós-graduação lato sensu em Educação Infantil
	Paulo	30	Pardo	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogia • Pós-graduação lato sensu em atendimento educacional especializado • Cursando bacharel em Direito
Grupo 2 (40 a 69 anos)	Emília	52	Branca	<ul style="list-style-type: none"> • Magistério • Pedagogia • Administração Pública • Pós-graduação lato sensu em Psicopedagogia Institucional
	Magda	54	Preta	<ul style="list-style-type: none"> • Magistério • Geografia • Pedagogia • Pós-graduação lato sensu em Turismo Ambiental • Pós-graduação lato sensu em Metodologia ao Ensino de Geografia • MBA em Gestão Sistêmica
	Sílvia	61	Branca	<ul style="list-style-type: none"> • Magistério • Pedagogia • Especialização em Supervisão Escolar • Pós-graduação lato sensu em Psicopedagogia • Pós-graduação lato sensu em Administração Pública • Pós-graduação lato sensu em Gestão Escolar • Mestrado em Educação
Grupo 3 (70 a 80 anos)	Ecléa	70	Branca	<ul style="list-style-type: none"> • Química Industrial • Quarto Normal • Pedagogia • Pós-graduação lato sensu em Administração Escolar • Pós-graduação lato sensu em Administração Pública • Psicopedagogia
	Maria	80	Preta	<ul style="list-style-type: none"> • Curso Normal • Pedagogia

Fonte: dados levantados por SEWAYBRICKER, Gabriela M. para esta pesquisa.

Concluídas todas as fases da EN a transcrição das gravações foi realizada, exatamente de acordo com os áudios. Terminadas as transcrições, mais um encontro foi agendado com cada informante a fim de apresentar o texto transcrito, pedindo a eles que corrigissem o que achassem necessário, riscando o que gostariam que fosse retirado e indicando os lugares em que gostariam de acrescentar mais coisas, se fosse esse o caso, o gravador voltava a funcionar, registrando os adendos. O processo de retorno às transcrições para consequente

²² Os verdadeiros nomes do e das entrevistadas foram substituídos por nomes fictícios com o objetivo de preservar o sigilo de suas identidades.

correção ou aprovação chegou a ser realizado presencialmente com duas entrevistadas e foi interrompido pela pandemia da Covid-19, em março de 2020, causada pelo novo coronavírus, o Sars-CoV-2.

PAUSA

(Gabriela Maldonado Sewaybricker)

Em dezembro começaram as notícias:

Um vírus contagioso na China!

Burburinho... Coisa pouca, tão longe do Brasil.

Longe? Está batendo à sua porta a doença

Aliás, já entrou,

Sem nem pedir licença.

Encontrou primeiro os ricos que podiam voar por aí

Com tantos zeros na conta, que é que tem? Não vão falir.

Encontrou também os pobres, totalmente sem pudor

Deu *zoom* a suas vidas marcadas

De tanta luta e dor.

Mas calma minha gente, poucos são os casos aqui.

Milhões de pessoas morreram, *e daí?*

Entre muitos disparates, a vida é ignorada.

De quem trabalha na linha de frente,

De quem sufoca sem respirador.

A curva está a u m e n t a n d o

o d n a x i a b a àste avruc A

Meses passaram e o show teve que continuar

O comércio reabriu para o capital girar

O mundo fez pausa para a gente pensar

O mundo fez pausa para a gente mudar

Eu fiz pausa para valorizar

Eu parei para me doar,

Pois se não for para isso,

Para que continuar?

Às famílias que disseram adeus a seus entes queridos

Meu profundo respeito e solidarização

Que sua memória esteja sempre presente

E suas vidas não tenham sido em vão.

Foi neste contexto de crise, sé é que se pode definir assim²³, em que a pesquisa teve de fazer uma pausa. As pessoas entrevistadas em sua maioria são grupo de risco por sua idade ou condição física e por esta razão interrompemos os encontros presenciais para revisão das transcrições.

A construção de nossa casa, a pesquisa, foi interdita por um tempo, mas o prazo de entrega da obra continuou o mesmo. Dito isso, os planos apresentados no projeto, no início deste texto, tiveram de ser alterados. A análise de documentos do Gabinete de Leitura Sorocabano e do Centro de Educação Infantil número 2 não pôde ser concluída, de modo que o pilar documental passou a se basear nos documentos aferidos pela pesquisa de Suad Aparecida Oliveira (2010) e nos documentos fornecidos pelas entrevistadas, como fotografias, caderno e certificado. O número de pessoas entrevistadas também teve que ser limitado à quantidade feita antes do início do confinamento, mesmo que a vontade fosse de encontrar ainda mais professoras acima de sessenta anos de idade.

Assim sendo, um projeto que visava à construção de uma casa ampla teve de ser adaptado para uma casa de poucos cômodos que, embora menor, não deixou de ter importância e charme para que seus visitantes queiram nela repousar os olhos.

Havíamos interrompido os trabalhos em meio ao levantamento das paredes. Algumas entrevistadas optaram por corrigir as transcrições por e-mail, outros optaram por mantê-las como estavam. Assim concluímos a alvenaria, finalizamos o telhado, “chapiscamos” e pintamos as paredes, cada uma com suas próprias características. Juntas, as entrevistas ressaltaram aspectos indexados e não-indexados, ou seja, explícitos e implícitos. Destes aspectos destacamos pontos a serem refletidos e contextualizados a fim de compor respostas para as problemáticas estabelecidas: Quais as concepções de infância e Educação Infantil no século XX? Tais concepções são diferentes atualmente? Como se dava a formação de educadores para Educação Infantil? Quais as mudanças em relação à formação de hoje? Qual o valor atribuído aos profissionais da pequena infância em ambos os recortes temporais? Percorridas estas questões convidamos ainda à reflexão: De que forma os fatores do passado (século XX) influenciam o contexto atual da Educação infantil na cidade de Sorocaba, tendo em vista a formação, as práticas e a motivação para/de docentes?

²³ Segundo Boaventura de Souza Santos “o mundo tem vivido em permanente estado de crise” (2020, p. 4).

DETALHES

Figura 7: Decorando com memórias



Fonte: arte criada por SEWAYBRICKER, Clara Maldonado, a fim de representar aspectos abordados no capítulo a seguir. Com as estrelas do mar fazemos referência ao subtítulo “Ser docente”. Com as roupas nos referimos ao “Lavando a roupa suja”, com os desenhos (acervo pessoal de Professora Emília) e o peão representando o “Ser Criança”. Por fim o relógio representando o tempo cronos que perpassa as diferentes gerações entrevistadas.

A ideia aqui é organizar reflexões acerca das entrevistas e dos pontos ressaltados nelas, propiciando um *design* próprio a cada cantinho. As informações indexadas forneceram dados para a contextualização histórica e social dos fatos, enquanto as não-indexadas oportunizaram real identidade às palavras ditas, assim como quadros podem reavivar paredes simples.

É desta forma que intentamos convidar vocês leitores a refletirem conosco acerca das motivações para a escolha da profissão docente, a paixão pela Educação Infantil e a contraposição de tempo explícita na memória de pessoas mais velhas que se surpreendem a cada dia com a dinâmica contemporânea de relações. Outras questões a serem pensadas se relacionam com a relação das equipes escolares, o processo de formação de novos professores e a descontextualização entre teoria e prática, o diálogo entre escola e família e, por fim, a valorização da Educação Infantil e da criança como ser integral que *é* e não que deve ser preparado para quem pode se tornar. Sigamos adiante?

Ser Docente

Tinha um homem caminhando pela praia e tinham muitas estrelas do mar na areia e alguém falou assim: “nossa, vai morrer tudo” e todo mundo na praia só ficava falando que ia morrer tudo, que ia morrer tudo. Aí esse homem abaixou, pegou uma estrela e jogou no mar e falou assim: “para essa eu fiz a diferença”. Então é assim, a gente não vai salvar todo mundo, mas para alguns a gente vai fazer diferença. Aí ele foi andando pela praia e foi jogando, ele fez a parte dele né. E talvez algumas estrelas que ele jogasse fossem voltar de novo, mas era o que ele falou “para essa eu fiz a diferença” (Professora Emília).

Esta fala foi dita pela professora Emília num momento de sua entrevista em que descrevia como eram os cursos de formação continuada em seus primeiros anos como professora concursada na rede de Sorocaba, na década de 1990. Segundo Emília, que trabalhou por 30 anos na Educação Infantil, naquela época os treinamentos ocorriam semestralmente e eram ofertados pela prefeitura com convidados especiais como formadores. Mas o que resalto aqui com a utilização deste conto é o compromisso ético e político que as professoras deveriam ter com a sua prática. Atrelado a essa história é que inicio algumas reflexões sobre o porquê da escolha docente, que é um ponto perpassado por quase todos os entrevistados.

Segundo Emília, no início sua escolha pelo magistério foi puramente lógica e só apenas depois da prática é que o verdadeiro motivo para sua caminhada docente passou a ser o encantamento:

Bem nessa época meu pai estava para ir embora para Sorocaba, porque eu morava em Santo André. Aí eu ficava pensando que eu tinha que escolher uma coisa que aqui (Sorocaba) também tivesse, porque se eu escolhesse um curso que aqui não tivesse, quando eu viesse eu não ia poder continuar. E aqui em Sorocaba só tinha magistério, então foi o que escolhi porque eu não queria fazer o Ensino Médio sem ter uma profissão, porque eu já queria trabalhar. Aí eu fui me apaixonando, me apaixonando.

Já para Ecléa, a opção de se tornar docente veio depois de seu primeiro curso de profissionalização em Química Industrial, na década de 1960, contrariando o desejo da família cuja “grande paixão era a educação”. Segundo ela, quando se finalizava o terceiro ano do colegial, correspondente hoje ao nosso Ensino Médio, era possível optar por fazer mais um ano com especialização para o magistério, conhecido como “o quarto ano Normal”. Por incentivo de seu pai que era inspetor escolar é que escolheu cursar o quarto ano, mas não pretendia exercer a profissão de professora:

Vindo para Sorocaba eu já estava formada em Química Industrial, mas não era o que eu queria. Como eu estava noiva, meu pai falou assim: “Filha, até você casar faça o quarto normal” e eu fui fazer o quarto normal e me tornei professora. Vindo para cá, casada, eu não queria exercer minha profissão de Química Industrial, faltava alguma coisa para mim. Aí eu fui fazer cursos especializados em Educação Infantil, com muito sacrifício, porque a vida de casada no começo é muito difícil [...] Alí eu me encontrei

Para Lúcia, cuja formação inicial se deu entre a década de 2010, ser docente também não foi sua primeira escolha e sim cursar Ciência da Computação. Diante de uma situação financeira simples, a escolha de Lúcia foi determinada por cursos que tivessem vínculo com programas de acesso sem custo, como ela mesma descreve:

Fiz técnico em administração e fui bolsista pelo PROUNI em Ciências da Computação. Aí um dia na prova de sociologia, a professora me chamou depois da prova (lá em Ciências da Computação, do PROUNI) e falou assim para mim: “Lúcia, está aberta a inscrição da UFSCar para vagas remanescentes (isso em 2010) e é só pela nota do ENEM. Por que você não se inscreve?” [...] Tinha todos os cursos de licenciatura lá, desde exatas até humanas. O meu pensamento, eu tenho vergonha mas foi assim que começou, foi assim: “Ah eu vou fazer pedagogia numa federal porque eu vou ensinar as crianças a recortar e colar” Olha o pensamento dessa pessoa. Fico com vergonha, mas faz parte. Aí eu prestei para Pedagogia, me inscrevi e fui classificada em segundo lugar.

Paulo descreve ter tido vários desejos de profissão ao longo de seu desenvolvimento e que a vontade de ser professor sempre foi a mais presente mesmo que ao longo de seu Ensino Médio tivesse adormecido:

Em 2008 eu tinha procurado o curso técnico em Administração e vi que não queria isso. Depois do cursinho eu decidi que queria fazer Ciências Sociais em São Carlos, mas no último dia da inscrição aconteceu uma coisa na minha vida e eu entendi que eu não poderia sair da minha cidade, eu teria que estudar no campus de Sorocaba que é em próximo à minha casa. Fui eliminando os cursos então, Administração eu já sabia que não, exatas também não porque eu gostava de humanas... Aí despertou em mim aquele sonho adormecido de ser professor e eu escolhi Pedagogia.

Diferente das outras realidades, Sílvia, que iniciou a carreira na década de 1970, sempre quis lecionar e acredita que o seu convívio desde criança com as professoras no segundo Parque Infantil de Sorocaba foi sua motivação: “Eu gostava muito de estar ali com as crianças, ajudando os menores, porque como tinha crianças dos 3 aos 12 a gente tinha contato com criança pequena e eu gostava de estar lá contando história ou fazendo uma coisa ou outra com a professora”. Embora tivesse certeza sobre a docência, e já trabalhasse como professora de Educação Infantil nem sempre teve claro que área ou para quem desejava lecionar: “Na verdade nessa época eu não sabia o que eu queria ainda, se era Pré-escola, se era Ensino Fundamental, se era Ensino Médio... E na verdade eu resolvi fazer Matemática, faculdade de Matemática, contrariando até a vontade de meu pai que queria que eu fizesse Direito”. Passado um tempo cursando Matemática, influenciada por colegas professoras e por sua supervisora na rede pública, resolveu abraçar de vez o cargo de professora de crianças pequenas, trocando o curso que fazia pelo de Pedagogia, área na qual passou por todos os cargos e se aposentou como supervisora.

Vivemos em uma sociedade urbana e capitalista, voltada para os meios de produção e a mais valia, e por esta razão se tornou comum ouvir ou perguntar: “O que você quer ser?”. Há um momento da vida em que essa decisão nos é cobrada e, a depender da resposta, todo um rumo específico é traçado. Mas será que a escolha precisa ser feita uma única vez?

A respeito disso Paulo Freire (1993) diz que uma vez tomada à consciência do que é realmente ser professor ou professora, o compromisso ético e político com a profissão prescinde uma escolha diária, mesmo nos dias mais difíceis. E no momento em que a escolha não fizer mais sentido, também não fará mais sentido à prática do sujeito. Sabiamente ele diz: “É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada,

bem cuidada de amar” (1993, p. 10). Escolher envolve compromisso, como lembra Silvia Moron Sompolski (2018):

Sempre digo que o educador de formação inicial tem uma coisa que se chama responsabilidade ética [...] Essa responsabilidade ética não está escrita, não se aprende numa matéria. Ela é o compromisso com o que se faz e por que se faz, é o compromisso com a cidadania (SOMPOLINSKI, 2018, p. 151).

O comprometimento e amor pelo fazer docente também se fez nítido nas falas das pessoas entrevistadas. No caso das mais velhas, há uma tendência à comparação entre o passado e os tempos mais recentes, implicando que a subdivisão de tarefas acarreta no desvio de um objetivo comum, o bem estar e educação das crianças.

Quando eu comecei como monitora em 86 era eu e uma moça que era voluntária da merenda, a comida era pré-pronta, vinha numas embalagens: sopa de feijão, ou então leite em pó... Eu chegava e colocava água para ferver no caldeirão porque geralmente ia usar aquela água quente, aí o dia que a moça não vinha, que era a maioria dos dias porque ela era voluntária, ela até ganhava mas era só 70 cruzeiros eu acho [...] Era muito amor pelo que a gente fazia. Não era pelo dinheiro, é ridículo isso, claro que as pessoas trabalham por dinheiro, mas era muito amor, porque pelo dinheiro ninguém iria lá fazer. Hoje em dia, tem estagiária que se você falar para montar uma mesa vai falar “Não é minha súmula de atribuição montar mesa”, a gente escuta isso. Não tem mais aquele amor, virou só “a minha função”. Eu sei que tem escolas que não são assim, mas na minha experiência era assim (Professora Emília).

Tinha ótimas diretoras que eram muito comprometidas por motivo humano e não pelo fator financeiro. Não estou falando que hoje as diretoras só visam o financeiro, mas estou falando da questão de olhar para a sua equipe como professores, faz diferença. Se você enquanto gestor não olhar para esse professor e der suporte para ele, esse professor não vai conseguir desenvolver um bom papel na sala de aula (Professora Magda).

Nessa perspectiva comparativa, elas também reconhecem terem aproveitado sua experiência como professoras mesmo em meio aos percalços porque, no fim das contas, lembrar-se das crianças parece ser sempre a melhor parte. Vividos tantos anos na Educação Infantil, hoje reconhecem que muitas coisas mudaram, mas a necessidade do encantamento das e dos professores pelas crianças e pelo seu trabalho não muda e continua sendo essencial.

Após aposentadas, Emília e Sílvia tornaram-se professoras de cursos de graduação em Pedagogia. Sobre este processo elas disseram:

Também professor tem que pensar muito bem nessa profissão. Hoje eu sou professora de ensino universitário e eu falo sempre isso para as alunas: “Pensem bem no que vocês querem se formar”. Porque as crianças são diferentes? São. Não nego que está diferente. Só que as crianças não têm culpa se não for a profissão que você escolheu, então seja o melhor professor (Professora Silvia).

Quando eu dei aula para pedagogia eles iam para a aula de noite e [...] era gente que gostava, gente dedicada e esforçada. Era um público muito gostoso de trabalhar. Quem desiste, no primeiro bimestre já fala “ah não é para mim” depois que vê quanto que ganha “ah ganha pouco, não quero”, mas tem gente que não, que é apaixonada, começa a fazer aula e já começa a pegar eventual, fica toda empolgada, aí vai avisando as amigas, elas trocam atividades na aula, é muito gostoso de ver que elas tem essa vontade de trabalhar. Eu acho que o problema é quando chega na escola, o jeito que essa pessoa é recepcionada, o jeito que matam essa vontade da pessoa de trabalhar. Porque a pessoa chega cheia de sonho, cheia de vontade, aí falam “não, não, aqui não é assim”, aí vai matando aquela vontade. Isso fazem com criança, isso fazem com tudo.. (Professora Emília).

Emília em específico relata ter percebido uma resistência das equipes escolares ao novo, algumas vezes por comodismo, outras por medo de mudanças e desta forma viu muitos profissionais desanimarem no caminho e contribuírem para a perpetuação de uma educação tradicional. Dinâmicas como essa são recorrentes nas escolas, pois o sistema educacional categoriza seus profissionais e fornece um contexto de instabilidade para professores iniciantes.

O contexto de iniciação às escolas públicas pode se dar de três formas: em caso de recém-concursados existe a remoção compulsória, o que significa que no começo não permanecerão na mesma escola por mais de um ano; há o caso de professores contratados com tempo de serviço limitado para o fim do ano, ou ainda os que são eventuais e, via de regra, não têm certeza nem se estarão com a mesma turma no dia seguinte (RIGOLON; PRÍNCEPE; PEREIRA, 2020).

Somada à instabilidade, a prática de categorização entre professores experientes e não experientes estimula a estigmatização de novos docentes perante os “velhos de casa” que em certos casos julgam não ter nada a aprender com os *outsiders*, ou seja, os forasteiros, os que vêm de fora (ELIAS; SCOTSON, 2000). Ambos os fatores tornam o início de carreira um período frágil que necessita de apoio, entendendo por apoio “[...] ações que ofereçam amparo, sustento, auxílio e que forneçam pistas para o enfrentamento de diversas situações inerentes ao trabalho docente” (RIGOLON, PRÍNCEPE e PEREIRA, 2020, p. 10-11).

Sobre isso, Nóvoa (2019) também afirma:

[...] os anos iniciais são decisivos para moldar e definir a nossa relação com a profissão. É na passagem da universidade para as escolas, e na forma como os professores mais experientes acolhem os mais jovens, que se joga grande parte do futuro profissional de cada um (NÓVOA, 2019, p. 9).

O acolhimento de novos profissionais deve então ter como principal pilar o apoio entre os pares (gestão, coordenação e professores), do contrário, o sentimento de isolamento e

solidão será recorrente e estimulará a competitividade e individualismo. *Se cada um ficar no seu canto, as coisas são muito pequenas, muito isoladas. Agora quando a gente junta tem mais força, um dá força para o outro, motivação, e vai todo mundo caminhando* (Professora Emília).

Iniciei essa parte refletindo sobre a escolha diária da docência. Prossigo agora dizendo que a escolha deve ser renovada dia-a-dia justamente porque as dificuldades também são diárias. Mas nessa dinâmica de renovação, quando não se tem uma rede de apoio, acolhimento, partilha e aprendizado mútuo com seus pares, o “sim” se transforma em desistência ou adoecimento, como foi o caso da Professora Emília que ao fim de sua carreira iniciou um quadro de depressão:

Eu não tenho vergonha de falar que eu saí de lá contando os dias para sair, porque era muita pressão, era muito ruim de trabalhar, não tinha condição de trabalho, e eu estava... Eu estava adoecendo porque estava tomando remédio. Por isso eu falo que não é só melhorar o salário da gente que vai resolver...

Dentre todas as dificuldades que pode haver na Educação Infantil, para a Professora Lúcia, a mais difícil é o relacionamento entre profissionais:

Agora vou falar (já estou terminando tá?) que eu estou na creche I, mas na Educação Infantil as relações interpessoais são muito difíceis, entre pessoas adultas, principalmente entre auxiliar de educação e pedagoga. Eu não sei o que acontece.

“Eu sou porque nós somos” dizem os povos Zulu e Xhosa, da África do Sul, com o termo “Ubuntu” na língua bantu (SBARDELOTTO, 2010). Uma professora ou um professor apenas não transformam a educação sozinhos. Os novos devem aprender com a experiência dos velhos, os velhos devem aprender com a vivacidade dos novos. Todos os funcionários têm sua importância nessa rede, uns dão as mãos para os outros em busca do mesmo objetivo, uma educação de qualidade e que considere as crianças em sua integralidade.

Nas palavras de Dirk Louw, psicólogo e filósofo da África do Sul entrevistado por Sbardelotto:

O sentido de ubuntu está resumido no tradicional aforismo africano “umuntu ngumuntu ngabantu” (na versão zulu desse aforismo), que significa: “Uma pessoa é uma pessoa por meio de outras pessoas”, ou “eu sou porque nós somos”. Ser humano significa ser por meio de outros. Qualquer outra forma de ser seria “desumana” no duplo sentido da palavra, isto é, “não humano” e “desrespeitoso ou até cruel para com os outros”. Essa é, grosso modo, a forma como a ética ubuntu africana descreve e também prescreve o ser humano (SBARDELOTTO, 2010, p. 5).

“Porque às vezes a teoria é uma coisa e a prática é outra”²⁴

Este título é a fala de uma das entrevistadas que verbaliza o pensamento da maioria das professoras e professores entrevistados que, embora não tenham dito com essas palavras, refletem sobre a relação teoria-prática e a sua ausência em muitos momentos. Para as professoras mais antigas, a comparação entre magistério e o curso de Pedagogia é constante. Para elas, o magistério se fazia muito mais prático, pois inseria os alunos em estágios ou programas de monitoria desde o começo, dando sentido às atividades realizadas nas escolas, fato contrário aos cursos de licenciatura que, segundo elas, ensinam a teoria, mas não a relacionam com a prática.

E magistério é um curso prático né, e o que falta hoje na formação é essa parte prática que a pessoa chega na sala de aula, por mais que ela faça um estágio, ela ainda não tem segurança ou não tem vivência para desenvolver aquilo, para fazer um planejamento [...]. Isso que é difícil, você chega na sala de aula e tem que estar preparada e, parecesse que hoje em dia é difícil isso, a pessoa chegar preparada na sala de aula (Professora Emília).

A cerca desses pensamentos, Nóvoa (2019) reflete:

Em muitos discursos sobre a formação de professores há uma oposição entre as universidades e as escolas. Às universidades atribui-se uma capacidade de conhecimento cultural e científico, intelectual, de proximidade com a pesquisa e com o pensamento crítico. Mas esquecemo-nos de que, por vezes, é apenas um conhecimento vazio, sem capacidade de interrogação e de criação. Às escolas atribui-se uma ligação à prática, às coisas concretas da profissão, a tudo aquilo que, *verdadeiramente*, nos faria professores. Mas esquecemo-nos de que esta prática é frequentemente rotineira, medíocre, sem capacidade de inovação e, muito menos, de formação dos novos profissionais (NÓVOA, 2019, p. 7).

Segundo Nóvoa (2019), assim como a sociedade se transforma, é imprescindível que a escola também mude, por mais difícil que pareça ser. Mas, segundo ele, a melhoria da educação não depende apenas do vínculo entre teoria e prática, mas sim entre Universidade (ensino superior) – Professores (profissão) – Escolas (redes). Para o autor, sem essa relação triangular, a educação pública fica estagnada e perde sua qualidade. A inserção do ponto *profissão* nessa dinâmica é um meio de interromper a oposição descabida entre teoria e prática, pois se busca formas de dar sentido, coerência, renovação e prestígio à formação profissional, constituindo identidade aos e às docentes.

Precisamos, também, do conhecimento científico em Educação, dos fundamentos às didáticas, à psicologia e ao currículo, e a tantos outros assuntos. Mas esses dois tipos de conhecimento são insuficientes para formar um professor se não construírem uma relação com o *conhecimento*

²⁴ Professora Ecléa

profissional docente, com o conhecimento e a cultura profissional dos professores (NÓVOA, 2019, p. 9).

Daí a importância de que haja uma “casa comum” (NÓVOA, 2019) um lugar de encontro entre a formação e a profissão, servindo como ponte entre universidade e sociedade, sem ignorar “que a formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida” (NÓVOA, 2019, p. 9).

É nesse ponto que se relaciona também o aspecto da formação continuada que deve estar sempre presente, transcendendo o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC²⁵) e estimulando o trabalho de equipe entre docentes, de modo que uns aprendam e compartilhem com os outros. É urgente que se cultive uma “casa comum” nas escolas, de um jeito em que professores não se isolem em suas salas cada qual com suas práticas e concepções, mas troquem entre si, impulsionando uns aos outros a serem melhores, deixando para fora o egoísmo e a competitividade. Cada membro dessa rede tem conhecimentos com os quais contribuirão e isso precisa ser valorizado.

Escolha pela Educação Infantil

Optar pela profissão docente não é a única escolha necessária no caminho de professoras e professores, uma vez que a Educação Básica no Brasil é dividida em etapas. Recentemente a Educação Infantil passou a fazer parte desse sistema sendo a primeira etapa e obrigatória dos 4 aos 5 anos de idade, embora não seja pré requisito para a inserção no Ensino Fundamental. A LDB 9.394/96 foi homologada há 24 anos, mas a Educação Infantil passou a ser considerada por seus artigos apenas em 2013. As razões para esse hiato sem respaldo legal para a Educação Infantil são ligadas a uma trajetória histórica brasileira de desvalorização da educação para a primeira infância.

A primeira instituição no estado de São Paulo a buscar uma educação que incluísse “o brincar e o educar, com foco na criança, suporte do adulto e rico ambiente educativo” (KISHIMOTO, 2018, 34), foi o Jardim de infância anexo à Escola Normal Caetano de Campos, em 1896, coordenado pela professora Alice Meirelles Reis. Um primeiro exemplo de uma prática de resistência para a época, seguido de alguns outros pontuais e que ainda eram poucos em relação à quantidade de crianças. No caso de Sorocaba, as primeiras instituições para crianças pequenas foram creches particulares e/ou abertas por indústrias têxteis a fim de receber os filhos de suas operárias. O perfil de tais instituições era predominantemente assistencialista e higienista, mesmo as públicas, inauguradas muito

²⁵ Sigla utilizada na rede municipal de Sorocaba.

tempo depois, seguiam esse embasamento à medida que priorizavam o cuidar de forma desconexa do educar e brincar. Com a instauração das *pré-escolas*, o cuidar passou a ser ligado ao educar, mas educar para preparar, como lembra Sônia Kramer (1995).

Assim se contextualiza a desvalorização das creches, consideradas lugares cuja prioridade deveria ser o cuidar, tarefa “naturalmente feminina” e, portanto, atribuída a professoras mulheres. Aliás, na maioria dos casos atribuída a mulheres apenas, pois “ter um diploma e trocar fralda de bebês” pareciam e ainda parecem atividades incongruentes para muitas e muitos docentes. A cerca disso, ressaltam as autoras Tomazetti, Santos e Mello (2018): “este é um trabalho pouco valorizado em nossa sociedade, tanto que muitos profissionais que atuam na função de professores não têm formação inicial ou continuada para isso” (p. 374-375).

As professoras mais antigas relataram em suas falas que quando iniciaram na Educação Infantil, os recursos financeiros e materiais eram escassos, fato que exigia uma capacidade de improviso para proposição de diferentes atividades, mas por outro lado, o acompanhamento das e dos professores parecia ser mais próximo.

Não tinha recurso nenhum, ideias tinham muitas, porque ou você tinha ideia ou eles matavam você (risos), pense você com 40 crianças sem ideia, você fica na roça, como diz o ditado. Aí eu levava sempre as coisas, muita coisa reciclável (risos). Agora eu estou falando para você e dou risada, mas pense num terreno grande, um quintal maravilhoso, porém cheio de pedrisco, aí um monte de criançada caia e se ralava toda, ia todo mundo ralado embora para casa. Os pais eram bacanas, compreendiam e não vinham brigar com a gente porque sabiam que era coisa de criança. Então a gente brincava com pneu de carro, lata de massa de tomate... areia? Era um tanque de areia muito estranho, porque era uma areia muito velha e não tinha como ir. Os papeis, não pense você que eram folhas de sulfite, não, eram todas essas folhas que você vê aí, de papel pardo. A gente recortava, pegava folhinha no fundo do quintal, fazia atividade e escrevia, fazia desenho, colagem... cola? Era farinha mesmo e água, porque cola não tinha. Eram coisas assim, mas a criançada aprendia e era engraçado até, porque com a nossa criatividade a gente sempre fazia coisa diferente (Professora Magda).

[...] eram escolas bem pobres assim, o material que a gente tinha era papel jornal, não era nem sulfite, umas caixonas de giz de cera, então vinha uma caixa inteira de vermelho, uma caixa inteira de azul e a gente não tinha um monte de cor para trabalhar com as crianças. Tinha guache, mas guache ainda é fácil misturar e fazer outras cores. De material mesmo não tinha muito coisa, mas funcionava porque tinha esse apoio, o apoio pedagógico era muito bom [...] (Professora Emília).

Em seu memorial, Suad de Oliveira (2010) que estudou no primeiro e no segundo parque infantil de Sorocaba relata lembranças de quando era criança e presenciava a visita de

governantes ao parque infantil que estudava. Essa prática se estendeu às creches no fim do século XX, mas não permaneceu por muito tempo, como lembra a Professora Emília, dizendo que o olhar do poder público parecia ser mais próximo (figura 8), mas quanto mais a cidade cresceu, mais a Educação Infantil foi marginalizada nas pautas do governo sorocabano.

Uma vez ou outra recebíamos visitas de prefeitos e vereadores. Em uma dessas visitas fui escolhida para agradecer o prefeito José Crespo Gonzales. Foi uma grande emoção para uma menina com seus 10 anos apenas (OLIVEIRA, 2010, p. 10).

Nesse tempo a gente tinha até um bom relacionamento com o prefeito, a gente ia com as crianças lá (prefeitura) quando acontecia alguma coisa na escola, como problema de rato, por exemplo, aí tirava foto, fazia tudo o que tinha que fazer e ia lá com as crianças falar com o prefeito e ele atendia, ficava até meio bravo, só que ele era parceiro nosso. Até com o prefeito parece que era uma outra ideia, talvez ele tivesse menos pressão, não sei, Quando eles assumiam o cargo eles iam nas escolas ver as crianças, iam visitar, então tinha um olhar. Aí depois, parece que a cidade foi crescendo, crescendo e meio que perdeu o controle de tudo, não conseguiu acompanhar a qualidade que a gente tinha. A cidade era bem menor antes. Eu acredito que é isso, não deu conta de acompanhar esse trabalho, acabou entrando um monte de assunto, outras prioridades. Isso faz falta porque andava tudo junto, a SEDU, as políticas, a escola, os pais, aí a gente perdeu isso, mas o que é importante é andar todo mundo junto (Professora Emília).

Figura 8: Prefeito cumprimentando crianças no desfile da Semana da Pátria em 1999



Fonte: Acervo pessoal Professora Emília.

Diante de todo esse cenário, escolher ser docente, que já é difícil, passa a ser uma ação ainda mais delicada quando se trata de escolher ser docente de educação infantil. Ao fazê-lo o compromisso ético e político deve ser dobrado, pois as crianças com que se há de trabalhar vivem sua infância apenas uma vez. É possível refazer as outras etapas da educação básica, mas a primeira não tem volta.

A necessidade da escolha pela educação infantil é também verbalizada pelas pessoas entrevistadas, que reconhecem não ser fácil, mas admitem terem se apaixonado pela área e não se arrependem:

Enquanto eu fui diretora dessa escola, a Educação Infantil ficou, porque era de onde eu comecei, a minha formação era de professora da Educação Infantil. Então nunca reneguei a minha profissão, eu sempre disse: “Eu sou professora de Educação Infantil e quero ser chamada assim para o resto da minha vida. Não é porque eu fui diretora, não é porque eu tenho Psicopedagogia nada. Eu sou professora de Educação Infantil”. Ali na minha escola Educação Infantil era tratada igual o Fundamental, tinha tudo o que o Fundamental tinha, às vezes eu pedia mais para suprir a Educação Infantil porque ela não tinha recurso nenhum, mas eles tinham tudo (Professora Ecléa).

Lavando a roupa suja

Segundo Carvalho (2000), no Ensino Fundamental, sucesso ou fracasso, seja qual for o desempenho escolar da criança, a culpabilização deste resultado é tradicionalmente atribuída às famílias. Essa culpa seria justificada pela falta de um acompanhamento que se baseia num molde de parceria entre escola e família que “pressupõe a típica família de classe média cuja mãe se dedica exclusivamente aos filhos e ao lar” (CARVALHO, 2000, p. 151).

Quando contextualizado à educação infantil, o ponto “relação família-escola” se mostra um pouco diferente, pois não cria expectativas de sucesso ou fracasso uma vez que não trabalha conteúdos e mensurações avaliativas. Por outro lado, as razões de culpabilização das famílias também estão presentes e se relacionam com o asseio da aparência das crianças e seu comportamento; e, como mostra Sônia Kramer (1995), as modernas formações familiares que não se enquadram mais no modelo nuclear passaram a ser as vilãs por trás dessa problemática. Segundo ela, as análises feitas ao longo de três décadas pelo Departamento Nacional da Criança, criado em 1930, “não levavam em conta a situação de classe social das famílias, como se suas condições objetivas de vida e suas rupturas internas fossem determinadas pela contemporaneidade e pelos problemas do mundo moderno, e não pela situação econômica e social do país” (1995, p. 59).

Analisando as falas das entrevistadas é possível perceber a importância que é dada ao relacionamento das instituições de educação infantil com as famílias, justamente por considerar que a criança não divide sua vivência entre creche ou pré-escola e casa. Seus aprendizados se dão de forma integral independente do espaço em que estejam e por isso a proximidade e o diálogo com os familiares são descritos como imprescindíveis. Proximidade essa que poderia até mesmo influenciar em hábitos cotidianos dentro dos lares:

Eu nunca fiz separação porque uma mãe me dava presente e outra não dava. Para mim, todas as crianças eram iguais. Um ia fedendo urina, outro ia ranhentinho... Para mim, eram todos iguais e eu ensinava: “Não é porque vocês são nenéns (4 e 5 anos) que vocês não podem lavar suas calcinhas ou cuecas” eles davam risada por falar “calcinha” e “cueca” e eu continuava: “Até a Tia Maria quando toma banho já aproveita para lavar a calcinha. Lavo, depois uso a mesma calcinha de bucha e esfrego meu corpo, meu bumbum” ah eles faziam festa de falar que eu fazia isso. Outro dia vinha uma: “Tia, ontem eu tomei banho com a minha calcinha!” e eu falava: “Ah, isso mesmo. Depois você tirou a água suja e com sabonete e estendeu no varal?” e respondia: “Não, deixei lá para a minha mãe estender porque era muito alto”. Eu aproveitava esse assunto para dar uma aula para as crianças (Professora Maria)

[...] alí a escola já era um pouco maior, tinham quatro turmas, a escola era bem simples, mas a diretora também era muito ligada com a comunidade,

eles sempre trabalharam muito com a comunidade e eu acho que esse pessoal tinha muito resultado por isso. [...] Lá tinha uma terra vermelha, aí para as crianças irem na escola limpinhas, a diretora até ensinava as mães a lavarem roupa na reunião, ela falava “olha, pega sabonete, esfrega e se vocês acharem um saquinho azul, coloca dentro e deixa no sol que vai ficar mais branquinho o uniforme” ela sempre reforçava que era importante as crianças irem de uniforme para a escola e eles iam. Então assim, é um cuidado que é importante. A gente sempre fala isso, de parceria, só que eu acho que a escola tem que estar aberta para a comunidade, porque daí a comunidade vai ajudar, vai agregar o trabalho e ser mais parceira (Professora Emília).

Com relação à fala da Professora Maria, notamos um olhar de seleção relacionado ao asseio com que cada criança se apresentava. Fato que mostra como o olhar docente é subjetivo e não neutro, no sentido de que professoras e professores se relacionam com suas crianças de acordo com os acontecimentos e valores de sua própria história.

A preocupação com a higiene das crianças e de suas famílias é uma constante com as professoras formadas entre os séculos XX e XXI, a esse respeito explanaremos mais para frente. Para além da necessidade de manter a porta aberta à comunidade, a professora Sílvia destaca também a importância de tornar confortável para as famílias sua presença nas instituições, de forma que se sentissem acolhidas:

E quando eu fui diretora eu pensava assim: “Eu tenho que tratar os pais muito bem”, porque na verdade os filhos são deles e eu pensava: “Eles estão dando o maior tesouro da vida deles para a gente”, porque filho é a coisa mais valiosa que a gente pode ter nesse mundo e é preciso confiar totalmente em outra pessoa que vá cuidar. Às vezes se entrava um pai um pouco alterado com algo que acontecia eu sempre acalmava o pai e falava para minhas funcionárias: “Quando entrar algum pai, uma mãe, alguma visita aqui, vocês já oferecem café”, para acalmar. Aí eu sempre falava assim: “Entre pai, não quer tomar um café?” e a minha funcionária já vinha trazendo um cafezinho [...]O café vinha numa xícara de porcelana, não numa coisa descartável, para dizer: “Você é importante para nós, seu filho é importante”.

Numa perspectiva mais recente, a professora Lúcia, que trabalha na rede de Sorocaba há apenas três anos, ressalta também a necessidade de estabelecer um diálogo com as famílias para melhor compreender as próprias crianças.

Isso é uma questão, porque a gente não enforca ninguém na escola, a gente não fica empurrando os outros. Aí você chama os pais para conversar e conversando você vê que “Aí eu não tenho paciência” aí vai e bate na criança ou deixa a criança na frente do celular para ela ter paciência, coloca para dormir 7 horas da noite porque não aguenta e a criança acorda 5 horas da manhã e 8 horas da manhã já está caindo de sono. É questão de conversa entre família e escola.

Novamente vemos emergir a questão da integralidade do ser. Uma criança que se chame, por exemplo, Mário, não se torna o “Mário da creche” quando passa pelo portão da instituição nem se torna o “Mário de casa” quando entra pela porta do seu lar. O mesmo conceito se aplica às professoras e professores, como foi o caso de dona Maria, professora por 23 anos de pré-escola que não deixava de ser mulher e mãe quando adentrava a sala de aula. Uma vez que se via obrigada a trabalhar três períodos para sustentar a família, manhã no Ensino Fundamental, tarde na Pré-escola e noite no Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), não abria mão de passar tempo com seus filhos, mesmo que concomitantemente ao trabalho:

Eu levava os quatro maiores de manhã comigo na escola e os dois que estavam no prézinho eu levava comigo à tarde (de manhã eles ficavam aqui com a empregada) e assim eu conciliava a educação deles, a minha companhia e a escola. Para ajudar meu marido, eu dava aula de manhã, à tarde e à noite, mas eu não descuidava dos meus filhos, eu levava comigo à noite.

Contextualizando essas realidades com a que vivemos atualmente, dialogo com Maria Eulina P. de Carvalho, cujas palavras foram publicadas em 2000, mas não poderiam ser mais atuais:

Ao desviar o foco da melhoria educacional da escola e da sala de aula para a família e o lar, este tipo de política pode produzir dois efeitos perversos: penalizar as famílias (sobretudo as mães) e converter diferenças de capital econômico, cultural e social em resultados educacionais desiguais (CARVALHO, 2000, p. 143).

Hoje, num contexto de quarentena e fechamento das escolas, essa pauta torna-se ainda mais presente, uma vez que a educação doméstica monitorada pelos pais passou a ser necessária dentro dos lares, embora não seja possível em boa parte deles justamente pela subjetividade de cada dinâmica familiar que é perpassada por diferentes realidades econômicas e sociais. Enquanto há crianças com a presença constante dos tutores que, ou não precisam trabalhar, ou passaram a trabalhar em sistema de *home office*, há também crianças que passaram a ficar sozinhas em casa porque seus responsáveis não puderam nem se quer cogitar parar de trabalhar fora.

Ser criança

*Era uma vez
O dia em que todo dia era bom
Delicioso o gosto e o bom gosto
das nuvens serem feitas de algodão
Dava pra ser herói
no mesmo dia em que escolhia ser vilão
E acabava tudo em lanche
Um banho quente e talvez um arranhão
(Keylla Cristina Dos Santos Batista)*

*A criança recebe do passado não só os dados da história escrita;
mergulha suas raízes na história vivida, ou melhor, sobrevivida,
das pessoas de idade que tomaram parte na sua socialização.
Sem estas haveria apenas uma competência abstrata para
lidar com os dados do passado, mas não a memória.
(Ecléa Bosi, 2006, p.73)*

Início este subtítulo retornando mentalmente ao memorial descrito no início do trabalho e refletindo sobre minha infância. A infância que me lembro não é *fac* similar ao que realmente eu vivi, porque é cheia de falhas, fatos que meu inconsciente não me permite acesso. Mesmo assim, acontecimentos desse passado infante influenciaram e influenciam meus passos ao longo da vida e compreender essa dinâmica não é uma prática fácil. “Uma lembrança é diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito” disse Bosi (2006, p. 81).

Quando se trabalha com história oral relacionada à entrevista narrativa, deve-se proporcionar liberdade às pessoas que falam para contar o que desejarem. Dessa forma suas mentes selecionam fragmentos do que parece ser relevante, pois também não revelarão o passado tal qual ele realmente aconteceu. Na comanda que propus havia o pedido de que falassem o porquê de sua escolha profissional e aspectos de sua formação. Não havia solicitação de que falassem sobre sua infância, embora fosse uma das problemáticas da pesquisa (saber se vivências de suas infâncias influenciaram sua prática docente quando adultos). A inclusão do assunto foi espontânea para grande parte das pessoas entrevistadas, descrita de forma saudosa ou dolorosa, e em alguns casos elas mesmas estabeleciam a conexão entre o que viveram quando pequenas e como agiam depois enquanto docentes.

Acho que foi a única vez que aconteceu, mas eu lembro de algumas coisas na escola como, por exemplo, de fazer xixi na calça sentada na cadeira porque elas não deixavam ir no banheiro (risos). Aí você imagina né? Não acontecia isso só comigo[...] Então, daí só para contar isso porque eu sei que teve reflexo depois na minha vida de pensar essas coisas né, como não deixar uma criança ir no banheiro? Daí eu lembro que acontecia, era o maior silêncio assim na sala, de repente ouvia um barulhinho de água caindo, era porque tinha alguém fazendo xixi (risos). Aí tinha até um lugar

na escola com roupa para trocar as crianças quando acontecia isso. Só que mesmo assim eu tenho lembranças ótimas dessa escola (Professora Emília).

Me recordo quando a gente ia, minha mãe me levava e o ônibus não ia até a rodoviária, ia até o mercado e de lá a gente ia a pé até a creche. Lá na creche também era legal porque tinha uma rotina, eu me recordo até de uma coisa engraçada, que tinha uma escadinha e que a gente tinha que subir para tomar banho todo mundo junto. Eu acho muito interessante porque depois, eu fui ser diretora de creche e eu presenciei isso de novo, é uma coisa que veio muito à minha mente (Professora Magda)

Professora Magda em específico relatou vários ocorridos de sua infância “solta” como diz ela, ou seja, uma vivência com mais elementos da natureza e sem vigilância constante dos adultos:

Quando eu ficava muito brava eu subia no pé de abacate e ficava lá na parte de cima observando e olhando toda aquela Vila Fiori. A vista legal que eu tinha era a Igreja Cristã do Brasil, que é longe da minha casa, mas eu tinha todo esse panorama daquele pé de abacate. Como eu ficava em casa, eu levava toda a criançada para fazer bagunça lá. Não tinha ninguém, então... Minha mãe tinha televisão e ia bastante criançada para assistir Elvis Presley, talvez sua mãe também tenha conhecido, a gente assistia muito os bailes do Havaí que tinha o Elvis Presley. A gente ligava a televisão no último, jogava talco no chão e ficava dançando no chão lisinho (risos) ai que loucura. Antes da minha mãe voltar do serviço a gente limpava a casa e ficava tudo bonitinho. Era bastante meninada que ia.

Como lá era como uma chácara, o espaço era bem grande. Hoje quando você vai ali perto da minha casa, no Parque dos Príncipes, tem mais ou menos umas 30 casas onde eles moravam. Lá tinha uma árvore enorme, árvore de Santa Bárbara, onde tinha uma balança em que toda a criançada balançava. Pense numa balança que jogava você lá no céu! A gente chegava quase no telhado da casa só balançando. De tão grande que era o espaço e a corda da balança também né. Uma coisa maravilhosa!

Experiências como esta a inspiraram, quando professora, a propor a maior parte das atividades ao ar livre ou em contato com ambientes e culturas diferentes, propondo excursões, passeios ou atividades de exploração do entorno das escolas. Também buscava estimular sua curiosidade e o aprendizado pela tentativa e o erro, inspirada por vivências como a descrita a seguir, claro que sem impor riscos desse tipo às crianças:

Uma vez (risos) eu amava as latas de leite condensado só que eu não sabia como que procedia, eu só tinha oito anos de idade e minha avó não se importava muito com essas coisas, ela ficava no quatinho dela e assim era legal porque ela não era rígida comigo e me deixava fazer umas coisinhas. Uma dessas coisinhas foi pegar a lata de leite condensado da minha mãe e... depois que eu fui descobrir como era o processo, que você coloca a lata numa panela com água e deixa ferver para formar aquele doce de leite, mas eu não sabia, então o que que eu fiz? Chamei a meninada em casa e falei: “Tem leite condensado em casa, vamos fazer?” Peguei a lata, joguei na

panela, coloquei no fogo direto e explodi a lata! Sujou a casa inteirinha de leite condensado. E para limpar? Deu uma faxina danada! Daí quando minha mãe chegou em casa falou “Nossa, o chão tá melado... O que é aquilo na parede? Leite condensado?!”

A medida com que cada docente pode viver sua infância parece ter influenciado em sua prática profissional (figura 9), uma vez as pessoas que mais brincaram relataram propor mais brincadeira e liberdade às crianças.

Figura 9: Professora Sílvia brincando com sua turma.



Fonte: Acervo pessoal Professora Sílvia

Por outro lado as que tiveram infâncias mais rígidas e sofridas pouco falaram do brincar tanto em seu passado quanto em sua prática.

Como foi o caso da professora Maria que se tornou órfã quando pequena e, mesmo tendo sido adotada por sua madrinha, aprendeu a ser autônoma desde muito cedo, fato que parece ser central no seu fazer docente na Educação Infantil, pois prioriza ensinamentos que proporcionem a independência. Como foi o ocorrido descrito em páginas anteriores deste trabalho, da aula sobre como lavar calcinhas e cuecas no banho. Ensinamentos que se assimilavam aos dados pelas sanitaristas nos primeiros anos de instalação dos parques infantis.

Eu falava: “Olha, fulana fez o que a tia falou: tomou banho e a bucha dela foi a calcinha”. Ai outro falava: “Eu também fiz com a minha cueca” e eu perguntava: “E depois, o que você fez?”, “Ah, eu joguei no cesto de roupa suja”, aí eu falava: “Ajudou, mas não era para colocar no cesto e sim no varal. Se não alcança pede para a mãe ou para o irmão que já é alto ou até para o papai. Não precisa mais ficar esperando da mãe”.

Ou o caso da professora Lúcia que trabalhava e estudava desde pequena e demonstrou buscar maior produtividade de suas crianças no sentido de que quanto mais puder explorar a construção de conhecimento durante as atividades cotidianas, melhor:

E essa questão do brincar, no meu ponto de vista, brincar livre é importante para a criança desenvolver coordenação motora grossa, espacialidade, esse monte de coisa aí. Porém, o brincar direcionado (que eu acho que as professoras não entendem isso) é o que falta na Educação Infantil de Sorocaba. E eu defendo que criança de 5 anos deve sair do pré sabendo o alfabeto o numeral de 1 a 30, cores e formas geométricas, relação quantidade e número. Porque se não, vai chegar lá no primeiro ano, a professora terá que ter todo esse trabalho para depois começar a alfabetizar.

Um tema que surgiu em todas as falas, mesmo sem ser solicitado, foi com relação à antecipação de conteúdos na Educação Infantil. Em todos os grupos as pessoas demonstraram ter consciência de que hoje não se deve alfabetizar até os 5 anos, ideia decorrente de um processo intenso de revisão do que se concebe sobre Educação Infantil e ser criança ao longo das décadas (BRASIL, 2010).

No ano de 2009 foi publicada a resolução nº 5 de 17 de dezembro, que fixa as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (DCNEI), cujos eixos do currículo devem ser a interação e a brincadeira, propondo formas de garantir continuidade do processo de aprendizagem no Ensino Fundamental sem antecipação de conteúdos.

Homologada em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirma que as crianças da Educação Infantil aprendem por meio de interações e brincadeiras no seu

cotidiano e, embora indique campos de experiências a serem trabalhados, não indica a antecipação de conteúdos do Ensino Fundamental.

Isso quer dizer que o conteúdo típico da escola de ensino fundamental não deve ser o foco e que o direito da criança de brincar e explorar as diversidades de seu mundo é prioridade. Assim se diz que nas brincadeiras cotidianas se deve possibilitar o contato das crianças com letras, números, etc, como no exemplo da Professora Emília:

Se você está no parque com eles, você não está lá só olhando para eles não caírem, você está olhando quem conversa com não sei quem, você pode explorar os bichinhos que passaram ali na hora, ou os meios de transporte “olha o ônibus, olha o caminhão, o que ele está levando? Que cor ele é? Vamos contar quantos carros passaram?”. Então assim... É infinito. A Educação Infantil é muito dinâmica, a todo momento você está trabalhando vários conceitos, trabalhando cor, forma, quantidade, linguagem, as conversas informais.

Na figura 10 vemos o exemplo de um espaço de leitura em que as crianças eram livres para explorar os livros ou as letras de seus próprios nomes no cartaz da chamada, mesmo que ainda não soubessem lê-los, pois é tarefa docente proporcionar um meio de acesso das crianças à escrita, sem, no entanto, obrigá-las a decodificar e interpretar. Tais oportunidades devem ser ofertadas, mas não forçadas.

Figura 10: Crianças explorando livros em 2010.



Fonte: Acervo pessoal Professora Emília.

Embora algumas pessoas entrevistadas reconheçam a importância de não antecipação dos conteúdos, todas demonstraram compreender a Educação Infantil como um ensino preparatório, fazendo jus ao termo: *pré-escola*. Segundo Sônia Kramer (1995), na década de 1960, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) passa a defender a educação de crianças pequenas como preparatória para a vida. A influência do UNICEF no Brasil foi intensa e por isso é possível perceber essa mesma concepção no discurso de diferentes gerações, desde a Professora Maria, que inicia seus trabalhos justamente no início da década de 60, até a Professora Lúcia, que é mais jovem na rede de Sorocaba e demonstra preocupação em não antecipar conteúdos, mas entra em conflito consigo mesma em relação ao quesito preparação.

Para Professora Maria, que iniciou a carreira em 1961 e hoje com 80 anos:

As crianças de agora saem do pré com muita dificuldade, mas na nossa época nós já alfabetizávamos no prézinho, para saber escrever o nome do pai, da mãe, da avó... Porque a gente treinava as letrinhas com eles e eu explicava: “Com essa letrinha eu posso escrever ‘mamãe’, com essa letrinha eu posso escrever ‘papai’, com essa posso escrever ‘vovó’...”. Os que mais recebiam ajuda em casa já vinham com um papelzinho escrito o nome da mãe ou do pai e a gente trabalhava em cima daquilo. Nossa era tão gratificante! A gente via no final do ano ou do semestre as crianças já preparadas para a vida nas outras escolas, porque eles saíam bobinhos da pré-escola onde tem a hora certa de lavar as mãos, ir ao banheiro... Na escola fundamental também tem horário, mas é tudo junto e por isso eles têm que estar preparados para conviver.

Para Professora Ecléa, que iniciou a carreira em 1967 e hoje tem 70 anos:

E quando saía da terceira fase(que hoje mudou) prontos para a primeira série. Era um orgulho ver as crianças indo preparadas para a primeira série. Não podia naquela época as crianças irem sabendo ler e escrever, mas eles sabiam ler e escrever e já iam para a primeira série preparados.

Para Professora Lúcia, que iniciou em 2016 e hoje tem 32 anos:

Lá eu aprendi bastante com as crianças e, infelizmente (não sei se é infelizmente ou felizmente), era uma turma muito boa, mas muito boa no quê? Muito boa porque sabe olhar e já identificar o alfabeto com os nomes dos alunos? Sim. Uma turma que sabia o alfabeto, que sabia o numeral até 30 porque já aprenderam no pré I? Sim. Essa turma era muito boa nessa parte? Sim. Tem uns que defendem que não pode alfabetizar na Educação Infantil. Então eu ficava nesse dilema, porque era uma turma que seria facilmente alfabetizada porém, eu não trabalhava alfabetização com eles. Eu trabalhava bastante letra, questão de relacionar número e quantidade, porque eu acho que isso é muito difícil, e era uma turma que estava pronta para ser alfabetizada no primeiro ano. Quando eu saí de lá já estava pronta, é que eu dava uma segurada.

Segundo Tizuko Morshida Kishimoto (2010), vivemos um caminho histórico cuja visão funcional de instituições para a infância era principalmente higienista e assistencialista, embasada numa concepção de criança como *infan*, aquela que não fala, e tábula rasa, aquela que nada sabe. Diante dessa dinâmica, “o brincar como lugar da criança nem sempre esteve ao lado da educação infantil” (p. 33). Mesmo estando hoje em outro século, a autora diz que, enquanto sociedade, continuamos a reproduzir a mesma visão:

Prosseguindo nos anos 1970, as escolas municipais de educação infantil, em sua grande maioria, continuam a antecipar a cópia de letras e números às crianças pequenas. Há ainda nos tempos atuais, pouca compreensão sobre como o brincar se relaciona com a educação de qualidade, prevalecendo o brincar repetitivo, pobre e fragmentado em todo o país (KISHIMOTO, 2010, p 33-34).

Enquanto professoras e professores de educação, hoje, que reconhecem a importância da infância como um período de vida único e que contextualiza a construção integral de conhecimentos da criança, é necessário que nos posicionemos em defesa do *ser* criança. Vivemos numa sociedade neoliberal pautada na meritocracia e na competitividade, por isso é grande a pressão por parte da sociedade para que “transformemos precocemente nossos pré-escolares em escolares, antecipando, de forma sistemática o treino de conteúdos relativos ao ensino fundamental” (TOMAZETTI; SANTOS; MELLO, 2018, p. 376).

Se posicionar, portanto, é defender o brincar por brincar sim! Porque brincar não é uma atividade de ócio improdutivo e desnecessária como muitas pessoas poderiam pensar.

Brincar por brincar é garantir um espaço de criação, de apropriação do mundo, de construção de processos psicológicos relevantes, de incentivo a grandes empreendimentos coletivos infantis, de aprendizagens e aquisições, de deleite e de satisfação pessoal e social (PEDROSA; PEREIRA; MELLO, 2018, p. 231).

É fato que as crianças podem brincar em qualquer lugar se forem livres para isso, no entanto, apenas na instituição infantil é que terão acompanhamento de profissionais especializados em acompanhar seus processos de construção e internalização de saberes, mediando suas dificuldades, respondendo seus questionamentos, oferecendo diversidades físicas e relacionais. Segundo as autoras Pedrosa, Pereira e Mello (2018), docentes de Educação Infantil que se posicionam em favor do *ser* criança devem ter competência e habilidade para propor recursos, dinâmicas e espaços; disponibilidade para ouvir e interpretar as necessidades de crianças pequenas; ser coerente com valores éticos e estéticos que

consideram a subjetividade de cada criança, bem como a prática do respeito em cada ação cotidiana.

O que não permanece

Quando os primeiros parques infantis foram criados em Sorocaba, na década de 1950, atendia-se nessas instituições crianças entre 3 e 15 anos de idade, das 8h às 16h. Sendo que a partir dos 7 anos elas passavam a estudar no Ensino Fundamental em um período e no parque infantil no contra turno. Para as crianças menores que 3 anos, a alternativa seria creches particulares ou então as subsidiadas pelas indústrias têxteis especificamente para os filhos de suas operárias. É nesse contexto em que as professoras Maria e Ecléa, do grupo 3, trabalharam.

Inicialmente a seleção de docentes para trabalhar nos parques se dava por indicação, devido ao baixo número de interessadas nas vagas, como já citado no início desse trabalho. No entanto, com a construção de mais parques, a seleção passou a ser por entrevista e teste, sendo o teste um momento em que a candidata deveria ministrar uma aula para seus avaliadores como conta a própria professora Ecléa:

Aí eu fiz o concurso para professora de Educação Infantil, sem conhecer ninguém aqui em Sorocaba, preparei a minha aula com muito sacrifício, emprestava rádio-vitrola portátil para dar uma aula prática. Antigamente para você fazer um concurso para a Prefeitura você tinha que dar aula prática e teórica, porque às vezes a teoria é uma coisa e a prática é outra. Mas Graças a Deus, Deus foi muito bom, eu passei.

As matrículas das crianças eram feitas diante da abertura de edital e por ordem de procura, sendo ofertada a todas as crianças que precisassem, não só às do bairro em que se encontrasse o parque. Junto ao corpo docente e a diretora, havia também uma auxiliar de higiene, as serventes, os seguranças, porteiro, jardineiro e zelador, como podemos notar no

livro de ponto acessado no CEI 2, o segundo parque infantil de Sorocaba (figura 11):

Figura 11: primeira folha do livro ponto mais antigo do CEI nº 2

50

Sorocaba, 1º de agosto de 1956 - 4ª feira
Corpo Docente

- 1 Maria Rodrigues de Camargo
- 2 Maria Sany Alquezar
- 3 Julia Soledade Lopes
- 4 Maria Alineorah del Gistia
- 5 Maria Monteiro Kummel
- 6 Paula Lima de Cruz e Silva
- 7 Maria das Graças Silva
- 8 Heleny Camargo Paulucci
- 9 Nilza Catarina Mattos

Corpo administrativo

1	G. Netuno	João Longuete
2	Guarda	Jair Pontes
3	Porteiro	Funerários de Santa
4	fundineiro	Paulo das Encanais
5	Auxiliar	Leonor Agostinho Poerda
6	Servente	Oswaldina Seabra
7	"	Amélia Lilton Silvano
8	"	Etevínia de Abreu Oliveira
9	Zelador	Funerários Abreu de Lima

VOTADA
DIRETORA

Observações:-
Nesta data foi designada para prestar serviço neste a profa. Nilza Catarina Mattos

Fonte: figura coletada por SEWAYBRICKER, G. M. para esta pesquisa.

Faço aqui um adendo sobre a seleção de profissionais, hoje, para a rede pública de ensino da cidade que se dá por meio de concurso público, que consiste em uma prova com questões de múltipla escolha e, em alguns casos, uma redação e prova de títulos. Para os cargos de gestão e orientação pedagógica, além das provas é exigido que os candidatos tenham tido no mínimo cinco anos trabalhados como professores. Interessante notar que não

se especifica a etapa necessária a ser trabalhada. Dessa forma, professores de diferentes áreas (Pedagogia, Letras, Geografia, Inglês, etc), podem se candidatar a essas vagas, possibilitando que essas pessoas gerenciem e/ou orientem equipes de instituições de Educação Infantil sem ter tido nenhuma experiência prévia nessa área. Como ressalta a Professora Emília:

Não é falar mal, mas eu acho que se o concurso fosse de acesso era melhor. Seria assim, a pessoa entraria na prefeitura como estagiária ou auxiliar, aí ela podia fazer pedagogia e prestar o concurso para subir de cargo, aí se era auxiliar vai ser professora, se era professora vai ser diretora... eu acho que assim não perderia. Porque do jeito que é chega uma orientadora que era professora de Letras, o que ela sabe de Educação Infantil? Por mais boa vontade que tivesse, como poderia ajudar? Quando estava acostumada com Ensino Médio, ficar 40 minutos com cada turma, numa escola estadual que é uma outra estrutura... como que ela vai ser coordenadora das professoras de Educação Infantil? Não tem como você ler um livro e ficar preparado para a rede.

Mudando para uma perspectiva diferente sobre os parques infantis, por meio das falas de Oliveira (2010) em seu memorial, ao qual recomendo fortemente a leitura, é possível compreender também o cotidiano nos parques pela perspectiva das crianças. A autora relata haver aulas de canto e banda, natação, higiene, alfabetização e brincadeiras, muitas brincadeiras. Sobre a diversidade e relação entre as crianças ela comenta:

Nesse inventário emocional da minha infância, percebo claramente que, apesar dos limites de formação profissional, do desconhecimento de práticas pedagógicas revolucionárias e até de legislação adequada, no parque infantil não havia nenhum tipo de segregação e a pobreza unia a todos (OLIVEIRA, 2010, p. 11).

A concepção higienista era sempre presente por meio das vistorias feitas pela auxiliar de higiene (figura 13) ou auxiliar de enfermagem, como se refere Oliveira:

Após a natação era a hora do banho. Uma vez por mês éramos vistoriados pela Dona Isaltina, auxiliar de enfermagem, que trabalhava no Parque. Ela examinava as orelhas por dentro e por fora, pescoço, pés e joelhos, tudo deveria estar limpinho, também examinava as unhas, se não estivessem curtas e limpas éramos repreendidos (OLIVEIRA, 2010, p. 11).

Figura 12: Livro ponto de 8 de Janeiro de 1958, do CEI nº 2

Corpo administrativo

1- Porteiro	
2- jardineiro	Luís José Francisco
3- Aux. higiene	Leonor Alfredo Wacuda
4- Servente	Oswaldina Seabra
5- "	Amélia Jilton Silvano
6- "	Estelina de Abreu Oliveira
7- "	Maria Raimundo Borchetti
8- Zelador	José Augusto de Lencastre

VISTO: *[Assinatura]*
DIRETORA

Fonte: figura coletada por SEWAYBRICKER, G. M. para esta pesquisa.

A cultura higienista que embasava atividades como a descrita por Oliveira (2010) foi instaurada na tentativa do governo de diminuir a mortalidade infantil da época ao identificar precocemente possíveis problemas de saúde. No entanto, também servia ao propósito de controle da disciplina e asseio das crianças. Segundo Kramer (1995), uma vez que a criança fosse reprovada no que se considerasse o padrão mínimo de apresentação, a culpa recaía sobre o colo das famílias.

No que tange à formação docente, entre as décadas de 1950 e 1980 não era comum a oferta de cursos de licenciatura. Ao se inserirem no “colegial”, hoje correspondente ao Ensino Médio, os e as adolescentes deveriam optar entre fazer o curso teórico, apenas com disciplinas básicas, e o curso teórico-prático cujo certificado lhes possibilitaria trabalhar assim que concluíssem o último ano. Assim era o magistério, um curso teórico-prático que habilitava seus estudantes a ministrarem aulas nos primeiros anos do que conhecemos hoje como Ensino Fundamental. A estrutura comum do magistério era composta por três anos, mas se alguém desejasse dar aula em pré-escolas deveria fazer o “quarto Normal”, ou seja, um ano a mais do magistério com conteúdo específico para essa faixa etária.

No ano de 2013 a alteração no artigo 62 da LDB 9.394/96 determinou como formação mínima para professores de Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental e licenciatura em Pedagogia. No entanto, em Sorocaba essa transição iniciou na década de 2000, momento em que o governo municipal estimulava que os docentes que já haviam feito magistério fizessem também Pedagogia, chegando inclusive a subsidiar o curso daqueles que

já eram funcionários públicos. Hoje, os cursos de Pedagogia são fartos na cidade e podem ser cursados entre 3 a 5 anos a depender da instituição que o oferta.

Um último ponto que não parece ter continuidade com a passagem do século é a prática de alfabetização na Educação Infantil. Nas falas das professoras mais antigas a alfabetização na pré-escola era essencial para que as crianças fossem preparadas para o ensino fundamental e a sua realização era motivo de orgulho para elas. Como vimos anteriormente a LDB 9.394/96 e as DCNs advertem para a importância de fornecer o letramento nas atividades cotidianas sem tolher a liberdade e singularidade das crianças e sem antecipar conteúdos, permitindo que a criança usufrua seu direito de ser criança e não um projeto, ou seja, um ser que se projeta para ser um outro alguém no futuro.

O que permanece

Embora a alfabetização não deva mais ser praticada na Educação Infantil, a ideia de preparação de *pré-escolares* ainda é muito presente no discurso docente. Compreende-se que não se deve alfabetizar, mas não o porquê. O que demonstra que a concepção de “criança” é de um “vir a ser” e a concepção de “infância” é de uma fase passageira. Continua sendo necessário que trabalhem entre nós, professoras e professores, e nossos pares a conscientização a cerca do direito de *ser* da criança. Esta é uma questão urgente na Educação Infantil. Movimentos em defesa da Educação Infantil propagam essa conscientização ao redor do Brasil e isso é extremamente necessário, mas suas falas não têm chegado a todos os chãos de escola. Por quê? Eu me pergunto.

Outro aspecto que parece permanecer, infelizmente, é a desvalorização docente especificamente na Educação Infantil de Sorocaba. Esse descrédito tem sido visível ao longo dos anos a cada decisão nos diferentes mandatos. Alguns exemplos disso tiveram início na década de 2010: 1) instalação do programa de estágio remunerado, cujo projeto inicial era realmente de partilha e aprendizado próxima entre estagiário e docente, mas sua ideia inicial foi desfigurada ao constatarem que a mão de obra estagiária era mais barata que a de auxiliares de educação e proveria o mesmo resultado. Assim foi permitida a contratação de estagiárias e estagiários para todos os períodos, mesmo que neles não houvesse docentes. 2) mais um ponto acerca disso é a superlotação de salas, uma vez que as escolas são obrigadas a aceitarem mais matrículas, mesmo que seu espaço e número de funcionários não sejam suficientes. Enquanto profissionais e crianças adoeciam nesse processo, o governo se negava

a realizar mais concursos públicos e construir novas creches alegando não ter verba para isso, embora a construção de novas creches seja ponto de pauta em todos os anos de eleição.

A desvalorização dos profissionais que trabalham na Educação Infantil reflete a desvalorização das próprias crianças. Mais crianças têm acesso às creches hoje, mas em que condição?

Na mesma medida que esses aspectos parecem permanecer ao longo do tempo, também permaneceu, crescendo e ganhando destaque a luta de profissionais que não aceitam esse contexto de desvalorização e, buscando transformar essa realidade, na década de 1990, criaram movimentos em defesa da infância e da Educação Infantil. Exemplo disso é o Fórum Paulista de Educação Infantil que tem caráter interinstitucional e suprapartidário, sendo alguns de seus princípios: a defesa do acesso de todas as crianças entre 0 e 6 anos de idade à educação pública; da destinação de recursos públicos adequados a essas instituições; da relação cuidar-educar como indissociável, visando a formação integral das crianças; da implementação de políticas públicas que visem a expansão e melhoria do atendimento às crianças pequenas, promovendo a articulação e diálogo com suas famílias; da pluralidade de propostas pedagógicas baseadas em pesquisas científicas recentes, entre outros. O Fórum Paulista de Educação Infantil é representado, hoje, em 15 cidades do estado de São Paulo, inclusive Sorocaba.

Da década de 1990 até os dias de hoje, muitas vitórias foram conquistadas, sendo a mais recente a aprovação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), principal fonte de financiamento da educação pública, como permanente. Hoje a luta mais iminente se faz contra a política de *vouchers* na Educação Infantil, um projeto que propõe parte desse fundo para privatizar uma parcela da oferta de vagas nessas instituições. Na prática, seriam despendidos R\$ 250,00 por criança ao mês para que elas tivessem acesso a creches privadas. Enquanto esse valor poderia ser usado para a construção de novas creches públicas, destinava-se a verba e a função de garantir a qualidade de ensino às instituições privadas, uma vez que o repasse do dinheiro não seria fiscalizado e não haveria meios de garantir a qualidade de ensino ofertada. Delegar o ensino ao terceiro setor representa um retrocesso para a educação que deve ser pública e gratuita segundo a nossa constituição.

Diante de pautas como essa fica evidente a necessidade da presença de movimentos como os Fóruns que se posicionam, cobram e defendem uma educação de qualidade para todos. E é com alegria que constato: eles permanecem! Assim como numa rede, em que cada nó contribui para a amarração de outro nó, espero contribuir, por meio dessa pesquisa, em alguns aspectos com as lutas diárias que enfrentamos em nosso campo, pelo reconhecimento

profissional e pela garantia dos direitos das crianças a viverem suas infâncias de forma saudável, segura e integral. Por um mundo em que crianças possam continuar sendo crianças.

CONSIDERAÇÕES

Figura 13: Porta sem chave.



Fonte: Imagem criada por SEWAYBRICKER, Clara Maldonado para este trabalho.

“Considerações” ou “considerações finais?” eu me pergunto. É possível que uma pesquisa seja finita? Penso que, assim como uma casa sempre exigirá reparos ao longo do tempo, o mesmo acontecerá com essa pesquisa. Reconheço de antemão que, devido aos percalços de 2020, não realizei tudo o que havia me proposto no projeto da construção. Documentos não foram acessados e tópicos importantes não foram abordados por falta de tempo e de livre acesso. Mas ressalto que a porta desta casa (figura 11), dessa pesquisa, é uma porta sem chave. Estará sempre aberta para demais pesquisadores que queiram com ela dialogar e incrementá-la.

Dos tópicos que não puderam ser discutidos ressalto a relação de gênero na docência da Educação Infantil, a importância de um diploma para todos os entrevistados, a relação que viveram entre educação e trabalho e de que maneira os aspectos de raça e classe social perpassaram essas mesmas questões.

O contato com os entrevistados foi interrompido por algum tempo por conta da pandemia. Quando as respostas por e-mail ou *whatsapp* começaram a chegar, faltavam apenas dois meses para a entrega dessa pesquisa.

Dessas respostas aflorou a vontade de pesquisar sobre o colega da foto que a Professora Sílvia me enviou, um professor de Educação Infantil em plena década de 1990, quando nunca tive acesso a dados que me mostrassem haver homens da Educação Infantil nessa época. Quão rico teria sido localizá-lo! Também não tive oportunidade de aprofundar no assunto com o Professor Paulo, pois o tempo que tivemos quando nos encontramos para a entrevista não foi suficiente para adentrar esse tópico; e iniciada a quarentena sua sobrecarga de trabalhos e estudos não lhe permitiu me contar um pouco mais.

Aflorou também a vontade de falar mais sobre relações étnico-raciais com a Professora Magda, cujo fim da entrevista foi “Posso contar o resto outro dia?” e a resposta que me enviou por e-mail depois de ler a transcrição foi:

Bom dia Gabriela, com relação a contar outro dia...
São praticamente 30 anos de magistério, as histórias são muitas. Porém o que eu gostaria que ficasse registrado que ter trabalhado na rede municipal todo esse tempo me possibilitou vários conhecimentos e um deles, uma das preocupações que por quase 20 anos procurei colocar em prática em minhas aulas, a questão Étnico Racial. Onde consegui com o apoio de minhas diretora ***²⁶ e orientadora *** desenvolver projetos junto a escola e aos alunos, que contassem essa questão principalmente a história da formação do povo brasileiro.
OPS. Me esqueci. Isto muito antes da lei 10639/03 e 11645/08, por conta de fazer parte do Movimento Negro desde 1990 e do NUCAB (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro). Isto foi uma questão que sempre me incomodou

²⁶ Os asteriscos foram utilizados para zelar pela confidencialidade do nome da entrevistada.

pelo fato de ver os estereótipos das imagens dos livros didáticos onde não mostravam a real vida de um africano antes e somente ilustração como escravo no Brasil. São coisas pertinentes que ainda hoje, mesmo estando aposentada com o Fundamental básico I, tenho a preocupação com os alunos de Fundamental II e Ensino médio nas minhas aulas de Geografia.
Att ***

Gerou a vontade de discutir a cerca das relações sociais que existem com o fato de se ter ou não um diploma, sentimento provocado pela fala da Professora Ecléa: “Aí eu sempre fui influenciada pelo meu pai porque ele sempre falava: ‘Educação é primordial na vida de uma pessoa e quem tem um diploma tem tudo na vida’”. O que seria “ter tudo”? Meu pai me dizia: “Quem tem amor tem tudo”. O Emicida diz “Quem tem um amigo tem tudo”. Em que ponto ter um certificado passa a ser a garantia de ter amor, de ter amigos, de ser feliz?

Essas entre outras reflexões, infelizmente não serão aprofundadas aqui. Mas, mais uma vez, convido aos e às colegas que se sentirem provocados a fazerem uso dessa nossa casa, - sim, nossa, porque a pesquisa é para todes – a fim de encontrar mais respostas ou ainda mais perguntas que instiguem desconforto e transformem.

Retomo agora os questionamentos que impulsionaram essa pesquisa e permearam toda sua construção: Quais as concepções nos diferentes recortes temporais, segunda metade do século XX e século XXI? Como se caracterizou a formação de professores ao passar desses anos, quais as continuidades e rupturas? O valor atribuído aos e às professoras de Educação Infantil mudou?

A respeito das concepções, é possível perceber que as professoras que atuaram no século XX compreendem “infância” como a fase inicial da vida em que se deve moldar e preparar a criança para o que ou quem ela será depois. Nesse sentido compreendem também a Educação Infantil como um meio social e instrumental para essa preparação – no que diz respeito à *pré-escola*, e assistencialista para o cuidado – no que se refere às creches. Para os professores atuantes nos anos mais recentes a concepção de infância passa a ser considerada mais do que uma fase, mas como um estado, no sentido de compreender a criança como um sujeito que é, que vive o presente, embora também precise ser preparada para o futuro. Nesse sentido, a ideia de Educação Infantil continua sendo a de um campo de preparação.

No entremeio das convergências e divergências de ambos os recortes temporais, identificamos campos de tensão nos estudos e práticas da Educação Infantil, no sentido de que há pontos em que não existe consenso em nenhuma das épocas. Os pontos são: o brincar como ação estruturante das práticas; relação educar-cuidar; relação instituição-família; conteúdos obrigatórios ou não; e educação *pré-escolar*. Nomeamos esses como pontos de

tensão por serem motivos de debates, construções e desconstruções ainda nos dias de hoje, não sendo consenso entre todas as partes.

Com relação à formação docente para a Educação Infantil, de um século para outro não existe mais o sistema de magistério, que formava jovens docentes em concomitância ao que seria hoje o Ensino Médio e os capacitava para serem docentes nos primeiros anos do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. O curso de Pedagogia poderia ser cursado posteriormente, embora não fosse obrigatório para a atuação profissional. Hoje a única opção para quem deseja lecionar para essa faixa etária é a graduação em Pedagogia, graduação essa que, segundo os entrevistados, ainda é falha em conciliar teoria e prática por permitir estágio de forma desconectada com as disciplinas práticas, condensando muitas disciplinas teóricas no começo dos cursos, embora seus alunos já estejam em sala de aula como estagiários.

Um último ponto de mudança e que parece afetar diretamente a atividade cotidiana das creches é o processo de seleção de profissionais e sua qualificação. No século XX todos os profissionais dos parques infantis responsáveis por turmas eram professoras, embora nas creches não houvesse docentes até a década de 1990 em Sorocaba. Funções de direção, coordenação e supervisão eram atribuídas a profissionais que já haviam sido docentes, num sistema de promoção de cargos. Atualmente na educação pública a admissão é feita por concursos e se exige que para esses cargos os candidatos tenham no mínimo cinco anos de experiência docente, independentemente da etapa ou modalidade em que trabalhou. Isso faz com que muitos profissionais cheguem no chão das escolas sem experiência com suas respectivas faixas etárias, gerando conflitos entre a equipe de profissionais. A subdivisão de cargos prevalece ao sentido de equipe conturbando a relação entre adultos e tirando o foco das crianças.

Com essas constatações concluo no momento essa pesquisa, ratificando que esse é apenas um nó da rede de pesquisas na área da educação e formação de professores, precedido por muitos outros e que deve também dar continuidade a outras amarrações. Essa pesquisa é para o coletivo e está de portas abertas para novos olhares.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ARÓSTEGUI, Julio. **A Pesquisa Histórica**: teoria e método. Bauru - SP, Edusc, 2006.

AZEVEDO, Celina Dias. Envelhecer na contemporaneidade: dos modelos e das resistências. In: HOYOS, Alnoldo *et al* (orgs). **Diálogos interdisciplinares do envelhecimento**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BOSI, E. **Memória e Sociedade**: Lembranças de velhos. 10ª edição. São Paulo: Companhia das Letras: São Paulo, 1994.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983a. p. 122-55.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, nl. 248, 23/12/96, pp. 27833-27841.

BRASIL. **Lei nº 12.796, 04 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. Acesso: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm, 29 de dezembro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 30 de dezembro de 2017.

BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre a história**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1978.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BURKE, Peter. **A escolar dos Annales 1929-1989**: a revolução francesa da historiografia. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

BURKE, Peter (org). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CAMBI, Franco. **Manuali di storia della pedagogia**. Bari (Itália): Gius. Laterza & Figli, 2003.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Relações entre família e escola e suas implicações de gênero**. Cadernos de Pesquisa, nº 110, p. 143-155/2000. ISSN: 1980-5314. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n110/n110a06>. Acesso em 9 de fevereiro de 2020.

CERTEAU, Michel de. **Artes de fazer a invenção do cotidiano**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 127-136, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/7445>>. Acesso em 10 de fevereiro de 2020.

FREIRE, Marcelino. **Estou ficando velho**. Disponível em: <https://marcelinofreire.wordpress.com/2013/06/10/estou-ficando-velho/>. Acesso em 01 de janeiro de 2020.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho D'Água, 1993.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993, pp 79-80: 87-88.

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

JOVCHELOVICH, Sandra. BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, MartinW.

GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2ª Edição. Editora Vozes Ltd, Petrópolis – RJ, 2000.

HADLER, Maria Silvia Duarte; PINTO JR. Arnaldo. **Um arquivo de experiências vividas, uma escola de conhecimentos: reflexões sobre fontes documentais e o ensino de história**. Cadernos de Pesquisa do CDHIS, Uberlândia, vol. 33 n.2, jul-dez de 2020. ISSN 19813090. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/cdhis/article/view/57323>. Acesso em 11 de março de 2021.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

KISHIMOTO, Tizuco Morshida. **A pré-escola em São Paulo (das origens a 1940)**. 1986. Tese (Doutorado em Didática) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986. Doi: 10.11606/T.48.1986.tde-11052015-104702. Acesso em: 2019-11-25.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior**. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

KRAMER, Sônia. **A política do pré escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN JR, Moysés. **Histórias da Educação Infantil Brasileira**. Revista Brasileira de Educação, nº 14, 2000. ISSN: 1413-2478. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf>. Acesso em 2 de fevereiro de 2020.

KUHLMANN JR, Moysés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E. *et all*. **500 anos de educação no Brasil**. 5ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: **Enciclopédia Einaudi 1**. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1984.

LE GOFF, Jacques. **A história nova**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1990.

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

MEIHY, Jose Carlos Sebe B.; BARBOSA, Fabíola Holanda. **História oral**: como fazer, como pensar. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2019.

NAKAYAMA, Bárbara Cristina Moreira Sicardi; TINTI, Douglas da Silva. **O estado do conhecimento das pesquisas sobre formação de professores no quadro da expansão da educação superior no Brasil**. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 47, p. 253-272. set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/8057>. Acesso em 10 de janeiro de 2020.

NAKAYAMA, B. C. M. S.; PASSOS, L. F. (org). **Narrativas, pesquisa e formação de professores**: dimensões epistemológicas, metológicas e práticas. Curitiba: Editora CRV, 2018.

OLIVEIRA, Sérgio Coelho de. **Os espanhóis**. Sorocaba: TCM, 2002.

OLIVEIRA, Suad Aparecida de. **O primeiro parque infantil de Sorocaba**: o contexto histórico e as circunstâncias específicas de sua criação e instalação, 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba/ São Paulo. 2010

PESSOA, Fernando. **Odes de Ricardo Reis**. São Paulo: L&PM, 2006.

PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tânia Regina de. **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

PINTO JR, Arnaldo. **A invenção da “Manchester Paulista”**: embates culturais em Sorocaba (1903-1914). 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

RIBEIRO, Djmila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte – MG: Letramento: Justificando, 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza Santos. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Editora Boirempo, 2020.

SANTOS, Maria Walburga dos. CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A força da palavra: prática de memórias e narrativas. In: TEBET, G. et al (orgs). **Memória da educação infantil: histórias das primeiras creches municipais de São Carlos**. São Carlos – SP: FPMSC, 2015.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. ISSN: 1413-2478. Acesso em 7 de maio de 2020.

SBARDELOTTO, Moisés. **Ubuntu: “eu sou porque nós somos”**. IHU On-line: Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos. ISSN 1981-8769, ed 353, 6 de dez. 2010. <http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao353.pdf> Acesso em 03 de dezembro de 2020.

SEWAYBRICKER, Gabriela Maldonado. **Memórias de infância: narrativas de velhos a respeito de ser criança no século XX na cidade de Sorocaba – São Paulo**. 2018. 101 f. Monografia (Graduação em Pedagogia plena) – Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba/ São Paulo. 2018.

SEWAYBRICKER, Gabriela Maldonado. **Memórias de infância: narrativas de pessoas velhas a respeito de ser criança no século XX na cidade de Sorocaba – São Paulo**. São Carlos/SP: Editora Pedro e João, 2020.

SHARPE, James. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter (org). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

SOARES, Magda. **Metamemória memórias: travessia de uma educadora**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

SOMPOLINSKI, Silvia Moron. A arte da formação docente. In: SANTOS, Maria Walburga dos. TOMAZETTI, Cleonice Maria. MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Eu ainda sou criança: educação infantil e resistência**. São Carlos – SP: EdUFSCar, 2018.

SOUZA, E.C.; Meireles, M. M. Viver, narrar e formar: diálogos sobre pesquisa narrativa. In: NAKAYAMA, B.C.M.S.; PASSOS, L. F. Narrativas, pesquisas e formação de professores. Curitiba: CRV, 2018.

SPINOZA, B. (2008). **Ética**. Trad. Tomaz Tadeu. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editôra.

TANURI, L. **História e formação de professores**. Revista Brasileira de Educação. N 14, mai/ago, 2000.

TOMAZZETTI, Cleonice Maria. SANTOS, Maria Walburga dos. MELLO, Suely Amaral. Questões candentes na Educação Infantil: porque as crianças *ainda* são crianças. In: SANTOS, Maria Walburga dos. TOMAZZETTI, Cleonice Maria. MELLO, Suely Amaral. **Eu ainda sou criança: Educação Infantil e resistência**. São Carlos – SP: EdUFSCar, 2018.

VIDAL, Diana Gonçalves; FILHO, Luciano Mendes de Faria. **História da educação no Brasil: a construção histórica do campo (1880 – 1970)**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 23, nº 45, p. 33-70, 2003. ISSN 0102-0188. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbh/v23n45/16520.pdf>. Acesso em 10 de abril de 2020.

VILLAS BÔAS, M.H. (2007). Medo de envelhecer ou de parecer? **Revista Kairós**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 19-44. ISSN 2176-901X. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/kairos/article/viewFile/2588/1642>. Acesso em 5 de dezembro de 2020.