



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Roberta de Lima Manceira Flores

**As crianças e a formação docente: a educação infantil como lugar
de encontro**

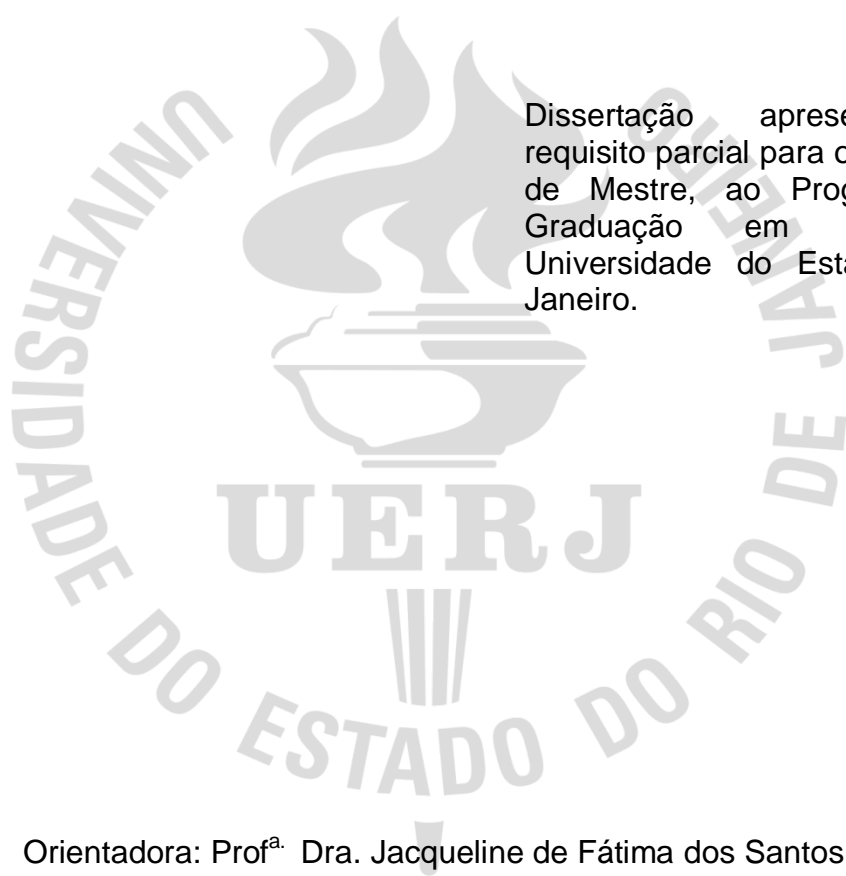
São Gonçalo

2019

Roberta de Lima Manceira Flores

As crianças e a formação docente: a educação infantil como lugar de encontro

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.



Orientadora: Prof^a. Dra. Jacqueline de Fátima dos Santos Morais

São Gonçalo

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

F634 Flores, Roberta de Lima Manceira.
As crianças e a formação docente: a educação infantil como lugar
de encontro / Roberta de Lima Manceira Flores. – 2019.
80f.

Orientadora: Prof.^a Dra. Jacqueline de Fátima dos Santos Morais.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado
do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Professores – Formação – Teses. 2. Educação infantil – Teses.
3. Professores – Narrativas pessoais – Teses. I. Morais, Jacqueline
de Fátima dos Santos. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 371.13

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial
desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Roberta de Lima Manceira Flores

As crianças e a formação docente: a educação infantil como lugar de encontro

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 25 de janeiro de 2019.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Jacqueline de Fátima dos Santos Morais (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Guilherme Do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas

Prof^a. Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Rita Marisa Ribes Pereira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

São Gonçalo

2019

DEDICATÓRIA

Às minhas avós Gilka (*in memoriam*) e Wanda (*in memoriam*). Ao meu companheiro Marcos e ao meu filho Fernando. Sem vocês eu não seria possível.

AGRADECIMENTOS

À Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), professoras e professores, funcionárias e funcionários, pela existência e resistência.

À Universidade Federal Fluminense (UFF) pela possibilidade de dedicar meu tempo à pesquisa e à escrita desta dissertação.

À professora Jacqueline de Moraes, orientadora deste trabalho.

Às professoras Inês Bragança, Rita Ribes, e ao professor Guilherme Prado pelas leituras atentas e contribuições à pesquisa.

Aos mestrandos e mestrandas das turmas de 2017 e 2018 da UERJ/FFP, especialmente à Danielle Barros e à Tania Gouveia por não soltarem a minha mão quando a luz se apagou. À Niely Freitas por seu renascimento, à Thais Motta por me proteger sem hesitar e ao amigo Carlos Oliveira pelas sementes plantadas.

Às amigas Jaqueline Damaceno por partilharmos as doçuras e amarguras da pós-graduação, à Gabriela Scramingnon e Marina Castro pelos livros e conselhos valiosos, à Sabine Almeida por partilhar seus saberes e as lições de sua orientadora - a professora Debora Diniz, à Luar Zacarias pelos abraços apertados e repletos de afetos e à Fernanda Collares por toda dedicação e militância na educação infantil.

À Elizabeth Cardadeiro por ser a melhor professora que uma criança pode ter.

À Renata Ponce de Léon Tavares por organizar o funcionamento de uma escola pública de educação infantil compreendendo-a como um direito das crianças e como um espaço de criação de professoras e professores.

À Francine Tadiello pela leitura atenta e acolhida amorosa.

A cada uma das integrantes do Grupo de Pesquisa Infância, Linguagem e Formação (GLIFO): Luciana Porto, Bruna Borges, Larissa, Júlia, e especialmente à professora Bruna Molisani por sua atitude responsável diante da educação, por seus ensinamentos e cuidados.

Aos estudantes de pedagogia e bolsistas da Educação Infantil da UFF: Bárbara, Khrisna, Letícia, Martin, Mônica, pela interlocução.

Às crianças que me fizeram e me fazem professora, especialmente ao Armando Wellington.

Mariah é pequenina, está há apenas três anos nesse nosso mundo, mas sua desenvoltura é tamanha que chama atenção de todos. [...] Mariah usa fraldas. [...]. Pergunto se já fez. Diz que xixi. Pegamos tudo, vamos ao banheiro, Mariah tira a roupa, limpa-se. Pego a fralda, olho para a fralda, a fralda olha para mim, olho para Mariah e penso... eu nunca coloquei uma fralda em ninguém.

- Mariah, me ajuda, qual é a parte da frente, essa?

- Deixa eu ver... (olha rapidamente para a fralda e diz) - não, é essa!

- Hummm, e agora... (continuo olhando para ela e para a fralda).

- Agora você põe assim, (ela me mostra) abre isso e gruda de um lado, depois de outro.

Olho para ela e para a fralda, para a fralda nela. Considerando que era a primeira fralda da minha vida, não devia estar tão mal... olho novamente para ela e desconfio um pouco da minha já não certeza em relação à posição, ao ajuste e ao conforto da fralda em Mariah. Mas, ao achar razoável o resultado, pergunto, meio que exclamando:

- Isso aí! Ficou bom, né?!

Mariah, com ar de obviedade, responde:

- Claro, eu te ensinei!

Vanessa Simas

RESUMO

FLORES, Roberta de Lima Manceira. *As crianças e a formação docente: a educação infantil como lugar de encontro*. 2019. 80f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

Esta dissertação tem por objetivo compreender como as crianças contribuem para a formação de professoras e professores, defendendo a ideia de as escolas de educação infantil serem lugares potentes de encontro entre adultos e crianças. Do ponto de vista teórico, referencia-se em autores como Paulo Freire, Maurice Tardif, Carlos Marcelo Garcia e Antonio Nóvoa a respeito da formação docente, e de William Corsaro e outros representantes da nova sociologia da infância, tomando as crianças por sujeitos, por atores sociais. Trata-se de uma pesquisa narrativa de abordagem (auto)biográfica, realizada por uma professora da educação básica - como parte de sua trajetória docente e a partir da sua experiência, amparada nos pressupostos sobre pesquisa narrativa de Clandinin e Connelly. Foi desenvolvida considerando-se as três dimensões da narrativa apresentadas por Prado, Soligo e Simas: produção de dados, registro e produção de conhecimento. Cada capítulo trata de um encontro realizado pela pesquisadora ao percorrer o trajeto da pesquisa, nesse sentido, no capítulo um, “**Encontro com a trajetória de formação**”, encontra-se a própria trajetória de formação da autora do presente estudo, tendo como texto de campo um memorial de formação, do qual emerge a questão da pesquisa. Já no capítulo dois, intitulado “**Encontro com as crianças**”, há o registro do encontro com as crianças por meio de pequenas narrativas pedagógicas do cotidiano da educação infantil, parte em que a justificativa da pesquisa é forjada. No capítulo três, “**Encontro com professoras e professores: através de Rodas de Conversa**”, professoras e professores iniciantes chegam à pesquisa para ajudar a revelar as lições que podemos aprender com as crianças.

Palavras-chave: Crianças. Formação Docente. Educação Infantil. Narrativas Pedagógicas.

ABSTRACT

FLORES, Roberta de Lima Manceira. *The children and teacher education: the preschool as place of meeting/meet (?)*. 2019. 80f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

This paper aim's at understanding how children can contributes to the teacher education as whole, on an everyday basis at preschool. Defend the idea that preschools are powerful places for children and adult to meet, as both of them constitutes as a being and otherness one another. From the theoretical-methodological point of view we can take as basis Paulo Freire, Maurice Tardif, Carlos Marcelo Garcia e Antonio Nóvoa ideas concerning teacher education and the William Corsaro among others representatives of the new childhood sociology; taking children as beings, as social actors. This abstract is a narrative research of autobiographic approach, that has qualitative stamp. This research was done by a preschool teacher as a part of her teacher trajectory and from considering her own experience, leaning on narrative inquiry assumptions of Clandinin and Connelly. This paper was developed taking into consideration three dimensions of narrative presented by Prado, Soligo e Simas: data production, registry, and knowledge production. Each chapter deals with a self-encounter the research has had with her own self, along the way she did the research: Chapter 1– With the Formation: the research meet her own formation trajectory, having as a field text a formation memorial, where research question emerges. Chapter 2– With the children: meeting children through pedagogical narratives of the everyday preschool; this is where the research is done. Chapter 3 – meet with novice teachers, that used the Circle Time Talks, to revel the lessons that we can learn with and from the children.

Keywords: Children. Teacher Education. Preschool. Pedagogical Narrative.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Matéria publicada no Jornal do Brasil	32
Figura 2 –	Nota publicada no Jornal Gazeta de Notícias	33
Figura 3 –	Propaganda veiculada na revista A Noite	34
Quadro 1 –	Docentes iniciantes participantes	59

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CIEP	Centro Integral de Educação Pública
EBTT	Ensino Básico Técnico e Tecnológico
EDI	Espaço de Desenvolvimento Infantil
FFP	Faculdade de Formação de Professores
GPALÉ	Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita
GPEC	Grupo de Pesquisa e Educação Continuada
INFOC	Grupo de Pesquisa sobre Infância, Formação e Cultura
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNEE	Portadores de Necessidades Especiais de Educação
PUC/RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SMDS	Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social
SME	Secretaria Municipal de Educação
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UPP	Unidade de Polícia Pacificadora

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	ENCONTRO COM A TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO	15
1.1	O contexto inicial da pesquisa	15
1.2	Memorial: história de vida e de formação	20
1.3	Memorial de formação como caminho e desvio da pesquisa	40
2	ENCONTRO COM AS CRIANÇAS	44
2.1	Trazendo as crianças para a pesquisa	44
2.2	Pequenas histórias da educação infantil	46
2.2.1	<u>Janelas</u>	46
2.2.2	<u>Enchente</u>	46
2.2.3	<u>Palavras</u>	47
2.2.4	<u>Lógico</u>	48
2.2.5	<u>Espelho</u>	49
2.2.6	<u>Nome</u>	49
2.2.7	<u>Fada Azul</u>	50
2.2.8	<u>Família</u>	51
2.2.9	<u>Coragem</u>	52
2.2.10	<u>Obra</u>	52
2.3	As crianças como sujeitos	54
3	ENCONTRO COM PROFESSORAS E PROFESSORES	58
3.1	Professoras e professores iniciantes na pesquisa	58
3.2	Sobre o que aprendemos com as crianças	60

CONSIDERAÇÕES	72
REFERÊNCIAS	74
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	79
APÊNDICE B – Material Guia das Rodas de Conversa	80

INTRODUÇÃO

A epígrafe desta dissertação narra um encontro entre Vanessa e Mariah.

Mariah tem três anos, é uma criança bem pequena¹ e frequenta regularmente uma escola de educação infantil. Vanessa é sua professora, encontra-se cotidianamente com Mariah e com outras crianças de sua turma, e assim será enquanto Vanessa for professora da educação infantil: terá encontros diários com as crianças.

Desses encontros espera-se que Vanessa organize os espaços, os materiais e o tempo com o objetivo de:

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18).

Mas, compreendendo a formação docente como uma trajetória contínua ao qual professoras e professores percorrem ao longo da carreira docente, esses encontros também podem representar oportunidades de formação, sendo as crianças importantes interlocutores. É no encontro com as crianças que professoras e professores se constituem.

Encontrar é estar frente a alguém, é ficar diante do imprevisto, é realizar uma descoberta. A educação infantil é lugar de encontrar pessoas e suas histórias, de se deparar com o inesperado. É lugar de se descobrir criança, descobrir-se professor, lugar de descobrir o mundo.

No entanto, encontrar também pode significar entrar em choque, colidir. A educação infantil também é um lugar onde nos deparamos com a diferença, o conflito, a tensão. Lugar de encontro de diversos valores, ideias e crenças.

A pesquisa procura compreender as contribuições das crianças para a formação de professoras e professores da educação infantil. Crianças compreendidas a partir do campo de estudos das infâncias como sujeitos, que participam ativamente da construção da sociedade em que vivem.

¹ Bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3anos e 11 meses) e criança pequena (4 anos a 5 anos e 11 meses) (BRASIL, 2017).

Esta é uma pesquisa em educação e, além dos aspectos próprios desse tipo de estudo, apresenta a especificidade de ser uma pesquisa realizada por uma professora do ensino básico, e assim se impõe como parte de um caminho, mas também como pausa. Pausa necessária para reflexão sobre o trabalho, os saberes, o processo identitário, a trajetória docente.

Trata-se de uma pesquisa narrativa de abordagem (auto)biográfica, que foi sendo construída ao longo do trajeto e cujo materiais empíricos produzidos foram indicando os caminhos a seguir.

A forma do texto resultante da pesquisa foi organizada de acordo com as etapas percorridas, entendidas como três momentos, três encontros: com a trajetória docente da pesquisadora, com as crianças e com professoras e professores iniciantes. Sendo assim, a dissertação é apresentada com:

Capítulo 1 - **Encontro com a trajetória docente**: narrativa sobre como a questão mobilizadora da pesquisa - Como as crianças contribuem com as professoras e os professores quando se encontram nas escolas de educação infantil? – emergiu através da análise do memorial de formação da pesquisadora.

Capítulo 2 – **Encontro com as crianças**: para trazer as crianças para a pesquisa, a pesquisadora realiza o exercício de escrita de narrativas pedagógicas, pequenas histórias da educação infantil. Exercício realizado através da rememoração de encontros que teve nos anos de sua trajetória docente. Uma questão metodológica que emerge do campo: o uso dos nomes verdadeiros das crianças nas pesquisas. Buscando soluções para a questão, surge a indicação sobre os interlocutores, que ajudariam a encontrar as lições do estudo.

Capítulo 3 – **Encontro com professoras e professores iniciantes**: através do dispositivo metodológico, a Roda de Conversa, professoras e professores iniciantes, tendo como material guia as pequenas histórias da educação infantil ajudam na compreensão de como as crianças contribuem com a formação de professores e professoras de educação infantil.

A Educação Infantil trata-se de um espaço em que há apenas 2,9% de professores do gênero masculino (PENA, 2016), isso porque, historicamente, o cuidado de crianças esteve delegado às mulheres.

Num esforço para se caminhar em direção à equidade entre gêneros, assim como as mulheres vêm conquistando espaços supostamente masculinos, os homens também estão ocupando lugares supostamente femininos.

Sendo assim, apesar da docência ser um lugar ocupado majoritariamente por mulheres, utiliza-se, aqui, as palavras *professoras* e *professores* como uma maneira de legitimar o lugar dos homens no cuidar e educar crianças pequenas, tanto no ambiente privado – as famílias – quanto nos ambientes coletivos – as escolas. Todos só tendem a ganhar, especialmente as crianças.

1 ENCONTRO COM A TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO

Por muito tempo achei que a ausência é falta.
E lastimava, ignorante, a falta.
Hoje não a lastimo.
Não há falta na ausência.
A ausência é um estar em mim.
E sinto-a, branca, tão pegada, aconchegada
nos meus braços, que rio e danço e invento
exclamações alegres, porque a ausência
assimilada, ninguém a rouba mais de mim.

Carlos Drummond de Andrade

1.1 O contexto inicial da pesquisa

Em outubro de 1996, na Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP), as professoras Maria Tereza Goudard, Martha Hees e Haydée Figueiredo (ARAÚJO, 2016) constituíram o Grupo de Pesquisa Vozes da Educação - Memória, História e Formação de Professores como:

Um campo educativo plural, heterogêneo, dialógico e dialético, enfocando temáticas que tematizam centralmente a Formação de Professores e, mais especificamente, a Educação Especial, a Educação de Jovens e Adultos, a Alfabetização, a Educação Infantil, a Educação étnico-racial, a Educação Patrimonial, as Histórias de vida e Autobiografias docentes, entre outros campos e subáreas da educação. (TAVARES, 2016, p.78).

Ao longo dos anos, outros professores foram atrelando suas pesquisas e práticas de formação ao Grupo Vozes da Educação, “que efetivamente vem apostando na criação de uma outra forma de conhecimento e ensaiar outras escritas e práticas no campo da educação” (TAVARES; BRAGANÇA, 2016, p.7). Atualmente, o grupo conta com nove pesquisadoras e um pesquisador. Dentre as pesquisadoras,

a professora Jacqueline Morais, que coordena o Grupo de Pesquisa Alfabetização Leitura e Escrita (GPALE).

Considerando que “a produção de memoriais de formação tem tido lugar privilegiado, na constituição dos estudantes como autores e nos processos de compreensão de como se tornaram professores” (MORAIS, 2018, p.146), aos mestrandos que ingressam no GPALE é solicitado como um primeiro exercício de escrita reflexiva a composição de um memorial de formação:

De modo geral, podemos dizer que se trata de um texto em que acontecimentos são narrados geralmente na primeira pessoa do singular, numa sequência definida a partir das memórias e das escolhas do autor para registrar a própria experiência e, como todo texto escrito, produzir certos efeitos nos possíveis leitores. O texto encadeia acontecimentos relacionados à experiência de formação, à prática profissional e também à vida – nesse caso, nos aspectos que, de alguma forma, explicam, justificam ou ilustram o que está sendo contado. (PRADO; SOLIGO, 2007, p. 55).

Um memorial de formação, assim como um diário pessoal, são modalidades de escritas autobiográficas que tem como objetivo o registro de experiências vividas. Entretanto, enquanto um diário será lido somente pelo próprio autor, o memorial de formação será lido por outras pessoas.

A diferença de audiência entre os dois textos torna a composição de um memorial de formação uma tarefa arriscada, já que faz “tornar públicas suas opiniões, inquietações, experiências e memórias” (PRADO; SOLIGO, 2007, p. 46). E além de arriscada, a tarefa é difícil, pois a construção de uma narrativa a partir de lembranças exige que pensemos sobre o fenômeno da memória.

Na obra *História e Memória* (2003), embora Le Goff se ocupe preferencialmente da memória coletiva, o autor ressalta a importância da memória individual e nos apresenta uma definição:

A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas ou que ele representa como passada (LE GOFF, 2003, p. 419).

A memória individual, portanto, é a capacidade de cada sujeito retomar parte das suas experiências vividas anteriormente. Entretanto, essas experiências não serão encontradas intactas, preservadas como dados num arquivo, pois “lembrar

não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho” (BOSI, 1994, p.55).

Portanto, a construção do memorial de formação se iniciaria com um trabalho que vai além de se deixar levar pelos encantamentos da memória (SAINT-EXUPERY, 2006), com o trabalho de pensar sobre como fui me constituindo professora ao longo de 20 anos de exercício docente, e que me levaria a um encontro com a minha própria história.

Os substratos de lembranças provenientes do trabalho de rememoração precisavam ser selecionados e organizados através da escrita, de maneira que fizessem sentido aos seus possíveis leitores – especialmente para que outras professoras e outros professores pudessem ser levados a refletir sobre suas próprias trajetórias de formação.

Incontáveis foram os rascunhos para o memorial. Rascunhos que iniciavam por diversas maneiras. Rascunhos repletos de lacunas a espera de palavras que as preenchessem. Rascunhos que foram lidos inúmeras vezes por colegas do curso de mestrado, que identificavam as partes onde as palavras escritas não eram capazes de expressar a experiência lembrada. Exercício difícil o de transformar as lembranças, repletas dos mais diversos sentimentos, num texto. Escrever, analisar o sentido e reescrever. Exercício infinito.

Mas, a escrita do memorial vai além do registro de lembranças, envolve a construção de sentidos ao que a pessoa viveu, pois:

Um desejo de explicação atua sobre o presente e sobre o passado, integrando suas experiências nos esquemas pelos quais a pessoa norteia sua vida. O empenho do indivíduo em dar sentido à sua biografia penetra as lembranças com um “desejo de explicação”. (BOSI, 1994, p. 419)

Em busca de explicações sobre a minha própria história, a escrita do memorial de formação perdurou quase todo o tempo do mestrado, tendo início em janeiro de 2017 e sendo finalizado em outubro de 2018. Escrita demorada, realizada em muitas camadas num processo constante de escrita e reescrita, e alguns autores nos ajudam a pensar sobre a dura tarefa da escrita.

Para enfrentar o desafio da escrita, vali-me de alguns autores. Se o texto falaria sobre o percurso de formação, fazia-se necessário pensar sobre o próprio

conceito de formação docente para organizar o texto. No que consiste o processo de formação de professores?

Sobre a prática da escrita, Foucault (1992) lembra que não há como escrever sobre si mesmo sem a ajuda dos outros, devendo leitura e escrita estarem coligadas. Rui Canário, no prefácio do livro *Porque escrever é fazer história* (PRADO; SOLIGO, 2007), defende do mesmo modo que a escrita depreende a leitura. E a professora Debora Diniz, em seu livro *Carta de uma orientadora: o primeiro projeto de pesquisa*, aponta a leitura como uma das atividades basilares da pesquisa acadêmica e aconselha seus estudantes: “Ler é escolher, muito mais do que deixar se dominar pelo que cruzar pelo seu caminho. [...]. A leitura nos inspira, permite desvendar segredos nos dados de campo, estimula os dedos para a escrita” (DINIZ, 2012, p. 51).

Desse modo, para contar a história de como me tornei e como venho me constituindo professora, peço ajuda de alguns autores que tratam da formação de professores em suas obras.

Inicia-se, para tanto, com a leitura de uma edição de bolso impressa em papel jornal, comprada há muitos anos na livraria de uma rodoviária, com o propósito de preencher o tempo que a presente autora passaria na estrada. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996) foi a primeira obra que li do patrono da educação brasileira. No livro, Paulo Freire apresenta os saberes que julga necessários à docência, organizados em três categorias: 1) *Não há docência sem discência*; 2) *Ensinar não é transferir conhecimento*; e 3) *Ensinar é uma especificidade humana*.

Assim o autor justificou:

O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. (FREIRE, 1996, p. 24).

A releitura daquele pequeno livro, levou-me a pensar no quão complexo é o processo de formação docente e nas razões que me levaram a escolher a docência. Voltando-se para essa gênese, optou-se por começar o texto do memorial de formação com as circunstâncias da minha escolha profissional.

Em seguida, ainda sobre saberes dos professores, Maurice Tardif (2014), no seu livro *Saberes Docentes e Formação Profissional*, defendeu que:

Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aulas e nas escolas – e, portanto, em seu futuro local de trabalho – durante aproximadamente 16 anos (ou seja, em torno de 15.000 horas). Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno. (TARDIF, 2014, p. 20).

Assim, para o memorial trouxe recordações do tempo que frequentava a escola como estudante, entremeadas com memórias da minha vida pessoal na infância. Lembranças que desvelam significados construídos sobre o mundo e que foram sendo reafirmadas ou ressignificadas ao longo da trajetória profissional.

Por fim, para ampliar meu entendimento sobre o próprio conceito de formação de professores, recorro Carlos Marcelo García:

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhe permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (MARCELO, 1999, p. 26)

Pela definição exposta acima, a finalidade dos processos de formação docente é o desenvolvimento profissional do professor para que esse ofereça mais possibilidades de aprendizagem aos seus estudantes. Processos que podem ocorrer individualmente ou em grupo, quando o professor já está habilitado a lecionar ou ainda em formação inicial. À vista disso, os professores são profissionais em permanente formação, ou pelas palavras de Freire: “Como professor não me é possível ajudar o educando a superar a sua ignorância se não supero permanentemente a minha” (1996, p.107). Formar-se professor é estar em contínuo processo de superação da própria ignorância. É buscar caminhos para transformar a sua curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996).

Associando leitura e escrita, recorrendo a outros autores e fontes, deu-se continuidade à construção do memorial de formação, descrevendo a conjuntura da minha formação inicial, detalhando acontecimentos da iniciação na carreira, e da

minha atuação profissional e acadêmica, até o momento de ingresso no mestrado – razão da escrita do texto.

Como é difícil escolher a forma que o texto terá. Um texto que irá contar como me tornei professora. A primeira coisa que me vem a cabeça é que eu nunca pensei em ser professora. Isso talvez seja o mais forte na minha história de formação. Eu nunca pensei, sonhei, projetei ser uma professora, no entanto eu sou, me tornei professora, considero que ser professora é parte indissociável da minha personalidade hoje e que fiz uma excelente escolha.

A forma final do memorial ficou em quatro blocos de sentido: A escolha da profissão, 2- Infância e tempo de escolarização, 3- A formação inicial e iniciação na carreira, e 4- Atuação profissional e acadêmica até o ingresso no mestrado.

1.2 Memorial: história de vida e de formação

A escolha da profissão

Nunca pensei em ser professora.

Apoiada na crença de que a educação é “a melhor herança que os pais podem deixar para seus filhos” e com a esperança de que a próxima geração pudesse ascender socialmente através de profissões bem remuneradas, minha família destinava a maior parte da renda às mensalidades de uma escola privada com altos índices de aprovação nos exames de ingresso para o Ensino Superior.

Nesse contexto, quando os estudantes chegavam ao Ensino Médio eram divididos em turmas de acordo com as carreiras pretendidas: uma turma para os que seriam médicos ou dentistas, outra para os que desejavam ser engenheiros ou arquitetos e, por fim, uma turma para os que cursariam direito, administração ou jornalismo. Por ter me encantado pelo desenvolvimento dos bebês no decorrer do período gestacional, durante as aulas de biologia, decidi que seria obstetra.

Depois de algumas tentativas frustradas de ingressar numa universidade pública e sem a possibilidade de arcar com o curso de medicina numa universidade privada, era preciso encontrar uma alternativa. Uma professora, atenta às minhas dificuldades, encaminhou-me ao Programa de Orientação Vocacional da Faculdade de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

No primeiro encontro do programa, ao relatar meu grande interesse pelas primeiras etapas do desenvolvimento humano, a psicóloga apontou-me um caminho: *- Você já pensou que após o bebê nascer ele continua se desenvolvendo? Não é só a obstetrícia que lida com as primeiras fases da vida. A pedagogia, por exemplo, trata das situações de aprendizagem que estimulam este desenvolvimento, inclusive logo após o nascimento.*

E, assim, motivada pela possibilidade de um dia vir a trabalhar com crianças bem pequenas, em 1994, ingressei na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no campus Maracanã. Ainda, até aquele momento, tudo que sabia sobre crianças se apoiava nas lembranças da minha própria infância.

Infância e tempo de escolarização

Nasci no início da década de setenta, num bairro da zona sul da cidade do Rio de Janeiro. Fui criança tímida, com voz baixa, dessas que quando saem de casa estão sempre agarradas à mãe, com medo de tudo e de todos, com vergonha até mesmo de brincar, amarelada de medo, tal qual Chapeuzinho Amarelo, personagem do livro de literatura infantil de Chico Buarque.

Aos dois anos de idade, comecei a frequentar a classe maternal de uma escola e permaneci nessa mesma instituição por todo o período de escolarização até a conclusão do Ensino Médio. Embora conhecesse muito bem as pessoas e o espaço, a escola sempre foi para mim um lugar de desconforto. Se possível fosse, ao atravessar o seu portão diariamente, tornaria-me invisível. Sentia medo de falar, de ser repreendida por um adulto e até de algumas crianças. Medo de não conseguir chegar a tempo no banheiro e fazer xixi na roupa, das contas de dividir e dos tempos verbais. Senti medo, inclusive, de não aprender o abecedário.

No primeiro dia de aula, na classe de alfabetização, minha mãe havia me deixado na porta da escola. Após encontrar a nova sala, entrei, sentei numa das carteiras na última fileira e observei o movimento: muitas mães solicitavam a atenção da professora Glória e as crianças estavam agitadas com tantas novidades. Além da merendeira com lanche, agora carregávamos uma pasta com a cartilha *O Sonho de Talita*, lápis, borracha, apontador, régua e uma caixa de lápis de cor. A jardineira de brim azul marinho usada no jardim de infância, que tornava despercebidas as manchas de tinta e de massa de modelar, dera lugar a uma camisa de tergal branca e saia plissada.

Daniela, minha colega de classe do jardim de infância e filha de uma outra professora da escola, falou comigo: - *Oi, Roberta. Está vendo o ABC em cima do quadro? Você sabe o ABC todo? Eu sei! Sabia que na festa de encerramento iremos cantar a música do ABC? Quem não souber tudo, do A até o Z, não vai participar.* Olhando para aquela sequência de letras que me pareceu infinita, fui tomada pelo medo e pela certeza de que não estaria na festa no final daquele ano, mas estive. Aprendi o alfabeto, as vogais, as consoantes, os encontros vocálicos, as sílabas, as palavras e até pequenas frases.

No entanto, a cada medo superado, surgia outro no lugar. No ano seguinte, como já estava alfabetizada, o desafio passou a ser a leitura em voz alta. A professora nos mandava abrir o livro em uma das páginas que continha um pequeno texto de poucos parágrafos. Ela fechava os olhos, passava o seu dedo indicador pela lista de nomes no diário de classe e ao abri-los, anunciava a criança leitora do dia. Tudo o que eu mais desejava naquele momento era que ela não dissesse meu nome, contudo não havia escapatória e chegara a minha vez. Comecei a leitura e quando terminava o segundo parágrafo, já sentindo um certo alívio por estar perto do fim, ouço a professora: - *Como é que é, Roberta, não vai começar a leitura? Estamos esperando!* Pelo visto, só eu havia escutado a minha própria voz.

Em casa, sentia-me com maiores possibilidades de expressão. Minha irmã mais nova e eu morávamos num apartamento somente com mulheres: uma bisavó, duas avós e uma mãe. Mulheres que se alternavam cumprindo suas jornadas de trabalho dentro e fora de casa.

Minhas avós eram mantenedoras de uma organização de proteção aos animais e, assim, nossa casa era repleta de bichos: cachorros, gatos, tartarugas, porquinhos da Índia, canários, papagaios, pombos e até um mico. Bichos que haviam sido resgatados de situações de maus tratos e como não foram adotados ou reinseridos em seus habitats de origem, acabaram ficando por lá.

Além dos bichos, haviam coleções variadas: lembranças de viagens, pequenos móveis, revistas, recortes de matérias e propagandas publicadas em jornais, caixas de fósforos diversas, máquinas fotográficas e de costura, enfim, tudo que lá entrava, por lá também ficava.

Em meio ao ambiente desorganizado e confuso, eu permanecia boa parte do tempo fora do campo de visão dos adultos e adorava vasculhar gavetas e armários repletos por uma miscelânea de pequenos objetos. Imaginava para que serviam ou

a quem pertenceriam, e quando encontrava algo que me provocava maior interesse, levava-o para o meu quarto.

Como afirmei no início deste texto, nunca pensei em ser professora, “nem de brincadeira”. A maioria das meninas da vizinhança adorava brincar de escolinha, quando uma delas assumia o lugar da professora dando ordem aos alunos, corrigindo os cadernos com uma caneta vermelha e estipulando punições aos desobedientes. Representar as relações de poder exercidas na escola não me instigava, eu gostava mesmo de brincar de casinha.

Às sextas-feiras, quando chegava da escola, a brincadeira começava pela organização do espaço. Primeiro, retirava tudo que havia no quartinho dos fundos do apartamento: tábua de passar roupas, carrinho de feira, bacias, ventiladores, sacolas etc. Em seguida, circulava pelos outros cômodos recolhendo banquetas e pequenas mesinhas, caixotes e malas antigas, livros, lençóis e almofadas. Por fim, algumas bonecas e o meu tesouro dantes garimpado: um frasco de perfume bem pequenino, uma caixinha de acrílico com agulhas para a vitrola, uma pequena escultura do boi-bumbá feita de argila, canequinhas de porcelana, armações de óculos sem as lentes, fotos antigas de pessoas que eu não conhecia, uma pulseira de balangandã. Naquele quartinho, a minha pequena casa, o mundo era do jeito que eu inventava. Gostava tanto daquele lugar que brincava até a noite chegar e, por vezes, adormecia em meio as almofadas. Ao final da tarde de domingo, era preciso guardar os objetos e as minhas fantasias em seus lugares.

O apartamento também era repleto de livros. Tinha livros por toda parte. Inicialmente, eu era atraída pelos seus tamanhos, já que com eles construía móveis para minhas bonecas. Em seguida, suas capas começaram a me deixar curiosa e passei a folheá-los em busca de alguma gravura que me desse uma pista sobre a história que ali morava.

Uma das minhas avós, cercava-se de livros para aprender a fazer ioga ou para cozinhar. A outra encontrava-se com eles sempre após o almoço, sentando-se na sua poltrona e lendo até o anoitecer. O fato de um adulto ficar lendo por tanto tempo me intrigava. Imaginava que histórias seriam aquelas e o que teria de tão maravilhoso naqueles livros sem gravuras. Certa vez, percebendo que minha avó se levantara deixando um dos seus livros sobre a cadeira, decidi me aproximar. Ao me arriscar a ler algumas frases, escutei sua voz: - *Está lendo meu livro? Esse livro ainda não serve para você. Onde estão os seus?*

Ao perguntar-lhe o motivo daquele livro ter tantas palavras e não ter figuras, ela respondeu: - *Esse livro não precisa de figuras, pois a história dele é contada com palavras. Ele tem muitas palavras, pois quem escreveu essa história tinha muita coisa para contar. Essa história é muito importante, pois foi escrita por uma mulher diferente e o mundo precisa de mulheres diferentes para ficar diferente também. O nome dela é Simone, e seu marido Jean também escrevia livros. Ele morreu no ano passado.*

Naquela época, eu não poderia imaginar quantos livros eu leria até que pudesse enfrentar uma obra como *A Cerimônia do Adeus*, de Simone de Beauvoir, mas minha avó sabia o que fazer para que talvez um dia eu chegasse lá.

Na semana seguinte, ela me trouxe um presente dizendo: - *Esse tem poucas figuras e muitas palavras. Acho que você vai gostar.* Com o livro *As Meninas Exemplares* da Condessa de Ségur nas mãos, senti-me crescida e desafiada, ele era bem diferente dos livros que tinha até então. Gostei. Era pesado, tinha muitas páginas e muitas palavras. Gostei da Sofia, da Camila, da Madalena e do Paulo, crianças que se metiam em apuros ao tentarem descobrir como o mundo funcionava. Pela primeira vez, havia me encantado com uma história contada pelas palavras escritas. A história revelava uma infância distante da minha, todavia na qual eu me reconhecia. Li e reli o livro quantas vezes foi possível.

Com o tempo, as brincadeiras de casinha começaram a perder o encanto. Em vez de pequenos objetos, passei a procurar por livros e encontrava os mais diversos. Livros sobre vegetarianismo ou sobre como adestrar cães. Livros de Clarice e de García Marquez. Experimentava-os lendo uma frase, até mesmo um parágrafo, mas na maior parte das vezes não compreendia o que lia e interrompia a leitura me sentindo frustrada e vencida.

Um dia, cheguei da escola com um bilhete da professora de língua portuguesa. Todos os alunos da quarta série deveriam comprar o livro *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*, de Jorge Amado, pois, ao final do ano, nossa turma encenaria uma peça com essa história, e que história! A timidez ainda era grande, contudo assumi a responsabilidade pela confecção do cenário e foi puro contentamento! No ano seguinte, outro bilhete. A turma da quinta série deveria ler o livro *Uma Rua Como Aquela*, de Lucília Junqueira de Almeida Prado. E, assim, ao conhecer novos autores e suas histórias, o meu querido livro *As Meninas*

Exemplares foi guardado numa prateleira e na minha memória, até a primeira semana de aula do curso de Pedagogia.

O início da formação e a inserção na carreira docente

As rampas do alto e imponente prédio da UERJ do *campus* Maracanã estavam cheias de estudantes e eu me dirigi à Faculdade de Educação, que ficava no último andar. Estava ali para iniciar minha formação profissional, mas não tinha clareza de que me tornaria uma professora. Ser pedagoga era ser professora?

Na primeira aula da disciplina *História da Educação Brasileira*, a professora solicitou a leitura do livro *Os Meus Romanos: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil*. Ina Von Binzer veio para o Brasil educar filhos de fazendeiros escravocratas e o livro foi composto por cartas que escreveu à sua amiga Grete.

Ao longo da leitura, ao me deparar com as diversas narrativas sobre a vida cotidiana daquelas crianças, lembrei-me do meu primeiro livro de muitas palavras e fui tomada pela presença de Paulo, Madalena, Camila e Sofia. Na metade do século XIX, enquanto Ina Von Binzer enviava suas cartas do Brasil para a Alemanha, a Condessa de Ségur escrevia *As Meninas Exemplares* na Rússia. Infâncias de um outro tempo que conheci através dos livros.

Iniciar os estudos no curso de pedagogia com a oportunidade de evocar uma experiência tão significativa com a literatura pode ter sido relevante para a nova relação que estabeleci com o espaço formal de aprendizado. Ser aluna não me assustava mais. Tal como Chapeuzinho Amarelo que “assim que encontrou o lobo foi perdendo aquele medo, o medo do medo do medo de um dia encontrar um lobo. Depois acabou o medo e ficou só o lobo” (BUARQUE, 2007, p.7). Ao me reencontrar com meu grande medo, a escola, este sumiu.

Na disciplina *Educação e Saúde*, fiz uma visita ao Instituto Fernandes Figueira² e tive a oportunidade de conhecer pedagogas que atuavam na área de saúde orientando as famílias quanto ao desenvolvimento das crianças que eram atendidas pelo hospital. Lembrei-me do valioso conselho que havia recebido no programa de orientação vocacional e percebi que o desenvolvimento infantil era um ponto de contato entre as áreas da saúde e da educação.

² O Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira (IFF/Fiocruz), fundado em 1924, é uma unidade de assistência, ensino, pesquisa e desenvolvimento tecnológico da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), reconhecida em 2006 como hospital de ensino e em 2010 como centro nacional de referência pelo Ministério da Saúde e pelo Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.iff.fiocruz.br/index.php/institucional>>. Acesso em: 02 dez. 2018.

O currículo do curso de pedagogia da UERJ acabara de ser reformulado tendo a docência como base da formação profissional da pedagogia, em defesa do ensino superior como *locus* de formação de professores de educação básica (MICARELLO, 2011). As habilitações para o trabalho não docente como supervisão, coordenação ou administração escolar ficariam a cargo de cursos de Pós-graduação, e a Graduação passaria a formar pedagogas e pedagogos com habilitação em Educação Infantil, especial, de jovens e adultos ou nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

O interesse pelas primeiras etapas da infância me levou a optar pela habilitação em Educação Infantil. E a professora que ministrava as disciplinas referentes a essa habilitação me levou a desejar ser professora. Com uma trajetória acadêmica e profissional dedicada ao tema, autora de diversos livros e demonstrando grande envolvimento com as aulas e com os estudantes de graduação, aquela era a professora que todos gostariam de ter e ser. A imagem de me tornar uma professora de Educação Infantil começou a ser delineada, e a ideia de voltar à escola, agora sem medo, pareceu-me boa. Ao menos para mim.

Para a minha família, a decisão de me tornar docente significou que o investimento financeiro feito a longo prazo com as altas mensalidades de uma escola privada não traria o retorno esperado. Enquanto minha irmã cursava arquitetura, alimentando as expectativas de uma carreira de prestígio social e de uma boa remuneração salarial, os gastos com a minha formação passaram a ser compreendidos como um desperdício e, mesmo frequentando uma universidade pública e gratuita, fazia-se necessário custear livros, transporte e alimentação. Seria sensato iniciar a vida no trabalho o quanto antes.

Uma vez que a escola se constituiria como meu futuro local de atuação profissional e como só estaria habilitada a lecionar ao término da graduação, considerei procurar uma vaga como secretária escolar. Descobri que para exercer tal função, era indispensável a formação no Curso Técnico em Secretariado Escolar. Procurei uma instituição que oferecia o referido curso e tomei ciência de que ele poderia ser feito por meio da modalidade de ensino a distância, e concluído no prazo de um ano.

Contudo, a atendente me apresentou uma promoção: como já possuía o Ensino Médio, pelo mesmo valor e no mesmo prazo do Curso de Secretariado Escolar, poderia fazer o Curso de Complementação Pedagógica de Formação de

Professores. Aceitei a oferta. Cumpri todas as etapas e tarefas propostas, compareci aos encontros presenciais nos finais de semana e, ao término de um ano, estava habilitada a atuar como professora da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Apesar da autorização para iniciar a docência, não tinha a noção exata do que faria diante de um grupo de crianças e não me sentia preparada para atuar na profissão recém-conquistada. As colegas que cursavam a faculdade de Pedagogia e já lecionavam, uma vez que haviam passado pelo Curso de Formação de Professores de Nível Médio, tranquilizaram-me dizendo que ninguém se sentia pronto para atuar logo após a conclusão do curso e que o melhor lugar para aprender a ser professora é na escola.

A ideia de aprender a ser professora no exercício da docência me causou estranheza, já que, para mim, aos alunos cabia receber-aprender o que os professores tinham a oferecer-ensinar. Entretanto, se um conselho é uma sugestão de como continuar uma história (BENJAMIN, 2016), fui em busca de uma vaga como professora em uma escola de Educação Infantil.

Apesar de a Lei Orgânica Municipal de 1990 ter reconhecido creches e pré-escolas como parte do sistema de ensino, em 1993, o Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro estabeleceu que somente as crianças de 4 a 6 anos seriam atendidas no âmbito da educação. As crianças até 2 anos ficariam a cargo de profissionais de saúde, recebendo atendimento relacionado aos cuidados infantis, e as crianças de 2 a 4 anos seriam atendidas com atividades recreativas. “A função do recreador foi institucionalizada e passou a ser comum entre os profissionais que trabalham na educação infantil, em especial da instância privada” (KRAMER, 2009, p.18).

Nesse cenário, nem a minha aligeirada formação inicial, tampouco a falta de experiência, foram empecilho para que eu conseguisse uma vaga como recreadora numa creche. O fato de ter sido contratada como recreadora em vez de professora, não me pareceu relevante naquele momento. Toda a minha atenção voltou-se para o desafio de estar pela primeira vez a frente de um grupo de crianças e para aprender maneiras pertinentes de agir com as diversas pessoas que dividiam aquele ambiente: funcionários com as mais variadas atribuições, professoras, equipe gestora e as famílias.

Em boa parte das escolas de Educação Infantil da rede privada, os grupos de crianças eram atendidos por uma dupla de adultos: uma recreadora e uma auxiliar de creche. Uma das minhas principais funções como recreadora era planejar as atividades que seriam oferecidas diariamente às crianças a fim de mantê-las ocupadas. Para isso, contava com as recordações da minha própria vivência como aluna no jardim de infância, seguia sugestões da coordenação pedagógica e, ao observar as professoras mais experientes, fui ampliando o repertório de ações e a capacidade de manter as crianças entretidas.

A auxiliar de creche cabia a função de apoiar a recreadora durante o desenrolar das atividades e a responsabilidade pela higiene e alimentação das crianças. O lugar era geralmente ocupado por mulheres que não possuíam habilitação para o magistério, mas tinham experiência em cuidar de crianças, seja pelo fato de serem mães, seja por cuidarem de outras crianças das suas próprias famílias. Os ditos “dotes femininos” eram suficientes para ocupar a função.

A organização do trabalho na creche seguia uma perceptível divisão na relação com as crianças: recreadoras para ensinar e auxiliares para cuidar. Para as professoras, ocupar-se dando um banho ou trocando uma fralda de uma criança, representava uma desvalorização para com a sua formação. Eu nunca havia dado um banho numa criança ou trocado uma fralda de um bebê, já que não possuía convívio com crianças pequenas. Todavia, em princípio, não me envolveria com as atividades de cuidado com o corpo.

Entretanto, as discussões sobre o binômio cuidar e educar já começavam a aparecer no curso de Pedagogia. E no convívio diário, dependendo da dupla recreadora-auxiliar que era formada, essa divisão de trabalho se diluía. Muitas auxiliares eram estudantes do curso de Formação de Professores de Nível Médio ou do curso de Pedagogia e desenvolviam atividades com as crianças. Algumas professoras não se importavam em participar dos momentos de cuidados como higiene e alimentação, estreitando os vínculos afetivos com as crianças.

Naquele início da minha vida de professora, não percebia na quão valiosa oportunidade estava envolvida, mas tive a oportunidade de trabalhar com mulheres que partilharam generosamente seus saberes sobre como colocar uma fralda ou a maneira mais eficiente de aplicar uma pomada para evitar assaduras. Saberes tidos como desimportantes que sempre pertenceram ao universo das mulheres e que,

talvez, por isso, permanecem invisibilizados, mas são fundamentais a quem se propõe educar crianças pequenas.

Certo dia, já passava das cinco e meia da tarde e todas as crianças já haviam ido para casa. Na escola, só restavam alguns adultos que organizavam as salas, preparando-as para o dia seguinte. Aquele espaço sem crianças me pareceu estranho. Estranho como uma marionete sem seu bonequeiro que lhe possibilita movimento, que lhe dá a vida, e eu estava na escola e não era aluna. Talvez, essa tenha sido a primeira vez que tenha realmente tenha me compreendido como professora. E por cinco anos, enquanto cursava a faculdade de pedagogia, trabalhei como recreadora em creches da rede privada.

Atuação profissional e acadêmica

Com a graduação chegando ao fim, ratifiquei a opção pela carreira docente e decidi prestar concurso para professora da Rede Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro. Da escola pública nunca tinha sido aluna, sequer feito uma visita, e agora seria professora. Deparei-me com um cotidiano complexo. Nas escolas privadas de educação infantil, o número de crianças matriculadas chegava a cem. Na primeira escola da rede municipal que trabalhei, havia turmas de Educação Infantil a Educação de Jovens e Adultos, contemplando, ao todo, cerca de 1.300 estudantes, muitos professores e servidores, e funcionando de segunda a sexta, das 7h às 22h. Ser professora era enfrentar novos desafios em outra escala.

Era 1999 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) havia sido publicada há três anos, assim, a Educação Infantil passara a ser reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica. A oferta de vagas para crianças de 0 a 6 anos na rede municipal deixara de ser apenas uma oferta representativa e passara a ser obrigação do poder municipal.

Cheguei à rede municipal do Rio de Janeiro no momento de expansão das vagas. Além de turmas de Educação Infantil em escolas com outros segmentos, as creches comunitárias migravam da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS) para a Secretaria Municipal de Educação (SME), e as escolas de minha atuação logo seriam transformadas em Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI), tendo a jornada de atendimento às crianças ampliada para nove horas diárias.

Apesar de a Educação Infantil passar a integrar à Educação Básica, não possuía dotação de recursos específicos. O Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) havia sido implantado em 1998 e as verbas eram destinadas somente ao Ensino Fundamental³. Portanto, a Educação Infantil não contava com as mesmas condições de funcionamento desse ensino e, diante da escassez de professores, as turmas de Ensino Fundamental eram supridas preliminarmente. Nesse sentido, as crianças da Educação Infantil aguardariam em casa a chegada de novos professores para iniciarem a frequência à escola.

Como professora da Educação Infantil, raramente iniciava o ano letivo com minha turma. Por vezes, só conseguia iniciar o trabalho com as crianças desse segmento, no segundo semestre. Para conseguir organizar efetivamente meu trabalho docente junto à turma desde o início do ano, passei a almejar trabalhar nos ditos “Jardins de Infância Isolados”, ou seja, escolas que só possuíam turmas de Educação Infantil.

Em 2003, realizei outro concurso para professora da rede municipal do Rio de Janeiro e consegui alocar minhas duas matrículas na Escola Municipal Jardim de Infância Rubem Braga, um jardim de infância isolado. A escola era composta por seis turmas e cerca de 150 crianças de 3 a 6 anos.

A diretora compreendia aquele espaço como um direito das crianças e o trabalho docente como um exercício de autonomia e criação. A organização e o funcionamento da escola eram pensados para atender às especificidades da faixa etária e, assim, cenas de crianças sujas de tinta, descalças ou tomando um banho de mangueira eram comuns e não causavam estranhamento.

Com sensível melhoria nas condições de trabalho e uma estreita parceria estabelecida com uma das professoras da escola, pela primeira vez, pude dedicar toda a minha atenção e energia para a construção do meu trabalho como professora de Educação Infantil.

Todavia, essa escola não era um jardim de infância qualquer. Logo que cheguei, percebi que uma das professoras sempre se referia à escola como “o Parquinho”: - *O que aconteceu? Por que temos tão poucas crianças no parquinho, hoje? - Amanhã não venho ao parquinho, vou levar minha filha ao médico.* Aquilo me causou estranheza e perguntei à diretora a razão da professora se referir à

³ Somente no ano de 2006, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) destinando verbas para toda a Educação Básica, da Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos.

escola daquela maneira. Ela me disse que a professora havia estudado na escola quando criança e que a instituição fora fundada como um parque infantil. Para que eu soubesse mais ainda, ofereceu-me o arquivo da escola caso tivesse interesse pela história da instituição.

No arquivo, encontrei o documento com a data da inauguração do Parque de Recreação Darcy Vargas que marcava primeiro de setembro de 1938 e algumas fotos e cadernos com atas de reuniões pedagógicas. Numa busca na Hemeroteca da Biblioteca Nacional, foi possível encontrar uma matéria publicada no *Jornal do Brasil*⁴, uma nota publicada no *Jornal Gazeta de Notícias*⁵ e uma propaganda veiculada na revista *A Noite*⁶, com imagens do Parque de Recreação Darcy Vargas:

Em matéria de parques infantis, o Rio de Janeiro ainda não foi adiante dos projetos. Mesmo os projetos são de pouca monta. S. Paulo não se circunscreveu nos ensaios ou às intenções. Os parques infantis de Piratininga já representam uma representação de vulto, pelo esforço de diversas administrações municipais, talvez de dez anos para cá. [...] Há também gramados externos para as correrias e os folguedos das crianças que em São Paulo não conhecem o suplício de Tântalo dos meninos cariocas: o gramado proibido pelos serviços dos jardins. [...] Melhor do que tudo, porém, fala a alegria das crianças que frequentam os parques de São Paulo, e que nos fazem pensar na infância de outras cidades, privadas de jardins, ou obrigadas a marchar, tranquilas, disciplinadas, pelas alamedas, que os guardas severamente policiam (*JORNAL DO BRASIL*, 16/01/1938).

O 1º aniversário dos parques infantis Darcy Vargas e Maurício Cardoso. A superintendência de Educação Physica, Recreação e Jogos, dirigida pelo Dr. Floriano Steffel, levou a efeito hontem, nas escolas municipais Pedro Ernesto sita na Gávea, e Rio Grande do Sul, no Engenho Novo, onde estão localizados os parques Infantis Darcy Vargas e Maurício Cardoso, interessantes festividades comemorativas da passagem do 1º aniversário desses parques. A festividade do Parque Infantil Darcy Vargas teve início as 9 horas, com a presença da diretora da Escola Pedro Ernesto, d. Maria Augusta Álvares da Cunha, e de numerosas professoras, com a inauguração de vários bebedouros higiênicos e hasteamento da Bandeira, ao som do Hymno Nacional cantado pelas crianças. A esta solenidade compareceu também, um numeroso grupo de crianças do Serviço de Assistência Social da Secretaria de Assistência e Saúde. Às 11 horas, em presença da diretora e professoras da Escola Rio Grande do Sul, realizava-se a cerimônia do parque Maurício Cardoso, instalado nesse estabelecimento que constou de vários números de canto orphônico, jogos desportivos e distribuição de merendas aos alumnos. Nas duas festividades estiveram presentes o representante do secretário de Educação e Cultura, Dr. Agenor Vianna e Floriano Steffel. A título de curiosidade damos aqui a frequência mensal desses parques, que é de 12.055 crianças para o Parque Darcy Vargas e de 12.202 crianças para o Parque Maurício Cardoso, o que bem mostra o interesse público por essas instalações mantidas pela Prefeitura do Distrito Federal (*GAZETA DE NOTÍCIAS*, 10/ 09 /1939).

⁴ Figura 1

⁵ Figura 2

⁶ Figura 3

Vindo mais uma vez cooperar na campanha em prol da saúde e da educação da criança brasileira - base em eu repousa sua inteligência e patriótica propaganda - a Companhia Nestlé iniciou uma distribuição de copos de leite, de ABC, de almanaques e outras publicações nos 'Play-Grounds' desta Capital, centros eficientes em tão boa hora criados pela Prefeitura Municipal.

A primeira destas distribuições realizou-se no parque infantil Darcy Vargas, na Gávea, e transcorreu entre a mais franca e brilhante alegria das crianças presentes e a boa vontade das professoras. É dela que damos nestas páginas alguns dos mais interessantes flagrantes. (REVISTA A NOITE, 1939).

Figura 1 - Matéria publicada no Jornal do Brasil de 16 de janeiro de 1938

JORNAL DO BRASIL - DOMINGO, 16 DE JANEIRO DE 1938

NOTAS ESPORTIVAS

Campeonato Carioca de Football

OS JOGOS NOTURNOS DE HOJE

A Liga de Football do Rio de Janeiro, fará realizar hoje à noite, mais os seguintes jogos de campeonato infantil da cidade.

OLARIA X BOTAFOGO

No campo de S. Cristóvão, a rua Figueira de Melo. Equipes previstas:

OLARIA - Ingo: Indino e Artibeo; Rari, Rui Popolo e Aldebaran; Ali: Aviano, Balthaz, Nester e Jayati.

BOTAFOGO - Ingo: Lino e Nari; Fred, Martins e Cabral; Aviano, Passol, Cavalari, Lado, Nester e Passol; e membros de Joca e do Instituto Júpiter na reserva.

LADO DA OLARIA X BOCAJONCA

No estádio do Yago de Gama, em 8. Janeiro. Equipes previstas:

LADO - Ingo: Paulo e Italo; Ingo, Rari e Calisto; Aviano, Passol, Cavari, Lado, Nester e Jayati.

BOCAJONCA - Ingo: Lino e Nari; Fred, Martins e Cabral; Aviano, Passol, Cavalari, Lado, Nester e Passol; e membros de Joca e do Instituto Júpiter na reserva.

AMERICA X BANGU

No campo de S. Cristóvão, a rua Campos Aze. Equipes previstas:

AMERICA - Ingo: Paulo e Italo; Ingo, Rari e Calisto; Aviano, Passol, Cavari, Lado, Nester e Jayati.

BANGU - Ingo: Lino e Nari; Fred, Martins e Cabral; Aviano, Passol, Cavalari, Lado, Nester e Passol; e membros de Joca e do Instituto Júpiter na reserva.

ESCOLTISMO

UM APELO PARA CHEFES ESCOTEIROS

O Capitão Emanuel Morais, que dedica tempo de qualidade à Federação Paranaense de Escoteiros e atualmente é um dos que vai trabalhar no Estado de São Paulo, pede a todos os chefes de grupos escoteiros do Brasil que se reúnam em um único ponto, para que possam dar assistência aos grupos que se encontram em dificuldades. O chefe de grupo de São Paulo, Capitão Morais, pede a todos os chefes de grupos escoteiros do Brasil que se reúnam em um único ponto, para que possam dar assistência aos grupos que se encontram em dificuldades.

Grande competição ciclística, hoje, na Feira de Amostras

Participarão todos os clubes da Federação Metropolitana de Ciclismo - Homens e Cozinheiras

Concurso infantil da Liga Carioca de Nataçao

AS PROVAS DE HOJE NA PISCINA DO FLUMINENSE F. C.

CAMPEONATO CARIOCA DE BASKETBALL

COLOCACAO DOS DESPISTANTES

Colocação dos concorrentes no campeonato carioca de 2ª divisão

Colocação dos concorrentes no campeonato carioca de 1ª divisão

BOA PELLE RINS NORMAS FIGADO SAO

UREDO

LAB. HARGREAVES-RIO

OS PARQUES INFANTIS EM S. PAULO

O GRANDE DESENVOLVIMENTO QUE A ESSA INSTITUICAO TEM SIDO DADO PELO GOVERNO MUNICIPAL

Na biblioteca no campo, em exercicio, e no exome de saúde

Em matéria de parques infantis, o Rio de Janeiro situa-se na vanguarda do Brasil. Menos de dez anos atrás, quando se começou a construir os primeiros parques infantis, o Brasil não tinha sequer um desses estabelecimentos. Hoje, graças ao interesse do Governo Municipal, os parques infantis são encontrados em todos os pontos da cidade, e o seu desenvolvimento tem sido extraordinário.

Um dos parques infantis mais modernos e completos da cidade é o do bairro de São Francisco Xavier. Este parque, que foi inaugurado em 1935, possui uma área de 10.000 metros quadrados e oferece aos seus visitantes uma série de atividades recreativas e educativas.

Entre as atividades oferecidas no parque de São Francisco Xavier, podemos citar: jogos infantis, leitura, música, dança, teatro, etc. Além disso, o parque possui uma biblioteca com uma coleção de livros infantis e uma sala de aula onde são ministradas aulas de alfabetização e de outras disciplinas.

O sucesso do parque de São Francisco Xavier é um exemplo do que pode ser alcançado com o investimento adequado em parques infantis. A Prefeitura Municipal de São Paulo tem seguido este exemplo e tem investido em parques infantis em todos os bairros da cidade.

Atualmente, a Prefeitura Municipal de São Paulo possui mais de 100 parques infantis, com uma área total de mais de 1 milhão de metros quadrados. Este investimento tem sido extremamente proveitoso para a cidade, pois tem proporcionado aos seus habitantes, especialmente às crianças, um espaço de lazer e de desenvolvimento.

O sucesso dos parques infantis em São Paulo é um exemplo do que pode ser alcançado com o investimento adequado em parques infantis. A Prefeitura Municipal de São Paulo tem seguido este exemplo e tem investido em parques infantis em todos os bairros da cidade.

Atualmente, a Prefeitura Municipal de São Paulo possui mais de 100 parques infantis, com uma área total de mais de 1 milhão de metros quadrados. Este investimento tem sido extremamente proveitoso para a cidade, pois tem proporcionado aos seus habitantes, especialmente às crianças, um espaço de lazer e de desenvolvimento.

Doenças e distúrbios sexuais da mulher

DR. MIRANDA JUNIOR

(Especialista em Ginecologia e Obstetrícia)

Residência: Rua de São Francisco Xavier, nº 100, Rio de Janeiro.

CRIAÇÔES MODERNAS

— DA —

Professora PARAGUASSU

MODOS PARA PASSAR O METODO DE COITE "PARAGUASSU"

BARBOSA SCIENTIFICAMENTE E FUNDAMENTADO NA PRÁTICA

Se você deseja saber mais sobre este método, escreva para a autora, Prof.ª Paraguassu, Rua de São Francisco Xavier, nº 100, Rio de Janeiro.

BOA PELLE RINS NORMAS FIGADO SAO

UREDO

LAB. HARGREAVES-RIO

Figura 2 - Nota publicada no Jornal Gazeta de Notícias de 10 de setembro de 1939

A opinião franceza põe-se em guarda contra a "Ofensiva da Paz"

(Conclusão da 1.ª página)
a paz não sómente ás de
mocracias occidentaes, co-

Outros jornaes estimam
que a Alemanha poderia
estuar um golpe semelhante

O conhecimento
commentario de Hitler de
Kerley publico em "L'Epo-

Noticias da Viação
O Ministerio da Viação
oficialmente a França e a

Do mesmo modo pode-se
observar que o exercito
allemao do Oeste preferiu

Para substituir os agen-
tes de 2.ª e 4.ª classes
de D. C. T.

Convocadas as mulhe-
ras da Inglaterra para o
Serviço da Defesa Anti-

Comunicamos dos seccre-
tarios do Syndicato Uniao

Deu-se a esta festividade
estivo de todos ha frequen-

MENSAGEIRO
DA PREVIDENCIA E DO ALTRUISMO



D'E'AR um preceito para os seus de dever. E a ma-
lho a fórmas de fazer o Seguro de Vida

Para a realizção do seu Seguro de Vida escolha uma Co-
mpañia que lhe offereça todas as garantias moraes e finan-

O seu Activo sobre a 37.440 contos e na sua Reserva se
elevam a 33.264 contos. Já pagou sinistros no valor de

Receba com cordialidade um Agente da "SAO PAULO"
e consulte em estudar com elle a realizção do seu Seguro

"SAO PAULO"
COMPANHIA NACIONAL DE SEGUROS DE VIDA
Sede Social: — Rua 15 de Novembro, 330 — São Paulo

Com cartões falsifi-
cados comprava
mercadorias

Presos o CHANTAGISTA E
SUS CUMPLIMENTOS
O individuo Juvencio Nunes

Hygiene das habitações
e locais de trabalho
Na execução dos serviços de

A UE fiscaliza o funcio-
namento do com-
mercio
Comunicamos dos seccre-

Serviço Anti-Venero
das Fronteiras do
Ministerio da Educação
e Saude

Convocadas as mulhe-
ras da Inglaterra para o
Serviço da Defesa Anti-

Comunicamos dos seccre-
tarios do Syndicato Uniao

Deu-se a esta festividade
estivo de todos ha frequen-

PROXIMA A GRANDE OFFENSIVA
FRANCEZA CONTRA SIEGRIED

(Conclusão da 1.ª página)
a impressão de que está
o melhor germanico se o esta-

Progridem as tropas
francezas
PARIS, 9 (U. P.). — U-

A lucta recrudescerá
LONDRES, 9 (A. N.). —

Paris tem novo com-
mandante
PARIS, 9 (A. N.). —

ROOSEVELT QUER A REVOGAÇÃO
DA LEI DA NEUTRALIDADE

(Conclusão da 1.ª página)
Impediram os embarques
com destino ao Reich.

Continua enfermo o
ministro Fernando
Costa

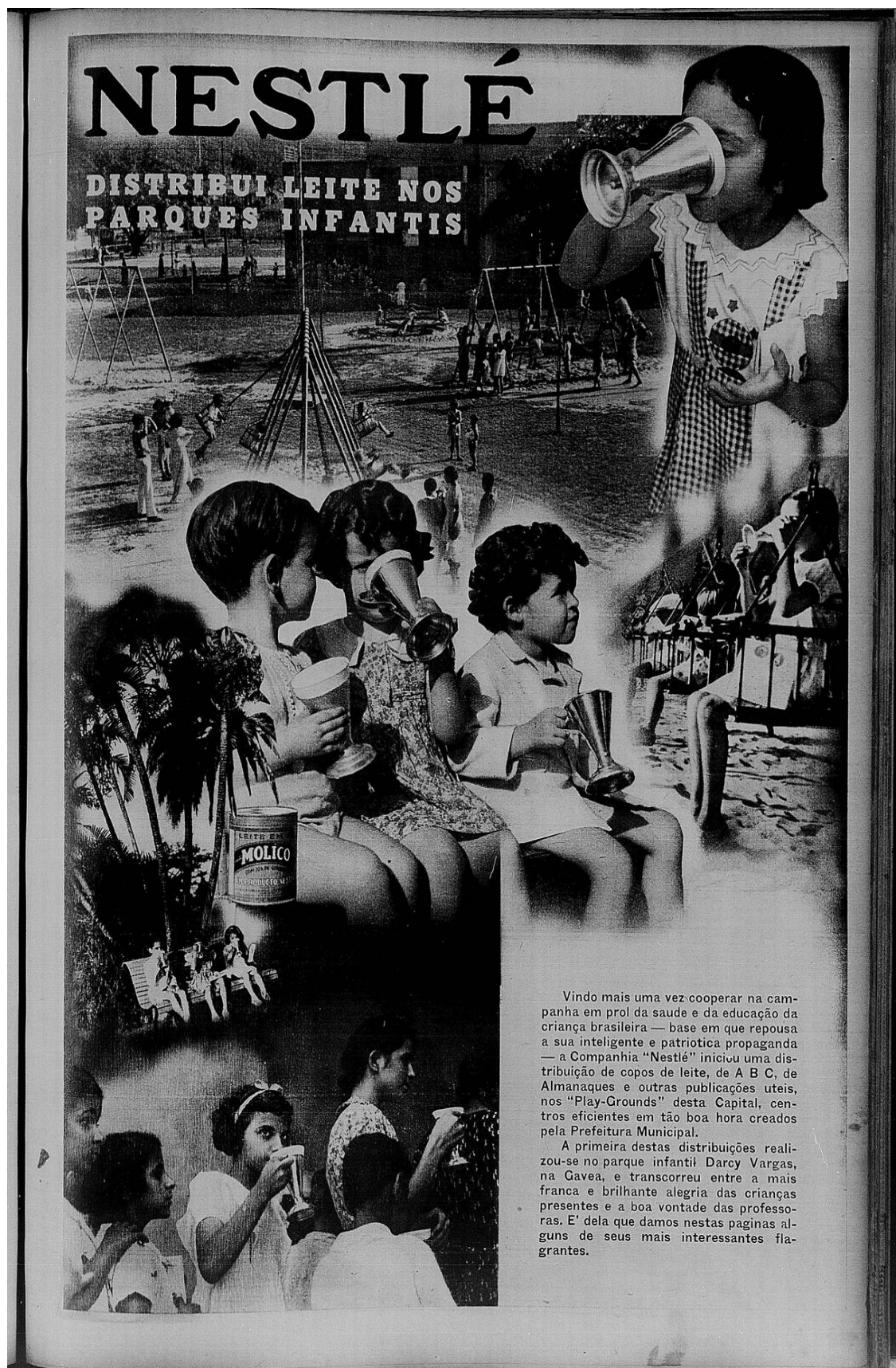
0 1.º aniversario dos
parques infantis "Darcy
Vargas" e "Mauricio
Cardoso"

A União Sovietica
Iniciou a Incorporação
dos Reservistas

Não bastando os quartéis e edificios auxiliares
para abajzar todos os convocados, foram tambem
adaptadas varias escolas para esse fim

0 "Dia da Patria" em
Belém do Pará

Figura 3 – Propaganda veiculada pela revista A Noite, edição 00507 do ano de 1939



NESTLÉ

DISTRIBUI LEITE NOS PARQUES INFANTIS

Vindo mais uma vez cooperar na campanha em prol da saúde e da educação da criança brasileira — base em que repousa a sua inteligente e patriótica propaganda — a Companhia “Nestlé” iniciou uma distribuição de copos de leite, de A B C, de Almanques e outras publicações uteis, nos “Play-Grounds” desta Capital, centros eficientes em tão boa hora creados pela Prefeitura Municipal.

A primeira destas distribuições realizou-se no parque infantil Darcy Vargas, na Gavea, e transcorreu entre a mais franca e brilhante alegria das crianças presentes e a boa vontade das professoras. E' dela que damos nestas paginas alguns de seus mais interessantes flagrantes.

Por certo que dois parques infantis haviam sido inaugurados no Rio de Janeiro. Lembrei-me do Manifesto dos Pioneiros da Educação, dos parques infantis de Mário de Andrade e da importância desses parques para a história da Educação Infantil da cidade de São Paulo (FARIA, 1994).

E, apesar de os Parques de Recreação Darcy Vargas e Maurício Cardoso terem sido inaugurados quando Anísio Teixeira⁷ já havia deixado a Diretoria de Ensino do Rio de Janeiro, eles foram construídos como anexos de duas escolas anisianas inauguradas em 1934, a Escola Pedro Ernesto e a Escola Rio Grande do Sul, respectivamente⁸.

Portanto, os parques poderiam ser vestígios de uma escola pública de qualidade que fora sonhada como direito de todos, rastros do Movimento Escola Nova deixados no Rio de Janeiro. Era parte significativa da história da Educação Infantil que se entrecruzava com a minha própria história, parte do passado daquela escola e como bem disse o cronista carioca Rubem Braga: “Bendito seja todo o seu passado, porque ele te fez como tu és e te trouxe até mim (BRAGA, 2013, p.478).

Em 2007, dediquei-me a conhecer um pouco mais da história do Parque de Recreação Darcy Vargas - que ao ser transformado em jardim de infância foi rebatizado como Escola Municipal Jardim de Infância Rubem Braga - ao realizar uma monografia sobre o tema como trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Educação Infantil da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ).

Retornar à universidade e ser aluna de professoras e professores que discutiam a infância potencializou o trabalho que realizava com as crianças e alimentou meu desejo de dar prosseguimento à formação acadêmica. Desde a conclusão da graduação, meu contato com a universidade se resumia a receber estudantes de graduação ou pós-graduação que realizavam em minhas turmas seus estágios docentes ou trabalho de campo para suas pesquisas. Entretanto, com 45 horas semanais de trabalho docente e outras tantas horas de trabalho com as tarefas da vida pessoal, parecia impossível cursar uma pós-graduação *stricto sensu* - um mestrado na área de educação, que exigiria maior dedicação e tempo de estudo.

⁷ Filósofo e educador que, junto com outros pioneiros da educação, lançou os princípios da Escola Nova.

⁸ Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro. Guia das Escolas de Anísio Teixeira. Rio de Janeiro, 2006.

Em 2014, após 15 anos atuando como professora de Educação Infantil na rede municipal da cidade do Rio de Janeiro, prestei concurso para o cargo de professora do ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT) para a Unidade de Educação Infantil da Universidade Federal Fluminense (UFF), no *campus* do Gragoatá, na cidade de Niterói.

A Unidade de Educação Infantil da UFF encontrava-se em pleno processo de institucionalização⁹. Além do concurso para professores efetivos, já havia sido realizado o primeiro sorteio para universalização do acesso às vagas e a Educação Infantil fora incorporada ao Colégio Universitário Geraldo Achilles Reis/UFF, que passou a oferecer todas as etapas da Educação Básica.

Um novo modelo de gestão foi adotado e passei a integrar a equipe gestora como coordenadora da Unidade de Educação Infantil. Por funcionar em um prédio distinto ao da sede do colégio que acolhe o Ensino Fundamental e Médio, a coordenação da Unidade de Educação Infantil, além da organização do trabalho pedagógico, responde também pela administração e funcionamento da sua própria sede.

Apesar de possuir familiaridade com o cotidiano da Educação Infantil, não sabia como responderia às demandas burocráticas da instituição. Além da minha formação ter sido voltada para a docência, minha atuação como pedagoga foi forjada pelo trabalho em “sala de aula”. E, após tantos anos de docência, sentia-me segura com o repertório de saberes construídos junto às crianças e com a ilusão de que “ao cabo de 15-20 anos, ter-se-á visto de tudo e ter-se-ão construído respostas para a maior parte das situações inesperadas” (HUBERMAN, 2013, p. 50).

Ainda que concordasse com José Augusto Dias, que, ao defender sua tese de doutoramento em 1967, já afirmava que um diretor mais que um administrador, ele é antes de tudo um educador (PARO, 2015, p. 27), presumi que ficaria muito mais envolvida com as práticas institucionais do que com as didáticas, que na maior parte do tempo estaria com os adultos em vez das crianças, e tinha clareza de que as condições de trabalho da equipe estariam atreladas à minha predisposição em organizar os recursos, os espaços e as rotinas da escola.

⁹ Processo estabelecido a todas as unidades de educação infantil das universidades federais pela Resolução CNE/CEB n.º1 de 10 de março de 2011.

Que saberes seriam necessários para organizar um funcionamento de uma escola de Educação Infantil? Eu teria saberes suficientes para responder às demandas da nova função?

Em busca de possíveis respostas às minhas questões, em 2016, ingressei no Curso de Especialização em Gestão Básica modalidade Gestão Escolar na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Eu retornava à universidade em que cursei a graduação, contudo, dessa vez, em outro *campus*, na Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo.

Nos estudos sobre gestão, especialmente da Educação Infantil, duas publicações me ajudaram a pensar como ocupar este outro lugar na escola: a pesquisa coordenada pela professora Sonia Kramer - *Formação dos profissionais da educação infantil no Estado do Rio de Janeiro. Concepções, políticas e modos de implementação*; e a tese de doutoramento de Marta Fresneda Tomé - *A educação infantil foi para a escola, e agora? Ensaio sobre uma teoria para a gestão institucional da educação infantil*.

A pesquisa *Formação dos profissionais da educação infantil no Estado do Rio de Janeiro: Concepções, políticas e modos de implementação*, desenvolvida entre os anos de 1999 e 2004 pelo Grupo de Pesquisa sobre Infância, Formação e Cultura (INFOC) “com o intuito de compreender a gestão da educação infantil e seus problemas no que se refere às políticas de formação de profissionais de educação infantil” (KRAMER; NUNES, 2007, p. 425), além das publicações coletivas *Formação de profissionais de educação infantil: relatório de pesquisa* (KRAMER et al., 2001) e *Profissionais de educação infantil: gestão e formação* (KRAMER, 2014), deu origem a diversos artigos. Em *Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil*, Kramer e Nunes afirmam que:

Na creche, na pré-escola ou na escola, na Secretaria ou nos espaços e tempos de formação, o cotidiano é cheio de miudezas, sutilezas, tarefas em que os problemas são tão variados que seria impossível listar aqui. Os profissionais são afetados por problemas práticos que por vezes tornam o trabalho quase inviável. A gestão exige cuidados e mobiliza afetos. O desafio é continuar a tomar providências em relação aos pequenos problemas e não descuidar do clima geral, do sentimento de confiança e da responsabilidade de posição de liderança na instituição ou nas políticas, seja na supervisão, na direção ou na coordenação, seja na atuação direta com as crianças. (2007, p. 452).

Ter cuidado e mobilizar afetos. Habilidades imprescindíveis às professoras e aos professores que trabalham diretamente com as crianças pequenas, mas, também, às professoras e aos professores que trabalham na organização da escola. E, muito além de técnicas de administração, os mesmos autores apontam que:

A reflexão coletiva, a rememoração, e a reconciliação são componentes necessários nesse trabalho que, por ser humano, envolve tantos matizes do saber e do sentir. É preciso observar a si mesmo, observar o grupo de trabalho de formação, pensando na diversidade que marca todos os grupos humanos, mas pensando também o quanto eles têm em comum. Na gestão, as diferentes histórias se encontram e é possível construir uma trajetória comum. (KRAMER; NUNES, 2007, p. 452).

A gestão da Educação Infantil exige saber, todavia, também, exige sentir. Saber e sentir que a escola é um lugar de encontro e que cada pessoa levará para esse encontro a sua própria história vivida. Saber e sentir que as histórias serão diversas e que precisam conviver em reciprocidade. Saber e sentir que atender às demandas burocráticas é necessário, mas a construção de uma história comum é primordial.

Na tese *A educação infantil foi para a escola, e agora? Ensaio sobre uma teoria para a gestão institucional da educação infantil*, Tomé apresenta um texto repleto de dados e análises documentais provenientes da “revisão do pensamento legal e científico em administração escolar e educação infantil publicado no período de 1999 até 2009” (2011, p. 255). Além de levantar alguns pontos sobre a própria disputa do campo da gestão escolar, que ora é entendida como uma organização democrática da escola, ora como um procedimento empresarial que visa alcançar resultados de desempenho, a autora ressalta que:

O pensamento científico em educação infantil, após a integração de suas instituições à educação básica, caminhou no sentido de afirmar a especificidade do trabalho de creche e pré-escolas, que mesmo agora sendo nomeadas legalmente como escolas, não têm a organização do trabalho semelhante à dos demais níveis da educação básica. (TOMÉ, 2011, p. 168).

Apesar da defesa para que as especificidades do trabalho realizado com as crianças pequenas sejam preservadas e garantidas, Tomé observa que as instituições de Educação Infantil, ao ingressarem na educação, passaram a adotar procedimentos típicos das escolas de Ensino Fundamental que não condizem com suas necessidades de organização e funcionamento. Sendo assim, a autora defende

que “A gestão da escola de educação infantil deve caracterizar-se pela centralidade que a criança pequena deveria ocupar tanto na proposta pedagógica como na prática educacional e administrativa da instituição.” (TOMÉ, 2011, p. 196).

Numa escola de Educação Infantil, de fato, a criança se mantém no centro das decisões e escolhas em todos os aspectos de funcionamento, organizacionais ou pedagógicos. As pessoas responsáveis pela gestão precisam manter a atenção voltada para as crianças, que continuarão sendo a razão de suas ações, escolhas e decisões. Portanto, os saberes que havia construído junto às crianças ao longo dos meus anos de docência poderiam me oferecer boas lições, eram parte do que eu precisava saber para assumir o desafio que tinha pela frente.

Entretanto, a instituição possuía uma especificidade: havia sido fundada, em 1997, como “um espaço educacional para os filhos dos funcionários, professores e alunos, mas também, um *lócus de formação, pesquisa e estudo para profissionais da Educação Infantil*” (VASCONCELLOS, 2011, p. 7), estando, assim, comprometida com uma política acadêmica pautada pelo tripé ensino, pesquisa e extensão.

Logo, além das 60 crianças com idades entre 2 e 5 anos, a Unidade de Educação Infantil da UFF recebe graduandos dos diversos cursos da universidade como, por exemplo, nutrição, medicina, enfermagem, turismo, cinema, engenharia ambiental, dentre outros, para realização de estágios curriculares, pesquisas de campo, visitas guiadas ou desenvolvimento de um projeto específico.

Os estudantes do curso de Pedagogia, além dos estágios curriculares obrigatórios e pesquisas de campo, criam vínculos mais consistentes com a Unidade de Educação Infantil da UFF, visto que, por meio dos programas de bolsas de extensão da universidade, podem atuar em diversas funções por vários períodos consecutivos. Sendo assim, envolvem-se intensamente com o cotidiano da escola, convivendo com as crianças e com adultos da equipe e participando de diversas atividades, especialmente das reuniões semanais de planejamento participativo. Ou seja, a escola acaba ocupando parte fundamental da formação inicial e profissional desses estudantes.

Em vista disso, estar na gestão pode significar responder não só pela sua formação, mas, inclusive, pela formação de uma nova geração de professores.

E se “a vocação histórica da faculdade de Formação de Professores está atravessada pelos processos formativos de professores e professoras vinculados à escola básica” (MORAIS, 2018, p.147), dar continuidade à trajetória acadêmica

ingressando no mestrado dessa instituição poderia ser uma possibilidade de ampliar a compreensão sobre a formação de professores estreitando o diálogo da escola básica com a universidade.

1.3 O Memorial de Formação como caminho e desvio da pesquisa

Os memoriais de formação, além de exercício de escrita reflexiva, também podem ser compreendidos como um dispositivo teórico-metodológico da pesquisa em educação. Sendo assim, os estudantes que ingressam no GPALÉ são estimulados “a incorporar as narrativas autobiográficas como parte constitutiva de suas monografias e dissertações” (MORAIS, 2018, p. 146). Entretanto, tomar o texto que acabara de escrever como parte da pesquisa significava estar atenta a algumas questões.

Em primeiro lugar, significava coadunar com a ideia de Osório Marques (2012) que o ato inaugural de uma pesquisa é a escrita. Mas, iniciar uma pesquisa sem uma estruturação prévia, poderia apresentar maior grau de dificuldade para uma pesquisadora acadêmica iniciante (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJER, 1999, p. 148).

Em segundo lugar, significava que se um texto autobiográfico fosse tomado como empiria, os caminhos teórico-metodológicos escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa deveriam assentir “a utilização da memória e da narrativa como fontes críveis de produção de conhecimento” (SOUZA, 2007, p. 61).

Antonio Nóvoa alerta sobre a escolha desses caminhos, pois “trabalhar a partir das abordagens (auto)biográficas exige uma atenção redobrada e um grande ceticismo” (NÓVOA, 2013, p. 7). No entanto, era preciso assumir-se como professora da escola básica, que ao ingressar na pós-graduação, realizaria uma pesquisa acadêmica como parte inexorável de uma trajetória de formação que já vinha sendo percorrida, trajetória de vida. Assumir, que a pesquisa seria realizada a partir da minha própria experiência.

Apoiados no conceito de experiência de Dewey, os pesquisadores canadenses Clandinin e Connelly (2015), defendem que a melhor maneira para pensar a experiência é a pesquisa narrativa. Sendo assim, reconheço os caminhos

apontados em uma das suas obras *Pesquisa Narrativa: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa* (CLANDININ; CONELLY, 2015) como uma opção teórico-metodológica para o desenvolvimento de uma pesquisa que se iniciava. E, como “um dos pontos de partida na pesquisa narrativa são as experiências do pesquisador; sua autobiografia” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 106), o memorial de formação que estava sendo produzido poderia ser compreendido como o ponto de partida da pesquisa, como um texto de campo no qual poderia ser encontrado o “problema ou a questão de pesquisa” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 74).

No Brasil, alguns grupos de pesquisa têm se dedicado a trabalhar diretamente com esse gênero acadêmico autobiográfico, o memorial de formação. Um deles é o Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, (Auto)Biografia e Representações Sociais (GRIFARS) coordenado pela professora Maria da Conceição Passeggi na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

A partir da análise de memoriais de formação produzidos em ocasiões diversas, os pesquisadores do GRIFARS destacam que professoras e professores ao narrarem suas trajetórias de formação citam com frequência mestres e alunos:

Ao longo das investigações do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, (Auto)Biografia e Representações Sociais (GRIFARS/UFRN) em torno dos gêneros acadêmicos autobiográficos tem nos chamando atenção a menção, pelos autores, a duas personagens: os mestres e os alunos. No caso da figura dos mestres, apresenta-se nas mais diversas peles, todas como preceptores de um professor em devir: são principalmente, professoras leigas ou personagens de cenas parentais que figuram como “professores dos (futuros) professores” Os alunos, quando citados, também são apresentados como “aqueles que lhes ensinam a ser professor”, num movimento de alternância com os mestres. (BARBOSA; CÂMARA; PASSEGGI, 2008, p. 219).

Geralmente, o lugar dos mestres é ocupado por familiares, professores da época da escola e professores da formação superior que, juntamente com alunos do professor-narrador, são apresentados nos textos autobiográficos como pessoas que colaboraram, de maneira intencional ou não, com o processo de formação docente.

Início a leitura do meu próprio memorial de formação voltando a atenção às pessoas que aparecem na narrativa. Tomando-o como um objeto de investigação, vou em busca de pistas que possam me ajudar a definir um problema de pesquisa, “uma versão do seu não saber ou não compreender, algo que o pesquisador acha

que ele e seus leitores deveriam saber ou entender melhor” (BOOTH; COLOMB; WILLIAMS, 2005, p. 69),

Ao longo da leitura, encontrei mulheres com quem aprendi a ser professora - as minhas avós, a professora Glória da classe de alfabetização, colegas e professoras do curso de Pedagogia, dentre outras, e sou surpreendida por uma lembrança: No parque da escola, Breno se aproxima sorridente e me diz: - *Professora, abre a boca e fecha os olhos! Feliz com a possibilidade de comer um doce, obedeço. Recebo na uma jujuba repleta de areia, um abraço e uma confissão ao pé do ouvido: - Achei duas. Uma eu comi, a outra eu guardei para você!*

Breno foi meu aluno numa das minhas primeiras turmas e atualmente deve ter pouco menos de trinta anos. Já não é mais uma criança, mas permanece na minha memória como se assim fosse. Já deixou a infância, contudo todo o afeto a mim destinado naquele dia, nunca me deixou.

A imagem de Breno me fez perceber que as muitas crianças com as quais me encontrei nas diversas escolas de Educação Infantil no decorrer da minha trajetória docente, crianças das quais fui professora e que apareceriam no memorial de formação na figura dos alunos (BARBOSA; CÂMARA; PASSEGGI, 2008, p. 219), não haviam sido citadas no texto.

Mesmo compreendendo que o texto do memorial de formação é uma, apenas uma, dentre as várias versões possíveis da minha história de formação, já que “diferentemente da biografia/autobiografia, não há compromisso em historiar a vida” (PRADO; SOLIGO, 2007, p.53), por um momento supus ser necessário refazê-lo.

Ponderei se o pouco tempo de atuação na gestão já teria sido suficiente para deslocar as crianças da centralidade das minhas ações docentes, e uma sensação de grande desconforto me invadiu. Eu não tinha dúvidas sobre a importância das crianças no meu processo de formação docente. Por que eu haveria me esquecido delas?

Sobre esquecimento, Walter Benjamin destaca a importância da memória involuntária, memória que faz emergir como um relampejo (BENJAMIN, 2012) o que não está visível. E nos diz, que o que está oculto também está à espera de sentido.

Portanto, aquele relampejo de memória poderia ser um indício sobre o que gostaria de saber melhor a partir da minha própria experiência. Poderia ser de toda a minha trajetória de formação, o que busco sentido.

E, assim, a pesquisa em desenvolvimento começava a se delinear, pois “É preciso definir o que deseja encontrar, para perceber as pistas deixadas pelo caminho e traçar o percurso na caminhada” (PROENÇA, 2014, p. 213).

O memorial de formação enquanto método de investigação poderia fazer surgir outros significados para a pesquisa. Poderia ser caminho, mas, também, desvio:

É nesse contexto que a produção dos memoriais de formação é importante, pois ajuda a construir os nexos de sentido entre o patrimônio experiencial do sujeito e seu percurso como pesquisador. Os memoriais de formação – que, muitas vezes, contam a vida familiar e escolar, a entrada na profissão, as experiências profissionais, as leituras significativas, os pontos de tensão e ruptura – encontram sua extensão e relação (ou não) com o processo de organização da pesquisa a partir dos encontros, dificuldades, descobertas, autores de referência, organização do material, construção dos instrumentos de produção dos dados para a pesquisa, escritura do texto, avanços, recuos, retomadas de direção, conflitos internos. Os memoriais explicitam, inclusive, que o percurso do (a) pesquisador (a) não é necessariamente linear e dirigido por certezas e por um método definido a priori, mas permeado por caminhos - planos e tortuosos, com trilhas abertas e com becos sem saída, exigentes e generosos – que reclamam atenção perseverança, construção e diálogo entre pergunta e problema, hipóteses e dados, impressões e teorias, modo de organização e escritura, subjetividade e autocrítica, uma rede de interlocutores. (PRADO; CUNHA; SOLIGO, 2008, p. 140).

Ao me debruçar sobre o texto meu próprio memorial de formação, o que estava oculto, o que estava aparentemente ausente na minha trajetória docente – as crianças - também era o que estava à espera de sentido. Tal qual nos versos de Drummond, a ausência das crianças poderia ser compreendida não como falta, mas um “estar em mim”. E assim, cheguei ao enigma da pesquisa (CLANDININ; CONNELLY, 2015): Como as crianças contribuem para a formação de professoras e professores da educação infantil? Mas, para continuar a caminhada, antes de mais nada, seria preciso me encontrar com as crianças.

2 ENCONTRO COM AS CRIANÇAS

Os adultos jamais compreendem coisa alguma sozinhos e é cansativo para as crianças toda vez, sempre, darem explicações a elas.

Antoine Saint-Exupéry

2.1 Trazendo as crianças para pesquisa

Para compreender a contribuição das crianças para a formação de professoras e professores da educação infantil, fazia-se necessário trazê-las para a pesquisa.

De início, tomei como possibilidade a reescrita do memorial de formação. Mas, junto outros integrantes de GPALÉ, fui à Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), participar de uma das reuniões do Grupo de Pesquisa Formação Continuada (GEPEC). O grupo é coordenado pelo professor Guilherme do Val Toledo Prado e tem dedicado:

[...] especial atenção aos textos escritos pelos educadores, a fim de compartilharem as lições aprendidas a partir da experiência, da observação da prática dos pares, da discussão coletiva, da leitura, do estudo e da pesquisa. Esses textos são nomeados *narrativas pedagógicas* (PRADO; CUNHA; SOLIGO, 2008, p. 136).

Além dos memoriais de formação, desde o ano de 2008, os participantes do GEPEC têm produzido narrativas pedagógicas de uma maneira própria ao contexto de estudo e pesquisa do grupo, que foram nomeadas como *pipocas pedagógicas*:

As pipocas são narrativas que contam por escrito um acontecimento pontual, mas que é preñhe de sentidos, de memórias e de outras narrativas, que ampliam o contexto dialógico de pertencimento e expõem tradições, características, tendências, educativas de espaços, tempos, planos e políticas diversos, criando condições para continuar a “dizer” para além do contexto originário. (CAMPOS; PRADO, 2017, p. 15)

Retorno de Campinas com livros publicados¹⁰ pelo GEPEC, e inspirada pelas *pipocas pedagógicas*, decido trazer as crianças para a pesquisa através de pequenas narrativas pedagógicas, narrativas de pequenos encontros entre crianças e adultos ocorridos em escolas de educação infantil. Valendo-me da memória “como propriedade de conservar certas informações, [...] graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas” (LE GOFF, 2003, p. 419), me desafio a transformar algumas das histórias que vivi como professora e por muitas vezes foram contadas para outras professoras e professores, em pequenas narrativas escritas.

Ao contrário do memorial de formação, que resultou de uma escrita cautelosa e demorada, ao final de uma tarde havia produzido dezesseis pequenas cenas do cotidiano da educação infantil. Era a primeira vez que aquelas histórias ocupavam o papel, pois já haviam sido narradas oralmente inúmeras vezes. Aqueles encontros com as crianças na escola, estavam sempre presentes nas minhas conversas com outras professoras, professores e familiares. Faziam parte do meu repertório sobre o que significa ser professora de crianças pequenas.

Após algumas reescritas - com a intenção de tornar as narrativas as mais explícitas e compreensíveis para os leitores - trago para a pesquisa um conjunto de dez pequenas narrativas pedagógicas, que foram denominadas como *pequenas histórias*. Pequenas, pois assim como as pipocas do GEPEC narram acontecimentos pontuais do cotidiano, mas que, ao transitarem entre a lembrança e o esquecimento, carregam grandes possibilidades de compreensão sobre o que significa ser professora, ser professor e ser criança.

As cenas narradas nas *pequenas histórias* aconteceram entre os anos de 2003 e 2013. Já atuava como docente de educação infantil a cerca de nove anos, e considerando o ciclo de vida profissional de professores descrito por Huberman, posso dizer que me encontrava na fase de estabilização, quando os docentes desenvolvem um sentimento de “pertença a um corpo profissional [...], de competência pedagógica crescente” (HUBERMAN, 2013, p. 40).

Na ocasião, as turmas de educação infantil da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro eram formadas por cerca de 25 a 28 crianças e atendidas por uma professora. Todas as crianças citadas nas narrativas possuíam entre quatro e cinco

¹⁰ *Pipocas Pedagógicas: narrativas outras da escola volumes I, II, III e IV*, publicados respectivamente em 2013, 2014, 2015 e 2017.

anos de idade, estavam matriculadas e frequentavam regularmente classes de educação infantil das quais eu era professora.

Opto por apresentar as crianças com os seus nomes, que de acordo com a minha memória, são seus nomes verdadeiros. Opção teórico - metodológica que será tratada adiante.

2.2 Pequenas histórias da educação infantil

2.2.1 Janelas

A Rocinha estava sob fogo cruzado há semanas. A escola de educação infantil ficava num bairro próximo e a maioria das crianças matriculadas é moradora da maior favela da América Latina.

A guerra do tráfico de drogas impedia o ir e vir dos moradores e a ausência das crianças causava um impacto na rotina, nossa roda estava pequenina.

Uma trégua na disputa por territórios da cidade e os ônibus escolares chegam lotados na escola nos enchendo de alegria! Depois de muitos abraços apertados e saudosos, sentamos na roda - grande e cheia como deve ser.

As crianças que estiveram na escola neste período dizem que os amigos ausentes fizeram falta, que a roda havia ficado pequena e o parque vazio. Digo que estava preocupada, pois havia visto na televisão que a Rocinha estava cheia de policiais com muitas armas, e Bruno reafirma minha fala:

- É verdade, deu muito tiro! A Rocinha estava cheia de policiais com muitas armas, eu vi. Mas não vi na televisão não, vi na janela da minha casa.

2.2.2 Enchente

Enquanto lavava os potes sujos de tinta após o uso do cavalete, as crianças brincavam pela sala e Nicole, com quatro anos e recém-chegada do Ceará para

morar com a avó no Rio de Janeiro, me avisa: - “Vixi Maria”, professora! Você não vai acreditar. A casinha está toda molhada! Molhou panela, berço, roupa, tudo. Está tudo molhado!

A casinha estava toda molhada? Não era possível! As crianças não poderiam ter feito isso, todas cuidam muito bem do canto preferido da nossa sala.

Haveria chovido no final de semana e a água da chuva entrado pela janela? Ou o banheiro que fica ao lado da sala, estaria com um vazamento?

Começo a tatear os objetos da casinha para constatar o desastre, mas percebendo que tudo estava seco, indago:

- Onde a casinha está molhada, Nicole?

E ela responde:

- “Oxente”! Tu “cresceu”, e não sabe brincar mais não, é? Nós estamos brincando de enchente! Quer brincar também?

2.2.3 Palavras

Estávamos lendo uma tradução do livro Alice no País das Maravilhas, um pedacinho por dia. Leitura lenta, cautelosa e desafiadora para as crianças e para a professora.

Quando encontrávamos uma palavra que causava estranhamento ao grupo, fazíamos uma pausa. O que significava aquela palavra? Se o texto não nos era suficiente para adivinharmos, recorríamos ao dicionário, definido pelas crianças como “livro que guarda todas as palavras que existem no mundo”.

Já havíamos tropeçado nas palavras: dedal, escrivantina e lebre. Naquele dia, tropeçamos na palavra “funil”. Antes de recorrermos ao dicionário, perguntei se alguém sabia o que era um funil, e Amanda me responde:

- Funil eu não sei não, mas fuzil eu sei. Deve ser parecido.

2.2.4 Lógico

Hora de irmos ao parque. As crianças correm se espalhando pelo espaço, buscando brinquedos e parceiros favoritos. Sento em um dos bancos, relaxo meu corpo, pego a minha garrafa e bebo um gole de água.

O dia está quente e o céu está tão azul que me faz desviar o olhar direcionado às crianças. Enquanto pensava no imenso privilégio das crianças que moram num centro urbano terem um espaço como aquele para brincarem ao ar livre, João Vitor se aproxima e fala comigo:

- Posso ir ao banheiro?

Pergunta banal do cotidiano escolar, mas que me levou de volta à reunião pedagógica realizada na semana anterior, ocasião em que uma nova regra foi aprovada pela maioria dos adultos presentes. A partir daquela data, para diminuir o “vai e vem” das crianças pelo corredor, quando as turmas estivessem no parque, as crianças não poderiam entrar para beber água ou usar o banheiro.

Saí da reunião frustrada, vencida e pensando em como lidar com a situação. Quanto a água, solicitei garrafas plásticas às famílias, e assim como a professora, cada criança levava a sua água para o parque. Quanto ao uso do banheiro, não havia encontrado uma solução que não envolvesse conflitos, e respondo:

- Lógico, João!

Mas João não sai do lugar, olha para mim e repete a pergunta:

- Posso ir ao banheiro?

Percebo que a minha irritação com a situação havia sido expressada pela minha voz e tento respondê-lo mais vez:

- Lógico, meu amor!

Com cara de choro e a bermuda molhada, João agora me faz outra pergunta:

- Professora, lógico é sim ou é não?

2.2.5 Espelho

As crianças brincavam no parque. As falas e os movimentos de um grupo que havia cavado um buraco perto de uma das árvores, absorvem toda a minha concentração. Me encanto ao perceber que as crianças estão brincando com uma das passagens do primeiro capítulo do livro Alice no país das maravilhas, quando Alice corre atrás da lebre e cai num buraco.

Alisson chega perto de mim esbaforido, com uma cara assustada e fala:

- Professora, a pedra quebrou o espelho do carro!

Percebo que absorvida pela brincadeira daquele pequeno grupo, havia me descuidado da movimentação das outras crianças e corro em direção à grade que separa o parque da área de estacionamento da escola, prevendo encontrar um espelho retrovisor quebrado.

Quando me aproximo, vejo o carro de uma das professoras da escola com o para-brisa estilhaçado. Eu não consigo me mexer. Não era um espelho retrovisor, era o para-brisa do carro que estava quebrado! E o teto e o capô repletos de pedras!

Alisson olha para mim e justifica:

- A gente estava brincando de quem conseguia jogar mais pedra em cima do carro, mas a gente não sabia que pedra quebrava espelho, não!

2.2.6 Nome

Início do ano letivo. Olho a lista de nomes com atenção, pois já havia chegado a hora de confeccionar as fichas que usaríamos ao longo do ano, e percebo que Wellington na verdade se chamava Armando Welington. Comento que eu não sabia que ele tinha dois nomes. Ele nega, me diz que só tem um nome: Wellington.

Na saída, encontro sua mãe que me explica:

- O pai queria Armando, para combinar com o nome do irmão Fernando, mas eu queria Welington. Então o pai registrou Armando Welington, mas ninguém sabe, nem ele! Todo mundo só o chama de Welington.

Falei que seria bom Armando Wellington se acostumar com o nome composto, mesmo que todos chamassem ele só pelo segundo nome, pois durante toda a sua vida ele seria identificado nos documentos e reconhecido legalmente pelo nome que foi registrado. Expliquei que começaria um trabalho com os nomes do grupo e que seria bom que ela e o pai também falassem sobre o assunto em casa. A mãe concordou, e sorrindo me disse que não tinha pensado nisso.

Preparei as fichas e chegou o dia de apresentá-las às crianças. Todas estavam envolvidas e felizes com suas fichas. Identificavam letras iguais, liam as fichas uma das outras, e por fim, perceberam a grande diferença de tamanho entre as fichas de Ana e de Armando Wellington. Contamos as letras e constatamos que o nome da Ana era o menor e o do Armando Wellington era o maior, dentre os nomes da turma. Armando Wellington, demonstrando descontentamento, me diz:

- Meu nome era pequeno, mas agora entrei na escola e você inventou que ele é grande!

2.2.7 Fada Azul

As crianças brincavam pela sala em seus cantos favoritos e algumas escolhiam fantasias. Eduardo escolheu um vestido azul, uma varinha com uma estrela brilhante na ponta e calçou sapatos vermelhos.

Luiz Fabiano se aproximou e perguntou:

- Você está brincando de quê?

- Estou brincando de Fada Azul, respondeu Eduardo.

Luiz Fabiano se anima e continua:

- Posso brincar de Fada Azul também?

Eduardo responde:

- Claro que não! Você é menino!

Luiz Fabiano, não convencido, questiona:

- Mas você também é menino e está brincando.

Eduardo, com muita calma responde:

- Deixa eu te explicar. A menina que ia fazer a Fada Azul, faltou. Então, eu estou no lugar dela. Eu sou menino, mas estou no lugar da menina, entendeu?

2.2.8 Família

Primeiro dia de aula.

As crianças entram na sala e logo se espalham no espaço.

Na porta, uma das mães pede para falar comigo. Diz que é mãe do Gabriel e que está preocupada, com medo que as outras crianças magoem ele, pois ela é casada com uma mulher e Gabriel fala para todo mundo que tem duas mães.

Eu respondo que estarei atenta, combinamos que nos comunicariamos pela agenda caso Gabriel comentasse algo que tenha o incomodado, e se fosse preciso, voltaríamos a conversar.

Sentamos na roda para nos conhecermos melhor. Cada criança fala seu nome e chega a vez de Gabriel:

- Meu nome é Gabriel e eu tenho duas mamães.

Maria Eduarda se manifesta imediatamente:

- É mentira! Todo mundo tem um pai e uma mãe, nenhuma criança tem duas mães.

Gabriel, explica mais um pouco:

- Eu tinha pai, mas antes de eu nascer ele foi embora, e minha mamãe casou com minha outra mamãe.

Maria Eduarda contesta:

- Não pode! Mulher não pode casar com mulher!

Gabriel solicita minha confirmação:

- Pode sim! Não pode, professora?

Eu explico que cada casa é de um jeito. Tem família com um pai e uma mãe, tem família com duas mães, com dois pais, enfim, em cada casa, cada família é de um jeito diferente.

E Maria Eduarda finaliza:

- É, mas deus só gosta das famílias que tem pai e mãe, das outras ele não gosta, não.

2.2.9 Coragem

Hora do almoço. Todos lavam as mãos em clima de brincadeira como sempre: água, sabão, espuma, respingos de água no rosto e risos.

Ao entrarmos no refeitório, não é preciso ler o cardápio como fazemos todos os dias, pois o cheiro de peixe nos avisa que hoje é dia de “Risoto Marinheiro”.

As crianças reclamam:

- Ah, não! Hoje tem risoto marinheiro, que droga!

Eu sabia da imensa rejeição - por parte das crianças e também dos adultos que trabalham na escola - ao prato preparado com arroz, cenoura e cação desfiado. Mas sabia também, que numa escola de horário integral, onde as crianças permanecem por nove horas diárias, não é possível abrir mão de uma refeição, especialmente o almoço. Então, eu digo:

- Vamos lá, coragem!

E Helena me ajuda na condução do grupo:

- Vamos lá, marinheiros! Para comer risoto tem que ter coragem!

2.2.10 Obra

Sendo professora de educação infantil, amigos e familiares tem o hábito de me repassar brinquedos usados das suas crianças.

Num certo dia, uma amiga me avisou que deixaria na portaria do meu prédio, uma caixa com uns brinquedos antigos encontrados na casa da mãe dela.

No final do dia, ao chegar da escola, peguei a caixa na portaria e fui surpreendida ao abri-la. Havia uma pequena caixa de ferramentas com réplicas das ferramentas verdadeiras, do tamanho das mãos pequeninas das crianças! Que coisa mais linda! Brinquedos cheios de detalhes, feitos com os mesmos materiais das ferramentas verdadeiras!

Olhei para o conjunto de ferramentas do meu filho e pensei na frustração que deveriam gerar durante as brincadeiras. A chave de fenda, o martelo e os alicates -

feitos de plástico maleável – são frágeis, não suportam o uso da força e se dobram diante da menor tração.

No dia seguinte, a empolgação foi total! Não consigo definir quem estava mais feliz com o novo brinquedo - as crianças ou a professora. Ao manusearem as ferramentas, boa parte das crianças demonstrava saber os nomes e as funções de cada uma das peças.

Para que todos tivessem garantida a sua vez de brincar com as ferramentas, organizamos uma lista e sorteamos o primeiro grupo de crianças que ficariam responsáveis pelo brinquedo naquele dia. Seguindo a rotina que havíamos planejado no dia anterior, o restante da turma foi brincar, ler livros, pintar no cavalete e um grupo sentou-se à mesa, para criar um texto tendo a professora como escriba.

Me envolvi com a escrita do texto, mas permaneci atenta aos sons e aos movimentos das crianças em uma movimentada sala de educação infantil. Por vezes, dirigia minha atenção para algum grupo ou para um barulho de algo caindo com força no chão, procurando garantir que tudo estivesse indo bem. As crianças que estavam com a maleta de ferramentas, não estavam no meu campo de visão, mas suas falas me encantavam:

- A obra hoje vai ser no muro.

- A senhora não quer que a gente faça uma obra na sua casa?

- Não. Na casa não, porque obra suja muito. Quero um muro novo. Aqui fora da casa, olha, esse muro aqui está velho.

Que delícia! O grupo que utilizava as ferramentas combinando a prestação de um serviço com o grupo da brincava na casinha! O que mais uma professora de educação infantil poderia desejar?

A tarde havia passado, o texto coletivo ganhara forma, o varal está totalmente preenchido com as pinturas do cavalete, e de repente escuto:

- Agora sim! Esse muro estava muito feio mesmo!

- Viu só como estava precisando de obra? Caiu tudo! Amanhã a gente termina o serviço. Vamos pedir para a diretora comprar massa e tinta.

Diretora? A palavra diretora não combinava com o contexto do jogo de faz de conta, nem da casinha, tampouco da obra!

Lembrando-me do estado precário das paredes da escola, atingidas pela grande umidade do terreno em que fora construída há mais de setenta anos, me viro

rapidamente e vejo que um pedaço da parede entre o canto da casinha e o canto de leitura, estava completamente sem reboco!

- Gostou, professora? Viu, a gente não disse que sabia fazer obra de verdade!?

2.3 As crianças como sujeitos

- E, aí? Como vai? E o mestrado, sobre o que você está escrevendo?
- Tudo bem! Estou escrevendo sobre o que os professores aprendem com as crianças.
- É, na minha época as crianças iam para escola para aprender e não para ensinar. (Caderno de campo, dezembro de 2017)

O fragmento de conversa encontrado em um dos meus cadernos de campo, me leva a pensar nas razões para realizar este estudo. Conversa banal, ocorrida no corredor do prédio com uma vizinha, mas que revela uma concepção de infância a partir do conceito durkheiminiano de socialização - a infância compreendida como uma “geração sobre a qual os adultos realizam uma ação de transmissão cultural e socialização” (SARMENTO, 2008, p.10).

A motivação para estudar as ações das crianças sobre as professoras e os professores, deriva da própria história de formação docente da pesquisadora, uma professora de educação infantil que há cerca de vinte e cinco anos atua junto às crianças, pois “pesquisadores narrativos são fortemente autobiográficos. Nossos interesses de pesquisa provêm de nossas próprias histórias e dão forma ao nosso enredo de investigação narrativa” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 165). E, para além do motivo de ordem pessoal, a desconstrução do imaginário social da infância, através da defesa das crianças como atores sociais (SARMENTO, 2008), justifica a realização do estudo.

As crianças como atores sociais e a infância compreendida como uma categoria social geracional são os objetos de estudo da Nova Sociologia da Infância. Através de uma revisão do conceito de socialização, os teóricos do campo de Estudos da Infância defendem que as crianças não são passivas ao receberem valores culturais dos adultos.

O conceito de *Reprodutividade Interpretativa* é cunhado por William Corsaro (2011), e apresenta as crianças como sujeitos capazes de dar novos significados à cultura da sociedade, produzindo novos significados, interpretando-a.

Outro autor referência deste campo de estudos, é James Qvortrup. Uma das suas colaborações é o texto *Nove teses sobre a infância como fenômeno social*, publicado em 1993, e que “apresenta a infância como categoria na estrutura social e defende que a categoria geracional é aquela que define o lugar ocupado pela infância na sociedade, portanto o elemento que fundamenta o campo da sociologia da infância” (NASCIMENTO, 2011, p. 200).

Mas, se os conceitos do campo de estudos da infância seriam um arcabouço teórico da pesquisa, a questão em relação ao uso dos nomes das crianças se coloca presente.

Dentre os dez nomes de crianças citados nas pequenas histórias, apenas um não era um nome comum e, unindo-o com outras informações apresentadas na pesquisa, a criança poderia vir a ser identificada.

Kramer nos aponta algumas questões sobre o uso de nomes quando a pesquisa envolve crianças: “Os nomes verdadeiros das crianças – observadas ou entrevistadas – devem ou não ser explicitados na apresentação da pesquisa? É possível contribuir e devolver os achados, evitando que as crianças e jovens sofram com as repercussões desse retorno no interior das instituições educacionais que frequentam e que foram estudados nas pesquisas?” (KRAMER, 2002, p. 42).

As crianças não seriam entrevistadas ou estariam sendo observadas numa instituição, mas citadas em narrativas oriundas da lembrança, que não envolviam questões de segurança ou a possibilidade de colocar a criança em risco.

Entretanto, não me senti confortável em fazer uso do nome daquela criança, traço tão próprio da sua identidade, sem a sua ciência ou consentimento, e estava diante de um impasse, pois:

De ante-mão recusamos alternativas tais como usar números, mencionar as crianças pelas iniciais ou as primeiras letras dos nomes, pois isso negava a sua condição de sujeitos, desconsiderava a sua identidade, simplesmente apagava quem eram e as relegava a um anonimato incoerente como referencial teórico que orientava a pesquisa (KRAMER, 2002, p. 47).

Sobre a questão do anonimato, em palestra realizada na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, o professor Paulo Carrano defendeu que o

participante da pesquisa deveria decidir pelo seu anonimato ou não. Explicitou que realiza pesquisas com jovens e eles decidem se serão identificados e como. Ao ouvir sua fala, imediatamente me lembrei que a criança relatada na narrativa, atualmente era um jovem e se eu o encontrasse, ele poderia decidir se gostaria de ter seu nome e sua história publicados na pesquisa. Digitei seu nome em uma das redes sociais, e imediatamente apareceu um jovem com o mesmo nome, e que era amigo virtual de uma das professoras da escola onde eu haveria sido sua professora. Parece que eu havia encontrado o que estava procurando:

Roberta: - Olá! Armando, você estudou na escola Rubem Braga quando era criança com 4 e 5 anos? Eu sou a Roberta, acho que fui sua professora. Você ainda mora em Copacabana?

Armando Wellington: - Professora! Nem acredito!

Roberta: - Ah!

Armando Wellington: - Moro não, agora estou em Itaboraí, mas às vezes vou aí.

Roberta: - Lembra de mim?

Armando Wellington: - Lembro, óbvio! Não tem como esquecer.

Roberta: - Que alegria! E sua mãe? E seu pai?

Armando Wellington: - Estão bem, graças a deus. E a senhora?

Roberta Wellington: - Estou bem, Armando! Estou fazendo mestrado na UERJ em São Gonçalo e tenho amigas em Itaboraí! Estou escrevendo sobre crianças que ensinam aos professores e você foi uma das crianças que me ensinou muito.

Armando Wellington: - Nossa, eu fiz formação de professores. Quero fazer sociologia agora. Vou prestar Enem e tentar ir para a UFF.

Roberta: Você é professor? Ah! Agora você me matou de alegria! - Então, uma das histórias que conto no meu texto fala sobre você e queria que você lesse, e se gostar, autorizasse a usá-la.

Armando Wellington: - Claro, pode mandar quando quiser. Eu não trabalho ainda porque aqui tem muito preconceito com homem, mas dei aula por três anos.

Roberta: - Ah, e agora, sou professora de educação infantil lá na UFF! No campus do Gragoatá, onde fica o curso de sociologia!

Armando Wellington: - Que bom! Quando eu passar irei visitá-la!

Roberta: - Sim! Você vai passar e fazer estágio lá na escola! Eu vou te mandar o texto que escrevi e se você gostar e autorizar, eu usarei, certo?

Armando Wellington: - Certo! E pode deixar que vou passar!

Roberta: - Armando, te enviei o texto.

Armando Wellington: - Olá, professora. Gostei. Bastante nostálgico. Me lembrei que não gostava muito de ter dois nomes e para falar a verdade ainda me confundo e confundo as pessoas. A família me chama de Wellington, os outros me chamam de Armando e ainda tem gente que fica no meio termo. Gostei muito e obrigado por se lembrar de mim. Beijos!

Pesquisando sobre as contribuições das crianças na formação das professoras e dos professores de educação infantil, encontro uma dessas crianças que agora pertencem a uma nova geração de professores. Um professor que relata a dificuldade de exercer a profissão, pois a docência nos primeiros anos da Educação

Básica ainda é compreendida como um lugar essencialmente feminino. Um professor com desejo de cursar sociologia na UFF – fomentando a possibilidade de nos encontrarmos mais uma vez numa escola de educação infantil, um encontro entre duas gerações de professores.

A questão dos nomes estava solucionada, a narrativa do Armando Wellington estaria na pesquisa, mas era preciso me debruçar sobre as “pequenas histórias da educação infantil” para delas extrair lições, para compreender melhor como as crianças colaboram com a formação de professoras e professores de educação infantil.

E, entendendo a formação docente como uma possibilidade de diálogo, penso que uma nova geração de professores poderiam ser potentes interlocutores da pesquisa. Professoras e professores finalizando sua formação profissional inicial, estudantes do curso de pedagogia que realizam a inserção na carreira docente como bolsistas na Educação Infantil da UFF, e me poderiam me ajudar a encontrar as contribuições das crianças para nossa formação docente.

3 ENCONTRO COM PROFESSORAS E PROFESSORES

Quem sabe abrimos espaço para as vozes e incentivamos os escritos daqueles em nome dos quais e para quem tanto falamos? Quem sabe cuidamos de que possam se ouvir e se ler uns aos outros? Quem sabe você, eu, assim como tantos outros que se afligem como nós, tratamos de permitir que os professores contem as suas histórias, escrevam suas práticas... com simplicidade?

Sonia Kramer

3.1 Professoras e professores iniciantes na pesquisa

A cada ano, cerca de vinte estudantes do curso de pedagogia realizam seus estágios obrigatórios na Unidade de Educação Infantil da UFF. Ao encerrarem seus estágios, alguns estudantes permanecem na escola ocupando funções variadas através de bolsas de iniciação à docência ofertadas pela universidade.

Durante os anos finais de formação, os estudantes frequentam cotidianamente a educação infantil acompanhando crianças e docentes, participam da organização do trabalho pedagógico junto às professoras e aos professores da escola, e de eventos acadêmicos da universidade. De estudantes passam a professoras e professores iniciantes.

Entendendo a educação infantil como um lugar de encontro de histórias e de vidas diversas, encontro de gerações com suas visões inéditas do mundo - para produzir compreensões sobre a contribuição das crianças para a formação de professoras e professores da educação infantil, convido um grupo de professoras e professores iniciantes que mantêm vínculos com a unidade de educação infantil para participarem da pesquisa, pois:

O que é narrado por escrito, do cotidiano escolar, quando lido por alguém que está inserido neste cotidiano, traz o horizonte espacial comum, o conhecimento e compreensão de parte das situações narradas e valores compartilhados, por concordância, reconhecimento, ou não, discordância, estranhamento. (PRADO; PROENÇA; SERÓDIO; FILHO, 2017, p. 14)

E assim, tomo um grupo formado por cinco professoras e um professor iniciantes como interlocutores, para a partir da leitura das pequenas histórias da educação infantil colaborarem na busca pelas lições da pesquisa.

Como dispositivo metodológico, opto por realizar 'Rodas de Conversa' onde as dez pequenas narrativas seriam o material guia. A opção se dá apoiada em Warschauer que explica:

Uma característica do que estou aqui denominando de Roda é a de reunir indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir, de modo que os diálogos nascidos desse encontro não obedecem a mesma lógica. São, às vezes, atravessados pelos diferentes significados que um tema desperta em cada participante. (2017, p. 67)

Do mesmo modo, seria um instrumento privilegiado da pesquisa narrativa, pois o pesquisador também é participante da roda, não possui papel de líder ou condutor da conversa.

Tendo como participantes a própria pesquisadora e seis professores iniciantes são organizadas duas Rodas de Conversa. As rodas aconteceram na Sala de Professores da Unidade de Educação Infantil da UFF, em dois dias, com a duração de cerca de uma hora cada. A seguir, no Quadro 1, a relação dos docentes iniciantes participantes da pesquisa, com suas atuações na Educação Infantil UFF:

Quadro 1 – Docentes iniciantes participantes

Nome	Curso/Período	Atuação na Educação Infantil UFF/ ano
Bárbara Mussauer Madeira	Pedagogia 10º	Bolsa de Iniciação à Docência / 2018
Khrisna dos Santos Dias	Pedagogia 9º	Bolsa de Iniciação à Docência / 2015 Secretaria escolar / 2015 e 2016 Mediadora PNEE / 2016, 2017 e 2018
Letícia Fanelli dos Santos	Pedagogia concluído 2017.2	Bolsa de Iniciação à Docência / 2014 Bolsa de Iniciação à Docência / 2015 e 2016 Secretaria escolar / 2017 Professora Contratada / 2018
Martim Bercovyte	Pedagogia 9º	Estágio Curricular / 2017 Mediador PNEE / 2018
Mônica Lombardo de Faria	Pedagogia 10º	Bolsa de Iniciação à Docência / 2014 e 2015 Estagiária / 2016 Secretaria escolar / 2017 e 2018
Natália Moreira Altoé	Pedagogia concluído 2018.1	Bolsa de Iniciação à Docência / 2014 Secretaria escolar / 2015 Mediadora PNEE / 2017 Secretaria escolar / 2018

A cada dia, foi oferecido aos participantes um conjunto com cinco das pequenas histórias da educação infantil¹¹, e após a leitura individual, iniciou-se as conversas de acordo com o que os participantes foram se propondo a debater. As rodas foram gravadas, resultando em duas gravações de cerca uma hora cada, que posteriormente foram transcritas. Todos os participantes autorizaram o uso de seus nomes e serem identificados na pesquisa¹².

O texto de campo resultante das gravações transcritas das duas Rodas de Conversa, passou por seguidas leituras e fragmentos foram transportados como texto de pesquisa e comentados a partir de duas categorias para análise: *sobre ser criança e sobre ser professor*.

3.2. Sobre o que aprendemos com as crianças

Durante a leitura das pequenas histórias da educação infantil, o silêncio e o riso indicavam as emoções e impressões dos participantes e que foram expressas posteriormente nas falas:

- Então, esse primeiro texto eu achei bem forte. Eu acho que para essa professora deve ter sido bem chocante, mesmo ela conhecendo a realidade da criança, deve ter sido impactante. Eu pelo menos ficaria assim, que foi como eu fiquei só lendo. (*Martin*)

- Muito legal! Não tem como não rir! (*Natália*)

- Era só uma brincadeira, e isso foi muito legal! (*Martin*)

- Esse também é pesado. Porque de novo, é igual ao primeiro, essa coisa do contexto, da violência. (*Khrisna*)

- Então, eu acho que a primeira coisa que me choca é ver que um objeto muito banal na minha infância, que é um funil, deixa de ser banal e para essa geração, esse grupo de crianças, o fuzil se torna banal. Não me acostumo, me choca lembrar, me choca escrever e me choca a cada leitura. (*Roberta*)

- Realmente é bem forte. Essa questão do funil. Ah! Fuzil eu sei o que é, já o funil, não. Mas o que eu gostei mesmo, a parte boa que não é tão pesada, eu gostei muito da maneira como eles definem o dicionário. Eu gostei mesmo! (*Martin*)

¹¹ Apêndice B – Material Guia das Rodas de Conversa.

¹² Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

- É pesado a gente ler isso. A gente fica assustado, mas é uma oportunidade ímpar conhecer a criança nesse nível. (*Mônica*)
- Nossa, adorei! Estou louca para ler as narrativas da outra semana. (*Letícia*)
- Acabou? Você podia trazer mais! (*Bárbara*)

Ler os textos retratando o cotidiano da educação infantil também possibilitou que algumas lembranças da infância dos participantes surgissem como maneiras de compreender as narrativas:

- Eu, como aluna de rede pública do Rio, já estive em várias escolas da rede, já estudei em vários lugares diferentes, então isso para mim é muito próximo. Eu estudei na Urca na época que estava acontecendo a ocupação, a primeira UPP no Santa Marta, então é tudo isso. As crianças não estavam de fato, indo para escolas, e as que iam, não conseguiam voltar para casa. Acho que eu me identifiquei com esse contexto de ser estudante da rede do Rio, por passar um pouco por isso. (*Khrisna*)
- Sim, porque o meu contexto é completamente outro. A minha cidade não é uma cidade como é o Rio de Janeiro em questão de violência, mas tem a realidade de sempre ter estudado em escola particular, por ser filho de professor, e não é a mesma coisa. Talvez, uma criança da minha idade que tenha estudado em uma escola pública lá em Santos, poderia passar por tais situações que eu nem imaginava que isso existia. (*Martin*)
- Sim! Exatamente! Eu acho que moldou muito a minha postura ser chamada de Khrisna. Porque por exemplo, eu estava no hospital, aí a pessoa começava a gaguejar: Mãe, sou eu, vamos! Eu sabia que ninguém sabia ler meu nome. (*Khrisna*)
- E você pensa nas suas memórias de infância, e pelo menos para mim, a maioria delas não envolve um adulto. Ela envolve estar sob o olhar desatento de um adulto, mas é sempre na relação com as outras crianças. Tem uma coisa ou outra de... por exemplo: pensando a escola, tem uma coisa ou outra de relação com o professor, mas de brincadeira efetivamente é sempre com o olhar do adulto, mas um olhar meio desatento. Aquele olhar que está ali, mas não está. E você está brincando mais solta. As minhas maiores lembranças têm dessas coisas, de estar com um adulto, sob a responsabilidade de um adulto, mas com um olhar que te massacra, que não te deixa fazer nada. Que não te deixa tirar o reboco da parede, enfim. (*Khrisna*)

A violência urbana é tema de duas das narrativas e o tema aparece na roda. É perceptível que a violência causa impacto nos moradores, adultos e crianças, e chega à escola, impactando a rotina de adultos e crianças, também.

Em *Janelas*, diante da colocação de sua professora, Bruno desnuda uma realidade social complexa, mais complexa do que a televisão é capaz de transmitir. A fala de Bruno, colabora com a construção de sentidos sobre a violência urbana, indicando que as crianças não são sujeitos passivos diante dos valores

apresentados pelos adultos. William Corsaro forja o conceito de Reprodutividade Interpretativa defendendo a ideia de que as crianças atuam na construção da sociedade, e a fala de Bruno colabora com uma compreensão mais ampla de um complexo problema social.

Assim como em *Janelas*, em *Palavras* – duas narrativas que abordam o tema da violência, podemos destacar a que as crianças estão expostas às mesmas forças sociais dos adultos, como descrita na tese 5 de James Qvortrup (SARMENTO, 2008).

- Essa narrativa fala um pouco dessa complexidade da vida urbana. De crianças e professores que moram na favela ou não, e têm o direito de ir e vir, cerceados ou não. (*Roberta*)

- Eu acho que as pessoas acham que trabalhar com criança pequena vai ser sempre tudo muito lindo. Tem que estar preparado para entender essa incompletude. Que você não vai dar conta de tudo, mas que você precisa ouvir, você precisa estar lá, porque seu papel é esse. (*Khrisna*)

- A coisa que mais me chama atenção nessa narrativa é a substituição de um objeto que já foi banal, um funil, por um objeto que toma o lugar do banal, o fuzil. A gente entende por que um funil é banal. A gente usa para várias coisas, porque é um objeto do cotidiano, agora, por que o fuzil se torna uma coisa banal, a gente né assim, de repente para essas crianças o funil não era mais uma coisa banal, se você pensar hoje em dia, antigamente a gente comprava leite de saco. Colocava na garrafa.

- A escola não está em uma bolha e a criança também não está em uma bolha. A criança não vem da casa dela até a escola dentro de uma bolha, sem ver nada. Não, não existe. (*Khrisna*)

Nas demais narrativas, as crianças também podem ser compreendidas à luz de alguns conceitos e pressupostos da Sociologia da Infância apresentados em Sarmiento (2008):

Em *Enchente*, Nicole com sua potência inventiva, dar a ver a importância da brincadeira como linguagem da infância, como maneira das crianças produzirem cultura recriando os valores culturais recebidos pelos adultos.

- Eu acho isso muito potente. É muito potente falar de brincadeira, porque é uma coisa muito ampla, e eu acho que é por isso que a brincadeira é o eixo do trabalho pedagógico na educação infantil. Porque não dá para pensar uma escola, aliás várias são assim, mas não dá para pensar uma escola que não tem espaço para brincadeiras. É uma escola que castra a curiosidade e a imaginação das crianças e que não deveria nem ser chamada de escola. É importante entender a brincadeira, entender que aqui é um espaço de brincar, de ócio, porque as crianças precisam. E que é necessário, muito necessário. Se a gente não proporciona isso para as crianças, a gente está fazendo tudo errado. Eu acho que foi isso que eu aprendi com as brincadeiras daqui, e que esse relato traz. (*Khrisna*)

- E a brincadeira é uma coisa que a gente nunca espera que vai dar, mas tem coisas muito diferentes do que a gente imaginava. Eu gosto muito de observar as brincadeiras. Eu acho que isso me marcou muito no meu primeiro ano como bolsista, que foi até quando eu fiz aquele relato da brincadeira e tudo mais. Porque eu vim com uma ideia de escola. Então quando eu cheguei aqui, todas essas ideias, eu falei: "Que lugar é esse? Meu lugar mudou, sabe? Então a partir do meu vivido e do deles, das crianças, a gente foi brincando e conversando e tentando se encaixar. (Khrisna)

- Quando a Nicole fala para a professora: "Vixe Maria professora! Você não vai acreditar, está tudo molhado, ela faz um convite. (Roberta)

- É um convite, e a professora com aquela rotina louca da turma, não percebeu que foi um convite. E a Nicole sabe e diz: Você cresceu, não sabe brincar mais não? (Martin)

- Quantas vezes eu já brinquei e falavam: "Agora você é o cachorro". E eu virava o cachorro. Não era mais a Monica, não era mais a professora, não era mais adulta, era só um cachorro. E é esse o lugar do imaginário. Não é só um convite para a brincadeira, é um convite para entrar no mundo da criança. Aquilo é o mundo de uma outra pessoa e é um convite para você conhecer as possibilidades daquilo. (Mônica)

- Por isso que eu acho que é tão rico como a Khrisna falou, observar as brincadeiras. Porque observar as brincadeiras, são eles construindo os papéis que eles conhecem. Então quando a gente é convidado ou é só o observador, a gente está, ainda assim, conhecendo mais eles. (Mônica)

- No grupo verde, primeiro, a Maria Luiza, foi para Foz do Iguaçu e elas começaram a brincar, montaram um ônibus e toda viagem era para Foz do Iguaçu. A Geovana viajou para o Beto Carreiro, e aí mudou total. (Martin)

- É sempre uma coisa que a gente não espera do nosso lugar adultocêntrico. Dessa coisa que a infância para gente já passou, então a gente é o que ela falou: cresceu não sabe brincar mais. (Mônica)

- Nenhum de nós pensa, que ao montarmos uma casinha, as crianças irão brincar de enchente! (Roberta)

- De jeito nenhum, não pensamos mesmo! (Natália)

Em Fada Azul, Eduardo e Luiz Fabiano discutem maneiras de subverter as normas apresentadas pelos adultos através de uma socialização vertical, o protagonismo infantil e a competência das crianças entra em cena:

- Eu acho que a questão da explicação da criança muito boa. Porque o argumento dele, do amigo não poder brincar, é o mesmo argumento que ele tinha para não poder brincar. Porque a gente também não sabe se, em algum momento, o Eduardo quis ser a fada azul, e ele não foi, pois alguém proibiu. Foi negado, e quando ele conseguiu essa oportunidade de ser a fada azul, ele aproveitou, mas negou ao outro. (Martin)

- Só faltou uma menina, você tem que esperar outra faltar aula. Eu garanti o meu, o seu você corre atrás aí. (Natália)

- Ele fala: "Você não pode, porque você é menino". Ele se confronta com o fato dele ser menino e não poder fazer esse papel. Ele sabe que não pode fazer aquilo como Eduardo, então ele burla a partir da brincadeira. As crianças são subversivas. E eu acho que o espaço da brincadeira é muito esse de burlar, às vezes, alguns combinados. E ele burla isso de: "Eu não posso porque eu sou menino", ele fala para o outro, ele reafirma esse papel, mas ele consegue um argumento para burlar essa regra de alguma maneira. (Mônica)

João Vitor quer ir ao banheiro, mas está confuso, as regras de movimentação das crianças pela a escola, mudaram. Em Lógico, para além da palavra, da comunicação, do diálogo entre professora e criança, a questão da a institucionalização dos corpos infantis se destaca:

- Se a gente pensar bem na palavra "lógico", os cariocas pelo menos falam assim: Lógico que sim, lógico que não. Usamos para reforçar tanto o sim quanto o não. (Roberta)

- E tem muita mãe que fala: Lógico que não! Você não pode fazer isso. Óbvio que não! E o que é muito claro para a professora, às vezes não é muito claro para as crianças. (Mônica)

- E quando a professora fala: Lógico, João! Com uma entonação de raiva, não por ele, coitado, ele fica em dúvida. (Roberta)

- Eu acho que o que me chama atenção, além do diálogo, isso que a Natália falou, é essa institucionalização do corpo da criança. Mas a gente tem que entender que é uma criança pequena, que está conhecendo seu corpo, que está se entendendo ainda com essas coisas que estão acontecendo. Não dá para vir com essa força institucional tão forte. (Khrisna)

- E em nome de que, né? (Roberta)

- Exatamente. Em nome de que? Porque está bagunçado? Porque os adultos não sabem onde as crianças estão? A gente está em uma escola. Se a criança não passar da porta, todos os adultos que estão ali em volta podem dar um suporte para essa criança que está passando pelo corredor para ir fazer alguma coisa. E acho que não é só uma questão de autonomia, é uma questão de pensar nos desejos da criança, no corpo dela e em como ela está se entendendo com isso tudo. E ao mesmo tempo ter aquela coisa bem de escola, todo mundo tem que ir ao banheiro antes. A gente tem nosso corpo e a gente tem as nossas necessidades em momentos diferentes. Mas os adultos acabam institucionalizando isso. Eu lembro que quando eu era criança, eu tinha, todo mundo tinha que beber água e ir ao banheiro ao mesmo tempo! (Khrisna)

Maria Eduarda e Gabriel desnudam a questão da diversidade, o encontro da diferença na escola:

- O que essa criança vai chegar falando em casa? O que vai acontecer com essa criança quando ela chegar falando isso em casa? Acho que como professora posso pensar isso. Mas ao mesmo tempo, você não pode deixar passar batido. (Bárbara)

- É tão delicado. Isso é muito complicado e a cada dia tem se tornado cada vez mais difícil. Porque você não pode, de jeito nenhum, dizer que aquilo não é uma família. É uma família e ponto. (Letícia)

- A mãe encontrou uma professora que acolheu ela e a criança. Mas poderia ter encontrado um outro cenário. (Khrisna)

- Eu acho que essa situação é uma das coisas que mais me impressiona. Como professora, eu nunca esperaria uma fala dessa de uma outra criança, mas de um adulto, dos responsáveis. (Roberta)

- Mas o que as crianças ouvem em casa, levarão para a escola, e esse é o problema, pois ocorrem os conflitos. (Letícia)

- Conflitos pelo encontro com o diferente, né? Porque a escola pública, legitimamente, é esse lugar. E aí, como é que fica esse encontro com a diversidade? (Roberta)

- A gente já teve aqui criança que falava: "mulher com mulher, dá jacaré". (Martin)

- E a professora falou: Eu acho que sua avó falou isso por causa da minha rima. Como estávamos estudando "parlenda", naquele momento a professora tentou dar uma contornada na situação. Mas a criança falou: Não foi não, ela falou de verdade que mulher com mulher dá jacaré. (Khrisna)

- A gente vê um menino de três anos falando: Ah! Eu não quero essas florezinhas no chão da escola, porque a escola tem que ser uma escola de macho! (Martin)

- Eu acho que você deveria sair daqui, porque tem flores aqui. (Khrisna)

- Mas esse negócio do meu alargador também. Eles ficam, ah! mas você usa brinco. Ai eu falo: Não é bem um brinco, é como se fosse um brinco. Ah! Mas isso aí não é coisa de mulher não? Eu falei: Não. É tanto que eu estou usando. (Martin)

- Agora uma coisa que eu volto a dizer, que chama a atenção é que, na verdade, a Maria Eduarda quando traz essa fala, ela tenciona a situação. (Roberta)

- Sim! Ela causa um desconforto.

- Porque você também não pode falar essa questão da religião. Como essa professora vai lidar com essa situação, mas também não vai falar: Deus...tipo, não vai desrespeitar a religião da criança. (Martin)

- A tensão do encontro com a diversidade (Natália)

- As crianças trazem uma bagagem cultural da própria família. a gente também tem um ideia de que as crianças são neutras, são ingênuas e não. (Natália)

- Porque tem várias crianças que é muito comum uma formação familiar de ser a mãe ou... Eu durante muito tempo era, eu, meu irmão e minha mãe. Você vai falar: É só pai e mãe. Eu iria falar: Ah, tá? e a minha família, não é uma família?! Por isso que nessa situação, na hora eu lembrei muito da questão do Caio mesmo, que aconteceu lá no refeitório. Ele chegou e começou a falar: Isso não é de Deus, das minhas tatuagens! Eu fiquei tipo...

Tá! O que eu faço? Eu fiquei pensando, pensando, mas eu tive uma sacada muito rápida. Aí eu pensei: Vou mostrar minha tatuagem da bateria, né? Eu mostrei. Eu toco bateria. Eu fiz a associação. Bom, a igreja que ele deve ir deve ter esse negócio de música e tal, então ele vai fazer essa associação da música. Ah! O cara tem uma bateria porque eu sei, eu conheço e ele lembrou. Ele foi indo mais tranquilo. (Martin)

- Sim, mas eu acho que muitas crianças trazem esse traço de “Deus gosta de pai e mãe” e isso me preocupa muito. (Mônica)

Alisson, em *Espelho*, se apresenta como uma criança competente, que pertencente a uma categoria social, a infância, que não se difere da adultez em grandeza:

- O argumento que a criança utilizou no final foi “top”. Gente eu não sabia que quebrava, eu só joguei. (Natália)

- Sim! A gente estava brincando. É uma brincadeira muito legal até. Mas eu penso na professora, gente, eu fico imaginando chegar no carro e o carro todo estraçalhado. (Martin)

- Mas esse argumento. (Natália)

- É isso. Eu acho que uma das coisas é que ele mostra: Olha, eu estou aprendendo o mundo ainda. (Roberta)

- Mas a gente também faz coisas que a gente ainda não sabe! (Khrisna)

Helena, em *Coragem*, traz a participação ativa da criança no mundo que a cerca:

- Por que vocês acham que a Helena falou: Vamos lá, marinheiros. Para comer risoto tem que ter coragem? (Roberta)

- Eu acho que ela sentiu participante ali daquele momento. Então ela pode contribuir com a professora perante uma situação que a turma estava vivenciando. Então para chegar nesse ponto tem que ter rolado uma parceira do professor com as crianças, para chegar esse momento da criança virar e falar: Vamos lá gente! Vamos comer! (Natália)

- E quando a professora fala: Vamos lá, coragem! (Roberta)

- Vamos lá, marinheiros. Ela faz uma associação do que ela entendeu. (Khrisna)

- Teve uma vez que uma criança estava batendo na outra, e ela estava brincando em uma mesa e as crianças estavam lá do outro lado. Ela falou: Pera ai, deixa eu levantar que eu vou brigar com o Natan. (Letícia)

- Eu acho que tem situações que elas acabam mediando muito melhor que a gente. E não somente mediando melhor que a gente, mas a tensão que as outras crianças dão eu acho que acaba tendo, é muito mais significativo para elas. (Martin)

- É uma relação mais próxima, criança com criança. (Natália)

Armando Wellington em *Nome*, nos apresenta uma criança que se coloca diante dos adultos, reagindo ao que não compreende:

- Muito bom quando ele diz que a culpa toda é da professora. Porque eu tinha o nome Wellington. Pequeno! (Khrisna)
- A criança nem sabia que tinha esse nome! (Bárbara)
- Ele deve ter pensado: Eu estava de boa só no Wellington, o resto da minha vida, crente que eu ia ficar só no Wellington. Por que essa professora tinha que se meter na minha vida, gente? (Natália)
- Chega um ser e aumenta meu nome, como assim, gente? (Bárbara)
- Você vê como ele se coloca perante o mundo: tem alguma coisa de errada. (Roberta)
- É porque mexe com a identidade dele. Poxa, é uma pessoa que chegou agora na minha vida, quer dizer quem sou eu? (Letícia)

A potência inventiva da criança como ferramenta de atuação no mundo em *Obra*:

- Eu acho que essa coisa da relação das crianças com os materiais, né? E como traz essa coisa de não ter muitos desses materiais que as pessoas acham que é perigoso e que por isso elas não oferecem. Mas ao mesmo tempo, como é mais significativo para as crianças você ter uma coisa real, de verdade. Sem ser de plástico, sem ser imitação, uma coisa mais real. (Khrisna)
- A gente no grupo amarelo tinha um hospital que a gente fez, e que tinha um estetoscópio de verdade. Isso faz toda a diferença. As crianças ouviam o coração e elas começaram a ter... e elas brincavam muito ali por conta disso. Se fosse de plástico talvez elas não tivessem interesse. (Khrisna)
- O que eu achei interessante também foi a percepção da criança do espaço que ela habita. Porque as crianças perceberam que a escola estava em um estado precário e tudo mais e aí resolveram consertar. E aí a professora reafirma isso quando ela faz o relato. Não, a escola está na pior e as crianças querem resolver o problema. Então é importante também ver que as crianças observam esses detalhes também. (Letícia)
- Isso que você falou é muito importante. Que espaço a gente oferece, né? O que a gente está oferecendo que a gente acha que a criança não está ali atenta, mas ela está (Roberta)
- Eu gostei também da parte da questão das crianças que tem pais que trabalham com essas ferramentas, então estabelece uma questão de aproximar a criança de uma realidade que ela está ali no dia a dia dela. Mas que talvez os pais não, provavelmente, não devem dar essa liberdade de manusear, de sentir pelo menos as ferramentas, mas que essa professora trouxe. (Martin)
- Eu tenho certeza que se a diretora comprasse massa e tinta, no dia seguinte eles iam se animar para uma brincadeira. (Mônica)
- Terminava a obra! Uma obra de verdade. Para eles não era nenhuma brincadeira, era uma obra de verdade que eles estavam fazendo. (Natália)

- Será que a professora gostou? (Bárbara)
- Eles iriam completar a obra, com certeza. (Leticia)
- É lógico que a criança pode transformar um cabo de vassoura em um cavalo e isso é um tipo de brincadeira. Agora quando a criança chega em uma certa idade, quatro, cinco anos, os objetos reais alimentam esse imaginário. Então quando você fala: Traz um estetoscópio de verdade, aquilo na criança remete a uma situação real que ela vive quando vai ao médico e aquilo alimenta aquele faz de conta, potencializa. Então eu acho que isso faz toda a diferença nesse momento da criança de se potencializar, colocar a potencia dela de mundo e ela nos diz: Eu consigo usar, eu consigo fazer. (Roberta)

Quanto à formação de professoras e professores, é essencial a consciência do seu inacabamento, da necessidade de saber que a escola é parte de uma sociedade e por ela será afetada:

- Eu acho que a professora queria demonstrar que sabia o que tinha acontecido e tudo mais, mas na verdade a gente nunca sabe. Porque é exatamente isso, é impactante. E sempre vai ser impactante. (Mônica)
- Porque o dicionário não dá conta disso, né? O livro que guarda todas as palavras do mundo não dá conta de você falar: "Olha, o funil é só isso e o fuzil é só isso". Porque são palavras muito parecidas. E não dá conta e é isso. Essa delicadeza de você abordar a realidade da vida da pessoa. Porque se está banal, está porque é a sua verdade. Não é a minha realidade, mas é a realidade daquela criança. Eu acho que é por isso que o professor nunca vai estar pronto. Por várias questões o tempo inteiro. Sempre vai ter uma questão nova que eles irão trazer e que vai ser chocante, impactante. E porque o mundo está sempre mudando também. (Monica)

A formação docente como ação permanente, pois os professores são profissionais que precisam continuar em formação mesmo após a profissionalização, pois o mundo está em constante mudança:

- Exatamente! Ele está em formação o tempo inteiro. (Natália)
- Não adianta você querer resolver todas as questões de agora, que amanhã serão outras questões novas. (Mônica)
- E primeiro que a gente não dá conta de agora também. De agora são muitas... (Natália)
- Era inevitável que essas coisas iriam acontecer. Que eles não iriam conhecer coisas que as professoras esperavam que eles conhecessem e que eles iriam trazer outras coisas. Então todo esse contexto, tudo isso que foi montado e possibilitado para as crianças, já encaminhava para que isso fosse acontecer. Que as crianças iriam trazer coisas das suas vivências e

com certeza foi muito rico para a formação da professora, compreender esses momentos, observar isso tudo, registrar e enfim. (Khrisna)

- Que você não se depara com o inesperado. (Natália)
- Que você não se depara com coisas que não estão na sua rotina. (Mônica)
- Você não entende. Você não está entendendo o contexto da realidade daquela criança. (Martin)

As diversas possibilidades de organização do trabalho pedagógico e as consequências de suas realizações:

- Eu acho interessante o fato da professora não estar com eles sobre a visão dela o tempo todo. A confiança que eles poderiam entender que aquilo era um material, talvez perigoso, mas que eles conseguiriam lidar. (Mônica)
- Mas é diferente. A gente aqui está vendo como uma questão de conhecimento da criança, como a criança está em constante aprendizado. Agora com certeza a reação da professora na hora ela não conseguiu pensar nisso. Ela conseguiu pensar: Ferrou! Agora eu vou ter que pagar o carro da amiga que as crianças quebraram. (Natália)
- E ela tem que ser responsabilizada porque era ela que era responsável por aquele momento. Só que ela estava tão entretida. (Bárbara)
- E mesmo se ela tivesse olhando. Se acontecesse de repente, ela não ia ter tempo suficiente, nem se ela estivesse com o olho mais no geral, porque é muito rápido, eles são muito rápidos. Às vezes a primeira pedra quebrasse e ela não ia ter tempo de chegar. (Khrisna)
- Lendo essa narrativa, a primeira coisa que um professor aprende é: não estacione na escola! (Roberta)

As dificuldades enfrentadas pelos docentes para lidar com a diversidade na escola e os conflitos decorrentes:

- E você como professora é essa situação que mostra. E como você lida com isso, acolher o Gabriel e acolher a Maria Eduarda. Até aonde você vai... (Roberta)
- É importante na formação de professores também, pensar sobre isso, porque mesmo aqui na UFF a gente vê muitas pessoas que pregam a religião dentro de sala de aula. Imagina se essa criança é acolhida por uma professora dessa e concorda. O trauma que vai gerar nela. (Bárbara)
- A professora precisa legitimar essa família para essa criança e para as outras crianças. Ela tem que tomar cuidado para não gerar outros conflitos para além da sua sala. Que vão estar justamente nessas famílias com essas crianças. (Khrisna)

E, ainda sobre como lidar com o trabalho em grupo numa instituição, pois saber ser professor também inclui saber lidar com um grupo de adultos que atuam na escola:

- Eu acho que essa entonação que a professora utilizou foi justamente nesse tipo de frustração, por ela querer liberar, mas ela saber que ela vai estar sendo repreendida pelo resto da escola, que irão ver as crianças dela circulando e vão falar: Olha, mas o que foi que a gente combinou. (Natália)
- Na semana passada a gente falou que as crianças são subversivas, mas as professoras também são subversivas quando elas precisam ser. (Martin)
- Porque ou você vai privar a criança de ir ao parque, porque ela não pode ir ao banheiro toda hora ou você vai privar a criança de ir ao banheiro. Então assim, o professor assume um papel muito sujo para a criança. Ele acaba sendo o malfeitor, acaba sendo o vilão. Acaba fazendo a criança fazer o xixi no parque ou então não deixa a criança ir para o parque e aí assim, é uma decisão burocrática e vazia E que não leva a criança em consideração Quem assume esse papel é quem diz não. Lógico que não. (Letícia)

Sobre o trabalho docente e suas múltiplas possibilidades:

- E pouco complexo. Ah qual é o conjunto de palavras que pode aparecer em uma leitura do livro da Alice? Lebre, relógio, chá, e aparece o fuzil. A criança está inserida nesse mundo complexo e ela faz parte dele. (Roberta)
- Se a gente pensar nessa cena, na verdade, essa professora estava muito próxima e ouviu isso e não fez. Aqui não mostra nenhuma intervenção. E se a gente pensar no lugar de professor a gente pode pensar assim: “Se você não está muito próximo e não escuta o que eles estão falando, essa cena você pode... os professores podem ter diferentes ideias sobre o que esteja acontecendo e se você não está com uma escuta atenta, você não entende o que está ali de tão genial. (Roberta)
- Eu acho que eu pensei na intervenção do adulto nesse caso. De deixar a criança brincar ou de fazer qualquer coisa, só iria acabar com a brincadeira ou deixar uma situação. Na verdade, quando as crianças não querem que outra criança brinque, não adianta você colocar a outra criança na brincadeira, porque a outra criança vai estar na brincadeira, mas ela não vai brincar. (Khrisna)

O encontro entre adultos e crianças, que de acordo com o conceito de alteridade de Bakhtin (2017), somente através do encontro com o outro os sujeitos se constituem, destacamos alguns encontros potentes para professoras e professores conhecerem melhor as crianças. Mas também, a importância de que os adultos possam garantir a relação entre os pares, que as crianças não estejam tuteladas todo o tempo:

- Como é muito importante a gente estar ali com eles brincando para estabelecer vínculos. Porque eu acho que eu me aproximei muito de várias crianças aqui dentro, brincando com elas. Todo esse momento que tem

você e uma criança, você e um grupo pequeno de crianças, ele traz muita coisa, né? Muito da vida das crianças, então você conhece muito delas, você pode falar muito mais de você, então eu acho que é um vínculo genuíno, verdadeiro. Não é aquela coisa de: “Ah eu estou aqui brincando, mas...” Não. É uma coisa muito mais única. É uma coisa do encontro. Esse encontro verdadeiramente. *(Martin)*

- Eu acho que ali a relação entre as próprias crianças já se resolveu. As crianças aprendem com as crianças, as crianças aprendem com os adultos, os adultos aprendem com as crianças e é essa formação o tempo inteiro. Nesse caso aqui é uma situação em que a criança resolveu com a própria criança. No caso, ela estava justificando o lugar em que ela estava, porque ele estava ocupando aquele lugar, naquele momento. Ele já justificou. Estou sendo a fada por isso e por isso *(Natália)*

Talvez essas questões mais complexas, na questão da religião, na questão do gênero, a gente tem que estar ciente disso. Que aqui é o lugar do encontro. A escola pública é o lugar do encontro. *(Roberta)*

As conversas na roda permitiram o encontro entre duas gerações de professores e as crianças. Encontro potente que de formação, pois:

Se entendermos a formação como um processo interior, referido à possibilidade de o sujeito se permitir tocar pelos movimentos educativos da vida, transformando-os em experiências significativas, reconhecemos, então, o lugar central do sujeito. Afirmamos, no entanto, que a intensidade das experiências que se tornam significativas e formativas são necessariamente coletivas; elas vêm de um investimento social, no caso do processo escolar, ou das tramas, dos encontros e desencontros que temos com os outros e com o meio, ao longo da vida (BRAGANÇA, 2011, p. 160).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa se propôs a compreender a contribuição das crianças para a formação de professoras e de professores, defendendo a escola de educação infantil como um lugar privilegiado de encontro entre crianças e adultos.

Foi desenvolvida a partir da abordagem teórico metodológica da pesquisa narrativa, fazendo uso de narrativas tanto na construção de conhecimento, quanto na produção de dados e no registro do texto de pesquisa. Como estratégias metodológicas foram utilizadas: a escrita autobiográfica, a escrita de narrativas docentes e rodas de conversa, e também se mostrou como um potente lugar de encontro.

Encontro como ato de encontrar pessoas, ao rememorar minha trajetória docente e me deparar com pessoas que participaram do meu processo de formação. Como ato descobrir algo inesperado quando um dos meninos dentre as muitas crianças das quais fui professora, me comunica que se tornou professor de crianças. Como ato de achar o que se procura, quando após a escrita e análise do memorial de formação, encontro o enigma, a pergunta estruturante da pesquisa. Como choque entre pontos de vista diferentes quando me vejo diante das tensões e riscos de adotar uma metodologia que exige um estado de alerta permanente para que se possa escolher os melhores caminhos a seguir.

Do processo de pesquisar, algumas lições foram extraídas. A minha história de vida e de formação, apesar do caráter pessoal, é parte da história coletiva, pois é permanentemente atravessada pela história de outras pessoas. E, tornar-se professor é um não cessar de construir encontros, e os encontros cotidianos com as crianças são importantes oportunidades de aprendizagem docente.

Italo Calvino finaliza seu livro *Cidades Invisíveis* com um diálogo entre Kublai Khan e Marco Polo. Khan quer saber do experiente viajante italiano como escapar de terras perigosas e encontrar a cidade prometida, e recebe esta resposta:

O inferno dos vivos não é algo que será; se existe, é aquele que já está aqui, o inferno no qual vivemos todos os dias, que formamos estando juntos. Existem duas maneiras de não sofrer. A primeira é fácil para a maioria das pessoas: aceitar o inferno e tornar-se parte deste até o ponto de deixar de percebê-lo. A segunda é arriscada e exige atenção e aprendizagem contínuas: tentar saber reconhecer quem e o que, no meio

do inferno, não é inferno, e preservá-lo, e abrir espaço (Calvino, 1990, p. 150).

Marco Polo faz uso da palavra inferno como alegoria para dizer a Khan que não há terra prometida a ser descoberta, e que é preciso encontrar caminhos possíveis para escapar do sofrimento. Tomando a criança como sujeitos que possuem a capacidade de interpretar e transformar a herança cultural recebida de adultos, participando ativamente da sociedade e como “uma porta de entrada para a realidade” (CORSARO, 2011, p. 3), não restam dúvidas que ouvir o que as crianças tem a nos dizer é uma maneira de resistir, de abrir espaço.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Metamemória-memórias**: memoriais rememorados/narrados/ refletidos em Seminário de Investigação-Formação. In PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (orgs.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal: EDUFRN, 2008.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJER. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. Pioneira: São Paulo, 1999.

ARAÚJO, Mairce da Silva. Assim passaram vinte anos: memórias e histórias do grupo Vozes da Educação em São Gonçalo. In: **Vozes da educação 20 anos**: memórias, políticas e formação docente. Niterói: Intertexto, 2016.

AMADO, Jorge. **O gato malhado e a andorinha sinhá**. São Paulo: Record, 1984.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

BARBOSA, Tatiana Mabel Nobre; CÂMARA, Sandra Cristine Xavier da; PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais de formação e ensaios autobiográficos tecidos com laços intergeracionais. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatiana Mabel Nobre. **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal: UDUFRN, 2008.

BEAUVOIR, Simone de. **A cerimônia do adeus**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I**: Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BINZER, Ina Von. **Os meus romanos**: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BOOTH, Wayne C.; COLOMB, Gregory G.; WILLIAMS, Joseph M. **A arte da pesquisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: Lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho Amarelo**. São Paulo: José Olímpio, 1997.

BRAGA, Rubem. **200 crônicas escolhidas**. Rio de Janeiro: Record, 2013.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto) biográfica. **Educação**. Porto Alegre, v.34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011. BRASIL, 2017. Base Nacional Comum Curricular.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília, DF, 2018.

BUENO, Belmira O. et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985 – 2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, maio/ago. 2006.

CALVINO, Ítalo. **Cidades Invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMPOS, Cristina Maria; PRADO, Guilherme Do Val Toledo (orgs.). **Pipocas Pedagógicas**: Narrativas outras da escola. São Carlos: Pedro e João, 2013.

CAMPOS, Cristina Maria; PRADO, Guilherme Do Val Toledo (orgs.). **Pipocas Pedagógicas II**: Narrativas outras da escola. São Carlos: Pedro e João, 2014.

CAMPOS, Cristina Maria; PRADO, Guilherme Do Val Toledo (orgs.). **Pipocas Pedagógicas III**: Narrativas outras da escola. São Carlos: Pedro e João, 2015.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. São Paulo: Ática, 2010.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa**: Experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DIAS, José Augusto. **O magistério secundário e a função de diretor**. São Paulo, 1967. 167f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo.

DINIZ, Debora. **Carta de uma orientadora**: o primeiro projeto de pesquisa. Brasília: Letras Livres, 2012.

DÓREA, C.R. **Anísio Teixeira e a arquitetura escolar**: planejando escolas, construindo sonhos. 2003.265f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Direito à Infância**: Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935-1938). Tese de doutoramento. São Paulo: Feusp, 1994.

FERNANDES, Fabiana Silva; CAMPOS, Maria Malta. Gestão da educação infantil: um balanço de literatura. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.31, n. 1, p. 139-167, jan/mar. 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 26 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro&João Editores, 2015.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo da vida dos professores. In NÓVOA, Antonio (org.). **Vida de professores**. Porto: Porto, 2013.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras**: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 1994.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41- 59, julho. 2002.

KRAMER. (org.) **Retratos de um desafio**: crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009.

KRAMER. **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2014.

KRAMER, Sonia et al. 2000. **Formação de profissionais de educação infantil**: concepções, políticas e modos de implementação. Rio de Janeiro: PUC-Rio. Relatório de Pesquisa CNPq/Faperj.

KRAMER, Sonia; NUNES, Fernanda. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. v.37, n. 131, p. 423-454, maio/ago. 2007.

LE GOFF, Jaques. História e Memória. São Paulo: Editora da Unicamp, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCELO, Carlos García. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2011.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. **Professores da pré-escola**: trabalho, saberes e processos de construção de identidade. (2011) Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro, RJ.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1993.

MORAIS, Jacqueline de F. Memoriais de Formação como dispositivos teóricos-metodológicos da pesquisa narrativa (auto)biográfica. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, José Luiz da; VILLAS BÔAS, Lúcia (org.). **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018.

MOURA, Adriana Ferreiro.; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p.98-106, jan.jun.2014.

MUNHOZ, Patrícia. **A influência da Segunda Guerra Mundial na produção literária de Saint-Exupéry**. Assis, 2014. 197f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita.

NÓVOA, Antonio. Vida de Professores. Porto: Porto, 2013.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor Escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (orgs.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal: EDUFRRN, 2008.

PENA, Alexandra C. Histórias de vida de professores homens na educação infantil. **Revista Brasileira de Pesquisa (auto)biográfica**. Salvador, v. 01, n. 01, p. 118 - 131, jan. / abr. 2016.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura.(orgs.). **Porque escrever é fazer história: revelações subversões superações**. Campinas: Alínea, 2007.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; CUNHA, Renata; SOLIGO, Rosaura. Memorial de Formação: uma narrativa pedagógica de profissionais da educação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (orgs.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal: EDUFRRN, 2008.

PRADO, Guilherme Do Val Toledo; PROENÇA, Heloísa Helena Martins; SERÓDIO, Liana Arrais; FILHO, Ruy Braz da Silva. (orgs.). **Pipocas Pedagógicas IV: Narrativas outras da escola**. São Carlos: Pedro e João, 2017.

PRADO, Guilherme Do Val Toledo; SERÓDIO, Liana Arrais; PROENÇA, Heloísa Helena Martins; RODRIGUES, Nara Caetano. (orgs.). **Metodologia narrativa de pesquisa narrativa em educação: uma perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro e João, 2015.

PRADO, Lucília Junqueira de Almeida Prado. **Uma rua como aquela**. Rio de Janeiro: Record, 1990.

PROENÇA, Heloísa Helena Martins. **Supervisão da prática pedagógica: percursos formativos em parceria e diálogo com profissionais da educação**. 2014. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar.** Campinas, Autores Associados, 1993.

ROCHA, João Augusto de Lima. **As inovações de Anísio Teixeira na arquitetura e construção escolar: Os casos da Bahia e do Rio de Janeiro.** www.prossiga.br/anisioteixeira em 14/11/2005.

SARMENTO, Manuel. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares. (orgs). **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais.** Petrópolis: Vozes, 2008.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. **Terra dos homens.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SEGÚR, Condessa de. **As meninas exemplares.** São Paulo: Ediouro, 1971.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e prática de formação. In: II Encontro Norte-Nordeste de História da Educação e I Encontro Maranhense de História da Educação. **Memória e formação de professores.** 2007, Salvador: EDUFBA. 310p.

TOMÉ, Marta Fresneda. **A educação infantil foi para a escola, e agora?** Ensaio de uma teoria para a gestão institucional da educação infantil. Marília, 2011. 298f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docente e Formação Profissional.** Petrópolis: Vozes, 2014.

TAVARES, Maria Teresa Goudard; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza (org.). **Vozes da educação 20 anos: memórias, políticas e formação docente.** Niterói: Intertexto, 2016.

VASCONCELLOS, Vera M. R. de. In: COLINVAUX, Dominique. **Cadernos Creche UFF: textos de formação e prática.** Niterói: Editora da UFF, 2011.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimentos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

ZELLER, Renné. **A vida secreta de Saint-Exupéry: a parábola do Pequeno Príncipe.** São Paulo: Madras, 2006.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UERJ

Faculdade de Formação de Professores - FFP

Programa de Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais - PPGEDU

Mestrado em Educação

Eu, _____
 RG _____, abaixo assinado, de forma voluntária e esclarecido sobre a justificativa, os objetivos e os procedimentos que embasam a pesquisa e sobre os benefícios que o seu trabalho produzirá no campo educacional, autorizo que as informações por mim fornecidas à acadêmica Roberta de Lima Manceira Flores, mestranda do Programa de Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (matrícula: ME1711018), sob a orientação da Professora Dra. Jacqueline de Fátima dos Santos de Moraes, gravada em áudio pela mesma, sejam utilizadas para as finalidades constantes no projeto de investigação “**As crianças e a formação docente: a educação infantil como lugar de encontro**”, ressalvada a garantia de privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, autorizo a mestranda a me identificar em sua pesquisa sendo respeitada minha integridade física, psíquica, intelectual, social, moral, cultural e espiritual. Os dados coletados serão usados somente para fins científicos. Após as observações, as gravações serão arquivadas com segurança em arquivo pessoal da pesquisadora responsável.

Niterói, 08 de outubro de 2018.

assinatura

mestranda

Curso: _____ Instituição: _____

Período: _____ ou ()concluído em _____

Atuação na Educação Infantil da Universidade Federal Fluminense:

função: _____ ano: _____

função: _____ ano: _____

função: _____ ano: _____

função: _____ ano: _____

APÊNDICE B – Material Guia das Rodas de Conversa

Niterói, 01 de outubro de 2018.

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa “A criança e a formação docente: a educação infantil como lugar de encontro”, desenvolvida por Roberta de Lima Manceira Flores, discente de mestrado do programa de Pós-graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP), sob a orientação da professora Doutora Jacqueline de Fátima dos Santos de Moraes da UERJ/FFP.

O objetivo da pesquisa é compreender a contribuição das crianças na formação das professoras e professores de educação infantil.

Para esta pesquisa, a Roda de Conversa¹³ foi escolhida como instrumento metodológico, pois é uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa.

No contexto da Roda de Conversa, o diálogo é um momento singular de partilha, uma vez que pressupõe um exercício de escuta e de fala. As colocações de cada participante são construídas a partir da interação com o outro, sejam para complementar, discordar ou concordar com a fala anterior. Segundo Moura e Lima (2014), conversar nessa acepção, significa compreender com mais profundidade.

As Rodas de Conversa acontecerão em duas oportunidades, nos dias 01 e 08 de outubro de 2018 no prédio da Educação Infantil da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Para guiar as conversas, cada participante receberá pequenas narrativas do cotidiano de uma escola de educação infantil. Cenas vividas por um docente de educação infantil ao longo da sua trajetória profissional, lembradas e registradas através da escrita.

¹³ MOURA, Adriana Ferreiro.; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p.98-106, jan.jun.2014.