



FORMAÇÃO DOCENTE: SENTIDOS DO SER PROFESSOR EM SITUAÇÃO DE CRECHE

FORMACIÓN DOCENTE: SIGNIFICADOS DE SER PROFESOR EN SITUACIÓN DE GUARDERÍA

TEACHER TRAINING: SENSES OF BEING A TEACHER IN A DAYCARE SITUATION

Maria Goreth da Silva VASCONCELOS¹
João Luiz da Costa BARROS²

RESUMO: Este artigo objetiva socializar, de maneira sucinta, parte dos resultados de uma pesquisa de doutorado que teve como objetivo compreender as tessituras identitárias de professores em situação de creche na cidade de Manaus³. Nesse contexto procuramos responder à seguinte questão: Como os professores que atuam em creches, na cidade de Manaus, dão sentido/significado aos processos identitários, que os atravessam, e como os (re) constroem, por meio das interações que envolvem: trajetórias de vida/formação cultural; formação docente/inserção profissional? A partir da emergência de narrativas e memórias pertinentes a sete colaboradoras no estudo, a pesquisa com inspiração multirreferencial e uso da bricolagem como movimento possível na experimentação construtiva da caminhada investigativa, aventurou-se no diálogo com os fundamentos da Teoria da Complexidade de Edgar Morin e Abordagem Histórico-Cultural de Vigotski e colaboradores. As discussões apontam as categorias empíricas, relacionadas a elementos de história de vida, anteriores à inserção profissional das docentes, e que têm relação com os processos constitutivos atuais que as atravessam enquanto sujeitos históricos, de modo a se ressignificarem e a se conduzirem para uma organização nova, mais elaborada de sua profissionalidade na creche. Nesse sentido, apresentam como uma reflexão importante na concepção de ser professor em situações de creche o sentido do processo sócio-histórico na formação docente enquanto atividade humana nas relações sociais e culturais, configurando o entendimento do pensamento pedagógico em sua complexidade.

PALAVRAS-CHAVE: Processos Identitários. Formação Docente. Educação Infantil. Creche.

RESUMEN: *Este artículo tiene como objetivo socializar, de manera sucinta, parte de los resultados de una investigación doctoral que tuvo como objetivo comprender la identidad tessituras de los maestros en la situación de guardería en la ciudad de Manaus. En este*

¹ Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus – AM – Brasil. Psicóloga. Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0601-5070>. E-mail: maria.goreth@semed.manaus.am.gov.br

² Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus – AM – Brasil. Professor Permanente. Pós-doutorado em Educação (UECE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5459-8691>. E-mail: jlbarros@ufam.edu.br

³ Trata-se da tese: Tessituras identitárias de professores em situação de creche na cidade de Manaus, de autoria de Maria Goreth da Silva Vasconcelos, sob a orientação do professor Dr. João Luiz da Costa Barros.



contexto tratamos de responder a la siguiente pregunta: ¿Cómo los maestros que trabajan en guarderías de la ciudad de Manaus dan sentido/significado a los procesos de identidad, que los atraviesan, y cómo (re)construyen, a través de interacciones que involucran: trayectorias de vida/formación cultural; formación del profesorado/inserción profesional? A partir de la aparición de narrativas y memorias pertinentes a siete colaboradores en el estudio, la investigación con inspiración multirreferencial y uso del bricolaje como posible movimiento en la experimentación constructiva del paseo investigativo, se aventuró en el diálogo con los fundamentos de la Teoría de la Complejidad de Edgar Morin y el Enfoque Histórico-Cultural de Vigotski y colaboradores. Las discusiones apuntan a las categorías empíricas, relacionadas con elementos de la historia de vida, previas a la inserción profesional de los docentes, y que se relacionan con los procesos constitutivos actuales que los atraviesan como sujetos históricos, con el fin de resignificarse y conducir a una nueva organización, más elaborada de su profesionalidad en el centro de día. En este sentido, presentan como una importante reflexión en la concepción de ser docente en situaciones de guardería el significado del proceso sociohistórico en la formación docente como actividad humana en las relaciones sociales y culturales, configurando la comprensión del pensamiento pedagógico en su complejidad.

PALABRAS-CLAVE: *Procesos Identitarios. Formación Docente. Educación Infantil. Guardería.*

ABSTRACT: *This article aims to socialize, briefly, part of the results of a doctoral research that aimed to understand the identity weaving of teachers in daycare situations in the city of Manaus. In this context, we tried to answer the following question: How do teachers who work in daycare centers in the city of Manaus give sense/significance to the identity processes that cross through them, and how do they (re)construct them, through the interactions involving: life trajectories/cultural formation; teaching formation/professional insertion? From the emergence of narratives and memories pertinent to seven collaborators in the study, the research with multi-referential inspiration and the use of bricolage as a possible movement in the constructive experimentation of the investigative journey, ventured into dialogue with the foundations of Edgar Morin's Complexity Theory and Vygotsky and collaborators' Cultural-Historical Approach. The discussions point to the empirical categories, related to elements of life history, previous to the professional insertion of the teachers, and which are related to the current constitutive processes that cross through them as historical subjects, in order to re-signify themselves and lead to a new, more elaborate organization of their professionalism in daycare. In this sense, they present as an important reflection in the conception of being a teacher in daycare situations the meaning of the socio-historical process in teacher education as a human activity in social and cultural relations, configuring the understanding of pedagogical thought in its complexity.*

KEYWORDS: *Identity Processes. Teacher Training. Child education. Daycare center.*



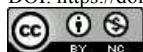
Tornar-se professor de creche

E penso que é assim mesmo que a gente se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.
(Cora Coralina)

O atendimento de crianças em espaços institucionais coletivos e não familiares de educação é algo em premente expansão na realidade brasileira. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, crianças e adolescentes, pautados na Doutrina da Proteção Integral passaram a ser entendidos como sujeitos de direitos, demandando à esfera governamental a responsabilidade pela ampliação da assistência e atendimento educacional do público-alvo, compreendido na faixa-etária de 0 aos 5 anos de idades. A busca pela efetivação deste direito passou a ser um fim almejado, o que foi reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA (BRASIL, 1990), e legalmente efetivado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional– LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), a qual estabeleceu a Educação Infantil como etapa primeira da Educação Básica.

Ao longo dos vinte e quatro anos, seguidos após a promulgação do citado documento, ainda presenciamos questionamentos e indefinições, permeando o cenário da Educação Infantil, o que nos leva a situá-lo como um campo em reordenamento. Dentre os pontos que merecem destaque ressaltam-se os elementos que envolvem a natureza dos objetivos da etapa; as formas devidas/indevidas de inscrição relacionadas com a organização curricular; dúvidas pertinentes às propostas e práticas pedagógicas; demandas em torno da ampliação do atendimento para a fase creche; o papel do professor frente à educação de crianças em espaços coletivos e não familiares; implicações identitárias profissionais que se manifestam nestas frentes, entre outros.

O professor, por ser mediador indispensável na aprendizagem e no desenvolvimento de crianças em espaços coletivos e não familiares de educação, inscreve-se como sujeito sobre o qual debruçamos atenção especial, visto a especificidade do trabalho que realiza e as demandas implicadas ao fazer que se constrói neste campo. Como outros profissionais da Educação, cabe ao professor a aquisição e o domínio de bases teórico-metodológicas referentes ao universo no qual está mergulhado, sensibilidade ante a dinâmica que envolve o seu fazer e disponibilidade de ser e se tornar um constante aprendiz, em detrimento ao





posicionamento de “ensinante”⁴, que costuma caracterizar as demais etapas da Educação Básica. Ainda, postura e movimento contínuo em torno da construção de uma atividade educativa com sentido social transformador.

De acordo com Gatti (2013, p. 54-55), quando pensamos as práticas educativas, para o exercício profissional docente, alguns elementos devem ser considerados, e sugeridos como necessários, a saber:

[...] domínio de conhecimentos: quer em áreas de especialidade, quer de natureza pedagógica; sensibilidade cognitiva: capacidade ampliada pela visão dos conhecimentos em seus sentidos lógicos e sociais, em seus contextos, aliados à compreensão das situações de aprendizagem e dos que irão aprender; a capacidade de criar relacionamentos didáticos frutíferos: ter repertório para escolhas pedagógico-didáticas, saber lidar com as motivações e as formas de expressão das crianças e jovens; condições de fazer emergir atitudes éticas entre interlocutores. Ainda, [...] acreditar no projeto da educação no contexto societário, acreditar na capacidade do aluno em aprender, possuir repertório profissional (nos seus fundamentos e formas de ação) e possuir e valorizar aspectos da cultura geral.

Nesse sentido, o profissional de educação, na condição docente, necessita agregar conhecimentos e habilidades que o posicionem como um mediador coerente com a dinâmica que envolve o seu fazer profissional, de modo a contribuir para a transformação dos indivíduos, no processo de apropriação dos conhecimentos e saberes, o que demanda por parte deste, a compreensão da educação como atividade, e não como conjunto de procedimentos e tarefas sem motivo e sem sentido social.

De acordo com Leontiev (1978, p. 115), a atividade tem como característica o motivo pelo qual o sujeito se dispõe a agir a partir de uma necessidade:

A primeira condição de toda a atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra a sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se ‘objetiva’ nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula.

Educar na noção de atividade significa considerar o conhecimento em suas múltiplas dimensões, como produto da atividade humana, levando em conta que em cada saber produzido, está encarnado o processo sócio-histórico de sua produção (RIGON, 2010, p. 24).

⁴O termo “ensinante” neste contexto aparece como sinônimo de detentor da verdade, de sujeito que se reveste de autossuficiência, paralisa-se ante a aquisição de novos conhecimentos, tornando-se impedido de crescimento profissional necessário à sua prática.



Neste contexto, ao compreender a dimensão e importância do seu trabalho no sentido da atividade, o professor assume a condição de mediador consciente, ante aos processos de apropriação dos conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade, e partilhado com aqueles com quem interage nos processos educativos.

Tal posicionamento é condição que envolve responsabilidade de saberes e fazeres, que implicam em si, para si e para o outro, o que deve constantemente, ser refletido, analisado e planejado de maneira significativa, não se podendo inscrever como um processo de tentativas e erros, mas como ponte entre tempos históricos, entre o saber e o não saber, entre a certeza e a incerteza, entre a ordem e a desordem, a fim de construir caminhos e apoio ao desenvolvimento do humano.

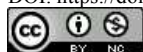
Assim, as atividades educativas, por se constituírem nos meios pelos quais formamos as novas gerações, abrindo-lhes possibilidades de avançar na construção do bem comum, de produzir recriações da cultura e da ciência, necessitam ser refletidas, considerando a intencionalidade social e o objetivo fim a que se destina, uma vez que não são neutras.

O professor de crianças na fase creche (0 a 3 anos de idade), como os demais profissionais da Educação, precisa compreender o seu saber-fazer, na dimensão dessa perspectiva, considerando o porquê e o como trabalhar com as crianças na realidade na qual está inserido; considerando as infâncias que se constituem na contemporaneidade, e em nosso caso, nas peculiaridades do cenário amazônico. O que acreditamos demandar entre outros, um mergulho na direção, daquilo que Morin (2003) denomina como busca por uma “cabeça bem-feita”.

Este termo, segundo Morin (2003) refere-se à necessidade da reforma do pensamento ante ao processo educativo, herdeiro da modernidade, que fragmenta, disjunta, separa saberes, distanciando-se dos desafios da humanidade, os quais são complexos, transdisciplinares, multidimensionais, globais e planetários.

Pensar mediante cabeça bem-feita requer evidenciar os “conjuntos complexos; as interações e retroações entre partes e todo; as entidades multidimensionais; os problemas essenciais” (MORIN, 2003, p. 13), o que não é passível por uma perspectiva que parcela, recorta, separa. Neste contexto, é preciso que se encontre um caminho que conduza a visão do global, do essencial, da inteligência geral, o que envolve contextualização, apreendendo o que é “tecido junto”, ou seja, o complexo.

Ao precisar as tessituras identitárias dos professores em situação de creche, percebemos que o tornar-se professor nesta frente necessita da construção e vivência de um modo de conhecimento que beba na fonte da cultura humanística sem desconsiderar o plano





do saber decorrente da cultura científica, o que equivale a ir além da aquisição de informações, para conduzir-se a verdadeira aquisição do conhecimento que, segundo Morin (2003, p. 16), só o é enquanto “organização, relacionado com as informações e inserido no contexto destas”, equivalendo à compreensão de que:

[...], os conhecimentos fragmentados só servem para usos técnicos. Não conseguem conjugar-se para alimentar um pensamento capaz de considerar a situação humana no âmago da vida, na terra, no mundo, e de enfrentar os grandes desafios de nossa época (MORIN, 2003, p. 17).

Ao professor cabe desenvolver-se, ligando o que se encontra fragmentado, o que envolve apropriação de valores humanísticos, pelo viés do acesso à cultura das humanidades, a qual:

[...] é uma cultura genérica, que, pela *via* da filosofia, do ensaio, do romance, alimenta a inteligência geral, enfrenta as grandes interrogações humanas, estimula a reflexão sobre o saber e favorece a integração pessoal dos conhecimentos (MORIN, 2003, p. 17).

Nesta direção, poderá desenvolver as condições de pensar a cultura científica, a qual “bem diferente por natureza, separa as áreas do conhecimento; acarreta admiráveis descobertas, teorias geniais, mas não uma reflexão sobre o destino humano e sobre o futuro da própria ciência” (MORIN, 2003, p. 17).

A apropriação de elementos ocasionados pela aproximação com a cultura das humanidades permite que o professor se alimente de grandes interrogações, conduzindo-o ao plano da dúvida, do questionamento, o qual é dinâmica mobilizadora que permite ao professor manter-se vivo diante da profissionalidade, da vida, da problemática planetária, podendo ser, também, propulsora da necessária reflexão, que permite mudanças, movimento, contextualização, na direção do emergente pensamento “ecologizante”.

Para Morin (2003, p. 25),

O desenvolvimento da aptidão para contextualizar tende a produzir a emergência de um pensamento ‘ecologizante’, no sentido em que situa todo acontecimento, informação ou conhecimento em relação de inseparabilidade com seu meio ambiente – cultural, social, econômico, político e, é claro, natural. Não só leva a situar um acontecimento em seu contexto, mas também incita a perceber como este o modifica ou explica de outra maneira. Um tal pensamento torna-se, inevitavelmente, um pensamento do complexo, pois não basta inscrever todas as coisas ou acontecimentos em um ‘quadro’ ou uma ‘perspectiva’. Trata-se de procurar sempre as relações e inter-retroações entre cada fenômeno e seu contexto, as relações de reciprocidade todo/partes: como uma modificação local repercute sobre o todo e como uma modificação do todo repercute sobre as partes. Trata-se, ao mesmo tempo, de



reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade; de reconhecer, por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana.

Seguir nessa direção permite ao professor encontrar princípios organizadores do conhecimento, situando motivo e conseqüente necessidade de ligações, que o conduzirão à direção do que ora denominamos de olhar reflexivo/pensamento pedagógico complexo, elemento necessário ao entendimento das tessituras que o constitui, e que nos ajudam a compreender o modo como este interage com a vida, com o trabalho, com o mundo, com as pessoas.

O olhar reflexivo/pensamento pedagógico complexo, a que aludimos, movimenta-se em várias frentes, não como recortes, mas a semelhança da espiral, que gira em torno de um ponto central, dele se afastando ou se aproximando segundo uma determinada lei.

A espiral é a essência do mistério da vida. Assim como se centra, ela também para se encontra, se retorce e, então, desce e sobe novamente em graciosas curvas. O tempo se retorce em torno de si mesmo, trazendo os ecos e vibrações enquanto que os caminhos vivos da espiral passam próximos um do outro. A vida corre por estradas sinuosas, os seres se encontram em determinados pontos de suas caminhadas, se entrelaçam, se afastam, partem, retornam às origens. O ponto de partida também é o ponto de chegada trazendo-nos a questão do retornar sempre, reencontrar-se e se renovar (MENKAIKÁ, 2017, n. p).

O olhar reflexivo em perspectiva espiralar permite que o docente, como sujeito envolto em uma dinâmica que se movimenta por múltiplas idas e vindas, olhe seu trabalho, sua profissionalidade, pense a respeito dos “ecos” que reverberam da formação cultural presente, e daquela que antecede a inserção na vida profissional, e nela hoje estão presentes. Mediante isso, encontra pontos, elos, divergências e convergências, compreende os entrelaçamentos, reencontra-se, reconstrói-se.

Neste ínterim, destacamos a amplitude que configura o processo formativo docente e contribui para a manifestação das práticas que se apresentam na realidade premente do seu fazer. Pontuando que ela envolve o movimento de vários momentos, saberes e vivências, muitas das vezes antecedentes à própria docência e que devem ser consideradas, como menciona Tardif (2002, p. 69):

Tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e, sobretudo quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber fazer e do saber ser que serão mobilizados e utilizados



em seguida quando dá socialização profissional e no próprio exercício do magistério.

Nesse sentido, partimos do pressuposto de que emerge para a professora que trabalha na creche, o estabelecimento de postura reflexiva e de um pensamento pedagógico complexo, em perspectiva de movimento espiralar, que a auxilie a compreender a natureza dos saberes que a constitui, ante ao processo de formação e atuação profissional de nosso tempo. Continuamente, a urgência da construção do senso, do motivo e da necessidade de uma cabeça bem-feita em detrimento a uma cabeça bem cheia, ou ainda, a relação coerente entre ambas, no sentido da construção de posicionamentos com consciência de sentido histórico e social, dentre os quais os que se interligam as memórias e elementos de história de vida, o que pode se configurar como tessituras iniciais do Eu docente.

Tessituras iniciais e elementos pré-profissionais: a emergência do sentido de ser docente

A tônica nesse contexto, emergida das narrativas das professoras/colaboradoras, durante o momento de recolhimento de dados na pesquisa de doutoramento, direcionou-nos ao destaque de situações pré-profissionais, ligadas a trajetória de vida e memórias decorrentes, anteriores à sua inserção profissional, que, de certo modo, com ela coaduna.

Visto a narrativa viabilizar “ao sujeito da formação ou da prática pedagógica reapropriar-se de sua experiência progressa, entre outros aspectos, para rememorar, na perspectiva autobiográfica, seus trajetos formativos e de prática profissional” (FIGUEIREDO; LIMA, 2020, p. 59-60), na tese, foi-nos possível organizar dentro da unidade interpretativa, que denominamos de “História Progressa: elementos pré-profissionais”, quatro categorias de significados, a saber: Migração/ deslocamento espacial; Percepção Progressa de Educação/Expectativas parentais; Vínculos Familiares como ecos na construção do Eu profissional; e Resiliência em perspectiva de história de vida. Contudo, neste manuscrito, apresentaremos apenas três dessas categorias, a saber: Migração/ deslocamento espacial; Percepção Progressa de Educação/Expectativas parentais; e Vínculos Familiares como ecos na construção do Eu profissional.



Migração/deslocamento espacial: “Vestido rasgado – a dor da partida”

Eu sou de Lavras da Mangabeira. É uma cidade lá do Ceará. Eu sou cearense. Vim pra cá com sete anos de idade, por conta de que meus pais, eles não tinham condições. Naquela época teve uma migração muito grande de nordestino pra cá. E foi nessa época que veio primeiro meu pai, né, e depois veio nós todos os outros, né. Minha mãe, todos os filhos. De navio. Agora imagina minha mãe com aquele monte de menino no navio (*Risos*) por vários dias dentro dessas águas aí, mas chegamos até aqui [...] (GIRASSOL, Encontro Reflexivo 1, 18 de agosto de 2020).

Processos migratórios são frequentes na realidade brasileira. A busca por melhores condições de vida leva famílias inteiras a migrarem dos lugares de origem rumo ao desconhecido, na esperança de construir histórias exitosas que lhes garantam, ao menos, a mínima condição de sobrevivência.

Nem sempre o deslocamento possibilita a concretização do almejado sonho, contudo, permite que experiências se inscrevam com a história individual e coletiva das famílias, o que marca o imaginário e os sentidos que, conseqüentemente, dão a vida a seu entorno. Nesse contexto, a ideia de experiência ganhou o sentido proposto por Bondía (2002, p. 21) quando postula que: “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.” A experiência relaciona-se à marca, a impressão de significados no mundo subjetivo do indivíduo, a partir do universo de relações que o cerceia.

Poderíamos garantir que o processo migratório vivenciado por Girassol foi uma experiência de atravessamentos que lhe marcou, tocando-lhe profundamente, a ponto de, nos tempos atuais, ser conteúdo da pauta quando o assunto se referiu a trajetória de vida.

Ao rememorar o deslocamento inter-regional vivenciado na tenra infância (sete anos de idade), Girassol evidencia-o como uma escolha exterior a si, a qual marcou/marca seu tempo e história com sentimentos e memórias de saudades. Sendo-lhe, portanto, uma experiência, uma marca, um toque profundo, conforme podemos perceber nos enunciados, por ela trazidos, durante a pesquisa.

[...] Mas tem uma lembrança, que eu tenho de lá, que foi no dia que eu vim de Fortaleza pra cá. Porque foi um dia que eu chorei muito. É, eu vou me emocionar (*olhos cheios de lágrimas*). Porque eu deixei a minha vó, por parte de pai né?! (*Chora*), e isso me magoou muito e me marcou muito na época, e até hoje porque minha vó já faleceu. E aí eu lembro que estava com um vestidinho. E aí eu rasguei esse vestido, tirei um pedacinho e esse pedacinho eu guardo até hoje, só que eu não consegui achar pra mostrar pra vocês. E era essa a lembrança que eu ia trazer. Eu não consegui, por conta da mudança. Eu tenho algumas coisas que tá encaixotada. Eu não consegui encontrar, mas é uma lembrança muito marcante em minha vida. Esse



momento que eu tive que sair, me afastar da minha vó, e vir pra cá. Embora viesse com meus irmãos, com toda minha família. Mas isso me marcou muito, me magoou muito, me machucou muito na época. Então a lembrança que eu ia trazer pra vocês era o pedaço do vestido que eu rasguei, porque eu não queria deixar minha vó lá. Eu queria trazer ela comigo, mas ela tá aqui, todo tempo no meu coração. (*Bate no peito*). Tá bom. Obrigada (Girassol, Encontro Reflexivo 2, realizado em 25 de agosto de 2020).

A presença do outro, que mesmo ausente fisicamente, permanece na memória, no simbolismo significativo, no discurso internalizado, é marca singular na dimensão do sentido de experiência, sendo constante no processo de desenvolvimento humano.

Ao longo de nossas histórias, as pessoas ganham importância, por meio da qualidade e modo de interação que conosco tiveram, pelos mundos que a nós apresentaram, pelas relações que conosco vivenciaram, partilhando seu modo de vida, valores, cultura e afetos impressos. É a marca do humano em outro humano, decorrente das interações que para nós foram importantes.

Quando tratamos de nós, na dimensão relacional com o outro, percebemos os elementos que nos constituem. Identificamos quando importamos e somos importados para o outro. Ao falar da avó, Girassol evoca memórias, lembranças da figura feminina e forte, de solo nordestino, que fica, mas vai. Da imagem e afetos que trouxe consigo. Que permanecem (re) significados dentro de si e agora lhe constitui, sendo ela também, reverberando no universo de suas relações, dentre as quais as que envolvem a profissionalidade.

A função psicológica da memória afetiva internalizada e (re) significada na infância, antes de tornar-se uma função psíquica de Girassol, o foi do coletivo interacional com a avó, construiu-se na cooperação com outra pessoa. Como sinaliza Vigotski (1935/2010, p. 699):

As funções psicológicas superiores da criança, as propriedades superiores específicas ao homem, surgem a princípio como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de cooperação com outras pessoas, e apenas posteriormente elas se tornam funções interiores individuais da própria criança.

Os enunciados presentes na narrativa de Girassol permitiram-nos perceber que aquela criança cresceu, e importou para si afetos, ensinamentos, vivências. Girassol internalizou significados e sentidos presentes naquela relação, que de certo modo carrega dentro de si, sendo agora também seus. Essa dinâmica contribuiu para que no contexto do desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, no que se refere a memória afetiva mediada, o outro (avó) tivesse um papel de destaque pela presença relacional que exerceu.



As memórias em relação a elementos afetivos bem como ao processo de deslocamento/migração parecem se (re) significar na vida atual de Girassol. Vemos isto em seu cotidiano em diferentes momentos e de diferentes modos, como: no processo de mudanças espaciais que vivenciou até se estabelecer na presente moradia; na vida profissional, principalmente em relação aos espaços de creches por onde passou até se situar na creche onde atualmente trabalha, o que nos leva a pensar que na trajetória de vida de Girassol, o movimento/deslocamento em busca de sentidos parece ser uma constante.

E hoje eu, as meninas vão até se surpreender, eu estou morando no Conjunto Nova Cidade. Eu me mudei. Sério, a Rosa-Menina abriu um bocão, ali! Eu me mudei. Mas por quê? Porque eu tenho essa casa há certo tempo, e aí eu e meu marido resolvemos investir nessa casa, deixá-la mais com a nossa cara e nos mudamos pra lá. Estamos morando agora, nessa época de pandemia..., estamos morando pra lá. Então é assim um lugar agradável, é como uma colega colocou, é um lugar que nem todos têm muito tempo de estar conversando ali, então a gente não tem muito contato com os vizinhos, né. Embora eu já tivesse morado lá, eu conheço muitas pessoas, mas a gente não tem muito contato. É um entra e sai por conta do dia-a-dia mesmo. Mas é um lugar muito bom de morar (Girassol, Encontro Reflexivo, 18 de agosto de 2020).

Ao falar da situação de moradia, Girassol deixa claro o movimento que durante o período de pandemia realizou, a fim de se estabelecer com a família no espaço onde atualmente mora. Fala com satisfação, demonstrando segurança e estabilidade ao ter uma residência na direção dos seus desejos. É importante considerar que antes do atual estabelecimento, ela realizou outras mudanças espaciais, inclusive fazendo referência ao fato de já ter vivido nessa casa.

Em posicionamento análogo, quando o assunto se direciona a situação de trabalho, percebemos que o movimento caracteriza a realidade de Girassol. Sua narrativa evidencia dinâmica de deslocamento por vários contextos de atuação profissional até se inserir na realidade de creche.

Costumo dizer que conheci a realidade dos vários níveis de ensino (Educação Infantil ao Médio), mas confesso que me apaixonei pela Educação Infantil e embora esteja atuando nas secretarias desde 2001, só em 2015, que comecei a atuar na Creche, pois neste ano trabalhava na Sede e como tinha acabado de chegar, e houve a necessidade de deslocamento de alguns profissionais para as escolas, pedi para ser alocada em uma creche porque tinha minha filha com 2 anos e queria que ela continuasse em creche, pois havia a tirado da Creche Eliana de Freitas por questões de logística. Assim, neste ano (2015) passei a fazer parte do quadro de professores da Creche Magdalena Arce D'aou, e novamente precisei reorganizar-me. E em 2018 fui lotada na Creche Professora Luzenir Farias Lopes, onde com muita



satisfação estou até hoje (Girassol, Encontro Reflexivo 3, 01 de setembro de 2020).

A colaboradora, do mesmo modo que a família de origem nos idos tempos da infância, continua movimentando-se na busca de melhores condições de vida e de estabelecimento profissional. O movimento marca o seu estar relacional no mundo, de modo à (re) significar valores e criar novos sentidos, apropriando-se de novos elementos culturais, o que nos leva a considerar que como sujeito histórico, em suas relações sociais, o homem cria e recria a cultura, criando e recriando a si próprio. Dá sentido à vida e a existência, de modo a construir condições de sobrevivência, fato que nos processos de deslocamento é fator presente.

Sobre essa questão, ainda relacionado com o sentido da migração, como movimentos de saída do local de origem, Girassol não foi a única a realçar esta situação. Localizamos nas narrativas das colaboradoras/participantes da pesquisa de campo, Violeta e Jade-Vine, experiência análoga, contudo, em dimensão intermunicipal.

[...] eu sou natural de Autazes. E morei lá até..., durante a infância e juventude. É... Precisei vir para Manaus para fazer graduação. Esse foi o intuito principal. E a minha história é basicamente essa. É... Cresci e fui criada em uma cidade pequena, e que precisei vir pra cá, pra estudar, pra que tivesse outra formação, que não dos meus pais que, porque fui criada por pais que não tinham essa instrução, mas viram que a educação era a forma de transformar a nossa realidade, e eles sempre falaram que se pudessem deixar algo pra gente, que fosse a educação (Violeta, Encontro Reflexivo 1, 18 de agosto de 2020).

Como eu falei, eu sou natural de Parintins. Minha família é de lá. E... Eu... Assim... Minha família, eu fui criada com minha mãe, porque eu perdi meu pai, eu tinha oito anos de idade e eu até não tinha muita convivência com ele, porque ele trabalhava viajando, então não tinha muita convivência, mas fomos sempre uma família com poucos recursos financeiros, [...] (Jade-Vine, Encontro Reflexivo 1, 18 de agosto de 2020).

O Estado do Amazonas, por ser um território extenso, nem sempre contou com a efetivação de políticas públicas educacionais na vasta dimensão de sua espacialidade, que garantissem a todos, o acesso a alguns níveis de ensino. No que se refere ao acesso a determinadas etapas da Educação Básica, bem como ao Nível Superior, parte significativa da população ficou à margem ou, se assim o desejassem, precisaram deslocar-se de seu local de origem para a sede dos municípios mais próximos, ou à capital do estado, a fim de dar continuidade aos estudos.

A efetivação do direito fundamental à Educação no que se refere à apropriação dos conhecimentos da cultura objetiva, necessários à ampliação do conhecimento de mundo, bem como à formação do pensamento crítico, que possibilite aos indivíduos compreensão da





realidade para além do pensamento em plano da obviedade e imediatismo, é elemento indispensável ao desenvolvimento do humano consciente.

O conhecimento historicamente acumulado, quando apreendido na dimensão do “concreto pensado”⁵ e reflexivo, na direção da consciência crítica nos conduz ao entendimento da realidade para além do plano aparente, nos possibilitando libertação, mudanças e encaminhamentos na direção da transformação social. Nesse sentido,

Conhecer implica enquadrar o que se conhece sob alguma generalidade ou conceito, categorizar a realidade. Assim sendo, o processo de conhecimento tem, ao mesmo tempo, um caráter objetivo - desenvolvido a partir da lógica que emana do objeto e que atua sobre o sujeito -, e também um caráter subjetivo - desenvolvido a partir da ótica do sujeito, social e historicamente construída (MELLO, 1997, p. 110).

“Conhecer mais”, nas histórias de Violeta e Jade-Vine parece apresentar-se como elemento motivacional, ainda que, naquele momento, possivelmente, não compreendessem a dimensão abarcadora de tal processo.

Motivadas pela possibilidade de mudança social, elas migraram de seus municípios de origem em busca do que acreditavam ser o caminho para a melhor condição de vida. A continuidade dos estudos, tendo a educação como a bandeira de esperança, moveu essa decisão.

O imaginário em torno do papel que a educação formal exerce na vida dos sujeitos é permeado por concepções distintas. Para alguns, ela é vista como possibilidade de ascensão social, sendo compreendida como elemento redentor. Para outros, como elemento de reprodução social, portanto reprodutor. Há ainda os que a consideram como elemento de mediação, que, dependendo do modo como é vivenciada, pode contribuir para a transformação dos indivíduos e da sociedade.⁶

Nessa terceira concepção, a educação vista como mediação para a transformação social deve seguir na direção da busca pela consciência crítica, na qual a realidade é analisada no sentido de identificar condicionantes sociais e caminhos de superação, para além das posturas alienantes ditadas por determinantes políticos, econômicos e ideológicos, para os

⁵ Termo de base marxista que denota o posicionamento fundamental de que o “concreto é concreto porque é síntese de múltiplas determinações, e por isso, é a unidade do diverso. Aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, e não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida, e, portanto, também, o ponto de partida da intuição e da representação” (MARX, 2008, p. 117).

⁶ Sobre essa questão ver estudos de Luckesi, Saviani, Gadotti e outros.





quais não é interessante que os indivíduos percebam sua real condição de sujeitos históricos, e possam dar novo rumo à realidade em que estão inseridos.⁷

No contexto de tais enunciados, relacionando com as narrativas trazidas pelas colaboradoras no estudo (Violeta e Jade-Vine), foi possível identificar, no início de suas caminhadas, concepções a respeito do sentido de educação, permeadas pelo ideal redentor de tal, no qual a educação é vista como caminho para a ascensão social.

Como outras impressões que construíram e constroem do mundo, tal noção teve, nas interações sociais, elemento formativo de base. Nesse caso, chamaram-nos a atenção as interações familiares primeiras, as quais acreditamos terem contribuído para os sentidos e significados apropriados nessa direção.

Podemos mencionar que as impressões familiares em momentos iniciais das histórias de vida contribuem para que os sujeitos se apropriem das primeiras noções de mundo, nesse caso, as noções iniciais a respeito do papel da educação formal no desenvolvimento do homem. Essas noções reverberam como um discurso internalizado, sem que se discuta ou reflita sobre ele, o que, contudo, não as colocam em um lugar de rigidez intelectual, fixa, podendo alterar-se ao longo da formação cultural, visto a possibilidade de mediações em direção a não obviedade cotidiana.

Sobre o sentido impresso nesta dinâmica, no qual o discurso familiar é visto como algo que exerce importância sobre o modo como o sujeito pensa o mundo, e as determinações decorrentes, foi que emergiu o significado da categoria, abaixo tratada.

Percepção Progressiva de Educação/Expectativas parentais: “minha filha, um dia você vai trabalhar nessa creche... Aquilo virou um desafio pra mim”

A inserção biológica no mundo posiciona a espécie humana em plano semelhante aos demais animais, contudo, sua situação em meio à cultura possibilita o tornar-se humano. Nesse contexto cultural, socialmente constituído, o homem se apropria dos valores, das ideias, compreensões distintas, que a geração que o antecedeu construiu. Não de maneira passiva, o homem herda das gerações anteriores os instrumentos e as significações que fizeram com que a história não parasse e se movimentasse na direção do que ainda está por ser.

⁷ Não aprofundaremos essas questões no presente estudo, mas julgamos necessário colocá-la em suspensão, visto compreendermos que o recorte de uma realidade, em nosso caso tessituras identitárias de professores em situação de creche, relaciona-se com uma totalidade em movimento que possui condicionantes e determinações históricas.





As relações sociais iniciais, principalmente as ocorridas no contexto familiar, possibilitam-nos o nascimento cultural e a apropriação de elementos, que o tempo todo dialoga com o que internalizamos, com aquilo que (re) significamos, mantemos ou que ao longo do tempo venhamos a romper.

A percepção pregressa que construímos a respeito da educação, e aquela que atualmente possuímos, tem ligações com o que nos foi apresentado pelos sujeitos em nossas relações, e que, de maneira ativa nos apropriamos, sem que, contudo, muitas das vezes o seja, a partir do plano de um pensamento para além da obviedade.

A obviedade é uma categoria essencial da vida cotidiana porque indispensável ao desenvolvimento adequado da vida nesta esfera. As respostas exigidas do sujeito pelas necessidades prático-utilitárias da vida cotidiana desenvolvem uma atitude 'natural', dirigida pelo espontaneísmo, pela analogia, pelo economicismo, pela ultrageneralização, pela aproximação imediata da realidade. Isso exercita o pensamento cotidiano no sentimento de 'já conhecido' - de 'óbvio' - frente às situações cotidianas. Os automatismos necessários à realização do volumoso conjunto de atividades que compõem a rotina indispensável da vida cotidiana implicam necessariamente essa atitude permeada pela obviedade (MELLO, 1997, 113).

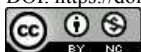
A dinâmica cotidiana, pelo fato de envolver elementos heterogêneos e volumosos, demanda uma forma de apropriação cultural, natural e espontânea, a respeito da realidade, ou seja, um modo de apreensão que não reflete, continuamente, a intencionalidade das ações e experiências visto o plano da vida cotidiana não necessitar em seu movimento de tais posições.

[...] a linguagem, os usos e costumes, a utilização dos instrumentos e da técnica necessários à vida cotidiana são apropriados no contato das novas gerações com as gerações adultas, sem que haja, por parte de quem aprende ou ensina, necessariamente uma intencionalidade. A obviedade, portanto, é uma característica ontológica da vida cotidiana e, por isso, não se pode entendê-la como sinônimo ou consequência da alienação (MELLO, 1997, 113).

Ainda,

[...] a obviedade é a atitude imprescindível, adequada e positiva para a vida cotidiana e faz parte da vida de todo homem, uma vez que a vida cotidiana é um sistema de referências de que todo homem precisa se apropriar para viver na sociedade da qual faz parte e sem o qual não pode garantir sua sobrevivência nessa sociedade. Assim, a utilização da obviedade na esfera do cotidiano não implica que o sujeito que o faz esteja alienado (MELLO, 1997, p. 114).

Considerando tais postulados e relacionando as narrativas demandadas pelas docentes, percebemos que referente ao plano de percepções anteriores ao ingresso na profissionalidade, as professoras, além de apresentarem uma noção de educação como elemento redentor,





parecem tê-la construído com base na dinâmica de relações familiares e das expectativas parentais decorrentes de tais mediações. Sobre isto, voltamos a destacar a fala de Violeta, emitida no Encontro Reflexivo 1, realizado em 18 de agosto de 2020:

E a minha história é basicamente essa. É..., cresci e fui criada em uma cidade pequena, e que precisei vir pra cá, pra estudar, pra que tivesse outra formação, que não dos meus pais que, porque fui criada por pais que não tinham essa instrução, mas viram que a educação era a forma de transformar a nossa realidade, e eles sempre falaram que se pudessem deixar algo pra gente, que fosse a educação.

Os pais de Violeta, decorrente da dinâmica social que vivenciaram, não tiveram a oportunidade de conhecer os processos escolares, não puderam ter a instrução decorrente da inserção nesse universo. Eles, contudo, compreendiam que a educação era o caminho necessário para a transformação da realidade dos filhos, a ponto de incentivá-los a continuá-la, ainda que fora do espaço municipal onde estivessem inseridos. Violeta e os irmãos ouviram por parte dos pais, palavras que tratavam a respeito da importância da educação. Apropriaram-se dessas referências em processo vivo e dinâmico.

A internalização da palavra é muito mais que o arquivamento de informações. É vivência, conforme cita Bondía (2002, p. 21):

O homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra.

Ao concluírem as etapas escolares de ensino existentes no município de Autazes, Violeta e os irmãos, como palavras vivificadas migraram à capital do estado do Amazonas, a fim de dar continuidade aos estudos, e assim, seguem rumo a instrução formal.

As palavras de Violeta quanto às memórias decorrentes da dinâmica em evidência apontaram para o fato de que:

Desde a primeira etapa do desenvolvimento infantil, a criança aprende informações relacionadas à cultura familiar e aos aspectos sociais presentes em seu contexto. Tais conhecimentos adquiridos nas relações intersíquicas passam a constituir as relações intrapsíquicas da criança, que por sua vez medeiam as futuras relações sociais (RIGON, 2010, p. 49-50).

As primeiras ideias que Violeta construiu sobre educação, ainda em Autazes, baseadas nas informações obtidas pelos pais (relações intersíquicas), possibilitaram que ela formasse noções (relações intrapsíquicas), na direção do discurso manifesto em sua narrativa.



Fato semelhante percebemos nos conteúdos trazidos por Girassol, cujos pais não tiveram oportunidade de se inserir na vida escolar, contudo, a percebiam por prisma de maior importância.

Eles não tiveram essa oportunidade, mas todos nós aqui em casa, todos nós temos uma formação, graças a Deus e graças a eles, que se esforçaram de todas as maneiras pra dar sempre o melhor pra gente. Não melhor de melhor roupa, mas sim a questão da educação que é o melhor de tudo e o fundamental. Pra mim, pelo menos eu penso assim (Girassol, Encontro Reflexivo 1, 15 de agosto de 2020).

Em sentido semelhante, Jade-Vine posiciona-se destacando a relação vivenciada com a genitora. A mãe, como adulto mais próximo visto o pai ter falecido quando ela tinha apenas oito anos de idade, exerceu forte influência na vida de Jade-Vine, sendo uma figura de referência, cujo discurso ressoa em si até o tempo presente. A mãe percebia a educação como via para o alcance de outros horizontes, trabalhando arduamente, para que esse fosse um fim na vida dos filhos.

[...] mas fomos sempre uma família com poucos recursos financeiros, e, mas minha mãe não teve é... Oportunidade de escolarização, mas ela compreendia que realmente o estudar, o conhecer, o procurar, o ampliar como pessoa através da educação, realmente nos levaria a outros horizontes, e assim, eu sempre estudei em escola pública, desde a Educação Infantil, eu fiz a Educação Infantil, tá. Eu estudei na escola pública todo o meu Ensino Fundamental e Ensino Médio. Eu vim pra cidade de Manaus quando eu tinha 18 anos, porque eu vim fazer a minha graduação em Pedagogia pela UFAM. Naquela época era o Macro. Todo mundo fazia aquele vestibular, e na época eu fiz, eu estudei assim sozinha, não tinha condições de pagar um cursinho, mas eu fazia meu Ensino Médio e eu estudava por conta própria, né, em casa mesmo. Eu tirava um período disciplinar de estudo. (Jade-Vine. Encontro Reflexivo 1, 15 de agosto de 2020).

Evidenciamos, nos enunciados de Jade-Vine, a valorização em relação ao processo educacional, destacando a importância do ensino público. Também elementos de autonomia, que desde cedo desenvolveu, mediante disciplina para conduzir-se no processo de educação formal. Tais percepções e comportamentos desenvolveram-se decorrentes dos significados que a vida adquiriu para si, por conta das relações sociais por ela vividas e dos sentidos que ganharam a partir das condições concretas que se construíram, principalmente na relação familiar e ante a figura materna. Ou seja, do modo como veio se humanizando nesse processo.

Em posicionamento semelhante a Jade-Vine, Margarida postula,

É, eu sou uma pessoa que foi criada numa família não de muitos recursos, né. Sempre foi uma família assim, de classe baixa, média, não com muitos recursos, sempre estudei em escolas públicas. Fiz a faculdade na escola..., na





Faculdade pública, bem, sempre nas escolas públicas, e... que mais... mas sempre fui uma pessoa determinada, que tive vontade de vencer, então por isso eu tenho buscado é... melhoras na minha vida financeira, pessoal, profissional (Encontro Reflexivo 1, 15 de agosto de 2020).

As falas em destaque nos permitem perceber que,

O movimento de internalização dos significados e atribuição dos sentidos dos objetos pelo homem é decorrente da vida em sociedade, pelas relações interpessoais. Constitui-se como particularidade que cria condições para que o ser humano tome posse dos bens materiais elaborados historicamente e humanize-se (RIGON, 2010, p. 58).

Como elemento decorrente das relações sociais, os significados e sentidos que criamos e recriamos são internalizados de maneira dinâmica e se apresentam como um “processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma ou outra, embricamento de fatores internos e externos [...]” (VIGOTSKI, 2002, p. 83). Logo, o entendimento que se tem no agora, sobre questões envolventes ao fazer atual, ganha novos sentidos, à medida que nos permitimos fazer o movimento de idas e vindas pela memória, na busca de nexos que nos permitiram compreender os significados e sentidos em atualização.

Vínculos Familiares: Ecos na construção do Eu profissional

Os elementos discutidos na categorização acima dialogam com o que, neste momento, gostaríamos de destacar. Ao falarmos sobre vínculos familiares, necessário se faz mais uma vez aludirmos à importância que a interação social exerce na vida dos humanos, no sentido de fazê-los ser. É justamente a capacidade relacional e os processos de mediação nela vivenciados que nos permitem o desenvolvimento da condição psíquica, que nos difere dos demais animais.

O acesso às diferentes formas de linguagem decorrentes do processo de mediação social permite-nos a entrada em um universo de significados, possibilitadores de sobrevivência, organização do tempo, compreensão de mundo e do modo de vida em nosso redor. Os vínculos afetivos são decorrentes da capacidade humana que se desenvolve a partir dessas relações.

Entende-se por vínculo, a ligação invisível de natureza moral ou afetiva que existe na relação entre as pessoas. Essas ligações podem ocorrer em espaços familiares ou exteriores a eles, dando-se em um contínuo ao longo de nossa existência.





Os primeiros vínculos humanos se desenvolvem nas relações de cuidados afetivos, nas experiências com as palavras e olhares compartilhados que o bebê vivencia junto a seus cuidadores nos primeiros tempos de vida. Dependendo da qualidade das relações estabelecidas, pode se desenvolver, no momento experiencial, vínculos iniciais com significações positivas ou negativas, os quais conduzirão a apropriação de memórias afetivas, que possibilitarão as primeiras internalizações culturais dessa natureza. Destacamos que, na concepção que aqui adotamos, a noção de memória afetiva não possui conotação determinista, configuradora da vida psíquica que o sujeito histórico no futuro venha a manifestar, mas como experiência no tempo relacional atual, que permite o desenvolvimento psíquico e poético da criança em um processo dinâmico, que envolve a participação ativa dos sujeitos em um movimento dialético de apropriação dos elementos culturais presentes nessa relação. Conforme sinaliza López (2016, p. 15):

Ao nascermos, somos feitos de retalhos: as sensações corporais, as primeiras tentativas de ligar os fatos percebidos a um significado, a voz a um rosto, as representações dos pais sobre o filho que chegou [...]. Toda essa roupagem, ainda desmembrada, é um conjunto de retalhos que, para ser devidamente costurado, exigirá a construção de uma manta protetora de linguagem, feita de palavras. Retalhos de sentido, retalhos de experiência e uma envoltura narrativa que é gestada na situação dialógica e comunicativa que os acompanhantes da criança começam a tecer. Somos um diálogo.

Vínculo entendido na tessitura do diálogo posiciona-nos na condição de construtores do psiquismo, apoiados na interpretação que o adulto faz de nós, e que nós vamos fazendo desse adulto mais experiente. As primeiras relações por nós vivenciadas, ao longo dos primeiros anos de vida, são traduzidas por esse adulto com que nos relacionamos, e é daí que vamos aprendendo os signos vitais para nossa sobrevivência, os quais serão por nós significados, tornando-se nossos também.

Um recém-nascido sobrevive somente se a mãe, o pai, a professora ou uma pessoa de seu entorno interpretar seus gritos, seus movimentos e, posteriormente, seus gestos e entonações, ou seja, se identificar por meio desses sinais as necessidades corporais e psíquicas da criança, sabendo diferenciar uns dos outros. O adulto traduz em palavras as sensações do bebê, também gesticula, oferece seu rosto, seu olhar, seu sorriso ou sua ira. A criança constrói, a partir do rosto do adulto, uma série de signos vitais para sobreviver: aprende a se acalmar, aprende a esperar, sente-se querida, reconfortada, sabe que é aceito, percebe a preocupação, o carinho; quando é ninada apresenta uma série de feições ligadas ao afeto (LÓPEZ, 2016, p. 17).

O diálogo presente nessas relações nos insere na cultura, promovendo os vínculos primeiros, os quais, à medida que crescemos, vão se complexificando, de modo a ampliarmos





o repertório afetivo decorrente dessa dinâmica. É importante destacarmos que os vínculos e as relações vivenciadas na família exercem forte influência sobre o desenvolvimento e formas de vida que elaboramos, visto as aprendizagens contidas nessas interações fazerem parte da dinâmica cotidiana, serem por nós apropriados em plano de obviedade e, muitas vezes, significadas e sentidas como se fossem “naturais”. É assim que escolhas, motivações, atitudes, hábitos e posicionamentos se manifestam como “herança”, na verdade, como apropriação de sentidos que se ligam às expectativas e crenças que vamos construindo no contexto das relações nas quais estamos inseridos.

Sobre essa situação colocamos em suspensão a narrativa de Onze-Horas quando menciona:

Nessa creche o meu pai era da liderança comunitária e o meu pai foi um dos idealizadores da creche onde hoje eu trabalho. Então a ideia de criar aquela creche era para que também as minhas irmãs menores pudessem permanecer na creche. E hoje, as minhas irmãs, uma já tem 21 e a outra tem 23, então elas não foram contempladas pela creche. Mas meu pai sempre disse pra mim: minha filha um dia você vai trabalhar nessa creche. E aquilo ali virou tipo, um desafio pra mim (Encontro Reflexivo 1, 15 de agosto de 2020).

Ao longo dos encontros na pesquisa, as narrativas de Onze-Horas aludiram com frequência às relações mantidas com as figuras parentais, tanto as que se manifestaram como vivências reais, como aquelas que, em suas falas, ela diz “tecer de maneira abstrata por seu tanto imaginar”. Sobre isto, destacamos o posicionamento emitido, no Encontro Reflexivo 2, realizado no dia 25 de agosto de 2020 e mediado pela apreciação do documentário “Magdalena: A imaginação também é minha”:

[...] a palavra ela não é capaz de abarcar a experiência vivida. Então ela se utilizou da arte, pra trazer as memórias dela. Outra coisa que eu achei muito interessante e eu fiz um paralelo com a minha vida, que eu até falei pra vocês no nosso último encontro. Eu sou filha adotiva, eu perdi a minha mãe biológica muito cedo, aos oito meses e a minha mãe adotiva aos oito anos. Então eu sou órfã desde sempre. Desde sempre eu tenho essa orfandade de mãe impregnada na minha alma, na minha pele, então assim como a Magdalena, eu também me utilizo da imaginação muitas vezes pra me consolar desde criança, né. Então tem muitas memórias que eu tenho da minha mãe biológica e da minha mãe adotiva também, do meu muito imaginar, né. Então eu achei muito interessante, porque eu achava que só eu fazia esse paralelo.

A lembrança da figura materna perdida na infância, em muitos momentos da vida de Onze-Horas, conduziu-a a tecer “retalhos imaginários” de como viria a ser a relação mãe e filha, caso não existisse o distanciamento decorrente do luto. De certo modo, pelo plano do



pensamento, ela esboça sentidos vinculares a respeito do ser relacional afetivo construído na teia dessa vivência.

É importante destacar que os significados impressos nessa citação foram possíveis vir à tona mediante recurso de mediação utilizado no intervalo entre o primeiro e segundo encontro, quando sugerimos que as colaboradoras assistissem o documentário “Magdalena: A imaginação também é minha”, no qual a protagonista, utiliza seu talento para expor caminhos e caminhadas ao longo da vida, tendo, no resgate da história familiar, temática para manifestação de sua Arte.

Ao trazer a leitura do documentário orientada pelas questões norteadoras: “O que o documentário falou a mim? O que ele me ensinou ou o que aprendi a partir dele? Onze-Horas, entre outras, trouxe a fala acima aludida.

Ainda nesse encontro, ao tratar de memórias, agora mediado por objeto/coisas, que tivessem importância e valor afetivo, sugerido como tarefa a ser trazida para o Encontro Reflexivo, Onze-Horas destaca:

Esses objetos eu trouxe porque eles me lembram muito meu pai né. Meu pai ele era marceneiro, né. Ele é muito conhecido aqui, né, aqui no nosso bairro, na comunidade porque ele fez muitos móveis, então foi assim que ele nos criou né. Meu pai ele não tinha uma profissão formada, ele vivia de bicos, né. Ele fazia o que ele sabia fazer com as mãos. Ele era um artesão, né. Então ele construía móveis, ele, sem nunca ter estudado para isso. Ele tinha um talento manual muito grande, né. Então na minha casa eu tenho muitos móveis, que o meu pai fez. Ele morreu vai fazer agora sete anos, né, mas ele deixou de trabalhar a mais de doze anos com isso. Nesse período ele fez muitos móveis. Inclusive todos, a maioria dos móveis que eu tenho em minha casa foi ele que fez. Então pra mim eles têm assim... além do valor, um valor sentimental assim inestimável. Então não me desfaço. Eu sou uma pessoa que eu sou muito... é... digamos assim apegada a essas coisas, a essas memórias como eu falei pra vocês, a cheiros, a objetos, a coisas, então é muito difícil em me desapegar das coisas, eu acho que até é comum aos professores, mas comigo eu acho que isso é mais latente. Não que eu seja uma lixeira tá gente, por favor, todo o professor tem um pouco disso, mas assim eu tenho essa, esse apego, essa... simbiose digamos assim com as coisas, entende? Então é esse aí. Eu trouxe pra vocês verem as coisas que o meu pai fez com muito carinho, com muito amor. Espero que vocês tenham gostado (Encontro Reflexivo 2, 15 de agosto de 2020).

Percebemos, na história de Onze-Horas, forte vínculo com a figura paterna. Na primeira citação, no início desse escrito, ela faz referência ao fato de como internalizou o dito pelo pai sobre o ser professora de creche, parecendo ligar-se ao longo do tempo a essa palavra, de modo a fazer de seu trabalho, o cumprimento e extensão do desafio estabelecido no discurso. A significação e sentido do ser professora de creche, para ela, parece ter aí sua primeira inscrição cultural.



O espaço onde Onze-Horas atualmente desenvolve sua atividade profissional, e com a qual demonstra identificação, apresenta um estar-se incluída ali, como desafio na tentativa de atender às expectativas do pai que, com a família, dialogava sobre a importância de um espaço de atendimento às crianças, entre as quais, as “suas crianças”. Pretendia a criação de uma creche no espaço onde situava sua liderança comunitária.

Onze-Horas cresceu ouvindo esse discurso e vendo o pai construir esse caminho. Até os dias de hoje, situa-se em seu fazer profissional, no mesmo espaço com que psiquicamente estabeleceu “um compromisso simbólico” com o pai. Trabalha na creche que ele lutou por construir e que mencionou que, um dia, a filha trabalharia.

Na segunda citação alusiva ao pai, mediada pelo objeto/elemento de importância e memória afetiva, Onze-Horas remete-se novamente a ele, às suas produções, aquilo de que não quer se desfazer, que permanece consigo com valor inestimável. Do mesmo modo, permanece o enunciado presente no “desafio profissional” de ser e continuar professora na creche por ele construída. O discurso apontado nos idos tempos de infância e adolescência, hoje se (re) significa em palavra, experiência e posicionamento de vida.

Nas narrativas de Onze-Horas, ainda é possível identificar discursos que vão em direção ao pensar o espaço de educação de crianças como uma dinâmica envolta em desafios e lutas, o que envolve certa militância. À semelhança da vivência do pai, ela incorre em significados e sentidos análogos, o que, mais uma vez, nos conduz ao entendimento da importância que as relações sociais, em seus diversos vínculos, têm na dimensão do desenvolvimento do humano, dos pensamentos e das ideias que constrói a respeito do seu entorno como sujeito histórico em construção.

Essa percepção também fora denotada na trajetória de Jade-Vine, como percebemos no enunciado abaixo, ao mencionar a relação entre trajetória de vida e escolha profissional.

Eu acredito que a mãe tem um poder tão influenciador na vida dos filhos principalmente por conta da sua experiência de vida e seu olhar futurista de conquista. Todas as mães querem o melhor para os filhos. Assim eu me tornei professora por influência forte da minha mãe. Ela trabalhou com pessoas da área da educação, foi auxiliar de serviços gerais na SEDE da Secretaria Estadual de Educação de Parintins. Alguns anos, ela atuou com a mesma função em Escolas estaduais próximas de nossa residência em sua maioria. Ela não era letrada, porém sua atuação nas escolas fez com que vislumbrasse um futuro para os filhos baseado na educação como alavanca para um futuro promissor.

Desse modo minha mãe sempre nos incentivou à leitura mesmo sem saber ler nosso código de escrita convencional, e sempre apostou que esse era o caminho. Assim, quando eu fui cursar o Ensino Médio eu tinha apenas duas opções: Um, o Curso de Contabilidade e dois o Curso do Magistério. Essa parte da minha história é muito MARCANTE, pois eu sempre amei



Matemática, Química, Física e por isso achava que me encontraria por completo no Curso de Contabilidade. Porém antes da minha matrícula, minha mãe me chamou para uma conversa e disse: ‘Filha, o melhor pra você é fazer o Magistério’. Minha primeira reação foi ficar zangada com ela e dizer: ‘Se eu não for feliz, eu jogarei em seu rosto pra o resto da minha vida essa culpa’. Porém fui e obedeci, mesmo contra a minha vontade. Acredito que no final do 1º ano do Ensino Médio eu já estava feliz e satisfeita por ter ouvido o conselho da minha mãe. Ainda em vida eu tive várias vezes a oportunidade de dizer: “MÃE, MUITO OBRIGADA”. Depois do Ensino Médio eu vim para Manaus, cursar Pedagogia na UFAM, porém a princípio quando me escrevi para o vestibular MACRO da UFAM eu me identificava com o Curso de Serviço Social devido ele ser na Área de Humanas também, inclusive meu cartão de inscrição veio trocado com o da minha irmã para este curso. Assim, antes de fazer a prova outra decisão teria que ser tomada: Pedagogia ou Serviço Social? Dessa vez, minha mãe não interviu. Mas eu pedi a orientação da pessoa certa. Perguntei de Deus, na minha pequenez se ele poderia dirigir meus passos para o curso certo. Eu obtive uma resposta imediata através da leitura da Bíblia. Dessa forma decidi pelo Curso de Pedagogia e me tornei professora, academicamente falando. Assim que conclui a Faculdade foi lançado um Concurso Público do Magistério em Manaus - o qual eu fiz e fui aprovada [...] (Encontro Reflexivo 3, 01 de setembro de 2020).

O recorte dessa narrativa demonstra vínculo entre mãe e filha, aludindo a influência e repercussão exercida na escolha profissional em curso. Nesta fala, em dois momentos distintos, percebemos a tentativa de Jade-Vine por desejar seguir um caminho diferente do que atualmente trabalha. No primeiro momento, ainda no 2º Grau, hoje equivalente ao Ensino Médio, o desejo de cursar Contabilidade; e, no Ensino Superior, a dúvida entre a escolha por Serviço Social ou Pedagogia. Vimos, no primeiro momento, a intervenção física/concreta da mãe; no segundo, a intervenção do sagrado, a intervenção de Deus, que simbolicamente exerce a figura de um pai, daquele que nessa representação “deve dizer o caminho a ser seguido”.

Nos dois casos, vemos a figura familiar sinalizando escolhas, apontando o caminho profissional a ser seguido. As figuras parentais (mãe e Deus) foram aprendidas e apreendidas no contexto cultural no qual se inseriu/inserem como direcionadoras de decisões, como se existisse um EU interior guiado por elementos de mediação, culturalmente construídos no vínculo em premência.

Não queremos, aqui, tecer críticas à escolha e ao modo de condução feitas, mas a presença do signo, culturalmente internalizado, e os modos de significação e sentidos apropriados na dinâmica social em destaque.

Existe, nessa conjuntura, a internalização de discursos, possibilitados por falas/linguagens carregadas de sentido histórico, social e cultural, que, ao longo do tempo,





constituem o que Jade-Vine vem se tornando, visto processos educativos e formação cultural pertinente. Como menciona Richter (2016, p. 18):

[...] educação e formação cultural nos mobilizam e nos situam em um conjunto de valores, crenças e comportamentos, deslocam-nos de hábitos e nos fazem pertencer a um lugar e a um coletivo. Nossa história, na coletividade, configura-nos, impregna-nos de sentidos e nos faz sentir o mundo de modo singular e plural ao mesmo tempo. Singular porque esta vida é minha vida, neste lugar e neste tempo que particularizam meu imaginário e minha percepção, meus humores e amores, meus saberes e meus fazeres, enfim, porque é única. Plural porque compartilho com aqueles com quem convivo uma história de valores, sentimentos, língua, ideias, modos de morar e de vestir, crenças e hábitos. Na convivência, juntos, participamos de uma rede de significados e nela significamos nossas particularidades.

Na mesma direção, Girassol alude à presença do outro, que, nessa rede de significados, contribuiu para sua escolha profissional.

Antes de prestar o vestibular e concurso, já havia sido influenciada pelo meu pai, visto que ele é semianalfabeto e sentia a necessidade de ajudá-lo de alguma maneira, e acreditava que fazendo parte da área da educação poderia buscar mudar a realidade posta. Assim, desde o início do curso de Pedagogia, já buscava maneira de lhe ensinar algo. Hoje ele sabe escrever o nome completo, faz leitura de imagem e pequenos textos. Após a formação na faculdade, fiz concurso para a SEDUC como pedagoga (passei) e seis anos depois passei no concurso da SEMED como professora (Encontro Reflexivo 3, 01 de setembro de 2020).

O outro, mais uma vez no processo relacional, apresenta-se como sujeito, que exerceu influência no desenvolvimento profissional da colaboradora, visto vínculo com ela estabelecido. Foi por ele, pela necessidade de ajudá-lo, que ela se tornou professora. Foi pelo significado que esta interação exerceu, que determinado movimento se deu no sentido de sua renovação cultural, que culminou na escolha da profissão que atualmente exerce, a saber, professora.

Sobre a escolha pela docência, Rosa-Menina também sinaliza para algo nessa direção, conforme observamos no enunciado a seguir:

Minha família é de professor, mãe, tios, cunhada, mas esse amor pelos bebês é desde a minha infância, pois sempre tive a vontade de ter uma irmã, me sentia muito só e brincava muito com minhas bonecas. Eu dava aula, colocava atividade na lousa (guarda-roupa dos irmãos). Mas minha mãe sempre disse: você vai ser professora. E eu não queria, pois ganhava pouco e todos diziam, mais uma para sofrer. Mas o amor pelos bebês falou mais alto, e não troco essa profissão por nada (Encontro Reflexivo 3, 01 de setembro de 2020).



Em meio à contradição, Rosa-Menina teve, nas relações familiares, as primeiras representações sobre a docência. As figuras familiares próximas, com formação docente, apresentaram-se a ela desde a tenra infância. Ali, ela aprendeu a brincar de ser professora e, de modo ambivalente, apropriou-se de parte do elemento simbólico apontado pela figura e discurso da mãe.

A presença dos vínculos familiares na influência profissional, bem como em outros momentos da vida das colaboradoras, aparece como elemento de significativa importância, sendo recorrentes em suas narrativas e socialização de memórias.

A memória é constituinte indispensável às relações humanas, sendo substrato no qual se armazenam as impressões das histórias construídas ao longo da trajetória de vida. Como elemento permanente, mas nem sempre visível ou de fácil apresentação à consciência, necessita de mobilizadores para que venha à tona, ganhando dimensões distintas no tempo presente, visto a atualização com outras interações que com ela se conectam.

Compreender as nuances que perpassam a essa função torna-se importante ante os processos de compreensão identitárias, visto enquanto seres em construção vivenciarmos a dialética da vida onde o atual dialoga com as reminiscências de tempos pregressos e vice-versa. São como costuras que vão se cozendo ao longo do tempo e que ganham sentidos outros, à medida que nos atentamos para os detalhes, para as relações, para as tessituras a partir de um olhar e escutas atentas. De uma leitura sobre os fatos e realidades com o olhar do não óbvio, para além de uma visão cansada, que mesmo olhando não consegue ver.

Em estudos como o que desenvolvemos, se fez necessário mobilizar o olhar, mexer com este em um processo que o movimentasse na direção da busca pelo sentido de ser, das relações ali impressas, as quais para as colaboradoras não estavam visíveis, principalmente quando relacionadas com as reminiscências, histórias pregressas, mas que, ao serem lembradas, trazidas à memória, ganharam sentido nas atualizações presentes como percebemos no posicionamento de Jane-Vide durante o segundo Encontro Reflexivo (25 de agosto de 2020), ao mencionar “[...] São as memórias familiares, especialmente, que vão imprimindo em nós valores, compreensões, cosmovisões. Essas memórias fazem marcas em nós, que irão influenciar os nossos pensamentos e as nossas decisões, né.”

Nesse mesmo encontro, Rosa-Menina destaca:

[...] eu coloquei que nossa história de vida é construída através de memórias, como eu falei que ela conta que, a dona Magdalena ela conta a história dela através de que? Das pinturas. São as lembranças do que ela viveu com a família e isso é importante pra ela. E eu tenho lembranças maravilhosas da minha infância, da minha adolescência, da minha fase adulta, e eu sei que



também os meus filhos já guardam bastantes vivências em família. E nós fazemos parte de uma sociedade e participamos da vida de muitas pessoas. E nós deixamos marcas positivas ou negativas em suas vidas. Então nós como educadores, né, que possamos é trabalhar com amor, porque nós trabalhamos com pessoas (Encontro Reflexivo 2, 25 de agosto de 2020).

Sobre essa questão Violeta alude,

[...] é justamente isso que nós somos, reflexos das nossas memórias. E essas marcas elas ficam gravadas na gente. E... a nossa forma de educar tem muito a ver com essa memória, né? A partir do momento que a professora fala: Temos que entender o aluno como um ser único, como um ser que tem as suas escolhas, e isso é uma das memórias também deixadas, uma das memórias que perpetuaram a nossa criação. E essa outra ideia que o documentário traz, do ser ter a curiosidade de saber de onde ele veio, de entender suas raízes, de procurar um por que, de onde ele veio, a sua, a sua, o seu reflexo todo de família e a necessidade de conhecimento de onde ele veio, né. E ela fala na, no documentário que ela criou algumas imagens com ideias de livros, né. Então aquilo tudo, aquelas imagens trouxeram memórias antigas, né. Tal como a gente. É isso, basicamente (Encontro Reflexivo 2, 25 de agosto de 2020).

Percebemos que as memórias trazidas no diálogo ante ao ser professor na creche, apresentaram-se como ponte entre tempos distintos, nos quais as relações anteriores, principalmente as da dinâmica familiar, possibilitaram a percepção do que as educadoras atualmente carregam, e aquilo que como profissionais vêm se tornando, no entendimento da importância que o outro progresso teve e tem para si, e daquilo que tem e o poderão ser para outrem, entre os quais as crianças de suas relações na creche.

A emergência da memória mediante narrativas orais e escritas, pontuadas pelas professoras, permitiram que elas pensassem sobre si, sobre suas histórias, trajetórias pessoal e profissional, conforme Souza (2006, p. 61) destaca:

[...] na escrita da narrativa a arte de evocar e de lembrar remete o sujeito a eger e avaliar a importância das representações sobre as práticas formativas que viveu, de domínios exercidos por outros sobre si, de situações fortes que marcaram escolhas e questionamentos sobre suas aprendizagens, da função do outro e do contexto sobre suas escolhas, dos padrões construídos em sua história e de barreiras que precisam ser superadas para viver de forma mais intensa e comprometida consigo próprio.

Nesse contexto, compreendemos que as condições criadas pelas relações com os demais indivíduos contribuem para a constituição de individualidades, as quais não podem ser entendidas isoladamente, mas elaboradas historicamente pelas atividades humanas desenvolvidas coletivamente (BERNARDES, 2006). E pelo exercício reflexivo possibilitado pelo movimento de idas e vindas sobre a compreensão de nossas vivências e experiências, no



qual nossas memórias e narrativas ganham significativa importância, é que vamos conhecendo a formação cultural que nos constitui ao longo de nossa trajetória, no tempo histórico que atravessamos, e, assim, vamos dando sentido a nossa existência e atividades decorrentes.

Conclusão

Pensar a formação docente e o processo identitário constituinte faz parte de uma dinâmica multidimensional. Neste artigo, o qual alude a parte de uma seção de tese, procuramos trazer as impressões referentes a elementos pré-profissionais presentes na história de vida de sete professoras, que atualmente exercem docência em contexto de creche, considerando a importância que as memórias emergentes das narrativas exercem para a formação da profissionalidade em um tempo e cenário que se movimenta em múltiplos sentidos e significações. É importante destacar que a mudança da formação docente está situada na postura reflexiva a partir da mediação pedagógica entre professores, alunos e o conhecimento, considerando os fenômenos práticos da vida diária em sua complexidade, singularidade, incertezas e conflitos de valores.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2021.

BERNARDES, M. E. M. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica**: Contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05122007-145210/en.php>. Acesso em: 21 nov. 2021.

FIGUEIREDO, K. K. R.; LIMA, M. G. S. B. Produzindo dados com pesquisa narrativa para apreender a constituição das aprendizagens do professor de Educação Infantil. *In*: ARAÚJO, R. D.; ARAÚJO, F. A. M. (org.). **Processos metodológicos na pesquisa em educação**: Dispositivos de produção e análise de dados em movimento. Parnaíba: Acadêmica Editorial, 2020.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: Políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 05 maio 2021.



LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LÓPEZ, M. E. Bebês como autores e leitores. *In*: BRASIL. **Ser docente na Educação Infantil**: Entre o ensinar e o aprender. Brasília, DF: MEC; SEB, 2016.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

MELLO, S. A. Linguagem e alienação da consciência. **ALFA: Revista Linguística**, São Paulo, n. 41, p. 109-131, 1997. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4016>. Acesso em: 12 abr. 2021.

MENKAIKÁ, T. Geometria sagrada: O significado da espiral. **Poder Magnético**, out. 2017. Disponível em: <https://podermagnetico.com.br/2017/10/14/%20geometria-sagrada-o-significadoda-espiral/>. Acesso em: 05 abr. 2021.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: Repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

RICHTER, S. Docência e Formação Cultural. *In*: BRASIL. **Ser docente na Educação Infantil**: Entre o ensinar e o aprender. Brasília, DF: MEC; SEB, 2016.

SOUZA, E. C. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: Interfaces metodológicas e formativas. *In*: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). *Tempos, narrativas e ficções: A invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VIGOTSKI, L. S. **Quarta aula**: A questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pusp/v21n4/v21n4a03.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2019.



Como referenciar este artigo

VASCONCELOS, M. G. S.; BARROS, J. L. C. Formação docente: Sentidos do ser professor em situação de creche. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 15, n. 00, e022007, 2022.e-ISSN: 1982-8632. DOI: <https://doi.org/10.26843/ae.v15i00.1137>

Submetido em: 03/03/2022

Revisões requeridas: 09/04/2022

Aprovado em: 06/05/2022

Publicado em: 01/06/2022

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.

Revisão, formatação, normalização e tradução.

