



Atravessamentos de Docência e de Infância.

Memorial de trajetória acadêmico-profissional de
uma professora pesquisadora da educação infantil

Gabriela Tebet

Copyright © Gabriela Guarnieri de Campos Tebet

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos da autora.

Gabriela Guarnieri de Campos Tebet

Atravessamentos de Docência e de Infância. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 72p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2500-5 [Digital]

1. Memorial Acadêmico. 2. Cultura e Educação. 3. Infância e Docência. I. Título.

CDD – 370

Capa: Gabriela Guarnieri de Campos Tebet

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828

Diagramação: Gabriela Guarnieri de Campos Tebet

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).

Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

Apresentação

Este livro traz a público o Memorial que elaborei em 2013, quando decidi prestar concurso para ser professora da UNICAMP. Fazia parte dos documentos que eu precisava apresentar para a inscrição. O concurso era para docente na área de Cultura e Educação, na disciplina EP-139 Pedagogia da Educação Infantil, do Departamento de Ciências Sociais na Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Naquele ano eu havia atuado como professora no curso de especialização em Educação Infantil oferecido pela UFSCar no âmbito de um programa nacional promovido pelo MEC em todo o país. Eu havia ministrado uma disciplina que tinha como um de seus conteúdos a aprendizagem da escrita de um memorial. Passamos algumas semanas estudando e dialogando sobre o que é um memorial, qual sua função, como elaborar um memorial... E Então, me vi diante do desafio de precisar eu mesma o meu memorial. O desafio de contar a história da minha vida, articulando minha vida pessoal e minha trajetória profissional, explicitando o que me levava naquele momento a desejar ser professora de Pedagogia da Educação Infantil na UNICAMP.

Organizei então um texto que além de articular minha história de vida e pessoal e profissional, buscou ainda articular essa dimensão individual da minha história com elementos importantes da história da educação infantil no Brasil, evidenciando como nossa história individual está sempre articulada a uma história coletiva.

Agora, em 2025, voltei a atuar como professora convidada em uma re-oferta do mesmo curso de especialização em Educação Infantil promovido pelo MEC em todo o Brasil. Docente novamente da mesma disciplina “Análise Crítica da Prática Pedagógica”, volto a refletir com a turma sobre o que é um memorial... E dessa vez, propus a leitura do meu memorial, como material complementar à bibliografia básica do curso. Confesso que eu estava um pouco

tímida em fazer tal indicação. Mas estimulada pela professora da outra turma, Beatriz Boriollo e depois da nossa aula sobre memorial, e de ouvir os comentários da turma sobre a importância de tal indicação decidi dar mais visibilidade a esse texto, ainda que completamente descolado do tempo em que ele foi produzido.

Não se trata, portanto de contar a história dessa professora que em 2025 é professora da UNICAMP. Trata-se de partilhar um tipo de escrita - o memorial - produzido quando eu era uma professora de educação infantil que desejava poder contribuir para a formação de professoras nesse lugar que é o ensino superior. Trata-se de partilhar um conjunto de histórias, que por se articularem com a história da educação no Brasil, de algum modo, é também a história de tantas outras pessoas. Ora com mais aproximações, ora com menos.

Este livro visa, portanto, inspirar jovens pesquisadoras e pesquisadores que desejam se tornar professores universitários e por vezes se perguntam “Mas como é que se faz um memorial para ingresso na carreira universitária?”

É verdade que há no mercado editorial bons memoriais de professores já com uma carreira consolidada, mas e como é o memorial de alguém ainda em início de carreira? Ou... o memorial de alguém que ainda sequer ingressou no ensino superior? O que ele deve trazer? Como apresentar nossas histórias e memórias? E se você não quiser ser professora universitária, mas estiver em dúvida sobre como elaborar um memorial de conclusão de curso... ou precisar apresentar um memorial para algum outro contexto... Esse livro é para você também.

Foram os relatos carinhosos das minhas alunas de 2025, dizendo do quanto havia sido importante para elas lerem esse texto mostrando quem eu era e como eu me narrava naquele momento da minha carreira que me motivaram a publicar esse livro, com seu texto original escrito lá em 2013, praticamente sem edição.

Fico à disposição para o diálogo e espero em momento oportuno, poder compartilhar um novo memorial sobre a experiência docente no ensino superior.

Por enquanto é isso.

Desejo boa leitura e reflexões.

Gabriela Tebet

Outubro de 2025.

O MUNDO É FEITO DE TRANÇAS

O mundo é feito de tranças:
De pessoas que se trançam em múltiplas relações;
De relações que trançamos em múltiplas paisagens;
De paisagens que se trançam na geografia do mundo
e de outras danças;

Danças da nossa memória
que que trançam pessoas, paisagens, cheiros e desventuras;
que trançam saudades de não vividas aventuras

O mundo é feito de tranças,
como nós somos feitos de tranças e danças.

E nesse mar infinito de possibilidades que nos oferecem:
o mundo que habitamos,
as paisagens que modificamos,
e as relações que vivenciamos,
somos a soma das danças que nos permitimos dançar
e a soma das tranças que nos permitimos trançar.

(Gabriela Tebet)

Sumário

Introdução.....	8
1. A criança: entre a Família, o Estado e o Mercado.....	10
2. As cem linguagens da minha vida.....	15
3. Ser menina, ser mulher: a escolha da profissão docente.....	19
4. A universidade: local de ensino, pesquisa e extensão.....	23
5. Primeiras Aproximações com a Profissão Docente: Educação em contexto Não-Escolar.....	31
5.1. Atuação em contexto rural: A educação e a luta pela terra.	34
6. A docência da Educação Infantil.....	36
6.1. A construção social da Educação Infantil.....	39
6.2. Creche: lugar de profissionais formados em pedagogia?....	41
6.3. As lutas da Educação Infantil.....	46
6.4. A prática docente no contexto institucional.....	48
A questão racial: trabalhando a diferença na Educação Infantil	51
O estímulo à leitura.....	55
7. A gestão da Educação Infantil.....	59
7.1. O mundo dá voltas.....	61
8. Por fim... A Sociologia da Infância.....	69
Referências Bibliográficas.....	72

Introdução

Escrever um memorial para concorrer à vaga de professora na Área de Cultura e Educação, na disciplina Pedagogia da Educação Infantil, da Faculdade de Educação da Unicamp: este é o desafio!

Tentarei ao longo das próximas páginas tecer algumas reflexões sobre minha trajetória acadêmico-profissional; algumas reflexões sobre a minha constituição como professora e pesquisadora da infância e da Educação Infantil. Tecerei algumas palavras sobre como construí minha identidade docente e ao fazê-lo, percebo, hoje, como essa constituição identitária foi marcada por temas que marcam também a história da Educação Infantil, pois sendo o resultado de uma construção social e histórica, tanto eu, como a educação, a cultura e a Educação Infantil compartilhamos de histórias que se cruzam em diversos pontos.

Assim, escolho organizar esse memorial a partir de uma perspectiva rizomática, rompendo com a lógica linear e contínua, pois entendo que a história não é linear e não persegue um fim dado à priori. Descrever minha trajetória acadêmico-científica seguindo a cronologia dos fatos, seria inútil. Tal organização invisibilizaria as relações entre fatos que, apesar da distância temporal, devem ser observados de modo integrado para que se

possa compreender o modo como alguns temas se desenvolvem na minha vida acadêmica e se inserem na minha trajetória científica¹.

Deste modo, esse memorial é como um rizoma, e cada capítulo é uma linha que me atravessa e me constitui, um conjunto de relações trançadas nas diferentes paisagens da vida. Cada capítulo é uma linha que muitas vezes se cruza a outras linhas. Há certamente vários nós, que o leitor poderá desatar, ou apreciar enquanto tais. Contudo, cabe destacar que, certamente, essas não são as únicas linhas que me constituem, e os elos entre elas, destacados aqui também não são os únicos existentes. Essas são as linhas e nós que selecionei e partir dos quais componho – nesta oportunidade - as minhas memórias, tal como uma tecelã a trançar suas linhas, muitas vezes tão emaranhadas quanto minhas memórias....

¹ No texto original, submetido na minha inscrição para o concurso, havia um conjunto de notas de rodapé ao longo de todo o memorial indicando “Documento número X” e havia um conjunto de pastas com todos os documentos comprobatórios impressos e numerados . Então, no meu memorial, eu ia fazendo referência a cada um dos documentos apresentados. Para tornar a leitura do texto mais agradável, optei por, nesse livro, retirar as notas de rodapé com as indicações de quais eram os documentos que comprovavam cada atividade aqui mencionada. Mas julgo importante destacar que havia essa relação entre o que é referenciado aqui e os documentos apresentados. Bem como havia aqui uma indicação de que eu optei por construir esse memorial de modo não cronológico, mas era possível identificar os documentos pela numeração indicada. Mantive aqui apenas as notas de rodapé que não indicavam documentos.

1.A criança: entre a Família, o Estado e o Mercado

Nasci em 1981, na cidade de São Paulo. A primeira filha dos meus pais e a primeira neta de todos os meus avós. Meus dois primeiros anos de vida se desenvolveram sob os cuidados de minha família, mas isso não significou que minha educação nesse período tenha se desenvolvido exclusivamente na esfera privada. Morávamos em um prédio de apartamentos na Praça da Árvore, onde muitas famílias tinham filhos pequenos e a área de lazer do prédio era uma área de socialização com outras crianças e de diversão em família.

O contexto era o final da ditadura militar e o processo de redemocratização do país, marcado pela existência de inúmeros movimentos sociais e pelas disputas em torno da elaboração de uma nova Constituição Federal (que foi aprovada em 1988 e estabeleceu a democracia no Brasil). A educação das crianças, neste período, era responsabilidade das famílias e a obrigação do poder público com a educação se referia apenas à educação das crianças a partir dos sete anos. As creches existentes no período ainda carregavam consigo a imagem de um depósito de crianças, um mal necessário para os filhos das famílias trabalhadoras das classes sociais menos favorecidas (VIEIRA, 1988). Eram necessárias, para possibilitar que as mulheres pudessem ingressar no mercado de trabalho, e ao mesmo, traziam as marcas de uma

visão eugenista que visava prestar assistência à pobreza, para assim, normalizar e normatizar suas condutas.

De acordo com Vieira (1988), as instituições de atendimento à infância, durante a década de 1980, tinham um cunho educativo-corretivo e eram propostas como um dispositivo para disciplinar mães e educar crianças nos preceitos da puericultura, como dispositivo de normalização da relação mãe/filho nas classes populares, inclusive como estratégia de redução dos índices de mortalidade infantil – atribuídos, em parte, à incapacidade dessas mães de cuidarem adequadamente de seus filhos.

Uma alternativa à normatização das creches, eram as “escolinhas” particulares voltadas para a educação e o cuidado das crianças das famílias que pudessem pagar por esses serviços, ainda que muitas vezes, a qualidade dos serviços oferecidos nessas instituições fossem questionáveis, tal como afirma Tedrus (1987) a partir de um estudo realizado na cidade de Campinas.

Eu e minha irmã, nascida em 1982, frequentamos instituições privadas de Educação Infantil. Eu, a partir dos dois anos e meio e ela, a partir de um ano e meio. Os relatos de minha mãe se remetem ao fato de que uma dessas instituições era quase como a extensão da nossa casa. A dona da escola, algumas vezes nos levava para sua própria residência e nesses dias era lá que minha mãe nos pegava, já à noite. Depois, ainda antes de iniciar o ensino fundamental, estudamos em outra escola, com orientação montessoriana. Dois tipos diferentes de instituições (mas não os únicos), que marcam a história da Educação Infantil no Brasil: aquelas que se propunham a substituir a mãe em sua ausência e

tinham no modelo familiar, seu ideal de educação e aquelas escolas maternas inspiradas nas propostas pedagógicas de Montessori.

A conquista da Educação Infantil como um dever do Estado somente foi conquistada pelos movimentos feministas em 1988, com a aprovação da Constituição Federal, mas este dever ainda hoje não é cumprido de modo a atender toda a demanda. Assim, se para muitas crianças a educação é um processo compartilhado pelas famílias com o Estado, para muitas outras –como foi o meu caso – a educação é um processo compartilhado pelas famílias com o mercado das escolinhas particulares.

No que se refere à minha trajetória acadêmica no ensino fundamental e médio, posso dizer que passei por instituições bem distintas. Estudei em escolas privadas tradicionais, grandes representantes do mercado educacional, tais como o Colégio Augusto Laranja em São Paulo e Colégio Objetivo, em Santos. Não havia, nessas escolas muito espaço para a brincadeira e a ludicidade, exceto nas aulas de natação, educação física e horas do intervalo.

Quando eu estava indo para a quarta série, nos mudamos de volta para São Paulo; para um prédio no Butantã, que era vizinho da Escola da Vila. Minha prima havia estudado lá e minha mãe queria muito nos matricular lá também. A Escola da Vila estava começando a oferecer o ensino fundamental e possuía apenas o primeiro e o segundo ano. No ano seguinte, ofereceria também a terceira série, mas eu estaria na quarta série e não poderia estudar lá! Minha mãe então conheceu a escola Novo Horizonte e nos matriculou lá. Era tudo muito diferente dos colégios anteriores: uma escola alternativa, localizada na Vila Madalena, com aulas de teatro

no currículo, com aulas em locais onde os professores desejassem e com viagens anuais para estudo de meio que envolvia pesquisa das diversas disciplinas e um relatório final de viagem. Por meio dessas viagens para estudo de meio, eu conheci, com a escola, a eclusa de Barra Bonita na quarta série; Paraty, na quinta série e Ouro Preto e Mariana na sexta série. Mas além dessas viagens e das maravilhosas aulas de teatro da professora Carlota – cujas apresentações ocorriam no Teatro-Escola Vento Forte, com trilha sonora, cenário e figurino selecionados e/ou confeccionados por nós mesmos nas aulas de artes, me lembro da responsabilidade de fazer auto-avaliação de desempenho para compor a nota final das disciplinas e me lembro de uma aula de matemática sobre inequações do segundo grau, dada no coreto, com alguns alunos sentados na mureta e outros de pé. Não havia lousa, nem mesa. Apoiávamos os cadernos nas pernas ou segurávamos com uma mão e escrevíamos com a outra. Cada um como quis. O fundamental instrumento da aula, era o raciocínio e a imaginação.

Houve durante esses anos, um período em que, por uma questão financeira, precisamos sair da rede privada para estudar na rede pública. A escola mais próxima da nossa casa era a Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima. Hoje, tendo a assessoria do educador português José Pacheco, a EMEF Des. Amorim Lima pode ser considerada uma escola referência. Mas essa não era a situação, naquela época. A política educacional do então prefeito Paulo Maluf previa três turnos de funcionamento das escolas no período diurno e adotava a política da promoção automática. Eu e minha irmã estudávamos das 11h10 às 15h10 e minha turma era o segundo ano de um ciclo, o que

significava que a maior parte da turma não tinha aprendido o conteúdo do ano anterior e as aulas eram marcadas pela repetição constante dos professores de que devíamos todos prestar atenção, pois aquele era um ano que “repetia”. Tudo o que os professores ensinavam eu já havia aprendido. Foi um período de muito sofrimento. Eu chorava quase todos os dias e sonhava com o dia em que poderíamos voltar a estudar no “Novo Horizonte”, o que para nossa felicidade, não demorou a ocorrer.

A sétima e a oitava série fizemos em Santos, na Escola Pequeno Príncipe, uma escola com um projeto que em muitos pontos se assemelhava ao do “Novo Horizonte” e durante o ensino médio, transitei entre escolas das redes pública e privada.

Estávamos em meados dos anos 90. Nossa família havia se mudado para Santos pois minha mãe e meu padrasto tinham sido convidados para trabalhar na prefeitura. Meu padrasto - o Zé - nessa época era diretor da casa Pixote, uma instituição de acolhimento que atendia crianças e adolescentes vítimas de violência, abandono, usuários de drogas e autores de atos infracionais e muitas vezes eu e minha irmã participamos de atividades que ele organizava com as crianças. Almoçamos todos juntos, jogamos ping pong e demos risadas todos juntos nos dias em que estivemos lá e era muito curioso como aquele grupo podia ser ao mesmo tempo tão distinto de nós (por sua condição socioeconômica) e tão parecido conosco (afinal, eram crianças).

Depois disso meu padrasto e minha mãe começaram a trabalhar no Departamento de Cultura de Santos e do mesmo modo, muitas vezes acompanhamos o trabalho que eles desenvolviam nas comunidades. Deste modo, eu e meus irmãos

transitamos ao longo de nossa infância por diversas paisagens geográficas e culturais, nos relacionamos com pessoas de diversos perfis econômicos, culturais e raciais e posso dizer que eu aprendi muito com cada uma dessas pessoas. Neste trânsito entre a esfera familiar, a esfera pública e o mercado educacional voltado para a população mais abastada, pude observar (e me indignar) com as diferenças que marcam a educação oferecida para elite e a educação oferecida para as classes populares. Talvez esse tenha sido um dos motivos pelo qual eu “vesti a camisa” da luta por uma educação de qualidade para todos. Talvez essa seja uma das razões porque ao longo de toda a minha graduação e toda a minha vida pós-universitária, eu sempre tive uma atuação militante, comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e menos desigual.

2. As cem linguagens da minha vida²

De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (Resolução CNE nº 5 de 17/12/2009), em seu art. 3º “O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”.

Para isto, o documento indica que as propostas pedagógicas das instituições devem respeitar, dentre outros, os princípios “da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (Art. 6º, inciso III), tendo dentre seus objetivos, a garantia de acesso das crianças “a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens (art. 8º).

O documento em questão afirma ainda, em seu art. 9º, que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de

² Em referência ao poema de Loriz Malaguzzi, reproduzido em diversas obras, dentre as quais, in: Faria e Palhares (1999).

vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos”.

Há algum tempo venho me questionando a respeito do quão difícil pode ser para a/o profissional docente da Educação Infantil assumir essas tarefas e promover o desenvolvimento de tantas linguagens, quando muitos desses profissionais tiveram, elas/eles mesmos, 99 de suas linguagens roubadas pela escola (Malaguzzi, 1999). Dizemos que cabe à/ao profissional da Educação Infantil favorecer a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical, mas muitas vezes essas e esses profissionais não tem nenhuma intimidade com essas linguagens. São profissionais que não possuem conhecimentos nem vivências que lhes permitam oferecer uma Educação Infantil tal como propõem as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e entendo que esse é um dos nós que precisam ser resolvidos no que se refere à formação de professores para a educação (não apenas para a Educação Infantil como também para a as outras etapas da educação básica).

Ao longo da minha vida as múltiplas linguagens sempre foram muito estimuladas e valorizadas, sobretudo a linguagem artística. Minha mãe se separou do meu pai quando eu tinha por volta de 8 ou 9 anos e o segundo marido dela era artista plástico e músico, tendo exercido uma grande influência toda a minha formação. Ao longo da minha infância e adolescência, minha mãe e

meu padrasto tiveram duas bandas que ensaiavam na cozinha de casa: a “Traqueia de Tigre” e a “Para-raio”. Os instrumentos estavam sempre lá e muitas vezes “brincamos” de fazer música.

Em nossa casa também funcionava uma escolinha de artes para crianças e toda semana experimentávamos novas linguagens. Além disso, as aulas de arte da escola³ eram muito estimulantes, bem como as aulas de teatro, ambas oferecidas pela professora Carlota. Uma pessoa inesquecível. As oficinas que fazíamos no teatro Vento Forte⁴ também contribuíram para minha formação e me possibilitaram diversas vivências em artes: em todos esses espaços pintávamos utilizando diversas técnicas e diversos materiais, desenhávamos a partir de várias perspectivas, fazíamos desenho cego, atividades de improvisação em teatro, diálogos não verbais, dentre outras atividades.

No que se refere ao desenvolvimento da linguagem corporal, além das aulas de teatro, fiz as aulas de capoeira e ginástica olímpica quando criança e adolescente e dança de salão e dança contemporânea já durante a faculdade. Quando realizamos duas apresentações no teatro Florestan Fernandes, na UFSCar, do espetáculo “A Sagração da Primavera”, de Igor Stravinsky.

Todas essas experiências ajudaram a construir o meu modo de ser professora na Educação Infantil. Ajudaram a construir um jeito de ser professora de Educação Infantil sem dar aulas (Russo, 2007, 2008), que valoriza e estimula as múltiplas linguagens das crianças e as relações que são capazes de estabelecer entre si, com seu próprio corpo, com as demais crianças, adultos e com o

³ Escola Novo Horizonte

⁴ Oficinas de musicalização, oficinas de bonecos de jornal, oficinas de teatro

espaço da instituição de Educação Infantil que frequentam, inclusive com os elementos de decoração presentes no contexto educacional.



Fonte: Acervo Pessoal

A partir deste olhar, entendo que a universidade, como espaço de ensino, pesquisa e extensão e como espaço que congrega estudos de áreas distintas, possui um imenso potencial de proporcionar para as docentes em exercício e em formação essas vivências artísticas capazes de desenvolver a expressão gestual, verbal, plástica, dramática e musical daquelas pessoas que são ou serão as responsáveis por oferecer tais vivências para as crianças.

3. Ser menina, ser mulher: a escolha da profissão docente

Apesar do caráter eminentemente feminino que marcou a profissão docente durante todo o século XIX e XX, nem sempre a docência se configurou desta forma. De acordo com Vieira (2002), “a presença feminina no magistério pode ser observada ao longo de todo o século XIX nas chamadas escolas domésticas ou de improviso – algumas sem vínculos com o Estado e outras com”. A autora afirma ainda que “no ensino desenvolvido sob a responsabilidade do Estado, no Brasil, a docência feminina nasce no final do século XIX relacionada, especialmente, com a expansão do ensino público primário” e indica que “no século XX, o caráter feminino do magistério primário se intensificou a tal ponto que, no final da década de 20 e início dos anos 30, a maioria já era essencialmente feminina”.

Na minha família, meu avô materno foi professor primário por algum tempo, assim como minhas avós materna e paterna, mas depois, ele assumiu a direção do grupo escolar, e minhas avós continuaram na docência. Para minhas avós, posso dizer que a escolha do magistério como profissão foi a escolha possível naquela conjuntura, ou poderíamos dizer, a partir do estudo de Kramer (2005), que para elas, se tratou de uma escolha dentro da não escolha. Para mim, todavia, não o foi. Para mim, a escolha do magistério como profissão não se refere à uma expectativa social relativa à minha condição feminina, mas trata-se de uma escolha madura de alguém que desejava trabalhar com formação de

professores. O magistério na minha vida foi efetivamente uma escolha.

A efervescência política e os debates propostos pelos movimentos sociais e feministas da época certamente influenciaram a educação que recebi. Os estereótipos de gênero não eram admitidos por minha mãe e me lembro de um dia em que um amigo dela provou um doce que eu havia feito e disse brincando: “Que delícia, Gabi. Você já pode casar!”. Eu devia ter uns 13 ou 14 anos e minha mãe veio retrucar na mesma hora, dizendo para o seu amigo: “Que casar, o quê?!? Ela já pode fazer intercâmbio, fazer faculdade, morar sozinha...”

Durante a minha infância, sempre tive amigos e amigas e as brincadeiras, na maior parte das vezes não eram separadas por gênero. Brincávamos juntos na área de lazer do prédio, ou no salão de festas de casinha, de polícia e ladrão, fazíamos guerrinha com mamonas colhidas por nós e brincávamos de um conjunto de outras brincadeiras que nos eram ensinadas pelas crianças mais velhas do prédio, uma característica das culturas infantis, tal como apontado por Fernandes (2004). Nas reuniões de família no final do ano, eu e minha irmã éramos as únicas meninas, entre mais de 10 netos da minha vó paterna e as brincadeiras com os primos envolviam jogos de tabuleiro, Bets (Taco), vídeo-game e esconde-esconde. Na escola⁵, nossa maior diversão era brincar de pega-pega em cima de um grande pé de manga que havia no pátio. Ser menina ou menino naquele contexto, não fazia muita diferença para nós.

Durante a minha adolescência, uma de nossa amigas começou a fazer o Ensino Médio Normal (curso para o magistério) e

⁵ Refiro-me aqui ao período em que estudei na escola Novo Horizonte, em São Paulo.

eu achei aquilo interessante. Cheguei a cogitar para minha mãe que talvez, eu pudesse fazer também, mas ela não permitiu. Disse que eu faria o ensino médio comum e depois, eu faria faculdade. Disse que era muito cedo para eu escolher uma profissão e que havia muitas opções profissionais para mim que não era o caso de escolher naquele momento...

Não havia um discurso formal a respeito do tema, mas em casa nunca houve muito espaço ou incentivo para coisas tidas como específicas para meninas. Ao longo da infância e da adolescência, fizemos aulas de natação, teatro, capoeira e surf e houve uma vez que cheguei a participar de um campeonato de surf interescolar representando o meu colégio⁶.

Quando terminei o colegial decidi fazer um curso na área de exatas. A escolha do magistério como profissão, ocorreu num momento posterior e foi, portanto, uma escolha efetiva, feita por alguém que tinha muitas outras possibilidades. Efetivamente, para mim, essa escolha não teve nenhuma relação com o fato de esta ser uma profissão feminina. Muito pelo contrário.

Sônia Kramer (2005) afirma que há muitos caminhos que levam à Educação Infantil: a opção, as escolhas possíveis, por acaso, escolha dentro da não-escolha. Creio que minha trajetória profissional começa como uma opção. A opção pela pedagogia.

Diferentemente, dentre as várias opções de trabalho oferecidas pela pedagogia, a Educação Infantil, se colocou na minha vida por acaso e me suscitou uma série de encantamentos, espantos e dúvidas, que venho buscando responder por meio de

⁶ EEPSP Azevedo Júnior, em Santos/SP

minhas pesquisas. Mas este é um tema que retomarei em outro capítulo⁷.

⁷ Vide capítulo 6 “ A docência da Educação Infantil”

4. A universidade: local de ensino, pesquisa e extensão

Minha relação com a universidade começou desde muito pequena, uma vez que quando eu nasci meu pai e minha mãe eram estudantes universitários.

Minha mãe não concluiu o curso naquela época e me lembro que quando eu tinha por volta de 5 anos, morávamos em Santos, e ela começou a fazer faculdade de novo. Algumas vezes eu e minha irmã íamos com ela para a faculdade (em uma instituição privada) e eu já percebia, ao ver aquelas pessoas estudando, conversando... que era um ambiente diferente dos outros. Eu gostava daquilo. Gostava de ir para a escola da minha mãe de vez em quando.

No início dos anos 90, minha mãe passou no vestibular da USP e começou a fazer Ciências Sociais. Aquela tinta por todo o corpo, roupa e cabelo, era a marca de uma conquista importante. Aprendi com todas aquelas cores e com toda a festa que foi, qual era o significado social de estudar em uma universidade pública. Esta conquista da minha mãe significou muito para toda a família e trouxe para mim e para minha irmã um novo cenário por onde transitaríamos por algum tempo.

Aprendemos, durante os anos em que minha mãe estudara na USP, que a Universidade era muito mais que um espaço de formação universitária. Era também um local de pesquisa e extensão. Me lembro dos relatos de minha mãe sobre a pesquisa que ela começou a fazer junto a uma comunidade de pescadores

no Saco do Mamanguá (RJ), dos novos amigos da minha mãe que sonhavam em mudar o mundo, das aulas de ginástica olímpica e de natação que eu fazia no CEPEUSP⁸ e dos passeios de bicicleta em família com meu pai e meus novos irmãos aos finais de semana, que sempre terminavam em lanche num dos carrinhos de cachorro quente da USP. Naquela época o campus era aberto à comunidade e na entrada da USP havia um lugar que alugava bicicletas, hoje transformado em uma banca de jornal.



Final de semana em família, na USP (Butantã - São Paula/SP)

Fonte: Acervo Pessoal.

⁸ Centro de Práticas Esportivas da Universidade de São Paulo, localizado no campus Butantã.

Quando terminei o colegial, eu tinha poucas certezas: uma, a de que eu queria trabalhar com formação de professores e a outra, a certeza de que eu estudaria em uma universidade pública.

Terminei o colegial em 1998 e em 1999 iniciei o curso de bacharelado em Física na USP – São Carlos, já tendo aprendido ao longo de toda a minha infância que a vida universitária vai muito além das paredes da sala de aula. Assim, logo que entrei na faculdade, já comecei a participar do Centro Acadêmico e me envolvi em diversas ações políticas e culturais.

Minha primeira opção tinha sido licenciatura em Física. Sempre gostei muito de exatas e me incomodava ver que meus amigos não gostavam. Eu acreditava que o problema eram os professores que não sabiam ensinar. Muito do que eu sabia de Física e Matemática, aprendi com meu pai e tinha certeza que se meus amigos aprendessem do mesmo modo que eu, também se apaixonariam pelas ciências exatas. Mas com aquelas aulas que tínhamos na escola⁹, dificilmente alguém poderia gostar de Física ou de Matemática. Meu desejo era fazer Física para trabalhar com formação de professores e “revolucionar o ensino de Física”, mas passei no bacharelado e em pouco tempo vi que eu não seria feliz seguindo esse caminho. Durante o ano de 1999, morei no alojamento da USP (e pude compreender a importância das políticas sociais universitárias de moradia, alimentação e das bolsas sociais).

Fiz todas as disciplinas do curso de Bacharelado em Física no primeiro semestre de 1999 e apenas as que mais me agradavam

⁹ Refiro-me aqui às aulas do ensino médio, pois as aulas de matemática da Escola onde fiz a maior parte do ensino fundamental eram diferentes!

no segundo semestre, quando, além de fazer parte da diretoria do Centro Acadêmico (CAASO), comecei a trabalhar voluntariamente num projeto social desenvolvido pela USP¹⁰ e comecei a assistir as aulas do curso pré-vestibular oferecido pelo CAASO, já pensando em prestar vestibular para outro curso.

Em 2000 ingressei no curso de pedagogia da UFSCar. Ao longo dos 4 anos de graduação, além de assistir às aulas do curso de pedagogia, fiz parte do grupo de estudos coordenado pela professora Roseli Mello e ingressei nas atividades de pesquisa. Inicialmente, colaborando com a pesquisa conduzida pela então mestranda Thaís J. Palomino intitulada “Meninos e meninas em escola de periferia urbana”. Nesta ocasião, tabulei e sistematizei todos os dados advindos de um questionário que havia sido aplicado a mais de 400 crianças de uma escola municipal de ensino fundamental.

Aprendi a trabalhar com banco de dados e planilhas e ao mesmo tempo em que aprendi a ler e interpretar dados quantitativos, fazendo os cruzamentos que me eram solicitados¹¹, aprendi muito sobre o modo como questões de gênero se colocam na escola e como os estereótipos de gênero presentes na sociedade, na escola e na prática de alguns professores são prejudiciais ao sucesso escolar de uma parcela significativa da população. Por meio desta pesquisa também pude me aproximar um pouco da temática racial e entender, ao realizar a análise preliminar dos dados coletados e discutidos por Palomino (2003),

¹⁰ Projeto Pequeno Cidadão. Explorarei essa experiência no capítulo: Primeiras Aproximações com a Profissão Docente: Educação em contexto Não-Escolar.

¹¹ Os recortes analisados na pesquisa foram: “trajetória escolar de meninos e meninas”; “trajetória escolar e cor” e “trajetória escolar e organizações familiares”.

que qualquer ação que vise melhorar a qualidade da educação oferecida às crianças brasileiras deve, necessariamente ser atravessada de uma reflexão séria e de uma intervenção efetiva no que diz respeito ao modo como as diferenças raciais, sociais e de gênero têm sido tratadas na sociedade e na escola.

Foram, portanto, essas inquietações inicialmente trazidas por minha colaboração técnica à esta pesquisa, que guiaram minha vida acadêmica no sentido de tentar compreender e me aproximar de pesquisas e ações que tinham como foco a questão da “diferença”.

Outra atividade de pesquisa que desenvolvi ao longo da graduação, foi coordenada pelo professor Dr. Amadeu Logarezzi e visava compreender a participação dos alunos da graduação na avaliação contínua e sistemática do processo de ensino e aprendizagem (intitulado NEXOS) que estava sendo implementado na UFSCar no início dos anos 2000. Nessa pesquisa eu e as demais integrantes do grupo fomos a campo coletar dados por meio de questionário semi-estruturado e novamente tive a oportunidade de trabalhar com análise de dados quantitativos. Minha aproximação com metodologias de pesquisa mais qualitativas se deu no curso de pós-graduação e hoje julgo que ter tido essas duas experiências é um diferencial positivo no meu perfil de pesquisadora, sobretudo porque essa minha familiaridade com os dados quantitativos em diversos momentos da minha trajetória foi o que me possibilitou realizar algumas leituras de dados estatísticos para subsidiar debates, por exemplo, em algumas aulas sobre políticas públicas para a educação.

Além das atividades de pesquisa mencionadas, atuei num projeto de Formação de professores para Educação de Jovens e Adultos no âmbito do programa do Governo Federal “Brasil Alfabetizado” , fui monitora de diversas disciplinas do curso de pedagogia e participei ativamente das lutas estudantis.

Devido à minha atuação no CAASO em 1999, logo que entrei na UFSCar fui procurada para fazer parte do Diretório Central dos Estudantes (DCE). Me aproximei do pessoal do Centro Acadêmico da Pedagogia (CAPe), e ao longo de toda a minha vida acadêmica, na graduação e na pós graduação, sempre estive envolvida com o movimento estudantil. Fui representante de sala, participei do Conselho de Curso, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), da Executiva Estadual de Estudantes de Pedagogia, da Associação de Pós Graduação, etc. Organizei e participei de inúmeros Eventos de Pedagogia, de Educação e de Educação Infantil e cada um deles me instigou novas reflexões sobre a educação.

É verdade que aprendi muito sobre educação nas aulas do curso de pedagogia, nas pesquisas e nos eventos mencionados, mas aprendi ainda mais na militância política, nas lutas por verbas para a educação, nas lutas contra o provão, pelo voto paritário nas eleições para reitor, pela indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão nas universidades públicas, pela derrubada dos vetos do presidente Fernando Henrique ao Plano Nacional de Educação. Lutas essas, que muitas vezes marcavam também os encontros e as semanas de pedagogia organizadas pelo movimentos de estudantes.

Por meio dessas lutas, aprendi muito sobre financiamento, avaliação, políticas educacionais... Mas, sobretudo, aprendi que a educação é construída a partir de um conjunto de lutas e que as políticas educacionais, tal como as demais, são conquistadas por meio da organização de vários segmentos da sociedade civil e que o compromisso ético com a docência deve necessariamente passar pela nossa ação política, pois tal como afirma Rosemberg (2001):

Neste entrejogo de conflitos, tensões, coalizões e negociações participam também cientistas, suas corporações e o conhecimento produzido por cientistas. (...) Não é o conhecimento quem deva determinar, diretamente as prioridades em políticas públicas. Nesta determinação, o conhecimento deve instrumentalizar os atores, pois estas opções são políticas, resultantes do jogo de interesses e pressões.

Meu desejo de ingressar no magistério do ensino superior, em uma universidade pública, é, portanto, um desejo de poder atuar na formação de professores: atuar na formação inicial, por meio do ensino e na formação continuada, por meio de projetos de extensão. É um desejo de poder conduzir pesquisas articuladas com o ensino e a extensão, de modo a instrumentar os profissionais da Educação Infantil, tanto em suas práticas cotidianas junto às crianças, como em suas lutas – que são nossas lutas – por Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade para todas as crianças cujas famílias desejarem, uma Educação Infantil que seja

capaz de respeitar as crianças e estimular sua curiosidade e suas múltiplas linguagens.

5. Primeiras Aproximações com a Profissão Docente: Educação em contexto Não-Escolar

Em 1999, fui professora de teatro do Projeto Pequeno Cidadão, um projeto social desenvolvido pela USP que atendia crianças pobres, em geral moradoras da periferia da cidade, para lhes oferecer atividades físicas e culturais, como forma de afastar-lhes do risco de se envolverem com as drogas e com a criminalidade, concepção que norteava grande parte dos projetos destinados para as crianças no período.

Esse trabalho (voluntário) foi minha primeira experiência docente, e ao resgatar minhas anotações daquele período, pude perceber como – em virtude de todas as minhas experiências da infância – eu nunca enxerguei as crianças como destinatárias de um conhecimento pré-existente ou como reprodutores de uma cultura dada. Desde essa minha primeira experiência, as crianças eram compreendidas por mim como protagonistas de sua história, sujeitos sociais e culturais capazes de criar e produzir seus próprios enredos, e suas próprias estéticas. Assim, a oficina de teatro que ministrei em 1999 para dois grupos de crianças do Projeto Pequeno Cidadão, tinha como objetivos gerais e metas:

“Objetivos Gerais: Produzir um espetáculo teatral no fim do ano baseado em texto produzido pelas próprias crianças a partir de debates e exercícios

de improvisação. Essa oficina visa não só a produção de textos e ensaios, mas também a produção de cenário, escolha e produção de figurino e trilha sonora. Metas: Desenvolver um trabalho de formação de cidadãos capazes de formar ideias e discutí-las, trabalhando sempre o respeito mútuo e a importância de se trabalhar em equipe. A criatividade será outro ponto bem trabalhado durante todo o projeto” (Tebet, 1999).

Como resultado deste curso, produzimos duas peças de teatro que foram apresentadas na festa de encerramento do projeto, no final do ano. Uma teve como tema “as aventuras de um grupo de crianças em um acampamento de férias” e a outra, intitulada “Duda” contava a história de um garoto, vítima de violência doméstica, e seus dilemas sobre denunciar ou não o próprio pai.

Em 2000, já aluna do curso de pedagogia, atuei como professora de reforço escolar no mesmo projeto social, mantendo as mesmas concepções que embasaram minha ação nas aulas de teatro, isto é: a compreensão de que todos somos conhecedores de muitas coisas e que a escola precisa descobrir formas de acessar esses conhecimentos e potencializá-los. Ainda no início do curso, a minha principal referência teórica na época, era o livro “Na vida dez, na escola zero” (Nunes, Schliemann e Carraher, 1996). As aulas aconteciam em lugares variados e uma aula que ficou marcada em minha recordação, foi quando fizemos a medição da piscina a fim de compreendermos as unidades de medidas: medimos a largura e comprimento da piscina usando palmos, pés, e por fim, somando

nossas alturas, quando as crianças se deitaram à beira da piscina, uma encostando os pés na cabeça do colega. Fizemos todos os registros e terminamos a aula dentro da piscina.

5.1. Atuação em contexto rural: A educação e a luta pela terra

Também durante os anos em que eu cursava Pedagogia, me envolvi com dois grupos que desenvolviam atividades em assentamentos rurais. Com a ONG Brincadeira de Criança, desenvolvi ao longo de 2001 um conjunto de atividades lúdicas com as crianças do assentamento rural Bela Vista (localizado em Araraquara/SP). Em decorrência de uma necessidade da comunidade local e de um interesse pessoal despertado pelas vivências no assentamento, comecei a estudar a pedagogia sem-terra junto com a equipe da ONG e participei de um conjunto de atividades que tinha como objetivo contribuir para a construção de um projeto pedagógico e de um currículo inspirados na pedagogia proposta pelo MST para serem implementados na escola rural existente no assentamento.

No final de 2001, participei do I Encontro Nacional de Universitários “ A Terra e um projeto para o Brasil”, realizado na UNICAMP e em 2002 fui convidada para participar das reuniões de um grupo de estudantes que estava propondo um projeto interdisciplinar de pesquisa participante em um outro assentamento rural (localizado em Serra Azul – SP). Este grupo era composto de estudante dos cursos de Arquitetura da USP, e dos cursos de

Imagem e Som, Pedagogia e Educação Física da UFSCar e o projeto, que denominamos “Projeto Práxis” se desenvolveu ao longo de todo ano de 2002 e envolveu diversas visitas ao assentamento, em geral realizadas aos finais de semana. O projeto possuía várias frentes de ação, e uma delas relacionava-se à discussão dos espaços de aprendizagem, tendo em vista uma concepção na qual a educação acontece sobretudo por meio da luta social, da organização coletiva e da relação com a terra, a história e a cultura, entendida aqui como o modo de vida produzido pelo Movimento (CALDART, 2000).

Apesar de nenhum dos dois projetos estarem institucionalmente vinculados à Universidade, foram experiências bastante significativas para minha formação. Minha intenção era desenvolver ao longo de 2003, um projeto de iniciação científica sobre a educação do campo e continuar a pesquisa participante que estávamos desenvolvendo no assentamento Sepé Tiaraju. Todavia, tais planos tiveram que ser suspensos, uma vez que passei o ano de 2003 grávida. A chegada do meu filho em novembro de 2003 deu um novo rumo à minha trajetória acadêmica e o meu desejo de trabalhar com as comunidades rurais precisou ser repensado naquele momento.

Segui outro caminho, como descreverei a seguir, mas ainda tenho desejo de voltar a trabalhar com comunidades assentadas, coordenando algum dia um projeto de extensão universitária com foco na experiência da infância e nas culturas infantis produzidas em contexto rural ou acompanhando a implementação das Políticas Públicas de Educação Infantil no Campo que vêm sendo atualmente propostas pelo governo federal.

6. A docência da Educação Infantil

A docência da Educação Infantil não estava prevista no meu horizonte de atuação profissional até o final de 2003. Em novembro de 2003 meu filho nasceu, em dezembro concluí o curso de pedagogia e também em dezembro do mesmo ano, a prefeitura de São Carlos abriu diversas vagas para professor. Eram três concursos: um para o Ensino Fundamental, um para a Educação Infantil e outro para a Educação de Jovens e Adultos. Eu precisava arrumar um emprego e prestei os três concursos. Trabalhar com Educação Infantil seria para mim, naquele momento, a opção mais inusitada uma vez que toda a minha formação inicial havia sido voltada para o magistério das séries iniciais do ensino fundamental. Eu havia desenvolvido também na graduação, algumas atividades voltadas para a Alfabetização de Jovens de Adultos relacionadas ao projeto Brasil Alfabetizado e pensei que trabalhar na Educação de Jovens e Adultos também não seria um desafio tão grande, mas a Educação Infantil...

Eu não tive durante o meu curso de pedagogia nem sequer uma disciplina voltada para a educação das crianças de zero a seis anos, fato que não era uma realidade exclusiva da UFSCar. É verdade que tínhamos aulas de Psicologia do desenvolvimento, mas não tivemos nenhuma disciplina específica sobre educação de crianças em contexto coletivo.

Foi somente em 1996, com a promulgação da LDB, que a Educação Infantil passou a ser compreendida como primeira etapa

da Educação Básica e que se estabeleceu que a formação inicial para atuar na Educação Infantil deveria ser realizada também pelos cursos de pedagogia. O processo de formação de professores para a Educação Infantil nos cursos de pedagogia, era algo a ser planejado e organizado nas universidades e não ocorreria de uma hora para a outra.

A necessidade de reformulação da grade curricular era um debate que se colocava para os cursos de pedagogia desde então e no caso da UFSCar, as turmas subsequentes à minha já foram formadas a partir de um currículo mais global, capaz de formar um pedagogo ou uma pedagoga para atuar também na Educação Infantil. De todo modo, na minha graduação estudei as crianças pequenas apenas na disciplina de psicologia que discorria sobre o desenvolvimento infantil e a ideia de atuar na Educação Infantil me assustava um pouco. Mas foi exatamente no concurso para a Educação Infantil que eu passei. Mas se por um lado isso me assustava; por outro, me confortava pois seria possível matricular meu filho na mesma instituição de Educação Infantil onde eu atuaria e eu poderia continuar amamentando.

Descobri durante esse processo que a licença maternidade (concedida logo após o nascimento) é um direito da mulher trabalhadora e não um direito da criança de permanecer com sua mãe até os 4 ou 6 meses de idade. Nunca havia pensado sobre o assunto até então, mas as minhas condições objetivas me levaram a descobrir que, uma vez que quando eu tive meu filho eu não era funcionária da prefeitura, não havia nenhum dispositivo legal que me concedesse o direito de permanecer em casa com meu filho até que ele completasse 4 ou 6 meses. Mas por outro lado, havia uma

orientação para as creches receberem crianças apenas a partir de 4 meses completos. No meu caso abriram uma exceção e meu filho foi matriculado aos três meses. Em fevereiro de 2004 começamos juntos a frequentar a creche.

Digo que começamos a frequentar a creche porque, não tendo frequentado essa instituição na infância e não tendo realizado estágio de docência em creches durante a minha formação inicial, assim como para o meu filho, a creche (instituição pública de Educação Infantil) era uma instituição totalmente desconhecida para mim.

6.1. A construção social da Educação Infantil

A história da Educação Infantil é marcada por uma diversidade de propostas e instituições para o atendimento das crianças e podemos dizer que ainda hoje a proposta educacional da Educação Infantil esteja em construção e disputa¹² e o trabalho pedagógico planejado e conduzido pela equipe docente no interior dessas instituições é marcado pelo modo como cada profissional concebe a criança, a infância e o papel da Educação Infantil.

Barbosa (2009, p. 81) nos afirma que “as ações de educação e cuidado que proporcionamos às crianças pequenas e as práticas sociais que oferecemos em um estabelecimento educacional conformam sua primeira experiência curricular”. De acordo com a

¹² Me refiro aqui às propostas de Educação Infantil como antecipação ou preparação para a escolarização obrigatória, às propostas da Educação Infantil como espaço de socialização, relação e produção de práticas sociais e linguagens e às propostas da Educação Infantil no âmbito das políticas de combate à miséria.

autora, “ressignificar o currículo é aprender a construir perguntas para a prática, compreendê-las, interroga-las e reconstruir, com as crianças e a comunidade escolar, outras respostas pertinentes mesmo que provisórias” (idem, p. 88-89).

No meu caso, a construção e a significação de um currículo da Educação Infantil se deu integralmente a partir das inúmeras dúvidas que surgiram no contexto prático da ação docente. A aprendizagem da docência da Educação Infantil foi para mim uma construção contínua e dialogada que teve como principais interlocutores as colegas com mais experiência, alguns documentos nacionais e municipais que regulam e estabelecem diretrizes para a Educação Infantil, a orientação (não tão paciente naquele período) da minha diretora e sobretudo, a observação e o diálogo com as crianças. Há que se considerar que no meu primeiro ano de docência, a arquitetura do espaço, os materiais disponíveis e o modo como o tempo escolar estava organizado tiveram um grande impacto sobre a minha prática. Com o passar do tempo – e muito estudo – aprendi que esses elementos não precisam definir minha prática, mas ao contrário, podem ser repensados e reorganizados em função da minha proposta de trabalho.

Esta aprendizagem, como outras tantas, adveio não apenas da minha experiência e interesse em entender mais a respeito desta etapa da educação, mas sobretudo do desenvolvimento da Educação Infantil como campo de interesse e estudos da pedagogia e do conjunto de conhecimentos sobre a Educação Infantil produzidos desde então.

Frente a tantas dúvidas e dificuldades, decidi, no meu primeiro ano de docência que minha carreira profissional seguiria

nesse rumo e que mais do que aprender o que estava sendo dito a respeito da Educação Infantil, eu poderia contribuir para a construção do conhecimento a respeito da educação das crianças pequenas. Foram, portanto as inúmeras dúvidas suscitadas pela minha prática em Educação Infantil que me motivaram ingressar na pós-graduação tendo as políticas de Educação Infantil como meu principal objeto de interesse. Voltarei a este assunto posteriormente. Antes quero dedicar algumas palavras à minha escolha pela creche como local de trabalho e à relação com os demais profissionais que atuam em creches.

6.2. Creche: lugar de profissionais formados em pedagogia???

Meu primeiro ano na Educação Infantil foi em um CEMEI. Um Centro Municipal de Educação Infantil recém construído que atenderia (um dia) crianças de 0 a 6 anos. Por ser uma instituição nova (inaugurada em 2003), a equipe docente era integralmente composta por professoras aprovadas no concurso realizado em 2003. Além de 4 professoras por período, a unidade contava ainda – em 2004 - com 6 garotas que desempenhavam a função de aprendizes. Elas tinham idades entre 16 e 17 anos e atuavam como auxiliares de sala. As salas haviam sido montadas seguindo os limites de criança por adulto estabelecidos nos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, mas as aprendizes era consideradas nessa conta, como um adulto em sala, responsável

pelas crianças, apesar de não o serem. O CEMEI iniciou o ano com 4 salas: um berçário com 18 bebês, uma professora e duas aprendizes, uma sala para crianças de 1 a 2 anos com 24 crianças, uma professora (que no período da tarde era eu) e duas aprendizes e mais duas salas com crianças de 2 a 3 anos, onde se não me engano havia 30 crianças, uma professora e uma aprendiz. Após um ou dois anos de funcionamento, devido à demanda do bairro, foram abertas mais duas salas de crianças de 4 anos. Cada sala atendia 25 crianças sob a responsabilidade de 1 professora e funcionava em uma sala feita de divisórias no refeitório. Substituí a professora de uma dessas salas alguns dias e o barulho nessas salas era infernal! Quando assumi a direção deste CEMEI anos depois minha primeira ação foi começar uma luta para desmontar as salas de divisória.

Neste ano tive muitos problemas com a direção pois comecei a questionar a política de Educação Infantil do município e a quantidade de crianças sob a responsabilidade de uma única professora, tendo em vista que as aprendizes não eram legalmente responsáveis nem por si mesmas ainda. Devido a esses problemas e à distância do CEMEI em relação ao centro e às poucas opções de linhas de ônibus para os bairros da periferia, no final de 2003 pedi remoção para outra unidade e no dia da atribuição de salas escolhi uma creche. Era uma das primeiras creches de São Carlos. Inaugurada em 1983, contava com um quadro composto principalmente de pajens e no dia da atribuição de salas já me advertiram que trabalhar em creche não era um bom negócio, pois as professoras eram – em geral – muito mal recebidas pelas pajens. Cabe ressaltar que até 2001 as pajens trabalhavam sob a

responsabilidade da Secretaria de Assistência Social e a partir de 2001, com as creches já sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e Cultural, elas começaram a ter seu que dividir seu espaço de trabalho com profissionais que trabalhavam metade da sua carga horária, recebiam o dobro dos seus salários e aparentemente desempenhavam as mesmas funções, o que gerou tensão em muitas unidades.

Mesmo com tal advertência, transferei minha sede para esta creche no centro da cidade, onde atuo até hoje. Em 2005 estávamos construindo o novo Estatuto do Magistério e as pajens ganhariam um novo status, passando a integrar o quadro do magistério e tendo para si – como as professoras, um plano de carreira que valorizava em termos salariais, a formação superior ou em curso de magistério para atuação docente. Não apenas houve uma política de valorização salarial, como houve também nesse período um convênio firmado entre a Prefeitura e Governo Federal para oferecer ensino médio à distância para as educadoras¹³. Houve também no mesmo período, uma parceria entre a prefeitura e a iniciativa privada para oferecer formação inicial em curso de pedagogia com o valor da mensalidade subsidiado¹⁴.

Assim, o clima entre pajens e professoras nas creches em 2005 já não era tão ruim tendo em vista a perspectiva de valorização das pajens frente às professoras com equiparação salarial para aquelas que tivessem o mesmo nível de formação

¹³ Refiro-me aqui ao ProInfantil – Programa de Formação Inicial para Formação em Exercício na Educação Infantil, implementado pelo Ministério da Educação em 2005.

¹⁴ Trata-se de um convênio feito com uma universidade privada que ofereceu um abatimento de 1/3 no valor das mensalidades, a prefeitura pagou valor referente a 1/3 desse valor e cada professora interessada na formação em nível superior pagou apenas 1/3 do valor das mensalidades. Eu mesma em 2006 tive a oportunidade de atuar um semestre como professora deste curso, ministrando as disciplinas de Educação Infantil.

acadêmica. De todo modo, por conta do mestrado, me afastei da docência durante os anos de 2005 e 2006 e quando voltei, nos anos de 2007 e 2008 o cenário já era outro: o emprego “pajem” havia sido renomeado para “educadoras de creche” e passado a integrar o estatuto do magistério. A maioria das educadoras de creche tinham feito os cursos de formação oferecidos pelo governo e não havia muita diferença entre educadoras de creches e professoras (salvo algumas poucas exceções). Além disso, o número de professoras nas creches já era, em 2007, superior ao número de educadoras de creches.

No que se refere às e aos profissionais, registra-se nesse período o aumento do número de professores homens atuando na educação das crianças de 0 a 3 anos (apesar das dificuldades e preconceitos que ainda enfrentam e que discuto em artigo publicado em 2013¹⁵)

Em 2008, além das professoras e professores, a prefeitura contratou também estagiárias/os de cursos de pedagogia. Não havia mais a figura das aprendizes menores de idade nas instituições, mas as estagiárias, por vezes, assumiram vagas que deveriam ter sido destinadas a professores.

Há por trás dessa política de contratação de não profissionais para atuar na Educação Infantil, uma questão financeira e uma concepção (nem sempre evidenciada) de que não é necessário pagar profissionais tão caros para atuar com crianças de zero a três anos e que na etapa equivalente à creche, um professor poderia ser assessorado por profissionais mais baratos.

¹⁵ TEBET, G. G. C., CASTILHO, R. M., MARTIN, E. Espaços e contextos de Aprendizagem Docentes: Reflexões Sobre a Formação de Profissionais para a Educação Infantil de Crianças de 0 a 3 Anos. Revista e-Curriculum (PUCSP). , v.11, p.136 - 162, 2013.

Assim, ao longo de 2011, o Conselho Municipal de Educação discutiu a regulamentação da função de agente educacional (previsto no Estatuto da educação de São Carlos) para que esse profissional (formado em nível médio, mas sem habilitação específica para o magistério) pudesse atuar também na Educação Infantil. Foram longas discussões e em diversos momentos, na condição de vice-presidente do Conselho Municipal de Educação e coordenadora da câmara técnica de Educação Infantil, eu me manifestei contrária à tal política defendendo que era importante termos na Educação Infantil desde seus primeiros anos, professoras com a formação exigida em lei. Todavia, fui voto vencido e o conselho regulamentou em 2011 a atuação dessas profissionais também na Educação Infantil.

Apesar da expressa indicação por parte do CME de que essas profissionais não poderiam ocupar a vaga que deveria ser destinada a um professor ou professora, em 2012, recebi – como membro do Fórum Regional de Educação Infantil – inúmeras denúncias de que em alguns CEMEIs os agentes educacionais estavam em sala, ocupando uma vaga de professor. Encaminhei as denúncias ao CME, mas apesar da LDB estabelecer que o profissional da Educação deve ser formado em curso de licenciatura admitindo-se como formação mínima para atuar na Educação Infantil o ensino médio modalidade normal, essa é uma questão que ainda está em construção em muitos municípios e que continua na pauta dos movimentos de Educação Infantil, tão importantes para a conquista e manutenção de direitos relativos à uma Educação Infantil de qualidade para todas as crianças

6.3. As lutas da Educação Infantil

Já professora de Educação Infantil, comecei a participar dos eventos específicos da Educação Infantil e acompanhar algumas das lutas da Educação Infantil, como por exemplo o movimento FUNDEB pra valer. Na minha segunda participação do COPEDI¹⁶, em 2009, fui convidada a compor uma chapa para as eleições do grupo gestor do Fórum Paulista de Educação Infantil (FPEI), tendo sido eleita para a atividade em questão. Em 2010, após participar da etapa estadual da CONAE, ajudei a criar o Fórum Regional de Educação Infantil da Região Central de São Carlos e fui eleita para integrar o Conselho Municipal de Educação de São Carlos, onde desempenhei a função de vice-presidente e coordenadora da câmara técnica de Educação Infantil.

Neste período estive envolvida com diversas lutas em defesa do direito das crianças à Educação Infantil e uma luta importante da qual fui uma das protagonistas, foi a luta pela manutenção das crianças de 5 anos na Educação Infantil. Em parceria com a presidente do Conselho Municipal de Educação, conseguimos organizar uma caravana à Brasília para participar da audiência pública que discutiu o projeto de Lei do senador Flávio Arns PLS 414/2008 e pressionar os deputados a votarem contra o referido projeto. Esta ação foi realizada em parceria com o Fórum Paulista de Educação Infantil e o MIEIB e foi extremamente positiva.

¹⁶ Congresso Paulista de Educação Infantil, organizado bianualmente pelo Fórum Paulista de Educação Infantil.



Fotos: Acerco Pessoal

Esta foi apenas uma das ações realizadas no período. Muitas outras poderia ser citadas, como a minha participação na etapa nacional da CONAE-2010, e a organização da Audiência Pública em adesão ao Dia D da Educação Infantil, contra a matrícula das crianças de 5 anos no ensino fundamental e a matrícula das crianças de 6 anos no segundo do ensino fundamental na rede estadual. O importante neste memorial, não é tanto destacar cada uma das ações realizadas neste período no âmbito das lutas pelos direitos das crianças à Educação Infantil de qualidade, mas sim destacar a minha concepção de que uma prática docente compromissada com a qualidade da Educação Infantil não pode se restringir à ação pedagógica em sala. Uma prática docente efetivamente compromissada com a qualidade da educação e a defesa dos direitos das crianças, na minha concepção, vai muito além dos muros das instituições. A docência se faz também, por meio da ação política.

6.4. A prática docente no contexto institucional

Ao longo dos anos de 2007 e 2008 trabalhei com crianças de 1 a 2 anos e desenvolvi em parceria com as professoras que dividiam sala comigo, com as crianças e por vezes com suas famílias, um conjunto de atividades que tinham como focos principais:

- Diálogo com as crianças assumindo as crianças como parceiras capazes de se expressar por meio de múltiplas linguagens e assim contribuir para o planejamento do tempo e do espaço na jornada diária cumprida por crianças e adultos na instituição de Educação Infantil
- Estímulo à leitura – efetivado por meio do Projeto de Leitura desenvolvido por todas as turmas do CEMEI
- Valorização da diversidade racial, construção de uma identidade positiva e desenvolvimento da auto-estima das crianças – efetivado por meio das atividades do mês da consciência negra em 2007 e do projeto “Identidade”, desenvolvido em 2008

Dessas ações derivaram um conjunto de publicações, convites para palestras, entrevistas e boa classificação em 3 prêmios. Em 2007 o projeto Livros foi selecionado entre os 20 melhores trabalhos do estado de São Paulo, no Prêmio Professores

do Brasil. Em 2008 conquistamos, com o projeto “mês da Consciência Negra”, o 4º prêmio Educar para a Igualdade Racial, na categoria “escola” e em 2009, fui uma das finalistas do Prêmio Viva Leitura na categoria “escolas públicas e privadas”, com o projeto “Me descobrindo, descubro também o mundo e a leitura: Literatura, arte e identidade em creches de São Carlos”.

Também foi a partir do trabalho realizado nesses anos que escrevi com Flávia Barros e Cícera Palmeira o texto “Educação Infantil e currículo: reflexões a partir de diálogos com as crianças” que acaba de ser publicado no livro “ Um horizonte chamado Educação” organizado por José dos Santos Neto (2013)¹⁷.

¹⁷ TEBET, G. G. C., BARROS, F.C.O.M, PALMEIRA, C. M. Educação Infantil e Currículo: Reflexões a Partir de Diálogos com as Crianças In: Um horizonte chamado educação: perspectivas e caminhos.1a Ed. São Carlos : Pedro & João editores, 2013, v.1, p. 275-288

6.4.1. A questão racial: trabalhando a diferença na Educação Infantil



Durante o mestrado (em 2005), fui convidada pela professora Anete Abramowicz para contribuir pra a escrita de um material que seria utilizado para a formação de professores de Educação Infantil no que diz respeito à temática racial. Junto com Abramowicz, Silverio e Oliveira, escrevi o livro “Trabalhando a diferença na Educação Infantil” e (Abramowicz et al, 2006).

Em 2007, quando voltei a trabalhar como professora em contexto de Educação Infantil, propus à equipe alguns debates sobre a questão racial e o desenvolvimento de um projeto específico no mês de novembro. Assim, em atenção ao estabelecido na Lei n. 10,639/2003 e na Resolução CNE/CP n. 1,

de 2004, organizamos em novembro de 2007 um conjunto de ações que envolveram as crianças, suas famílias e a comunidade escolar nas comemorações do dia da consciência negra, com atividades que valorizassem a cultura negra ou que de alguma forma colocassem em papel de destaque algumas pessoas negras. Nosso principal objetivo era a divulgação e a valorização da cultura afro-brasileira, bem como de ações de pessoas negras do nosso município, a fim de incidir positivamente na construção de uma identidade racial, aumentando a auto-estima das crianças negras do CEMEI e investindo na construção de relações étnico-raciais pautadas no respeito e na valorização do outro.



Fonte: Acervo Pessoal

O projeto envolveu um conjunto variado de atividades, tais como "cozinhar", assistir teatro, cinema, palestra para bebês, apresentação de maculelê e festas como o Desfile da diversidade, Baile Black e capoeira.

Após o desenvolvimento do projeto, observamos uma melhora na auto-estima de algumas crianças negras, bem como observamos uma maior atenção prestada pelas professoras no que se refere à temática racial e ao tratamento dado cotidianamente pelas professoras a cada criança da escola. O projeto também teve seus resultados reconhecidos pelo 4º Prêmio Educar para a Igualdade Racial, e tem sido divulgado em diversos espaços de circulação nacional. Penso que uma das principais contribuições do projeto foi ter envolvido as crianças de todo o CEMEI, desde o berçário, suas famílias e a comunidade de modo geral. Avalio que a parceria estabelecida entre escola, famílias e comunidade, foi o grande diferencial desse projeto e o elemento que possibilitou o sucesso obtido pelo projeto.



Premiação do Prêmio CEERT. Educar para a Igualdade Racial. 2009

Fonte: Acervo Pessoal.

6.4.2. O estímulo à leitura



Fonte: Acervo pessoal

Desde 2007 iniciamos no CEMEI onde atuo, um projeto com as crianças de 1 a 2 anos de idade a fim de estimular o seu interesse e a criação do hábito pela leitura¹⁸, pois consideramos que as crianças aprendem por si nas diversas interações em que estão imersas, com livros, com seus pares, com aqueles que lhes contam histórias, etc. Acreditamos que uma das principais questões que se

¹⁸ Trata-se do Projeto Livros, escrito pela professora Gabriela G. de C. Tebet e implementado também pelas professoras Lilia M. M. de Andrade e Conceição de Araújo. Este projeto, disponível no site: <http://www.moderna.com.br>, visava contribuir para o desenvolvimento da fala, da competência artística e para a formação de leitores, e consistia da confecção de livros de papelão com as crianças, sobre diversos temas, a fim de aumentar o acervo de livros da sala e os momentos de contato com a leitura em sala.

coloca hoje para as instituições de Educação Infantil seja “como possibilitar e estimular o contato das crianças com a escrita, contribuindo para a formação de leitores” e desta forma, durante o ano de 2008, todas as turmas foram convidadas a participar de um projeto de estímulo à leitura¹⁹, tendo, as professoras da cada turma, autonomia para realizar as alterações que julgassem relevantes para a faixa etária atendida. Foi nesse contexto que surgiu o projeto “Me descobrindo, descubro também o mundo e a leitura: Literatura, arte e identidade em creches de São Carlos”, desenvolvido no CEMEI José Marrara, ao longo de todo o ano de 2008.



Fonte: Acervo Pessoal

¹⁹ Como resultado da participação de uma das professoras da unidade no Curso “Entre na Roda” oferecido pela Fundação Volkswagen a fim de valorizar e disseminar o hábito de ler entre crianças e adolescentes, por meio da capacitação de contadores de histórias na escola pública e na comunidade (<http://www.vw.com.br/doelivros/>). Eu somente tive a oportunidade de fazer esse curso em 2009.

No âmbito desse projeto – que foi um dos finalistas do prêmio Viva Leitura em 2009 - , realizamos em um primeiro momento, uma pesquisa de hábitos de leituras com as famílias das crianças e em seguida iniciamos uma ação de incentivo à leitura em casa, com o envio de livros periodicamente. Concomitantemente, e de modo integrado ao projeto sobre Identidade e diferenças que vínhamos desenvolvendo confeccionamos com a ajuda das crianças um conjunto de livros disponibilizados para leitura pelas crianças e pelos pais – durante a nossa exposição. Um dos livros, intitulado “Eu sou assim” foi enviado para as casas das crianças para leitura pelos pais e nos proporcionou uma interação muito positiva com as famílias das crianças.

Os livros confeccionados traziam contos de diversos estados brasileiros, conforme as origens das famílias das crianças e integraram uma exposição que marcou o encerramento do projeto. Nesta ocasião as famílias presentes assinaram um livro de visitas e elogiaram muito o projeto e o trabalho desenvolvido pelas professoras ao longo do ano.



Recebendo o troféu do Prêmio VivaLeitura. 2009

Fonte: Acervo Pessoal

7. A gestão da Educação Infantil

Em diversas cidades os critérios para escolha de diretores de escola é um tema em pauta. Na CONAE 2010, este foi um tema que dividiu o plenário: eleições ou concurso?

Em São Carlos a nomeação dos diretores de escola se dá por indicação do prefeito a partir de critérios não definidos, nem tampouco explicitados. Houve apenas uma vez em que se tentou efetivamente alterar essa situação: foi no primeiro semestre de 2001, quando o então Secretário Municipal de Educação Rubens Barbosa Camargo realizou um processo de eleições para a direção de todas as instituições escolares do município, incluindo as creches. Em virtude de um contexto mais amplo apresentado e discutido por Camargo (2003) o processo não ocorreu de modo tranquilo e trouxe descontentamento tanto por parte de integrantes da administração local, como por parte da população. Houve um conjunto de denúncias por irregularidades no processo e em alguns casos a diretora eleita não foi empossada. Em uma escola não houve inscrição de candidatos e em outra, nenhum dos candidatos venceu.

Apesar dos percalços, Camargo (2003) faz uma avaliação positiva deste primeiro processo eleitoral para o provimento dos cargos de gestão de escola, tendo em vista o processo pedagógico por ele cumprido e afirma que seu exercício mais frequente, poderia contribuir para a superação da relação clientelista que marcavam as políticas municipais. Todavia, ainda que o partido eleito para a

administração pública municipal de São Carlos em 2000 tenha sido reeleito mais duas vezes e tenha administrado a cidade até 2012, esta foi a única experiência de eleições para gestores vivida até então. As equipes que assumiram a Secretaria Municipal de Educação de São Carlos (SME) subsequentemente avaliaram que o processo eleitoral não havia obtido êxito, uma vez que poucas foram as mudanças ocorridas no quadro de gestores por ocasião das eleições. Assim, a escolha de diretores voltou a ser realizada a partir da nomeação do prefeito sem critérios estabelecidos publicamente.

Foi neste contexto que, em janeiro de 2009 recebi um telefonema da nova diretora do Departamento Pedagógico da SME me convidando para assumir a direção de um CEMEI. Foi um momento tenso. Aquele convite era certamente o reconhecimento e a valorização do trabalho que eu vinha desenvolvendo como professora e um voto de confiança no trabalho que eu poderia desenvolver como gestora. Eu desconfiava que ele podia estar relacionado também ao fato de eu ter terminado o mestrado recentemente e ter estudado a fundo as políticas para a Educação Infantil no município. No entanto, eu havia acabado de ser aprovada no doutorado e seria difícil conciliar essas duas atividades com minhas demandas de mãe. Mas eu não podia desperdiçar aquela oportunidade.

Falei da minha situação e disse que como aluna do doutorado eu teria compromissos na universidade alguns dias da semana, mas fui informada que isso não seria um problema e que poderíamos adequar meus horários na escola aos horários da universidade. Acabei aceitando o convite e somente cerca de uns

três meses depois, foi que eu descobri quem havia feito a minha indicação para o cargo. Havia sido uma supervisora da SME que eu entrevistei na minha pesquisa de mestrado, que havia estado presente na defesa e que desde então acompanhava de longe o trabalho que eu vinha desenvolvendo como docente.

7.1. O mundo dá voltas

O convite era para ser diretora do CEMEI Maria Consuelo Brandão Tolentino, a maior instituição de Educação Infantil do município na época, atendendo mais de 400 crianças, algumas das quais, em período parcial e outras em período integral. Localizada na periferia da cidade, ela é a instituição onde grande parte dos professores inicia sua carreira docente e com o tempo, pedem remoção para outras unidades. Esta foi a instituição onde eu comecei minha carreira na Educação Infantil em 2004 e agora eu voltava para ser diretora. Da equipe que havia trabalhado comigo, apenas uma merendeira continuava na unidade. Todas as demais professoras e funcionárias haviam conseguido vaga em outras unidades e mesmo em relação à equipe do ano anterior, apenas 4 professoras haviam permanecido, de um quadro que deveria ser composto de, no mínimo 40 professoras.

Na quinta-feira antes do primeiro dia de aula, haveria uma chamada dos candidatos classificados no concurso para escolha de sala e contratação. Nós tínhamos no mínimo 36 vagas: todas as

vagas do período da manhã foram preenchidas, mas apenas uma das vagas do período da tarde havia sido ocupada (por uma professora que havia trabalhado comigo no ano anterior). Não havia mais gente na lista do concurso e não havia quem contratar. As aulas iniciariam na segunda-feira e o que consegui foi a realocação de um estagiário de outra escola para trabalhar à tarde. A Secretaria Municipal de Educação (SME) não tinha quem mandar e disse que eu poderia telefonar para as professoras da rede que eu conhecia e convidar quem eu quisesse para trabalhar lá à tarde e que nesses casos, a prefeitura pagaria uma carga horária suplementar pela jornada extra. A escola não tinha professores, as aulas começariam na segunda. As crianças seriam deixadas lá às 7h da manhã e eu não sabia o que faríamos com elas depois das 12h! A sexta-feira havia acabado e eu tinha o fim de semana para resolver o problema. Aquela situação para mim era a mais perfeita representação do que na minha dissertação de mestrado eu havia denominado como “política do improviso”. Como era possível que aquilo estivesse acontecendo??? Essa pergunta não me saía da cabeça.

Passei o fim de semana telefonando para todo mundo que eu conhecia e uma das maiores emoções que vivi na minha carreira foi ver a quantidade de gente que veio trabalhar na segunda à tarde. “Um que falou para o outro, que soube pelo colega”, algumas pessoas que a SME acabou mandando para ajudar e muitas pessoas que tinham trabalhado comigo em contextos diversos. Muitas pessoas que ficaram solidárias à nossa situação. Algumas pessoas, vendo que havia bastante gente, logo avisaram que no dia seguinte não voltariam. Outras, permaneceram conosco por meses.

Mas aprendi ali que atuar na gestão de uma escola no contexto em que vivíamos dependia muito mais do jogo de cintura para lidar com situações absolutamente inacreditáveis, do que qualquer outra coisa.

Devagar, a equipe do período da tarde foi sendo composta de pessoas, majoritariamente em início da carreira, aprovadas num processo seletivo emergencial, o que eu vi com bons olhos: eram pessoas “cheias de vontade de fazer coisas legais”, “cheias de energia para colocar em prática tudo o que haviam aprendido na faculdade”...

O ano de 2009 foi um ano de muitas aprendizagens para mim e de muitas conquistas para o CEMEI. A eleição dos membros do Conselho de Escola e as reuniões realizadas com a equipe escolar e a comunidade, os projetos desenvolvidos, a criação de uma biblioteca, a reorganização do espaço, a extinção permanente das salas de divisórias que localizavam-se no pátio da unidade, algumas ações de empoderamento dos pais frente à vida e a alguns de seus direitos, bem como ações que visavam aproximar os pais da escola, e o trabalho conjunto realizado com o posto de saúde, as escolas vizinhas e os gestores comunitários da região foram algumas ações que tenho orgulho de ter realizado na gestão do CEMEI.

A função de diretor de escola de Educação Infantil em São Carlos não se restringe à direção efetivamente. De modo geral, os Centros de Educação Infantil do município não possuem coordenador pedagógico, nem secretária, nem porteiro, de modo que compete à direção atender telefone, preencher formulários, fazer matrícula, participar das inúmeras reuniões convocadas pela

Secretaria de Educação, planejar e coordenar as reuniões de planejamento com os professores (HTPC), acompanhar e orientar o trabalho dos professores e funcionários, fazer controle de estoque de materiais, abrir e fechar a escola, gerenciar o recebimento e uso de recursos enviados pelo governo federal direto para as escolas, dentre outras inúmeras atribuições.

Apesar do excesso de tarefas, desenvolvi nesse período um conjunto de ações que não estavam previstas, mas que julguei necessárias, tendo em vista a compreensão de que muito mais que um local de transmissão de conhecimentos, ou cuidado e guarda das crianças, a instituição de Educação Infantil pode se configurar como um espaço onde adultos e crianças se relacionam e compartilham momentos de suas vidas e aprendizagens diversas. Partindo de uma concepção da instituição de Educação Infantil como Fórum, tal como propõem G. Dalhberg, P. Moss e A. Pence (2003), estabeleci a participação das crianças no Conselho de Escola em caráter consultivo e criei o Projeto Música e Teatro na Escola, que em parceria com a Secretaria de Cultura, previa a realização de atividades culturais mensais nos horários de entrada ou de saída das crianças, para que fossem aproveitados pelas crianças em companhia de suas famílias. Como parte desse projeto, tivemos apresentações de catira, dança flamenca, maracatu, cacuriá, coral da APAE, espetáculo de circo e espetáculos teatrais, dentre outros.



Projeto Música e Teatro na Escola, Fonte: Acervo Pessoal



Projeto Música e Teatro na Escola, Fonte: Acervo Pessoal



Projeto Música e Teatro na Escola, Fonte: Acervo Pessoal

A experiência na gestão escolar tornou para mim ainda mais evidente a necessidade de constante formação dos profissionais que atuam com as crianças para que as ações educacionais pudessem ser parte de uma política mais ampla de atenção às crianças. Fazia-se necessário, no cotidiano escolar, um conjunto de conhecimentos e saberes que não são abordados nos cursos de pedagogia. A fim de ilustrar o exposto, eu poderia citar algum dos inúmeros casos de alienação parental em que a escola desempenhou um papel importante para reverter a situação, ou tantas outras situações, mas me deterei à relação estabelecida com o Conselho Tutelar e o dia em que duas irmãs atendidas pela nossa unidade foram levadas pelo Conselho Tutelar e pela Guarda Municipal para uma instituição de acolhimento.

Havia um conjunto de evidências de que as crianças eram vítimas de negligência e de maus tratos e por esta razão, a conselheira responsável por acompanhar essa família optou pelo

acolhimento institucional. Não me cabe aqui descrever todas as falhas na conduta da conselheira ao longo do processo, mas sim, compartilhar algumas das aprendizagens que esta triste história me proporcionou.

Esse processo me ensinou muito sobre os direitos das crianças vítimas de violência, os direitos das famílias e os deveres dos órgãos públicos, muitos dos quais negligenciados pela conselheira tutelar que cuidava do caso e até aquele momento, negligenciados também por boa parte da equipe da escola. Uma vez afastadas da convivência familiar, as crianças foram acompanhadas por nós durante todo o tempo em que estiveram na instituição de acolhimento e a família também foi por nós instruída com relação aos seus direitos de visita às crianças e com relação à possibilidade (concretizada posteriormente) de que as crianças retornassem para o convívio familiar.

Agradeço imensamente minha mãe, que é psicóloga social e meu então companheiro que era advogado, que me instruíram e orientaram durante todo esse processo, pois nem o Conselho Tutelar, nem a Secretaria de Educação souberam passar para a escola e para as famílias as orientações adequadas. Pelo contrário, em algumas situações eu fui obrigada a responder negativamente às solicitações da SME e da instituição de acolhimento, no que se refere, por exemplo, à transferência de escola das crianças. Neguei tal pedido com base no que estabelece o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, aprovado em 2006 e foi, com base nesse documento e nas novas políticas de proteção integral e preservação dos vínculos familiares e

comunitários preconizados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, que eu insisti por muito tempo na importância de que as crianças continuassem frequentando a mesma instituição escolar e não perdessem o vínculo com a comunidade e com os colegas.

Situações como esta me fizeram acreditar ainda mais na ideia de que a educação das crianças não pode ser pensada apenas em termos de conteúdos escolares ou como uma ação que se desenvolve apenas dentro dos muros da instituição. Compreendo a educação como um dever compartilhado da família e do estado, tal como prevê o artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e um local de “desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”, tal como afirma o artigo 29º da referida Lei.

Assim, entendo ser necessário e urgente que passemos a compreender a educação de um modo mais amplo. Faz-se necessário instrumentalizar todos os profissionais da educação para que o trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições de Educação Infantil²⁰ (e de ensino fundamental) possa se configurar como um trabalho que contribua para a defesa e garantia de efetivação dos direitos das crianças em todas as esferas, entendendo as crianças como seres integrais e sujeitos de direitos.

²⁰ Como parte da Educação Básica e objeto das políticas educacionais

8. Por fim... A Sociologia da Infância

A Sociologia da Infância surge na minha vida acadêmica como um referencial teórico capaz de oferecer bases mais sólidas para pensar as crianças como sujeitos de direitos, atores sociais que impactam no mundo ao seu redor tal como são impactadas por este mundo. Assim, tendo em vista a construção de uma pedagogia cada vez mais capaz de ouvir as crianças e compreendê-la em suas múltiplas linguagens, me aproximo das produções teóricas da Sociologia da Infância.

Essa aproximação, todavia não se deu por movimento exclusivamente meu. Trata-se também de um movimento do grupo de pesquisa “Estudos sobre a criança, a infância e a Educação Infantil: políticas e práticas da diferença”, coordenado pela professora Anete Abramowicz e do qual faço parte. No final de 2006, início de 2007, nos mobilizamos para produzir um material que deveria subsidiar a oferta de uma disciplina no curso de pedagogia à distância da UFSCar intitulada “Sociologia da Criança e da Infância”²¹. Foi a partir deste material que escrevemos o encarte especial sobre Sociologia da Infância na revista *Sociologia Ciência e Vida*, em que contribuí com o capítulo “Construindo Infâncias” (Moruzzi e Tebet, 2008), e o livro “O plural da infância: aportes da Sociologia” (organizado por Moruzzi e Abramowicz, 2009), que carrega dois capítulos escritos também por mim (Moruzzi e Tebet, 2009; Oliveira e Tebet, 2009).

²¹ Disciplina esta em que atuei como tutora de 2007 a 2012 e em 2013 passei a atuar como professora.

Assim, por meio da atuação como tutora na Universidade Aberta do Brasil (UAB-UFSCar), junto à professora Anete Abramowicz, comecei a me dedicar mais ao estudo da Sociologia da Infância e em 2008 fui selecionada para o curso de doutorado da UFSCar sob sua orientação, com um projeto de pesquisa teórica sobre a Sociologia da Infância de língua inglesa e suas contribuições para a realização de pesquisas com bebês. Essa pesquisa teve início em 2009 e a partir de 2011 contou com financiamento do CNPq. Em abril de 2013 defendi a tese: “Isto não é uma criança! Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da Sociologia da Infância de língua inglesa” em que a partir da análise da produção bibliográfica de Alison James, Chris Jenks, Alan Prout, Jens Qvortrup, Leena Alanen e William Corsaro, problematizo a utilização de conceitos e metodologias, para o estudo dos bebês, propostos para o estudo das crianças (tais como os conceitos de infância, geração, e culturas de pares) e ressalto a necessidade de constituirmos teoricamente o bebê no interior dos Estudos da Infância, como uma categoria analítica independente.

A pesquisa de doutorado foi conduzida paralelamente à minha participação no projeto “A Sociologia da Infância no Brasil: uma genealogia em construção” (FAPESP - Processo 2010/05187-3), iniciado em 2010 e coordenado pela minha orientadora. Trata-se de um projeto de grandes dimensões que está cartografando o modo como a Sociologia da Infância vêm se construindo no Brasil.

As minhas publicações mais recentes e participações em eventos internacionais decorrem da minha participação neste

projeto, que também me colocou em diálogo com importantes autores internacionais, como Leena Alanen, Pia Christensen, Michel Vandebroek e Manuel Sarmiento. Estou em contato com a professora Pia Christensen, desde junho de 2011 e, uma vez professora de ensino superior em uma universidade pública, planejo desenvolver trabalhos em parceria com ela e com o professor Jader Lopes, que participou da minha banca de defesa, tendo em vista a construção de uma cartografia dos trajetos dos bebês.

Referências Bibliográficas

ABRAMOWICZ, A, SILVÉRIO, V, OLIVEIRA, F e TEBET, G. **Trabalhando a diferença na Educação Infantil**. São Paulo: Ed. Moderna, 2006

BRASIL. **Lei nº 12.318, de 26 de agosto de 2010**. Dispõe sobre a alienação parental e altera o art. 236 da Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990

BRASIL. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**, 2006.

CALDART, Roseli Salette. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000

CAMARGO, R. B. *Reflexões sobre a administração municipal da educação: um início de conversa*. **Educar**, Curitiba, n. 22, p. 175-219, 2003.

CNE/SEB. Resolução nº 5 de 17/12/2009 - Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil

DALHBERG, G. MOSS, P. e PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003

FERNANDES, F. **Folclore e Mudança Social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FPEI. **Chapa FPEI Gestão 2012 – 2015: Criança É Para Brincar E Continuar Brilhando!** (material de campanha eleitoral). Mimeo, 2012

KRAMER, S. **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

MALAGUZZI, L. **As cem linguagens da criança**. In: EDWARDS, C; GANDINNI, L. e FORMAM, G. *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed

MALAGUZZI, L. *Ao contrário, as cem existem in: FARIA, Ana Lúcia G. e PALHARES, Marina.(org.) Educação Infantil pós-LDB. Rumos e*

- desafios. Campinas: Autores Associados, 4ª edição, 2003, p.73-74.
- MORUZZI, A. ; TEBET, G. G. C. . Construindo Infâncias. Sociologia (São Paulo. 2006), Brasil, p. 54 - 61, 01 jul. 2008.
- MORUZZI, A. ; TEBET, G. G. C. . Instituições. In: Moruzzi, Andrea. B; ABRAMOWICZ, Anete. (Org.). O plural da infancia - aportes da sociologia. 33ed.São Carlos: EDUFSCar, 2009, v. 3, p. 18-31.
- NUNES, T; SCHLIEMANN, D e CARRAHER, A. **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo: Cortez, 1988
- OLIVEIRA, F. ; TEBET, G. G. C. . Cultura da Infância: brincar, desenho e pensamento. In: Moruzzi, Andrea. B; ABRAMOWICZ, Anete.. (Org.). O plural da infancia - aportes da sociologia. 33ed.São Carlos: EDUFSCar, 2009, v. 3, p. 32-46.
- PALOMINO, T. J. **Meninos e meninas em escola de periferia urbana**, Dissertação de Mestrado, São Carlos, UFSCar, 2003.
- ROSEMBERG, F. *Avaliação de programas, indicadores e projetos em Educação Infantil*. In: **Revista Brasileira de Educação**, n.16, jan/fev/mar, 2001.
- RUSSO, Danilo. – De como ser professor sem dar aulas na escola da infância (III). Trad. de Fernanda L. Ortale e Ilse. P. Moreira. Revista Eletrônica de Educação, v. 2, n. 2, nov. 2008, p. 149 -174
- RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart (org.). O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007, p. 67-93.
- TEBET. G. Oficina de Teatro – projeto voltado para as crianças do projeto pequeno cidadão. 1999 (mimeo).
- TEBET, Gabriela Guarnieri. As políticas públicas municipais para a educação de crianças de zero a três anos na cidade de São Carlos: um estudo sobre o período de 1977 a 2006, a partir das falas de agentes do Estado. Dissertação de Mestrado – PPGE (orientação: prof Drª Anete Abramowicz). São Carlos: UFSCar, 2007, 201p.
- TEBET, Gabriela. Isto não é uma criança! Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da Sociologia da Infância de língua inglesa”. Tese de doutorado PPGE-UFSCar (orientação: prof Drª Anete Abramowicz), São Carlos, 2013. 154 f.

TEBET, G. G. C., CASTILHO, R. M., MARTIN, E. Espaços e contextos de Aprendizagem Docentes: Reflexões Sobre a Formação de Profissionais para a Educação Infantil de Crianças de 0 a 3 Anos. Revista e-Curriculum (PUCSP). , v.11, p.136 - 162, 2013.

TEBET, G. G. C., BARROS, F.C.O.M, PALMEIRA, C. M. Educação Infantil e Currículo: Reflexões a Partir de Diálogos com as Crianças In: Um horizonte chamado educação: perspectivas e caminhos.1a Ed. São Carlos : Pedro & João editores, 2013, v.1, p. 275-288

TEDRUS, D. M. de A. S. A relação adulto-criança : um estudo antropológico em creches e em escolinhas de Campinas. (Dissertação de Mestrado) Campinas: UNICAMP, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, 1987

VIANNA, Cláudia. O sexo e o gênero da docência. Cadernos Pagu (UNICAMP), Campinas, v. 17/18, p. 81-104, 2002

VIEIRA. L. Mal necessário: Creches no Departamento Nacional da Criança (1940 -1970). In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.67, p.3-16, novembro, 1988.