



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Thais da Costa Motta

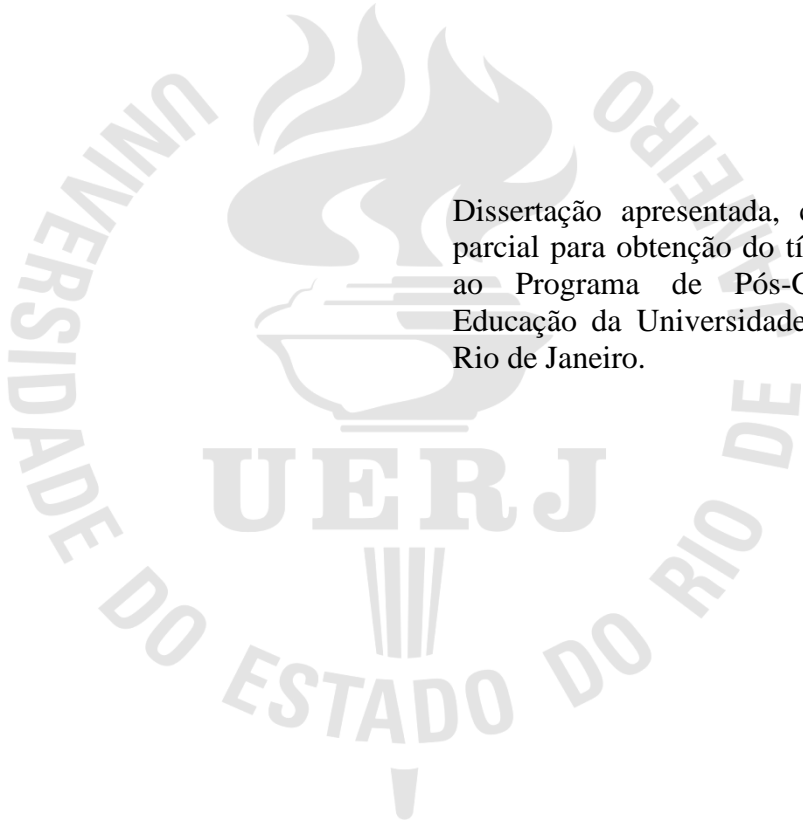
**A formação continuada e a dimensão formativa do cotidiano: narrativas de
encontros entre professoras e crianças na Educação Infantil em Itaboraí**

São Gonçalo

2019

Thais da Costa Motta

**A formação continuada e a dimensão formativa do cotidiano: narrativas de encontros
entre professoras e crianças na Educação Infantil em Itaboraí**



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. Inês Ferreira de Souza Bragança

São Gonçalo

2019

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

M921 Motta, Thais da Costa.
A formação continuada e a dimensão formativa do cotidiano: narrativas de encontros entre professoras e crianças na Educação Infantil em Itaboraí / Thais da Costa Motta. – 2019.
189f.

Orientadora: Prof.^a Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Professores – Formação – Teses. 2. Cotidiano escolar – Teses. 3. Educação de crianças – Teses. I. Bragança, Inês Ferreira de Souza. 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

Thais da Costa Motta

A formação continuada e a dimensão formativa do cotidiano: narrativas de encontros entre professoras e crianças na Educação Infantil em Itaboraí

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 24 de janeiro de 2019.

Banca Examinadora:

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

Prof.^a Dra. Maria Tereza Goudart Tavares
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Mairce da Silva Araújo
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

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

Prof.^a Dra. Carmen Diolinda da Silva Sanches Sampaio
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

São Gonçalo

2019

DEDICATÓRIA

Dedico esta *pesquisaformação* às professoras das infâncias e às infâncias das crianças, que, ao me encantarem, me fazem inventar poesia na vida, na profissão e na formação. E aos meus: Lara, Fábio e Glória, pelas renúncias em nome do meu sonho.

AGRADECIMENTOS

Sou grata. Imensamente grata aos tantos que me constituem. Difícil transmutar em palavras esse sentimento que me invade – gratidão.

Agradeço, primeiramente, ao meu Deus. Essa luz e amor infinitos que minha filha tem me ensinado a conhecer, estabelecendo com Ele, uma nova relação. Fé.

Como extensão deste amor, agradeço a ela, minha pequena Lara. Criança que docemente escolheu-me como mãe. Um amor intenso, paciente, atemporal e que nos liga inexplicavelmente pela vida toda.

Ao meu esposo Fábio, companheiro de sonhos. Nossas conquistas são sempre nossas. Obrigada por dividir comigo a vida, dedicando-se a cuidar e a educar da nossa mais linda missão: Lara. Você me incentiva, sempre!

À minha mãe Glória por cuidar de mim e da minha família com um amor sem medida e por ter me ensinado, na luta, a ser a mulher que sou. Obrigada!

Ao meu irmão, por ter me escolhido sua irmã, prometendo que ia cuidar de mim à vida toda. Obrigada pelos livros que dividiu comigo. Encantei-me por eles.

À minha família toda e a cada um, Costa e Motta pela torcida, risos e incentivo. Somos e vamos seguir, assim, juntos! Em especial, a Liliana Motta, ao traduzir minha alma.

Às minhas irmãs que o coração escolheu: Flávia, Aline e Daniela. Sei que poderei contar com vocês a vida toda.

Aos meus amigos da Prefeitura Municipal de Itaboraí e a todos que dividem comigo a vida e profissão. Em especial, a Lúcia Helena da Silva Duarte, que acreditou em mim e deu-me, em paralelo à pesquisa, um dos maiores desafios da minha profissão. E a Ana Paula Botelho, pelo maior dos abraços literários ao fazer a revisão final da dissertação.

À Coordenação de Supervisão Educacional por terem me sustentado profissionalmente e pessoalmente, durante estes dois anos. Em especial Nazaré, Nunes, Angélica e Cláudia.

À Coordenação da Educação Infantil: Roberta, Gabriela e Jane, minhas companheiras de militância e aventuras pedagógicas com as infâncias.

Às meninas de “olhos arregalados” Carla, Cinira, Jane e Bianca. Nossas vidas estarão ligadas para sempre.

A Jane Marchon pela amizade nossa e de nossas filhas e por dividir comigo a ideia de que podemos *pensarfazer* pedagogias das infâncias, com o encantamento de professoras e crianças.

A Carla Almeida, pela amizade sincera e por ter me acompanhado na leitura e na correção destas tramas.

A Cinira Sousa, por ter me apresentado e me levado, pela mão, à vida acadêmica, na UERJ-FFP.

Às companheiras e companheiros do mestrado, colegas e professoras, pela formação em partilha.

Ao grupo de Estudos e Pesquisa-formação Polifonia: Dayse, Juliana, Rodrigo, Silvia, Luciana, Clarissa, Mônica, Liliane, Fabiana, Simone, Kátia, Débora, Welington, Deise e Joyce (que a vida encarregou-se de novamente nos unir), e aos recém-chegados da UFF: professora Eda Henriques e professor Everardo Andrade, pela lindeza polifônica, que é seguir pesquisando e resistindo junto a vocês.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas da(s) Infância(s), Formação de Professores(as) e Diversidade Cultural (GIFORDIC), por terem me adotado tão amorosamente e por dividirem comigo a luta pelos direitos das infâncias e dos(as) professores(as).

Aos admiráveis professores da banca: A Mairce Araújo pela vitalidade e resistência, cuja militância política encanta-me. Obrigada por todo o incentivo e por ter visto em mim o que nem eu mesma via. Meu excedente de visão.

À professora Carmen Sanches por ter aceitado o desafio de seguir comigo nesta etapa do caminho. Que bom ter seu olhar, a partir deste momento já que sigo caminhando.

Ao professor Guilherme do Val Toledo Prado e ao GEPEC (UNICAMP), por ter dividido, como presente, as pipocas pedagógicas conosco. Elas fizeram eclodir muitas reflexões docentes.

À professora Maria Tereza Goudart Tavares, por seu compromisso ético e estético com as infâncias e por ter permitido que eu me aconchegasse em seus ensinamentos.

À minha querida amiga e professora Inês Bragança. Nem a distância foi capaz de diminuir o seu acompanhamento detido e a disponibilidade da nossa *pesquisiformação*. O sentimento de admiração que sinto é em retribuição a todos os momentos únicos de reflexão sobre a formação e sobre a docência. Seguirei ao seu lado, sempre.

À UERJ- FFP pelo acolhimento acadêmico. Minha mais nova casa.

E, por fim, às professoras das infâncias e crianças da Educação Infantil de Itaboraí pela formação partilhada entre nós.

Eu tenho um ermo enorme dentro do olho. Por motivo do ermo não fui um menino peralta. Agora tenho saudades do que não fui. Acho que o que eu faço agora é que não pude fazer na infância. Faço outro tipo de peraltagem. Quando era criança eu deveria pular muro do vizinho para catar goiaba. Mas não havia vizinho. Em vez de peraltagem eu fazia solidão. Brincava de fingir que pedra era lagarto. Que lata era navio. Que sabugo era um serzinho mal resolvido e igual a um filhote de gafanhoto. Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. Era o menino e o rio. Era o menino e as árvores.

Manoel de Barros

RESUMO

MOTTA, Thais da Costa. *A formação continuada e a dimensão formativa do cotidiano: narrativas de encontros entre professoras e crianças na Educação Infantil em Itaboraí*. 2019. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

Esta *pesquisiformação* é tecida em uma relação dialógica entre um aporte *teóricometodológico* de base (auto)biográfica e os estudos nos/dos/com os cotidianos, tendo como tripé, a articulação entre três campos: as concepções de infância, as práticas pedagógicas com crianças pequenas e a formação docente. A justificativa está intimamente imbricada à minha história, como professora da Educação Infantil e por todas as experiências de vida e formação, ligadas às infâncias, forjando em mim, as seguintes inquietações: que contribuições as diferentes perspectivas da formação continuada trazem para a formação das professoras das pequenas infâncias, sejam elas instituídas, oferecidas pelas Secretarias de Educação e/ou Universidades e, ainda, as instituintes, produzidas nas relações, no cotidiano dos espaços de Educação Infantil? Que reflexões as professoras fazem ao narrarem, por escrito, as experiências vividas no cotidiano com as crianças? Que contribuições a formação continuada vivida no cotidiano com as crianças pode favorecer às *praticaspolíticas* mais dialógicas na Educação Infantil? No caminho, por compreender tais questões, encontrei nas narrativas pedagógicas, um modo outro de refletir sobre o *saberfazer* docente e os saberes das crianças, ao estabelecer diálogos com Antônio Nóvoa, Gaston Pineau, Marie-Christine Josso, Jacques Rancière, Maria Conceição Passeggi, Inês Bragança e Guilherme Prado. As narrativas escritas, como possibilidade de aprender sobre o *saber da experiência* e a práxis, ao relacionar uma epistemologia da escuta a uma epistemologia da prática – uma pedagogia da participação. Para tal, tenho Walter Benjamin, Michael de Certeau, Jorge Larrosa e Mikhail Bakhtin, Paul Ricoeur e Júlia Oliveira-Formosinho, como autores que me auxiliam a pensar a docência, como um processo de criação e ato responsável. Tudo isso em diálogo com os estudos sociais das infâncias, trazidos por Sônia Kramer, Walter Kohan, Chris Jenks e Giorgio Agamben. Como metodologia investigativa, desenvolveu-se o Curso de Extensão “*Das Artes de Fazer às Artes de Dizer na Educação Infantil*”, no segundo semestre de 2017, em Itaboraí, propondo-se a escrita das narrativas docentes nos diários de itinerância. Desse modo, objetivo perceber os sentidos da formação, por meio de um diálogo compreensivo com as narrativas das professoras em conversas com as crianças. Narrativas, que contam sobre as concepções, as quais fundamentam as práticas pedagógicas com os pequenos, versando sobre as experiências e a formação. Assim, apoio-me estudos de Bakhtin e Ricoeur para buscar, na compreensão hermenêutica, as lições das experiências – para mim e para elas – em cada uma das narrativas escolhidas, pelas próprias professoras, como, especialmente, formadora. Diálogos sobre diálogos. Evidenciam uma ciência da prática por meio da metarreflexão sobre as experiências formadoras. Reafirma a criança e seus saberes como mobilizadores da formação docente e conclama a continuidade na luta por políticas públicas de valorização das/os professoras/es e do direito das crianças.

Palavras-chave: Pesquisa-formação, infâncias, práticas pedagógicas e política de formação docente.

ABSTRACT

MOTTA, Thais Costa. *Continuing education and the formative dimension of daily life: narratives of encounters between teachers and children in Early Childhood Education in Itaboraí*. 2019. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

This research is based on a dialogical relationship between a theoretical (auto) biographical and theoretical / theoretical / theoretical and theoretical study of the everyday / social studies, with three articulations: conceptions of childhood, pedagogical practices with young children and teacher training. The justification is closely related to my history as a teacher of Early Childhood Education and for all the experiences of life and formation linked to childhood, forging in me the following concerns: what contributions the different perspectives of continuing education bring to the formation of teachers of small childhoods, whether they are instituted, offered by the Secretariats of Education and / or Universities, and also, the instituting ones, produced in the relations, in the daily life of the spaces of Infantile Education? What reflections do the teachers do when they narrate, in writing, the experiences they experience in daily life with children? What contributions can the ongoing formation experienced in the daily life with children favor the most dialogic political practices in Early Childhood Education? In the way of understanding such questions, I found in the pedagogical narratives another way of reflecting on the teaching and learning of children, by establishing dialogues with Antonio Nóvoa, Gaston Pineau, Marie-Christine Josso, Jacques Rancière, Maria Conceição Passeggi, Inês Bragança and Guilherme Prado. The written narratives as a possibility to learn about the knowledge of experience and praxis in relating an epistemology of listening to an epistemology of practice - a pedagogy of participation. For that purpose, I have Walter Benjamin, Michael de Certeau, Jorge Larrosa and Mikhail Bakhtin, Paul Ricoeur and Júlia Oliveira-Formosinho, as authors who helped me to think of teaching as a process of creation and responsible act. All this in dialogue with the social studies of the childhoods brought by Sônia Kramer, Walter Kohan, Chris Jenks and Giorgio Agamben. As an investigative methodology, the Extension Course "From Arts to Doing Arts to Children's Education", in the second half of 2017, in Itaboraí, proposing the writing of educational narratives in roaming diaries. In this way, the objective is to perceive the meanings of the formation through a comprehensive dialogue with the narratives of the teachers in conversations with the children. Narratives, that tell of the conceptions that base the pedagogical practices with the small ones, that versando to the experiences and the formation. Thus, I support studies by Bakhtin and Ricoeur to seek, in hermeneutic understanding, the lessons of the experiences - for me and for them - in each of the chosen narratives, by the teachers themselves, as a special teacher. Dialogues about dialogues. They evidence a science of practice through meta-reflexion about formative experiences. It reaffirms the child and his knowledge as mobilizers of teacher education and calls for continuity in the struggle for public policies of appreciation of teachers and children's rights.

Keywords: Research-training, childhood, pedagogical practices and teacher training policy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Iluminura: Origem das Coisas	16
Figura 2 – Iluminura: Memórias Afetivas	32
Figura 3 – Iluminura: Invento para me conhecer – Martha Barros – 2010	50
Figura 4 – Quadro resumo das interações da tríade praxiológica com base nos estudos de Oliveira-Formosinho (2007)	54
Figura 5 – Iluminura: Infâncias	63
Figura 6 – Síntese de conceitos ligados a criança – 2º encontro do Curso de Extensão	75
Figura 7 – Iluminura: Lembranças	89
Figura 8 – Iluminura: Formação	108
Figura 9 – Síntese sobre as dimensões da formação continuada	111
Figura 10 – Iluminura: Conversas	121
Figura 11– Cartaz de divulgação do curso de extensão	126
Figura 12 – Mix de fotos do primeiro encontro do curso de extensão	130
Figura 13 – Mix de fotos do segundo encontro do curso de extensão	133
Figura 14– Mix de fotos do terceiro encontro do curso de extensão	134
Figura 15 – Mix de fotos do quarto encontro do curso de extensão	137
Figura 16 – Foto do cartaz contendo as definições das professoras sobre o que compreendem sobre escrita das narrativas pedagógicas	138
Figura 17 – Mix de fotos do quinto encontro do Curso de Extensão	142
Figura 18 – Mix de fotos do sexto encontro do Curso de Extensão	144
Figura 19 – Mix de fotos do sétimo e último encontro do Curso de Extensão	145

Figura 20 – Iluminura: Dialogando	149
Figura 21 – Iluminura: Viajando	173

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1 –	Estudo de Demanda por Educação Infantil de Itaboraí - faixa etária de 0 a 5 anos	92
Tabela 2 –	Tabela com Quantitativo de Profissionais Efetivos da Rede Pública Municipal de Ensino de Itaboraí	100
Gráfico 1 –	Participação das/os professoras/es nas formações continuadas oferecidas pela SEME até 2017	104
Gráfico 2 –	Preferência das/os professoras/es pelas metodologias de formação continuada oferecidas pela SEME	104
Tabela 3 –	Lista de narrativas escolhidas, como, especialmente, formadoras	154

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
COMPERJ	Complexo Petroquímico do Estado do Rio de Janeiro
FINEDUCA	Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério para o Ensino Fundamental
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério para a Educação Básica
GEPEC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada
GIFORDIC	Grupo de Estudos e Pesquisa da(s) Infância(s), Formação de Professores(as) e Diversidade Cultural
GT	Grupo de Trabalho
GRUBAKH	Grupo de Estudos Bakhtinianos
JOPEI	Jornada Pedagógica da Educação Infantil de Itaboraí
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE	Plano Nacional de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PROFAI	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores de Itaboraí
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SEMAD	Secretaria Municipal de Administração
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SEME	Secretaria Municipal de Educação
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UERJ –FFP	Universidade Estadual do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores
UFF	Universidade Federal Fluminense
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

	COMO COMEÇA UMA HISTÓRIA? INTRODUÇÃO À PESQUISAFORMAÇÃO	16
1	PRIMEIRA TRAMA: O PORQUÊ DE SE CONTAR ESTA HISTÓRIA?	32
1.1	Era uma vez... Onde tudo descomeça: O Memorial de Formação	33
1.1.1	<u>As memórias das histórias de mim</u>	37
2	SEGUNDA TRAMA: COMO CONTAR ESTA HISTÓRIA?	50
2.1	Era uma vez... a constituição da <i>pesquisaformação</i>: uma arquitetura entre nós	51
3	TERCEIRA TRAMA: O QUE CONTAR DESTA HISTÓRIA?	63
3.1	Era uma vez... interseções de uma tríade: formação das professoras, concepções de infâncias e práticas pedagógicas com as crianças pequenas	64
3.1.1	<u>Primeira interseção: ser mulher e ser professora das pequenas infâncias. O que está por trás desta história?</u>	68
3.1.2	<u>Segunda interseção: a criança e as concepções de infâncias das professoras na História da Educação Infantil</u>	73
3.1.3	<u>Terceira interseção: concepções de infâncias e a materialização nas práticas pedagógicas com as crianças pequenas</u>	79
4	QUARTA TRAMA: ONDE SE PASSA ESTA HISTÓRIA?	89
4.1	Era uma vez... a educação infantil em Itaboraí – lampejos: entre o instituído e o instituinte	90
4.1.1	<u>A formação que continua em suas dimensões em serviço e permanente: polissemia de sentidos</u>	102
5	QUINTA TRAMA: O QUE QUEREMOS SABER COM ESTA HISTÓRIA?	108
5.1	Era uma vez... o saber da experiência que constitui a formação: elos com o tempo	109

6	SEXTA TRAMA: COMO BUSCAREMOS CONHECER ESTA HISTÓRIA?	121
6.1	Era uma vez... um caminho investigativo: das artes de fazer às artes de dizer na educação infantil	122
6.1.1	<u>Um inventário de invenções: o curso de extensão</u>	127
6.1.1.1	Primeiro encontro: Itaboraí, 04 de setembro de 2017	130
6.1.1.2	Segundo encontro: Itaboraí, 18 de setembro de 2017	131
6.1.1.3	Terceiro encontro: Itaboraí, 02 de outubro de 2017	134
6.1.1.4	Quarto encontro: Itaboraí, 16 de outubro de 2017	137
6.1.1.5	Quinto encontro: Itaboraí, 30 de outubro de 2017	141
6.1.1.6	Sexto encontro: Itaboraí, 13 de novembro de 2017	143
6.1.1.7	Sétimo e último encontro Itaboraí - 27 de novembro de 2017	145
7	SÉTIMA TRAMA: COMO DIALOGAREMOS COM ESTA HISTÓRIA?	149
7.1	Era uma vez... diálogos sobre os diálogos: a compreensão das narrativas na busca pelo saber da experiência em tessitura com a formação	150
7.1.1	<u>1ª história inventada: A febre colorida</u>	155
7.1.2	<u>2ª história inventada: Tem um bicho comendo a folha de couve. Que bicho é esse?</u>	161
7.1.3	<u>3ª história inventada: Quero ver com a mão</u>	166
7.1.4	<u>4ª história inventada: Toda mudança no começo gera estranheza</u>	169
	OITAVA TRAMA: A TÍTULO DE (IN)CONCLUSÃO, PERGUNTO: COMO CONTINUAREMOS A CONTAR ESTA HISTÓRIA?	173
	REFERÊNCIAS	181
	APÊNDICE A – CARTA DE CESSÃO	188
	APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA GOOGLE DOCS – SEME ITABORAÍ	189

COMO COMEÇA UMA HISTÓRIA? INTRODUÇÃO À PESQUISA FORMAÇÃO

No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz:
Eu escuto a cor dos passarinhos.
Manoel de Barros

Figura 1 - Iluminura: Origem das Coisas



Fonte: Martha Barros, 2017.

Como começa a pesquisa? Era a pergunta que fazia, incessantemente, após a aprovação para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Nesse momento, só vinha em meus pensamentos o enredo da história infantil “Como começa”, de Silvana Tavano. Na história, a autora faz reflexões acerca de que, no mundo, tudo tem um começo, mas para saber aonde vai dar, só há um jeito, começar. E, assim, sentia-me impelida a começar a escrever. Mas o quê? Por onde? Como?

Este sentimento de busca por um começo era tão intenso que ficou registrado, como uma das primeiras escritas do meu diário de pesquisa¹.

Itaboraí, 01 de maio de 2017

Nestes momentos iniciais tenho tido uma especial preocupação: começar a pesquisar. Durante as aulas das disciplinas do mestrado, as professoras, ao ouvirem sobre os nossos projetos, vão dando dicas de leituras e discussões. Acredito que todo mestrando deva experimentar esta sensação estranha, mas necessária, que transita entre o desejo de começar a pesquisa e a necessidade de elaborar, pensar, encontrar-se com outras leituras, ou seja, lapidar o projeto. Estou neste processo. Ler, pensar, desenhar possibilidades com a pesquisa. Literalmente desenhar. Os primeiros rabiscos. A escrita em fase das garatujas.

Iniciei as aulas do 1º semestre de 2017 com o pré-projeto nas mãos e um misto de sentimentos no peito. E agora? Como fazer? Por onde começar a pesquisa? Uma pesquisa acadêmica, a qual transita por três campos: infâncias, práticas pedagógicas e formação docente e, ainda, pretende investigar: *A formação continuada e a dimensão formativa do cotidiano: narrativas de encontros entre professoras e crianças na Educação Infantil em Itaboraí*. Porém, estes “campos”, não estão divididos em três lugares, ao contrário, encontram-se emaranhados; enredados em minha própria formação de professora das

¹ As narrativas constituirão os fios que tramarão toda a tessitura deste estudo. Desse modo, devido às diversas formas escritas, entremeadas à dissertação, opto pela utilização de três recursos de apresentação das narrativas. As minhas serão transcritas em páginas em branco (caixas de texto), como acima. As narrativas escritas da professoras serão apresentadas em folhas de caderno. Já as conversas fiadas, afinadas e afiadas, tidas durante o curso, serão transcritas em balões de diálogos.

infâncias que sou. E foram os exercícios de rememorar a vida e a formação, os quais deram pistas para compreender, assim como Manoel de Barros anuncia, que “o delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: eu escuto a cor dos passarinhos”.

Dessa maneira, percebo que o começo da pesquisa não está colocado no aqui e no agora. Ele começou há muito. Manoel tinha razão! O delírio do verbo estava no começo. Lá em minha infância ansiosa pela docência, em cuja brincadeira, delirava constituir-me professora. Sentidos que emergem após um mergulho profundo em minhas memórias de formação, *escavando e recordando* (BENJAMIN, 1987) meu próprio passado.

Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. Antes de tudo não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo. Pois “fatos” nada são além de camadas que apenas a exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensam a escavação. (p. 239)

Ao escavar cuidadosamente o passado na busca por um começo, recebi como recompensa pela procura, a possibilidade de fazer, para além de um “inventário dos achados” (BENJAMIN, 1987) a demarcação consciente, no terreno do hoje, o lugar, no qual as minhas memórias da vida e da formação estão plasmadas. Desse modo, Kramer, referindo-se às reflexões de Konder, (1988) diz que, para Benjamin, “voltar ao passado não se justifica apenas pelo desejo de conhecê-lo, mas servindo-se dele, colocar o presente em uma situação crítica” (KRAMER, 2016, p. 273). É desta compreensão, de quem se serve da memória para colocar o presente em situação de crítica, trabalhando cotidianamente com a formação continuada das/os professoras/es², como Supervisora Educacional da Rede Pública Municipal de Itaboraí, trago para a presente pesquisa as seguintes inquietações:

- que contribuições as diferentes perspectivas da formação continuada trazem para a formação das professoras das pequenas infâncias, sejam elas *instituídas*, oferecidas pelas Secretarias de Educação e/ou Universidades e, ainda, as *instituintes*, produzidas nas relações, no cotidiano; principalmente as ocorridas a partir dos deslocamentos produzidos pelas crianças à formação de suas professoras, quando são escutadas por elas?
- quais reflexões as professoras fazem ao narrar, por escrito, as experiências vividas no cotidiano com as crianças?

² Utilizo o binômio professora/or ao referir-me, genericamente, a toda a categoria docente, a partir da demarcação conceitual feita pelo professor Júlio Emílio Diniz Pereira (2018), em apresentação oral durante a defesa da tese de Doutorado da Professora Jacqueline Monteiro Pereira, intitulada, “A Experiência como Princípio Formativo nas Trajetórias de Professoras e Professores da Educação de Jovens e Adultos- EJA: Memórias da Formação (UFF), ao compreender a predominância feminina no magistério. Logo, a opção pela referência primeira ao gênero feminino.

- quais contribuições a formação continuada, vivida no cotidiano com as crianças, pode favorecer às *práticas políticas* mais dialógicas na Educação Infantil?

Assim percebo que as perguntas propostas, hoje, pela professora Thais, que trabalha na Supervisão Educacional da SEME, com o acompanhamento pedagógico às escolas da Rede Municipal de Ensino de Itaboraí, começaram no passado, a partir das perguntas da Thais, professora, coordenadora pedagógica, diretora e formadora. Experiências vividas, em grande parte, em espaços de Educação Infantil.

Por essa razão, as questões ligadas à formação docente das professoras das infâncias, inquietam-me. E apresentam-se não só em virtude das múltiplas experiências docentes vividas, mas, pela continuidade da constituição formativa da minha profissão. Nesse sentido, justifico a necessidade de aprofundar as investigações sobre a formação das professoras das pequenas infâncias, e a constituição da sua docência, a partir de dentro da profissão (NÓVOA, 2011).

Isso, porque, sempre tive um grande incômodo com discursos no campo da formação docente, essencialmente, “culpabilizadores”, cuja responsabilidade fundamentalmente é imposta às/aos professoras/es pelos problemas da Educação, sem escutá-las/os e compreendê-las/os sobre uma dimensão que lhes é própria: a sua formação docente. Essas constatações esvaziadoras dos sentidos da profissão foram, por muito tempo, justificadas por uma lógica de pesquisa “sobre” as/os professoras/os e distanciada delas/es. *Investigar pensar* a formação “com” as/os professoras/es, a partir de dentro do seu *saberfazer* docente é o desafio que se coloca não apenas por um desejo pessoal, mas por uma mudança epistemológica na maneira de pensar a formação de adultos.

No Brasil, segundo Bragança (2016), entre as décadas de 1980 e 1990, já se encontravam indícios de pesquisas no campo da educação que traziam em seu bojo, movimentos de uma abordagem de pesquisa com as/os professoras/es e com as escolas. Tal percepção é tida no acompanhamento dos movimentos de pesquisa e produção acadêmica realizadas por diferentes grupos, tais como: Núcleo Vozes da Educação (UERJ-FFP), GRUPRODOCI³ (PUCRS) e GEPEC⁴ (UNICAMP), entre outros. Importantes produções teóricas, em função das quais as professoras e os professores assumem o “centro da investigação educativa, como sujeitos históricos e o olhar volta-se para as microinterações sócio-políticas do cotidiano, dando relevo às escolas como espaços férteis de construção de conhecimento pedagógico e de formação” (BRAGANÇA, 2016, p.15).

³ GRUPRODOCI: Grupo de Pesquisa: Profissionalização Docente e Identidade.

⁴ GEPEC: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada

Porém, tais perspectivas foram mais sistematicamente discutidas no campo da formação de professores por meio dos estudos de António Nóvoa, acerca de quase trinta anos, provocando como o próprio denomina, como uma “viragem” paradigmática (NÓVOA, 1992) nos modos de *pensar/fazer* pesquisa no campo da formação docente.

Demarca-se uma mudança na perspectiva conceitual das pesquisas educacionais: de uma investigação *sobre* as/os professoras/es, para uma compreensão investigativa *com* as/os professoras/es. Para tanto, era fundamental também, propor uma mudança na perspectiva metodológica das pesquisas na área, trazendo o método (auto)biográfico e histórias de vida, em suas múltiplas possibilidades narrativas, como matéria-prima para pesquisar a dimensão formativa que acontece no interior dos sujeitos.

Nesta perspectiva, em paralelo aos marcos temporais traçados para a chegada, no Brasil, de uma produção *teoricometodológica*, mais sistematizada, no campo da pesquisa (auto)biográfica, percebe-se já a existência de professoras/es-pesquisadoras/es que consideravam a trajetória de vida e as práticas educativas dos docentes para pensar formas dialógicas de construção de conhecimento e formação docente. Segundo Bragança, destacam-se neste movimento nacional, a vida e a obra de Paulo Freire. Isso porque, parafraseando o próprio Freire (1992), acredita-se que professores-pesquisadores, ao mesmo tempo, pesquisam e aprendem; e pesquisam e aprendem, tematizando a própria vida em suas interfaces pessoais, acadêmicas e profissionais. Além de Freire, destacam-se também as produções “que trazem os professores, suas vozes e suas histórias, para a pesquisa educacional, como nos trabalhos de Demartini (1984), Nunes (1987), Garcia (2001), Kenski (1994), Kramer (1995), Linhares (1996), Catani et al. (1997) entre outros” (BRAGANÇA, 2016, p.16).

Atualmente, mais especificamente, sobre a formação das professoras das infâncias, encontro ressonância nas pesquisas de Júlia Oliveira-Formosinho (1998-2018), ao articular a compreensão sobre a formação das professoras das infâncias, atrelada à escuta das crianças – a formação em contexto. Na esteira dessa lógica, compreendemos as crianças e os adultos, do ponto de vista ontológico, como sujeitos, partilhando “essa condição de ser pessoa, detêm igual direito ao respeito e à participação” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2018, p.20); condição necessária à efetivação do que defende como possibilidade de *pensar/fazer* outras pedagogias de infâncias, por meio de uma práxis da participação. Essa ideia está fundamentada em uma perspectiva, denominada pela autora de *triangulação praxiológica* (2007), ou seja, interação entre concepções, teorias e práticas – tripé, defendido por mim,

como fundamentalmente intersecivo neste estudo, atrelando a sua constituição à criação de uma epistemologia da escuta e de uma epistemologia da prática.

Devido a esta perspectiva e, por entender a complexidade formativa e seus múltiplos atravessamentos ocorridos no interior das pessoas, estabeleço compreender a pesquisa no campo da formação docente, essencialmente, a partir de dentro da profissão, ou seja, de como os sujeitos percebem a sua formação em acontecimento. E quem pode dizer deste processo? As próprias professoras das infâncias. E como podem dizer deste processo? Por intermédio das suas narrativas sobre a vida e sobre a profissão.

Nesse sentido, ao trazer tais perspectivas ao processo de investigar minhas inquietações, opto por fazê-lo em partilha com as professoras das pequenas infâncias de Itaboraí. Município, onde resido e atuo, desde a minha formação como professora. Ao me referir ao coletivo de participantes da presente *pesquisaformação*, trago como demarcação consciente o gênero feminino em “professoras”, por ser a marca predominante do grupo docente que trabalha com as crianças pequenas na Educação Infantil deste município e, assim, a elas irei me referir, durante toda a dissertação; levando em consideração as tramas políticas, econômicas e sociais, constituídas historicamente no que se refere à feminização do trabalho docente, especialmente nessa etapa, bem como as implicações produzidas nesse contexto.

Ao ter de saída a ideia de que a pesquisa em tela configura-se como um processo de formação de caráter investigativo, intencional e reflexivo sobre as experiências e sobre a própria identidade docente (ABRAHÃO, 2016), compreendo esta investigação como um processo de *pesquisaformação*⁵.

Opto pela escritura da palavra-conceito *pesquisaformação*⁶, por entendê-la como um processo contínuo, imbricado e implicado, entre os sujeitos que atravessam esta investigação-cúmplice (PRADO; MORAIS, 2011). E como tal não é um processo solitário ou neutro. Ao contrário, está carregado de sentidos pessoais, históricos, políticos, econômicos e sociais e dos tantos outros com os quais a tenho dividido. Desse modo, é uma *pesquisaformação* constituída entre muitos: eu, as professoras, as crianças e tantos outros. Em função desta compreensão, traço como objetivos:

⁵A opção em juntar os termos, pluralizá-los, e/ou, algumas vezes, invertê-los, seguem as razões teóricas, bem como os modos como os/as pesquisadores/as em pesquisas, nos/dos/com os cotidianos, criaram, para romper com as dicotomias de alguns conceitos colocados pela ciência moderna, que limitam a compreensão dos mesmos em sua intrínseca relação. Tal justificativa está explicitada pela professora Nilda Alves em seu texto “Sobre as razões das pesquisas nos/dos/com os cotidianos”, 2007.

⁶Tal como temos trabalhado no grupo Polifonia (BRAGANÇA, 2012), grupo coordenado pela professora Inês Bragança, vinculado ao Núcleo Vozes da Educação (UERJ-FFP).

- refletir sobre como as professoras das infâncias constituem a sua formação docente, a partir das experiências formadoras de sua profissão, instituídas e instituintes, mais especificamente, pelos deslocamentos formativos provocados pelas crianças.
- perceber que contribuições as professoras atribuem à formação continuada na compreensão da docência, como uma profissão atravessada por políticas, concepções e modos de fazer as práticas pedagógicas cotidianas.
- compreender a tessitura dos processos metarreflexivos plasmados nas narrativas pedagógicas escritas pelas professoras, entendendo-as como princípio de autoria e invenção sobre os saberes docentes.

A presente *pesquisaformação*, nesse processo, corporifica-se, não apenas pelos percursos *teoricometodológicos* aos quais filio-me, mas, também, por questões que atravessam a minha profissão cotidianamente, como Supervisora Educacional em Itaboraí. Temos vivido, como equipe técnica, atuante na Secretaria Municipal de Educação (SEME), responsáveis pela formação continuada das/os professoras/es, um processo de avaliar politicamente, qual é o papel institucional da SEME, na formação docente.

No ano de 2017, nós, chamados de assessores técnicos, “formadores” da SEME, responsáveis por acompanhar alguns dos processos de formação continuada das/os professoras/es da Rede Pública Municipal de Ensino, entre eles, os planejamentos coletivos nas escolas e as formações trimestrais e/ou permanentes, temos nos reunido em grupo de trabalho, intitulado GT de Formação Continuada para pensar: Qual tem sido o papel *políticoideológico* que temos tido frente à formação dos professores? Temos pensado, conforme órgão público, sobre a fundamental articulação entre formação, carreira e valorização das/os professoras/es? O que é formação continuada em serviço e permanente: para que serve e a quem serve? Como pensar proposições de formação continuada em uma Rede, ainda não constituída por uma lei municipal, em cumprimento à Lei do Piso, 11.738/2008, referindo-se à garantia de 1/3 da carga horária da/o professora/or para se dedicar ao estudo, ao planejamento e à avaliação do seu trabalho?

Mobilizado por estes questionamentos, o GT reuniu-se com o intuito de pensar um programa indutor de políticas públicas municipais de formação em serviço para fazer cumprir as estratégias emanadas do Plano Municipal de Educação⁷, mais especificamente a meta 15, a qual refere-se à formação docente. Isso, porque, até hoje, a SEME vem realizando seu trabalho de fomento e de acompanhamento à formação continuada dos professores, sem ter,

⁷ Lei Municipal Nº 2.556 de 22 de junho de 2015.

por base, um Programa de Formação, capaz de garantir políticas públicas de formação continuada e de valorização, asseguradas por lei municipal.

Dentre os muitos debates realizados durante o GT, os atuais estudos teóricos sobre formação de professoras/es têm nos provocado a (re)pensar as concepções sobre a formação continuada, bem como as enunciações constituídas historicamente pelas políticas nacionais de formação e de valorização docente, demarcadas pela LDBEN 9394/96 e, atualmente, determinadas pelo Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014, pela Resolução CNE nº 02/2015 e pelo Decreto nº 8.752/2016, bem como a Lei do Piso, 11.738/2018, como referido anteriormente. Nesse contexto, cabe especial atenção à recente Política Nacional de Formação de Professores, apresentada no dia 13 de dezembro do ano de 2018, pelo Ministério da Educação, estabelecendo, como fundamento, uma Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica, cuja proposição, denomino de impositiva, devido ao sentido arbitrário com que as atuais políticas do governo⁸, instituídas após o golpe ao mandato da presidenta Dilma Rousseff em 2016, têm se constituído nos últimos tempos, sem nenhuma discussão sobre o tema com as instituições responsáveis pela formação docente, bem como, com as/os próprias/os professoras/es.

É dessa relação – dos múltiplos processos formativos que vivi, atrelados à minha prática profissional hoje –, que o meu interesse de pesquisa advém. A partir do imbricado relacional, compreendo não só as origens das minhas perguntas, mas, também, as opções *teoricometodológicas* feitas por mim. Uma *pesquisiformação* de cunho narrativo (auto)biográfico, pois, acredito, conforme Connelly e Clandinin, que:

Pesquisadores narrativos são sempre fortemente autobiográficos. Nossos interesses de pesquisa provêm de nossas próprias histórias e dão forma ao nosso enredo de investigação narrativa. Para nós, foi a nossa experiência de ensino e nosso forte interesse pela narrativa de outros professores e alunos que nos levou a estudar o conhecimento do professor e eventualmente nossa estrutura sobre os estudos

⁸O governo do vice-presidente Michel Temer, de posse, desde o ano de 2016, após a destituição do mandato da presidenta eleita, Dilma Rousseff, instaurou uma lógica em que o estado mínimo e o desmonte das políticas públicas socialmente conquistadas, os quais garantem os direitos dos trabalhadores e cidadãos, acentuando, sobremaneira, um colapso nos serviços públicos, como saúde, educação e segurança pública, entre outros. Neste contexto, do atual cenário político, econômico e social do Brasil e, em contrapartida, dos estados e municípios, é extremamente preocupante e desolador. O Rio de Janeiro, assim como os demais estados, vivem problemas acentuados de falta de recursos públicos nas mais diversas áreas. Além da redução dos recursos para a manutenção dos aparelhos públicos, milhares de servidores encontram-se sem salários, retirando-lhes e da população em geral, suas condições de sobrevivência e dignidade. Nesse processo, a UERJ, tem sido, especialmente, atacada com ações diretas de esvaziamento de seus sentidos, como aparelho público de educação de qualidade social e, institucionalmente, referendada. No ano de 2017, professoras/es, servidoras/es ficaram sem salários e a UERJ, sem repasses para a manutenção mínima da sua estrutura e, nem ao menos, das suas pesquisas.

relacionados ao conhecimento do professor, em termos de conhecimento narrativo. (CONNELLY; CLANDININ, 2015 p. 165).

Após esta intensa procura por um começo, relativizo hoje a necessidade – a qual imagino ser a de muitas/os pesquisadoras/es – por demarcar um início para a pesquisa e opto pelo sentido da palavra *descomeço*. Trago o *descomeço*, como compreensão de um processo que não inicia em um único ponto, em um “aqui e agora”, mas que, paradoxalmente, tem se constituído, a partir de um emaranhado de processos formativos e dos muitos atravessamentos vividos em minha vida e em minha formação.

Penso o *descomeço*, em oposição à ideia de começar; entendendo, assim como Noemi Jaffe (2016), cujo começo “não passa de interrupção de algo que já vinha ocorrendo, mas que não tinha recebido nome”. Perceber que a pesquisa já havia começado, e, entretanto, agora, passa a ter um nome intitulado em uma pesquisa acadêmica; carrega a rigorosidade teórica e a metodológica necessárias, as quais materializam-se, de acordo com Clandinin e Connelly (2015), como um momento cheio de tensão, pois é chegada a hora de começar a escrita da dissertação.

Desse modo, entendo que o processo de corporificação da minha *pesquisiformação* transita, etéreo e fluido, entre duas dimensões: o *descomeço* e o *começo*. O *descomeço* de uma investigação, iniciada na infância de mim. E o *começo* da escrita do texto acadêmico, em um movimento intenso e complexo de reflexão e aprofundamento teórico, desejantes de encontrar na narrativa de si, os sentidos da própria formação. Uma busca pelo

devir-criança na escritura e, por intermédio dela, restaurar a infância do mundo. Assim, quer nos dizer que a operação da escritura a sério, de verdade, tem algo a ver com o habitar outro modo de ser e também como dar vida a uma infância que já não pode ser entendida, ao menos não somente, como cronologia, mas como novo início, começo inesperado, linha que escapa aos modos de ser e de escrever dominantes. Escrever à sério, de verdade, significa aqui um ato de criação, de transformação, revolucionário (KOHAN, 2004, p.15).

Uma *pesquisiformação* que deseja inscrever-se, como algo renovador e brincante ao buscar na escritura das narrativas, entre muitos, o devir-criança, conceituado por Kohan (2004), como um ato revolucionário de criação. Uma possibilidade desviante de subverter, assim como as crianças, a ordem colocada no mundo e (re)inventar uma lógica outra para a tríade, fundamentalmente, interseciva, entre as concepções de infância, as práticas pedagógicas e a formação das professoras; ao reconhecer o conceito de invenção, “como condição epistemológica, estética e política de pensar” (KOHAN, 2004, p 3).

Pensar a formação como ato inventivo e responsivo, nesse sentido, é subverter a ideia de um processo formativo pautado em manuais, mas percebendo as/os professoras/es, como sujeitos, os quais executam aquilo que um dia alguém ou algo, considerado melhor, disse como deveriam fazer em seu ofício de professora/or. Contudo, o romper com esta lógica instituída, é fortalecido, à medida que a palavra da/o professora/or seja reconhecida, como potente produção teórica sobre a sua profissão. Entendendo que, ao narrar suas histórias de vida, as/os professoras/es produzem não só conhecimentos sobre a prática, mas fazem emergir o contexto das relações macro – sócio, políticas, culturais e econômicas – uma relação entre os condicionantes micro e macroestruturais do sistema social. Compreensão, fundamentalmente, necessária a uma formação, como um ato responsável ao articular a vida a uma *políticavida* e, ao reflexionar sobre as inteirezas e os complexos emaranhados sociais, e são estabelecidos os sentidos constituintes de como ser professora/or e como ser pessoa. Nesta esteira, Oliveira-Formosinho (2018), dirá que “o alfa e ômega dos processos formativos é a pessoa. A pessoa-criança, a pessoa-formando e a pessoa-formador (p.20).

Para, entretanto, subverter a ordem instituída e pensar um modo *outro* de *saberser* professora/or, compreendendo-se como sujeito que pensa, reflete e teoriza, é de fundamental importância, narrar. É necessário escrever a narrativa. Escrever sobre o feito. Escrever sobre o pensado. Escrever sobre o que se pensa, durante o processo de se fazer. Um exercício metarreflexivo (BAKHTIN, 2012) de refletir sobre o que se pensa. Recuperar a narratividade a qual, segundo Benjamin (1994), vem sendo expropriada dos sujeitos na contemporaneidade, em virtude de uma ideia de aprisionamento dos corpos, da destituição dos sentidos e dos tempos, ao colocá-los a serviço do capitalismo, produzido pelas lógicas da ciência moderna.

A narrativa escrita, compreendida como um espelho que nos faz enxergar melhor o *pensarfazer* a docência; percebida em sua dimensão de inventividade da formação, na direção de fazer nascer “outra” temporalidade formativa dos sujeitos, a qual, aiônica, do grego *aiôn*, significando, segundo Kohan (2004), desde seus usos mais antigos, “a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, intensiva.” (KOHAN, 2004, p. 2). Uma formação que não dá para ser medida ou quantificada e não ocorre de forma linear, e, sim, em vários sentidos, tempos e percepções.

Ao pensar a formação docente em uma temporalidade aiônica, tomo por base a analogia feita por Kohan (2004), quando remete-se à definição de Heráclito no fragmento 52, ao conectar “a palavra temporal ao poder e à infância”. Desse modo, Heráclito diz que o tempo “aión é uma criança que brinca (literalmente, “criançando”) e parece indicar “que o

tempo da vida não é uma questão de movimento numerado e que esse outro modo de ser temporal parece com o que uma criança faz” (KOHAN, 2004, p.2).

Toda essa análise sugere pensar nos processos de vida-formação em uma percepção aiônica, assim como as crianças fazem. De maneira descontínua e (re)inventora dos sentidos das coisas. Pois relaciona-se com o mundo, como ato desejante de criar. Pensar a formação das professoras das pequenas infâncias como um processo de busca consciente pelo ato responsivo de criação.

A procura por esta temporalidade formativa relaciona-se com a própria concepção de criança, defendida por esta *pesquisaformação*: a criança, como figura de descontinuidade do tempo. “A criança que não pertence ao passado ou ao futuro. A criança que é aqui e agora, que é acontecimento” (LARROSA, 2011, p. 289).

É sob a percepção *aiônica* que a intercessão entre infâncias, práticas pedagógicas e formação de professoras das pequenas infâncias fundamenta-se nesta *pesquisaformação*. Uma tríade praxiológica em acontecimento. Desse modo, ao trazer as narrativas escritas das experiências das professoras, tem-se, como princípio, os diálogos que acontecem nos encontros com as infâncias das crianças – nossas “colaboradoras de memórias inventadas” (BARROS, 2008) – sobre as práticas pedagógicas ocorridas nos cotidianos dos espaços de Educação Infantil do município de Itaboraí.

Desse modo, ousaremos pensar uma pesquisa, *a partir de dentro* (NÓVOA, 2011). De dentro das infâncias. De dentro das experiências pedagógicas. De dentro da formação. Sim. Serão elas, professoras e crianças, colaboradoras/criadoras com suas memórias inventadas; percebendo o que dizem, pensam, criam, desejam descobrir, inventam, comunicam sobre os seus saberes e, principalmente, no caso das professoras, o que escrevem sobre as suas criações cotidianas, como ricos materiais de análise para refletir as infâncias, as práticas pedagógicas e a formação docente. Para tanto, esta *pesquisaformação*, de cunho qualitativo, é tecida pela relação dialógica entre o aporte *teóricometodológico*, de base (auto)biográfica e os estudos nos/dos/com os cotidianos ao entrecruzar as suas múltiplas perspectivas de compreensão. As principais serão as narrativas pedagógicas, registradas nos diários de itinerância (BARBIER, 2002), escritas pelas professoras das infâncias, participantes do curso de extensão, intitulado “*Das Artes de Fazer às Artes de Dizer*”⁹, na Educação Infantil”, realizado no período de setembro a dezembro de 2017, na Rede Municipal de Ensino de Itaboraí.

⁹Artes de fazer e artes de dizer são conceitos apresentados pelo filósofo francês Michel de Certeau para pensar os processos de criação cotidiana dos sujeitos, bem como o processo de narrar tais experiências.

O curso foi pensado como metodologia investigativa da *pesquisaformação*, em parceria com o Grupo de Pesquisa-formação Polifonia – UERJ (FFP) e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC/UNICAMP). Foi apresentado à Coordenação de Educação Infantil da SEME Itaboraí como proposta de formação continuada semestral, cujo objetivo foi o de compreender os processos formativos plasmados nas narrativas das experiências pedagógicas das professoras ao escreverem sobre os encontros cotidianos com as crianças na Educação Infantil.

O curso de extensão foi organizado em sete encontros presenciais, de periodicidade quinzenal, às segundas-feiras, à noite. Com três horas de duração, a ementa foi construída, com base em quatro focos principais de discussão:

- Por que me tornei professora das pequenas infâncias?
- Em que concepções de infâncias acreditamos?
- Que práticas pedagógicas temos com as crianças pequenas?
- Temos uma escuta sensível (BARBIER, 2002) às narrativas das crianças?

Um dos princípios fundamentais do curso de extensão foi o conceito de escuta sensível (BARBIER, 2002); que pressupõe, segundo Barbier, ser uma inversão da atenção, ou seja, “antes de situar uma pessoa em “seu lugar” começa-se por reconhecê-la em “seu ser”, dentro da qualidade de pessoa complexa dotada de uma liberdade e de uma imaginação criadora” (2002, p.1). Desse modo, trazer o conceito de escuta sensível, como um princípio para o estabelecimento dos diálogos, das conversas e das relações com as crianças pequenas, é inferir reconhecê-las como sujeitos, percebidas e aceitas, incondicionalmente, como outro, legítimo em sua totalidade complexa, cuja palavra possui valor social, cultural, político, por produzir conhecimento no mundo e sobre o mundo em que operam. Trata-se de um “escutar-ver” que exige de nós, *professoraspesquisadoras*, tornarmo-nos, também, “ouvintes-sensíveis”. Aquele que “não julga, não mede, não compara. Entretanto, compreende sem aderir ou se identificar às opiniões dos outros, ou ao que é dito ou feito” (BARBIER, 2002, p.13). Ainda sobre a importância da escuta, Oliveira-Formosinho (2007) diz que este deve ser um processo contínuo no cotidiano educativo, assim como a observação. Um processo de procura de conhecimento sobre as crianças, seus saberes, culturas, gostos, interesses, intenções, desejos, lógicas e modos de vida, no sentido de instrumentalizar as reflexões sobre o *saberfazer* cotidiano com os pequenos. É um processo de negociação com os cotidianos formativos, integrando o encontro dos saberes (teorias), pensamento (concepções) com a ação pedagógica (prática), ou seja, a práxis das professoras, e neste sentido, a escuta também precisa ser

documentada. Escutar é também um ato (BAKHTIN, 2012) e, neste sentido, também criação estética.

Com este intuito, o curso de extensão, sendo uma vertente da pesquisa (auto)biográfica, teve, como perspectiva central, discutir o papel dos educadores que se dedicam à educação das crianças e, “através de sua prática pedagógica e produção escrita, elaboram registros da infância e sobre a infância e trazem a criança para o centro da ação educativa” (MIGNOT, SAMPAIO, PASSEGGI, 2014, p.16).

Por meio das narrativas (auto)biográficas escritas em diários de itinerância pelas trinta e duas professoras participantes do curso, tivemos por finalidade promover a protagonização das escritas docentes sobre o cotidiano, em razão de tal proposta metodológica compreende que:

As (auto)biografias dos professores, o registro escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor. A formação deve contribuir para criar nos professores hábitos de reflexão e auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais” (NÓVOA, 2009, p. 40).

Concordo com Abrahão (2016), ao defender a formação como um processo investigativo intencional, isto é, ter como intencionalidade a investigação da própria formação, ao compreender “que sem intenção não há formação. Pode haver informação. Formar-se requer um esforço conscientemente desejante pelo educando e pelo educador, este que neste processo também se educa” (ABRAHÃO, 2016, p.29).

Eis que foi um esforço conscientemente desejante pela formação, que os encontros do curso de extensão, nas noites de segunda-feira, estabeleceram-se entre e em nós. Afirmando inicialmente isto, ao refletir sobre a fala da professora Ingrid, quando discutíamos, no primeiro dia do curso, o que elas compreendiam sobre o conceito de formação.

Eu não sei como algumas pessoas participam de tantas formações e continuam tendo a mesma prática. A formação é um caminho sem volta.

(Narrativa oral da Professora Ingrid- Itaboraí, 04 de setembro de 2017)

Trago esta narrativa, como provocação inicial do “começo” desta investigação. Porém, percebendo ser este apenas o “descomeço” de muitas histórias, somadas às minhas nesta

pesquisiformação. Por ora, concordo com a afirmação de Abrahão (2016): é na busca por entender como acontece a formação no interior de nós mesmos que acionamos a reflexividade (auto)biográfica, provocando uma compreensão consciente da experiência e constituindo neste emaranhado, a identidade; conforme Giddens (2002), denomina de o “surgimento da política-vida”. Pesquisar e formar-se são uma acepção política de compreensão do eu. Na *pesquisiformação*, uma acepção política de compreensão do “nós”.

Buscar compreender os processos de formação que acontecem em nós – em mim e nas professoras – é um dos princípios fundamentais do conceito de *pesquisiformação*. Os meus movimentos formativos vão acontecendo em diálogo com os referenciais *teoricometodológicos* escolhidos, dentre eles, os conhecimentos produzidos pelas professoras e pelas crianças. Processo de formação estabelecido na busca pela compreensão deste emaranhado conceitual e tramados à medida que esta dissertação se constitui.

A partir do entendimento que me constituo em um todo dinâmico, singular e irrepetível, posso perceber no conceito de arquitetônica (BAKHTIN, 2012), um modo de desenhar esta *pesquisiformação*. Desta forma, construo-a, arquitetonicamente, interligando os sentidos, os quais fizeram-me desejar esta investigação-cúmplice (PRADO; MORAIS, 2011) às opções metodológicas para estar em pesquisa e as escolhas teóricas, suportes, nos processos de compreender, extrair lições e, neste complexo e rizomático movimento, formar-me; a arquitetônica do ato. Entendendo o ato, a *pesquisiformação*, como um arbítrio meu. Ato desejado, escolhido, desenhado em resposta ao outro, conscientemente. Caracterizados em termos de alteridade, forjado em três momentos: o eu-para-mim, o eu-para-o-outro, o-outro-para-mim (BAKHTIN, 2012). Desse modo, a arquitetônica do ato de pesquisar e forma-me será contada, por meio de uma história constituída pelo entrelaçamento de oito tramas.

- A primeira trama, a história das histórias de mim, na qual narro o meu memorial de formação.
- A segunda trama, o contar da constituição arquitetônica do meu ato, interligando o memorial de formação ao projeto de *pesquisiformação* entre nós.
- A terceira, em que apresento historicamente a constituição da tríade interseciva e profundamente imbricada entre concepções de infâncias, práticas pedagógicas e formação docente.
- A quarta trama, a contação dos movimentos de formação continuada instituídos e instituintes das professoras da Educação Infantil de Itaboraí, por meio do que chamo de lampejos narrativos; uma história contada a partir das histórias narradas por pessoas que as

viveram ou de documentos encontrados na Secretaria Municipal de Educação, fazendo um caminho reflexivo, onde o painel histórico nos auxilia a compreender o cenário da Educação Infantil no município, hoje.

- A quinta trama, sobre a discussão da articulação fundante entre experiência, formação e narração, constituinte de toda a justificativa *teoricometodológica* desta *pesquisaformação*.

- A sexta trama, a apresentação do caminho investigativo e de seus desdobramentos: o inventário de invenções da *pesquisaformação*, narrando como uma novela de formação, os acontecimentos vividos, encontro a encontro, durante o curso de extensão.

- A sétima trama trata do inventário das histórias inventadas, onde estabeleço um diálogo compreensivo e de escuta às conversas *fiadas, afinadas e afiadas* entre as professoras, as crianças e tantos outros.

- E a oitava e última trama, na qual proponho não concluir, mas escrever outra história, a partir da pergunta: E agora? O que a gente faz com o que escuta das professoras e das crianças?

Nesse processo, apoio-me em Mickael Bakhtin (2012) e Paul Ricoeur (1995) para buscar as lições das experiências – para mim e para elas – em cada uma das narrativas escolhidas pelas próprias professoras, como especialmente formadora. Narrativas sobre os diálogos estabelecidos entre professoras e crianças. E que são o principal foco de compreensão hermenêutica sobre as concepções de infâncias, as práticas pedagógicas com as crianças e a formação, tríade praxiológica fundamental à proposição de uma pedagogia da participação e, com os quais, também estabeleço diálogos compreensivos. Diálogos sobre os diálogos (PONZIO, 2016).

Desse modo compreendo esta *pesquisaformação*, como uma investigação da experiência formativa, do saber da experiência realizada no âmbito da profissão, pois parte do pressuposto de que quanto mais tivermos clareza da real dimensão das nossas questões e dos problemas cotidianos, mais possibilidades teremos de encontrar caminhos para lidar com os mesmos, por meio da autoria reflexiva sobre a prática.

Sendo assim, faço desta *pesquisaformação*, um convite a refletir sobre os processos de formação constituídos em nós, a partir de uma perspectiva epistemológica, de autoformação¹⁰,

¹⁰ Gastón Pineau chama a atenção para o prefixo (auto) atrelado ao conceito de formação, uma vez que historicamente traz a ideia de responsabilização única do sujeito por sua própria formação. Porém, tomados os devidos cuidados com o conceito, ele destaca a importância da demarcação do prefixo para a protagonização dos sujeitos em sua formação, correlacionada às múltiplas dimensões formativas: individual, social e coletiva, entre os pares – auto, eco e hetero formação.

heteroformação e ecoformação, a tripolaridade da formação em seus três centros: si, os outros, as coisas. Processo de autoreflexividade (auto)biográfica ao narrar experiências pedagógicas, em seu sentido benjaminiano¹¹, e a possibilidade, a partir da tessitura da narrativa de uma reconfiguração no encontro ontológico: eu-outro, criando uma heterorreflexividade em (hetero)biografia. Experiências formadoras vividas, produzidas e pensadas em suas três modalidades: ter experiências, fazer experiências e pensar sobre as experiências. Experiências instituintes, enquanto *praticantepensantes* e criadores de *praticaspolíticas* e *práticaspoéticas*, ao instituírmos micropolíticas no cotidiano com as crianças.

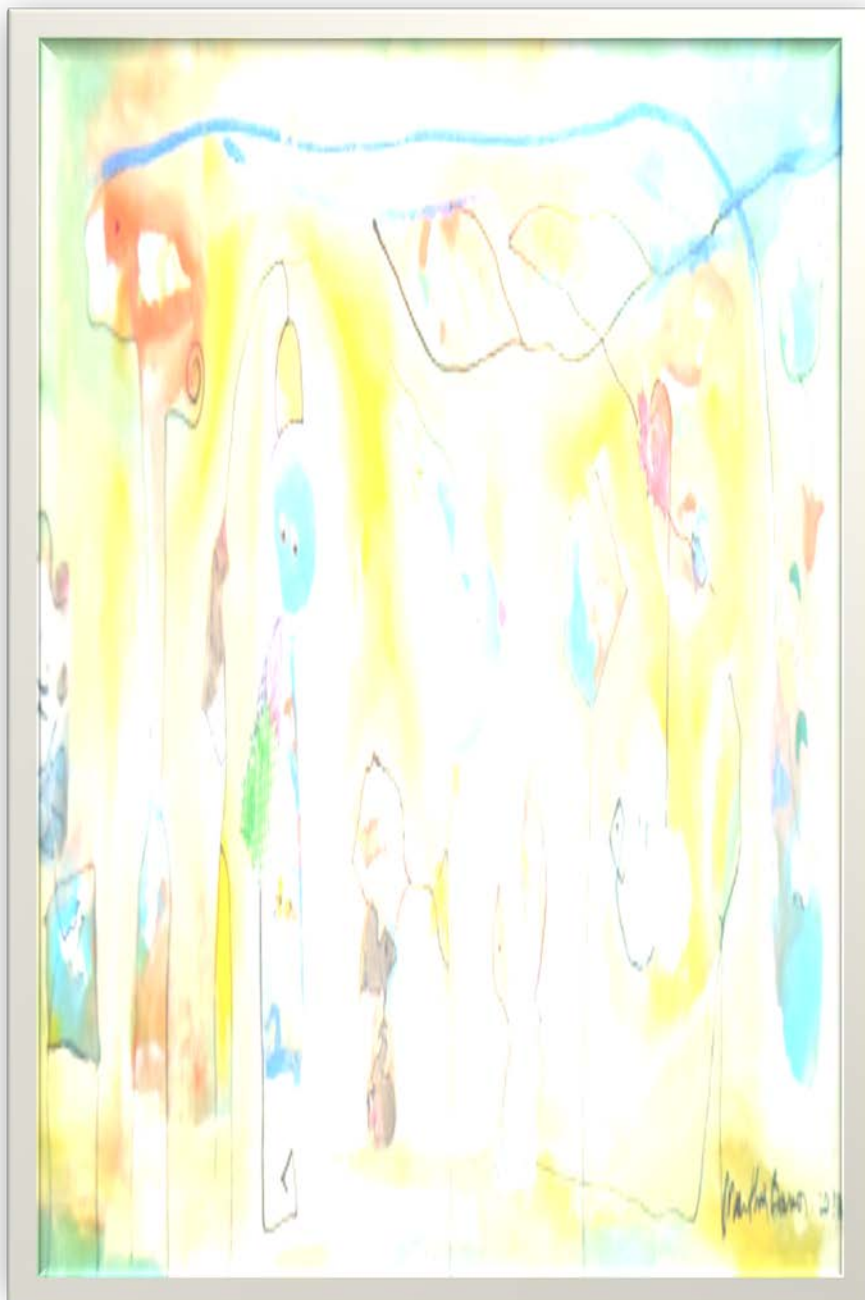
¹¹ Benjamin (1994) compreende a possibilidade de construção da experiência, por meio da arte de narrar, compartilhar e intercambiar histórias, o que ele denomina de “erfahrung”.

1 PRIMEIRA TRAMA: O PORQUÊ DE SE CONTAR ESTA HISTÓRIA?

Sou hoje um caçador de achadouros da infância.
Vou meio dementado e enxada às costas
cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos.

Manoel de Barros

Figura 2 - Iluminura: Memórias Afetivas



Fonte: Martha Barros, 2013.

1.1 Era uma vez... Onde tudo descomeça: O Memorial de Formação

Escrever sempre foi algo muito representativo, em minha subjetividade. As palavras escritas sempre foram mais livres e mais brincantes, enquanto eu as escrevia. Muito mais do que a fala, a narrativa escrita tem, para mim, uma dimensão constitutiva, pois é, por meio da escrita que organizo e comunico meu *pensarsaberfazer* a vida e a profissão. Na infância, escrevia cartinhas aos familiares, diários, agendas, colecionava papéis de carta. Comunicar meus pensamentos, por intermédio da escrita sempre fora algo prazeroso de se fazer.

Ao buscar os começos da *pesquisaformação*, percebi a necessidade de *caçar os vestígios da menina que fui*, à luz da escrita do meu memorial de formação. Este é um dos dispositivos componentes dos repertórios possíveis das narrativas (auto)biográficas na perspectiva das *escritas de si* (PINEAU, 2010) e que, para Prado, Cunha e Soligo (2008, p. 138) “se constitui uma forma de registro de vivências, experiências, memórias e reflexões que permite ao sujeito pensar nos porquês das suas atitudes diante das situações que vive e nos acontecimentos que se sucedem ao seu redor e dos quais participa como ator ou mero espectador”, considerados por boa parte dos pesquisadores dedicados a estudá-lo, como textos privilegiados para a documentação da prática profissional e a compreensão das experiências formadoras.

Pineau, no século XX, conceitua a “escrita de si como arte profissional”, ou seja, uma arte de pensar a própria profissão e responsabilizar-se por ela (PASSEGGI, 2008, p. 30), no contexto dos inaugurais movimentos socioeducativos das histórias de vida e formação. Uma arte existencial, pesquisada por diversos teóricos francófonos contemporâneos, entre eles, Pierre Dominicé, Marie Chistine Josso e Christine Delory-Momberger. Segundo Bragança (2016), a produção teórica de tais pesquisadores influenciaram, sobremaneira, as pesquisas narrativas (auto)biográficas no Brasil, trazidos, em especial, por António Nóvoa, por meio dos seus livros “Vidas de professores” e “Os professores e sua formação”. Porém, chama-nos atenção para a não linearidade da apropriação da literatura estrangeira nos estudos aqui realizados, visto que, paralelamente, à produção francófona já se produzia, nacionalmente, importantes pesquisas, as quais “colocavam os professores e suas histórias de vida no centro da pesquisa educacional” (BRAGANÇA, 2016, p. 16).

Nessa perspectiva, as vozes dos sujeitos sobre as suas histórias de vida e de formação vão ganhando centralidade nas pesquisas e os dispositivos para escutá-las também. O memorial de formação torna-se, então, um importante movimento, pois “ajuda a construir os

nexos de sentido entre o patrimônio experiencial do sujeito e seu percurso como pesquisador” (PRADO; CUNHA; SOLIGO, 2008, p. 138).

A priori, pensei que escrever o meu memorial de formação seria uma tarefa fácil... Não, não foi. Percebi, parafraseando Bragança e Morais (2017), que viver e escrever são “um negócio muito perigoso”, pois

auto-bio-grafar é aparar a si mesmo com suas próprias mãos. Aparar é aqui utilizado em suas múltiplas acepções: segurar, aperfeiçoar; resistir ao sofrimento, cortar o que é excessivo e, particularmente, como se diz no Nordeste do Brasil, aparar é ajudar a nascer. Esse verbo rico de significados permite operar a síntese do sentido de biografar-se, aqui entendido, ao mesmo tempo, como ação de cuidar de si e de renascer de outra maneira pela mediação escrita. (PASSEGGI, 2008, p. 27)

Ao aparar a mim mesma com as mãos, fui percebendo que, para escrever o memorial de formação, era necessário retornar ao labirinto das minhas memórias. Era preciso fazer caminhos de volta. Contudo, não era possível percorrer todos os caminhos dos labirintos da minha experiência. Era fundamental fazer escolhas. Escolher o que lembrar. O convite à escrita do memorial de formação era, para mim, como se estivesse de pé em frente de uma porta, à espera de adentrar. Mas, como? O que deveria recordar? Que momentos seriam importantes revisitar para a escrita de um memorial de formação? Das lembranças, que deveria narrar? Era necessário procurar lembranças relacionadas com o que desejo investigar?

Passeggi (2008) ajuda-nos a pensar sobre a complexidade de se escrever o memorial de formação, ao afirmar que, apesar de parecer uma tarefa fácil aos olhos de quem jamais o fez, ao contrário, torna-se complexo ao fazê-lo, pois exige “fixar na escrita o que se tenta pegar no ar, o que foge e escapa a cada tentativa é um trabalho ao mesmo tempo laborioso, sedutor e consideravelmente formador” (PASSEGGI, 2008, p.64).

Assim, os sentidos do verbo *aparar* foram tomando uma dimensão viva no exercício da escrita do memorial de formação: aperfeiçoar, resistir, cortar o que é excessivo, ajudar a (re)nascer, por meio da escrita; foi um exercício desafiador, tão difícil e, às vezes, até mesmo doloroso, que cheguei a relativizar a relevância *teoricometodológica* da escrita do memorial de formação e da *escrita de si* para o processo de formação. Era realmente importante escrever o memorial? Tê-lo em minha dissertação? As minhas leituras, as discussões no grupo Polifonia e toda a produção *teoricometodológica* da linha de pesquisa, ao qual filio-me, diziam: sim; entretanto, eu ainda sentia resistência em experimentar tal escrita, muito em decorrência das dimensões conflitantes das lembranças. A *escrita de mim* colocava-se, teoricamente, como possibilidade de pensar o meu próprio processo de formação, em uma

perspectiva de formação contínua, na qual acredito e dedico-me a pesquisar: formação, a partir de dentro.

Ousar pesquisar sobre a formação das professoras das infâncias, de dentro da própria profissão, exigia de mim, professora das infâncias, iniciar a pesquisa de dentro de minha própria formação. A escrita do memorial de formação, então, para além do dito pelos meus estudos teóricos, começava a fazer sentido, à medida que, ao narrar as minhas experiências, ia compreendendo sobre o desejo de investigar a formação das professoras das infâncias e as práticas pedagógicas, criadas, no cotidiano, com as crianças; ser advindo das minhas experiências profissionais, como professora, coordenadora pedagógica, diretora e formadora; na Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí, relacionadas a outras experiências de criança brincante, de estudante, de filha, de amiga, de mulher e, especialmente, nos últimos tempos, como mãe.

Dessa feita, ao iniciar a escrita do memorial de formação, sendo este texto, um primeiro e importante recorte ao escrever sobre a vida, pude confirmar o que Prado e Soligo (2008), dizem:

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 (p. 140).

O memorial de formação, nessa perspectiva, é a própria pesquisa em processo. Ainda não tão bem definida, mas um anúncio do seu porvir. Desse modo, vou constituindo, em permanente diálogo, com os sujeitos que a compõem, professores e crianças; em uma temporalidade aiônica, em acontecimento, a partir das razões que me fizeram desejá-la. As razões da pesquisa. Essas sim, a priori, começam na *infância de mim*. Lá, na memória, encontram-se as chaves interpretativas para os sentidos da pesquisa que em continuidade, em descomeço constitui-se.

Como um dos dispositivos da pesquisa narrativa (auto)biográfica, o memorial de formação produz a percepção de uma temporalidade formativa, a qual não é linear. Que não se limita a uma relação de ida – presente para o passado – e volta – passado para o presente. Ao voltar ao passado, por meio das memórias, somos capazes de compreender criticamente o presente e planejar mais claramente o futuro. Benjamin (1994) diz desta capacidade,

denominando-a como um processo de presentificação. É possível presentificar o passado e o futuro em ações de reflexividade sobre os mesmos. O passado, reelaborando experiências vividas. O futuro, antecipando-as em ações mentais, de planejamento, de imaginação, de fantasia, assim como fazem as crianças. A possibilidade do “fazer de conta” pela narrativa.

Do mesmo modo, Delory-Momberger (2014) diz que é na narrativa e pela narrativa, em função da linguagem, que as histórias dos indivíduos tomam forma. Ou seja, processo “no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida” (p.54), pois fornece aos sujeitos uma percepção tangível, onde se pode ver, sentir e perceber como a nossa consciência trabalha. Assim, a escrita do memorial ou de um diário, ou a gravação de um vídeo que narre a vida, ou quem sabe um desenho em quadrinhos sobre as experiências, ou mesmo uma narrativa oral gravada, para ouvi-la novamente, ou seja, qualquer suporte que registre a narrativa das histórias de vida podem auxiliar no processo de compreender que “o material da vida, que é díspar, heterogêneo e fragmentado, para constituí-lo em um conjunto dotado de unidade e coerência” (DELORY- MOMBERGER, 2014. p.55). A referida autora atribui a sua natureza hermenêutica à capacidade de reflexividade que a narrativa biográfica é capaz de produzir.

A hermenêutica é a ciência que considera o texto como uma totalidade com a qual se relaciona cada uma das suas partes. A vida, nesta compreensão, é percebida, não como um todo formado por partes, mas como uma unidade complexa e multiforme constituída em ressignificação e devir.

Ao tratar da hermenêutica da narrativa, Abrahão (2016), diz que Delory-Momberger (2008) fala de uma *inteligibilidade biográfica*, ou seja, como o sujeito aprende da própria vida ao recontá-la.

O que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si. Portanto, a narração não é apenas o instrumento da formação, a linguagem na qual esta se expressaria: a narração é o lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida. (DELORY-MOMBERGER, 2014, p.54)

As histórias de vida, segundo Pineau (2004), trazem uma materialidade à dinâmica linguística de narrá-las em duas dimensões: *biocognitiva* (conhecer a vida), além de *biopolítica* (quem tem o poder de agir sobre a vida – próprio sujeito), o que ele denomina, fundamentado em Foucault, como *arte da existência*. Isso, porque, para os sujeitos em formação, as histórias de vida são produzidas não só, como possibilidade de fazer literatura(s), mas, diretamente para viver, para “criar sentido a partir de sua experiência para

fazer ou refazer sua vida – ganhá-la, tentando compreendê-la um pouco mais.” (PINEAU, 2004, p.198).

Percebida por mim, a possibilidade de que o memorial de formação era um exercício fundamental na busca dos sentidos das minhas perguntas para a pesquisa, ousei fazê-lo desprovida das respostas, que, a priori, procurava: regras ou manuais de como escrever um memorial. Ousei escrever sem medo de haver certo ou errado. Não há certo, errado ou sentidos de verdades comprováveis na escrita (auto)biográfica. A *escrita de si* (PINEAU, 2010) são escritas possíveis, com *verdades-pravda* (BAKHTIN, 2012) em si mesma, pois Manoel de Barros já dizia: “há histórias tão verdadeiras que às vezes parece que são inventadas” (2008). Do mesmo modo pelo qual a escrita tem se configurado nesta pesquisa como um convite, a mim e às professoras com as quais a divido, opto por convidá-las/os caras/os leitoras/es a aventurarem-se comigo por entre os labirintos e os descomeços desta *pesquisaformação*.

1.1.1 As memórias das histórias de mim

Então, o que recordo da vida para contá-la? Trago os vestígios da minha infância, ao transitar pelos labirintos da minha existência, assim como Benjamin, que vagava pelos labirintos de sua “Infância em Berlim” (1987). Ao retornar aos labirintos da minha história, como um “caçador de achadouros da infância”, fui dando enxadadas “cautelosas e tateantes na terra escura” (p.239), “escavando e recordando”, em minhas memórias, as razões para esta *pesquisaformação*. E como é importante, para mim, *professorapesquisadora* das infâncias, pensar a educação com os pequenos, a partir das “memórias inventadas” (BARROS, 2008) da criança que fui.

Fui criança em um sítio, em São José, bairro do interior do município de Itaboraí. Lugar ermo, cheio de árvores, passarinhos, plantações de laranja e muitas brincadeiras. Ali, minha infância deu-se. Entre as bonecas – minhas únicas companheiras – experimentando, no faz de conta, o que na imaginação era possível.

Não havia outras crianças nos arredores da minha casa. Eram apenas eu e meu irmão, seis anos mais velho. Enquanto meu irmão seguia pelo mundo, autorizado por minha mãe, para brincar com os colegas; eu permanecia no sítio, desejando, assim como a princesa da história *Procurando Firme* de Ruth Rocha, sair “pelo mundo, procurando não sei o quê, mas

procurando firme”. Eram os limites territoriais impostos pelas cercas e porteiras, além dos limites subjetivos impostos pelas questões de gênero, emaranhadas às culturas dos meus pais. As divisas territoriais e culturais delimitavam os espaços das minhas brincadeiras materializadas, mas não os das brincadeiras da minha imaginação brincante.

Lembro-me de brincar por entre os laranjais e no antigo trator que ajudava no arado da terra. Era tão desafiador subir naquela máquina nos fins das tardes, depois do retorno dos trabalhadores. O sítio, assim como outras propriedades rurais de Itaboraí, dedicava-se, em sua maioria, à plantação de laranjas. Na década de 1980, a atividade agrícola, já se encontrava bastante diminuída, mas, em anos anteriores, a cidade era referência no plantio, venda e exportação do produto.

Tudo era tão grande aos meus olhos de criança. O trator, os galhos da mangueira, que serviam de casa das minhas bonecas e a pedra nos fundos do sítio, cujo cume, ao ser escalada parecia nunca se aproximar. Assim, como Barros (2008), eu achava que “o meu quintal era maior do que o mundo [...], pois as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade” e da perspectiva. Hoje, quando volto ao sítio e revisito o trator, a mangueira e a pedra, percebo já não serem tão grandes assim. Ficaram pequenos, em relação ao meu olhar adultizado, justo pela falta da intimidade. Quem me relembra da grandiosidade das coisas pequenas é a minha filha, que, aos nove anos, rompe com minhas lógicas adultas e tem no sítio, o lugar mais especial de viver as suas tardes de domingo.

Aliás, os fins de semana no sítio sempre foram extraordinários. Na minha infância e na da minha filha, sábados e domingos eram/são reservados para os encontros da família. Recordo-me dos meus tios, moradores do município de Resende, passando os fins de semana e férias conosco. Era um momento recheado de brincadeiras com os primos e, também, a oportunidade de aprender a ler e a escrever. Isso, porque Fátima, esposa do irmão da minha mãe, em suas idas a Itaboraí, brincava conosco de escola e ensinava-me a ler, a grafar o meu nome e as letras do alfabeto.

Em 1986, aos cinco anos, fui matriculada no Jardim de Infância Trenzinho da Alegria. Escola particular próxima a minha casa. Aliás, em Itaboraí, neste tempo, não havia atendimento de creche e pré-escola na Rede Pública de Ensino. Os espaços de atendimento à criança pequena nas décadas de 1980 e 1990 eram, em sua maioria, feitos em nível de pré-escola nas instituições privadas. O atendimento público às crianças pequenas era realizado em três creches filantrópicas, localizadas no centro da cidade, ligadas à Secretaria de Desenvolvimento Social. Apenas no ano de 2000, após a criação do Sistema Municipal de

Ensino, Lei Complementar nº 018/2000, o atendimento à Educação Infantil passou a ser de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação.

O Jardim de Infância Trenzinho da Alegria funcionava em uma pequena casa, mas com um grande quintal. Havia uma cerca baixa e uma árvore enorme nos fundos. Deste lugar, recordo-me dos cheiros. Os mais marcantes, sou capaz de senti-los intensamente, enquanto escrevo. O giz de cera, a tinta guache e o suco de maracujá – o meu preferido. Lembro também das minhas professoras: Adriana, Mariluce e Nilsilane. Docentes que me auxiliaram em meu processo de alfabetização e, hoje, são minhas companheiras de trabalho na Rede Municipal de Ensino de Itaboraí. Lembro-me das histórias lidas por Adriana nos fins das tardes. Todos os dias, ela lia para nós. Leitura deleite, sem compromisso pedagógico. Penso que deveria ser uma estratégia para nos acalmar após as atividades da rotina, pois me recordo de a professora sempre ler, antes do sinal da saída tocar.

Lembro-me de gostar muito de ir à escola, embora tivesse um medo enorme de ser esquecida lá. Chorava todos os dias para ir. Queria a presença da minha mãe, a sua permanência na sala, ao meu lado. Mas, como não podia, chorava; até os oito anos de idade, quando comecei a ir sozinha de ônibus para a escola. Ir de ônibus era a certeza de que não iria depender de ninguém para ir me buscar. Só dependia de mim o voltar para casa. Ao recordar esta lembrança, tão viva e intensa em minha memória, penso no clássico literário João e Maria, entre migalhas e pedrinhas, criava estratégias para marcar o caminho de volta. Não era medo da escola e nem desejo de não permanecer nela. Era medo do esquecimento, apesar da minha mãe nunca ter me esquecido ou atrasado para ir me buscar, ao fim de todas aquelas tardes, até o ano de 1994.

A presença da minha mãe, aliás, sempre fora marcante na minha vida e na do meu irmão. Mulher forte, cuidou de nós praticamente sozinha, em virtude das longas viagens que o meu pai fazia por ser caminhoneiro. Até hoje ela é a nossa referência nos muitos papéis desempenhados em nossas vidas. Mãe, conselheira, incentivadora, educadora, avó e cuidadora, sem igual. Cuidar das pessoas sempre foi o principal *saberfazer* da minha mãe. Ela estudou o possível. Até o nono ano do Ensino Fundamental. Mas sabe perfeitamente o valor da educação e, por esta razão, sempre nos incentivou a estudar. E percebia a educação como um dos caminhos para que eu pudesse ter uma história diferente da dela. Em sendo mulher, minha mãe sempre me ensinou a importância do estudar muito e trabalhar. A independência financeira e emocional era algo preponderante para a minha mãe, a fim de constituir-me. Não queria que as minhas escolhas impedissem-me, assim como as dela a impossibilitaram, de ter a autonomia feminina bastante demarcada. A educação recebida pela minha mãe e a cultura

machista presente em sua realidade, fizeram-na ter experiências muito marcantes em sua subjetividade. Romper com este ciclo era o seu objetivo. Por esta razão, muitas questões de gênero atravessaram a minha relação com a minha mãe. Um constante embate entre o que ela desejava para mim e o que aprendera de fato com a vida experienciada.

Talvez a resistência inicial em escrever o memorial de formação estivesse exatamente no desejo de que algumas lembranças permanecessem esquecidas. Percebi que não é possível delimitar fronteiras às memórias. Ao acionar uma lembrança, muitas outras vêm atreladas a ela. Isso, porque a vida não é composta de acontecimentos sobrepostos ou colados, lado a lado. Mas, constitui-se em uma complexa rede (ALVES, 2007) de experiências e de atravessamentos nossos e dos outros, esses todos, que também nos constituem.

Entre as lembranças da minha infância e das histórias contadas sobre ela, diziam-me que eu era uma criança “perguntadeira”. Queria saber de tudo e, para tudo, inventava uma explicação. Eram tão intensos a curiosidade e o desejo de descobrir os saberes sobre o mundo, que, pequena, chamavam-me de “rádio-relógio”, devido ao slogan da programação: – *Você sabia?*

Não tenho memórias das minhas perguntas. Mas recordo-me dos meus silêncios. Entrei na escola perguntando, mas de muitos modos fui silenciando as minhas inquietações e estas permaneciam presas em minha garganta. Se, de fato, era “perguntadeira”, foram me silenciando com a ideia de que “criança não tem querer”, “criança não tem saber”. Tristes concepções sobre as crianças que fomos e, destas, recordo-me bem.

Qual a significação da expressão: “criança não tem querer”, que muitos de nós insistentemente ouvimos e, ainda hoje, repetimos em nossas *práticaspolíticas* cotidianas com as crianças? Lembrar destas falas de muitos adultos instiga-me a pensar quais os sentidos e as concepções estão por trás desta afirmação e que se transmutam em *políticaspráticas* e *práticaspolíticas* de silenciamento das crianças? Os labirintos da memória vão dando pistas para colocar o presente em situação crítica. Assim, vão ficando claras as interseções da pesquisa, as inter-relações da tríade: infância, práticas pedagógicas e formação de professores.

É sobre essa dimensão complexa da narração das histórias de vida, que Bragança (2012) define como um “movimento propriamente humano de contar histórias e ressignificar experiências do passado que vão se desdobrando em projetos de futuro” (2012, p. 93). Ao recordar da minha infância, adolescência, juventude e formação docente, a *pesquisaformação* foi encarnando-se, pois a narrativa da minha história de vida produziu em mim um movimento de presentificação intercessiva entre passado, presente e futuro. As memórias do passado colocando o presente em processo de crítica, dando pistas para projetar em pesquisa,

caminhos investigativos futuros – “tríplice presente” (RICOEUR, 1995). Pois, foi na busca por compreender os modos pelos quais os adultos concebem as crianças, que procurei, nas lembranças, os modos pelos quais eu era concebida em minha infância. Assim, fui percebendo as pistas, para hoje, “formadora de professores” na Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí, pensar a escola e a formação docente, por meio das práticas pedagógicas com as crianças na Educação Infantil. Nesse sentido, lembrar das minhas experiências escolares, como aluna e como professora, coloca-se como fundamental. E, por esta nova porta, continuo a narrativa do meu memorial de formação.

Thais? Vamos brincar de escola? Ah, sim... eu quero ser a professora! Percebo que este foi um dos enredos mais potentes da minha vida. Sempre gostei de estudar, de aprender, de ler. A literatura era algo que me encantava. Recordo-me da felicidade intensa sentida ao ir à casa da minha tia Norimar e me encontrar com os muitos livros de literatura da minha prima. Os livros ficavam em uma cestinha no canto da sala. Aquele cantinho era “meu”, durante as tardes de domingo, ao visitá-las. Ali, naquele pequeno canto, eu vivia mundos, experimentava realidades, imaginava experiências futuras e podia senti-las, de verdade, por meio do faz de conta. Era um prazer intenso, vivido quando, vez ou outra, visitava a irmã da minha mãe. Prazer fugaz, mas tão real, que recordo, em sensação e sentimento, exatamente como eram as tardes no canto daquela sala. Ao sentir novamente a minha imaginação de criança, que no faz de conta, era capaz de presentificar o desejado, traço um paralelo com a dimensão temporal da projeção futura provocada pela narrativa. Ao rememorar esta sensação de viver a imaginação em sua dimensão de verdade, de trabalho, penso ser a mesma que hoje sinto ao projetar a *pesquisaformação* em devir. Ao imaginá-la, ao planejá-la, presentifico o futuro, faço de conta, vivo-a imaginariamente, reflito, auxiliando a minha compreensão adulta, por onde seguir.

Retorno às lembranças e recordo não haver livros de literatura na minha casa. Talvez, seja esta a explicação para a paixão que tenho pelo livro, por sua materialidade, por seu cheiro, por seu lugar muito bem demarcado em minha constituição subjetiva. Por esta razão, o livro sempre teve grande centralidade no meu trabalho docente com as crianças. E, também, como mãe, ao ler diariamente histórias para a minha criança e para mim. Também como diretora, coordenadora, supervisora e formadora de professoras. Os livros sempre estiveram, como marca, em meu *pensarfazer* a minha profissão. O livro é a minha própria identidade. É brinquedo, presente, partilha, reflexão, recriação, formação. Percebo que a relação com a leitura e com a escrita foram tatuadas em mim, por meio das múltiplas brincadeiras proporcionadas pela literatura. E como *ser professora* era uma possibilidade real de estar

perto dos livros, da escrita, e dos saberes, era este o enredo mais presente em minhas brincadeiras.

Ao brincar, contava histórias para as minhas bonecas. Pois, ainda pequena, além dos contos de fadas, lia todos os clássicos da literatura indicados como leitura extraclasse, pela escola privada, onde o meu irmão estudava.

No primeiro ano do Ensino Fundamental, aos sete anos, passei a estudar nas escolas públicas estaduais do meu bairro. Na escola pública, vivi toda a minha formação estudantil. Recordo-me, inclusive, que nas escolas públicas, onde estudei não havia bibliotecas. Então, lia todos os livros de Literatura extraclasse do meu irmão, até por ele não gostar de lê-los e, depois, contava os enredos das histórias para que pudesse realizar as provas de interpretação.

Desse modo, fui desde muito cedo relacionando-me com a Literatura de maneira muito singular. Assim, a leitura literária passou a funcionar como um mecanismo para pensar e interpretar muitas situações vividas cotidianamente. Talvez, por isso, a literatura tenha grande centralidade na maneira como sempre pensei as práticas pedagógicas com as crianças, como organizava as reuniões de planejamento com as professoras, e, como hoje, planejo as formações continuadas. Ou seja, percebo a Literatura como o fio articulador de muitas discussões e reflexões sobre questões sociais, políticas, econômicas, entre outras, pois a Literatura conta as histórias ficcionais das histórias reais. Por tratar-se do lugar do humano, empaticamente falando, onde se experenciam todas as possibilidades de sentimentos e ações humanos.

A história ficcional, as histórias inventadas, o faz de conta têm, para mim, um sentido tão verdadeiro, quanto qualquer outra história certificada como real. Aprendi isso com os *despropósitos* de Manoel de Barros, meu poeta preferido. Costumo dizer que suas palavras brincantes são a minha dose diária do necessário exercício de perceber as *desimportâncias* da vida. Pílulas poéticas são meus remédios de viver. Por isso, talvez, que a minha pesquisa imbrica-se de poesia e infância. Estas são presenças constituintes do meu ser. Tanto que Manoel de Barros dialoga comigo constantemente, por meio da sua palavra crianceira em modo poesia. O tempo inteiro sua poesia vem à frente, anunciando os meus pensamentos. E, quando as palavras faltam-me, busco nas iluminuras de Martha Barros¹² uma linguagem outra

¹² As iluminuras apresentadas na dissertação são técnicas de pintura criadas pela artista plástica Martha Barros, filha de Manoel de Barros que ilustram as poesias do pai em vários livros dele, justamente por se tratar de uma linguagem que se aproxima dos desenhos infantis. As iluminuras são garatujas ou pinturas rupestres, uma pintura fluida que representam as imagens do pensamento, pois a tinta é colocada de modo livre e só após os desenhos são feitos. O traço e a lógica da Martha Barros são tentativas de traduzir em imagem, a poesia e a infância que são fundamentais na obra de Manoel, mas que também percebo em Benjamin e nas articulações que faço com os

para expressar os transbordamentos do meu pensamento brincante, pois, segundo Manoel: "imagens são palavras que nos faltaram".

De onde vem, então, o desejo de constituir-me professora das infâncias? Voltar, seguindo os fios me fez perceber que, desejar ser “a professora” sempre fora brincadeira séria, tão séria que não tive dúvidas em optar pelo curso normal no Ensino Médio. Ingressei no curso de formação de professores no ano de 1995, na Escola Estadual Pandiá Calógeras, no município vizinho a Itaboraí – São Gonçalo. Começava ali a derrubar os limites das cercas e das porteiras do sítio, os quais me continham, até então, e saí “a procurar não sei bem o quê, nem muito bem onde, mas procurando firme” (ROCHA, 2011).

Foi no curso normal onde comecei a experimentar ter o corpo da professora nas atividades de estágio supervisionado ocorrentes nas turmas de aplicação da Unidade Escolar. A falta de professores regentes para as turmas do colégio de aplicação eram frequentes e, constantemente, as crianças ficavam sob a nossa responsabilidade – as estagiárias. Durante as manhãs, estudávamos e à tarde, o estágio.

A distância entre a minha casa e a Escola era enorme, além da dificuldade com relação ao transporte, sempre escasso. Tal fato obrigava-me a passar o dia todo no colégio. Chegávamos às 7h e saíamos às 18h. E, neste cotidiano, fui tecendo novas perspectivas de minha formação.

Além disso tudo, neste período, conheci o meu futuro companheiro, Fábio. Eu, com quinze anos. Ele, com dezesseis, constituímos juntos, desde a adolescência, o nosso projeto de vida a dois, até o nosso casamento, dez anos depois.

Ao fim do curso, no ano de 1999, fui incentivada por minhas professoras do curso normal a prestar o vestibular. A escolha?! Pedagogia.

No ano seguinte, aos dezessete anos, iniciei meu fazer docente como professora de Educação Infantil, concomitante ao começo da minha vida acadêmica, como aluna da Universidade Federal Fluminense. Duas experiências que, juntas, impulsionaram-me a querer ser, não apenas professora, mas *professorapesquisadora* das infâncias.

A primeira turma foi em uma escola privada no município de São Gonçalo, onde lancei-me na busca de compreender-me como *professorapesquisadora* da minha prática. Isso, pois vivi com essa turma de Educação Infantil um primeiro encontro. Era o encontro da Thais com seus trinta alunos. Vinte e nove alunos de quatro anos e o único aluno, com nove anos – o meu primeiro estranhamento. Um corpo, uma história, uma criança, um menino, que, por ter

Síndrome de Down, foi matriculado em uma turma de crianças muito pequenas. A justificativa? Não havia nada plausível para explicar. Concepções equivocadas de infância, aprendizagem e inclusão, a meu ver, justificavam aquela decisão. O Bruno não era visto, não era escutado. Ele era resumido a uma síndrome registrada em um laudo. Seus interesses, seus incômodos, suas potencialidades não eram percebidos. Incomodei-me. Foi deste encontro com Bruno, Pedro, Mariana, Joana, esses sujeitos encarnados (NAJMANOVICH, 2001), os quais me convidaram a acordar em minhas memórias adormecidas, a Thais “perguntadeira”, que um dia fui, e pensar: “mas, por quê?”

Em 2002, fui convidada a coordenar pedagogicamente esta mesma escola e pude dividir com os demais professores as inquietações trazidas pelo cotidiano. Porém, as muitas inquietações da *professorapesquisadora* já não cabiam mais nos limites da escola privada e, assim como Manoel de Barros, (2013) pensava que “quem anda no trilho é trem de ferro. Sou água que corre entre pedras – liberdade caça jeito”, como água, corri entre as pedras e fui procurar caminhos outros.

No início de 2004, fui aprovada em dois concursos públicos das Redes Municipais de Niterói e Itaboraí. Novas experiências vividas no cotidiano da escola pública. Era o lugar, onde desejava estar. Manhãs e tardes eram dedicadas aos encontros cotidianos com os pequenos, em duas turmas de Educação Infantil. Já as noites, direcionadas ao último ano da formação universitária. Uma rotina intensa, porém com as mais significativas experiências em minha formação.

Na escola pública, aprendi com uma das supervisoras educacionais a compreender o sentido do currículo praticado cotidianamente com as crianças. Marta foi o “legítimo outro” (MATURANA, 2009) que atravessa e marca a nossa formação. Nas reuniões de planejamento coletivo, Marta nos perguntava ao ler os nossos cadernos de plano: mas qual é o seu objetivo com esta atividade? Qual é o sentido dessa proposição à criança? O que as crianças irão aprender com esta proposta? O que as crianças pensam sobre isto? As perguntas da Marta ecoavam em minha cabeça e desestabilizavam-me. Muitas vezes, eu não sabia muito bem, com clareza, o que eu pretendia ao pensar uma determinada atividade com os pequenos. As minhas certezas já não eram tão certas. Lembro-me das tardes nos finais de semana, que passava planejando e pensando... – “E agora? O que vou responder para Marta?”. Nesse momento, eu ainda não percebia a verdade da questão: não responder à pergunta da Marta; mas responder a indagação em mim: “E, agora? O que eu vou responder para mim? Para as minhas perguntas? Para as crianças? Para as perguntas das crianças? O que as crianças querem?”. Essa era a real intenção da Marta: que perguntássemos o tempo todo. E esse

questionar passou a ser o exercício fundamental na minha constituição identitária, como professora das infâncias.

E, assim, no diálogo com *a pesquisaformação* sobre as infâncias, fui me constituindo. Vida e profissão em uma interlocução, na qual e as experiências formadoras são compreendidas, consoante Josso (2004) conceitua:

Para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sobre o ângulo da aprendizagem; em outras palavras essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, o saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades. Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao “vivido” na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. Contudo, é também um modo de dizermos que, nesse *continuum* temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e dela extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural. (JOSSO, 2004, p. 47-48)

Eram tantos atravessamentos colocados pelo cotidiano com as crianças a desafiarem-me, constantemente, em minha formação, cuja percepção era a de não ser só minha, mas também constituída pelos muitos outros sujeitos com os quais a dividia. Os encontros com as crianças eram desafiadores a este movimento. As reuniões de planejamento coletivo, também. E sentia a formação, como um processo de *encarnar-se*. Na medida em que refletia sobre o meu *saberfazer* era como se os conhecimentos virassem verbo em mim.

Sentia, em meu corpo, as temporalidades da minha formação acontecendo, à medida que tomava consciência dela no exercício de escrever a monografia de conclusão do curso de Pedagogia na UFF. Naquele momento, a pesquisa da graduação contava sobre as minhas experiências de professora que acompanhou, durante três anos, uma turma do ciclo de alfabetização em Niterói. Era a narrativa das aventuras e desventuras de uma professora, cujo ciclo formativo profissional foi dividido com o ciclo formativo das crianças. E sobre este processo de tomada de consciência sobre a minha formação, trago, da minha monografia, uma narrativa:

Era o ano de 2004 e eu supunha que sabia como trabalhar pedagogicamente na perspectiva de projetos com os meus pequenos. Pensava que organizava o currículo em forma de projetos de trabalho. Um dia, Alex, morador da Ilha da Conceição em Niterói, me perguntou: Thais, por que os navios não afundam? Pensei... pensei..., gaguejei e quis desconversar. Eu não sabia a resposta! Mas não seria aquele um bom tema para o projeto? Não, não seria! Os temas dos projetos até então eram levados por mim. Só quando toda a turma ficou intrigada com a pergunta e como em um “coro” perguntaram: “por que os navios não afundam?”. Foi então que me senti obrigada a escutar as crianças! Eram vozes demais para eu continuar sem ouvi-las. Foi então que propus: Vamos pesquisar? O interesse foi geral! Desafiada

pelas crianças, retomei minhas leituras, sobre projetos de trabalho e me lancei no desafio de pensar aquele projeto com eles.

Pensamos e escrevemos as nossas hipóteses, pesquisamos, fizemos testagens em experiências de flutuação, anotamos o que vimos, registramos as possíveis conclusões. O tema “Por que os navios não afundam?” nos levaram a estudar sobre economia portuária de Niterói, a crise vivida na cidade com o fechamento dos portos na década de 90. O retorno da atividade portuária ligada ao petróleo. Os impactos da poluição na Baía de Guanabara, a atividade pesqueira na ilha, ou seja, conhecimentos de História, Geografia, Matemática, Ciências, Linguagens, conhecimentos de Física! Os saberes do mundo, sobre as coisas que acontecem no mundo, ali, em uma simples pergunta, mas que a ciência moderna categoriza de forma estanque, em disciplinas. Fui buscar na parceria com um professor de Física, o auxílio para o tratamento da informação. Ele colaborou com nossas pesquisas desde as primeiras experiências de flutuação até as explicações antes de chegarmos à conclusão.

Foi a partir desta experiência que comecei a indagar sobre a forma como o currículo na escola moderna é pensado. A concepção de currículo historicamente praticada nas escolas e, por mim, não iria supor estudar conceitos de Física com crianças pequenas. E eu ouvi críticas na própria escola, nas reuniões de planejamento sobre este projeto. Alguns professores falavam: Mas não são conceitos difíceis demais para as crianças? Eles estão realmente aprendendo, ou estão só brincando?

As crianças queriam aprender. Queriam aprender de tudo. Mas aprendiam, por meio das muitas brincadeiras, que organizamos para pesquisar e experimentar, já que a brincadeira e é o eixo central para a organização do currículo com as crianças. Para mim e para as crianças, naquele momento, pouco importava os nomes que aqueles conhecimentos tinham; se era Física, Ciências ou Matemática. Eles queriam conhecer algo sobre o que viam cotidianamente na vida: navios enormes, pesados, que curiosamente, não afundavam... era apenas isto! Mas em meio a isto tantos saberes estavam atravessados. Sem nomes, rótulos ou explicações. Apenas saberes. (MOTTA, 2005)

Naquele momento, percebi que tinha recebido uma *lição do ignorante*. Ignorante é o modo como as crianças, os estudantes, os sujeitos, são percebidos pela lógica moderna, segundo analogia construída por Rancière, (2015), em seu livro: “O Mestre Ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual. Mas, ao contrário, percebi, assim como Rancière, que os sujeitos, no meu caso, as crianças, não têm nada de “ignorantes”. Ao contrário, as crianças por serem iniciantes no mundo, são *incipientes*, aquelas que ainda não conhecem, oposição ao termo *insipiente*, aquele que ignora, não sabe. Sendo assim, eu precisava ver e ouvir as crianças. Ver com olhos de ver criança e escutar com ouvido de ouvir criança, segundo Ingrid Conceição, professora da Educação Infantil de Itaboraí.

Por mais que eu “achasse” que minhas práticas com as crianças pequenas eram pautadas na escuta, em uma forma mais democrática de organizar o currículo com elas, não era. Eu sabia todos aqueles conceitos sobre projetos de trabalho, sobre a escuta sensível às crianças, contidas nos livros, contudo, a minha prática pedagógica cotidiana com elas era muito diferente. Estava na Universidade, debatendo sobre escola, sobre educação pública, mas havia uma distância entre o meu saber e o meu fazer. E foram as crianças que me levaram a

perceber isto. Elas viraram-me do avesso, provocando-me a desdobrar-me por dentro e criticar, assim como Rancière (2015), a forma como, na escola, temos concebido o conhecimento. Historicamente, a escola moderna tenta nos convencer que o conhecimento é adquirido, em função de conteúdos mais fáceis para o mais difíceis; dos saberes menores para os maiores; como se a capacidade de conhecer e aprender fossem se ampliando, biologicamente, com o tempo, por etapas. E, sobre esta lógica moderna, Rancière (2015, p.42) critica, dizendo que a “progressão racional do saber é uma mutilação indefinidamente reproduzida”. O trabalho de conclusão de curso sobre a minha experiência como professora de uma mesma turma durante três anos foi a possibilidade de pensar sobre estes e tantos outros saberes e não saberes da minha profissão.

Em 2005, terminei a graduação, entreguei a monografia, formei-me Pedagoga. Um ciclo muito representativo em minha vida fechou-se. A partir de então, era apenas eu e as minhas duas turmas de Educação Infantil. Era eu e o que eu havia me tornado, consciente de minha formação.

Não demorou muito para retornar à Universidade. No ano seguinte, 2006 comecei o curso de Pós-graduação em Psicopedagogia, já que eu tinha crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação, inclusos em minhas turmas. E, assim, segui, na interlocução entre a escola e a universidade, entre a Thais e as pesquisas com o cotidiano.

Em 2006, fui convidada a integrar a Coordenação de Educação Infantil na Fundação Municipal de Educação de Niterói e passei a ter novos desafios; também pensando a formação continuada *com* os educadores da infância. No diálogo, no encontro uns com os outros, nós professores, podíamos pensar coletivamente sobre as questões e os desafios que a educação das crianças pequenas nos colocava cotidianamente na Rede Municipal de Ensino.

Em 2010, após desejar um novo e mais doce desafio – ser mãe – optei pela permuta, concentrando as duas matrículas em um único município: Itaboraí. O fato de estar, integralmente, em um único lugar foi decisivo para que eu aceitasse um novo convite: ser diretora de uma Unidade Escolar de Ensino Fundamental e, logo após, de um Centro Municipal de Educação Infantil.

Nesse momento, vida e profissão encontravam-se. Mãe da minha pequena Lara e gestora de um espaço de educação de crianças pequenas. As singularidades das infâncias interpunham-se cotidianamente, principalmente, com relação às questões ligadas à educação dos pequenos, bem pequenos.

Quando minha filha completou um ano, após as licenças, retornei ao trabalho, agora como diretora de uma Escola Municipal da Rede de Itaboraí. Neste momento, senti na pele a necessidade de muitas mães trabalhadoras de ter uma creche pública de qualidade para matricular seus filhos. Em Itaboraí, em 2009, não era oferecido o atendimento para os bebês de 0, 1 e 2 anos de idade. Naquele momento, só havia atendimento na creche, a partir dos 3 anos e na pré-escola, para as crianças de 4 e 5 anos. Eu não tinha com quem deixar a minha filha e fui levada a matriculá-la em período parcial em uma escola privada do município. Realidade que induziu não só a mim, mas direciona muitos responsáveis a matricularem seus pequenos em espaços privados de Educação Infantil ou deixá-los sob cuidados de pessoas que “tomam conta” de crianças. Espaços clandestinos, muito comuns em Itaboraí, produzidos pela necessidade das famílias, frente à falta de políticas públicas para as pequenas infâncias.

Ser gestora de espaços públicos de educação aguçou ainda mais meu olhar de pesquisadora. Essas e outras preocupações interpunham -se todos os dias no desenvolvimento da minha profissão. Porém, o que ainda mantinha-se latente em minha corporeidade era a perspectiva da formação docente. A formação, minha e das/os professoras/es; essa tem sido a minha questão.

No ano de 2013, passei a integrar a Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí (SEME), após aprovação no concurso público para Professor Supervisor Educacional, grupo coordenado, hoje, por mim. Em 2014, fui convidada a articular as discussões do Plano Municipal de Educação, atendendo à determinação da Lei 13.005 de 2014, oportunizando pensar a educação do município *com* os seus interessados, mobilizou-me a querer voltar a Universidade para fazer o processo seletivo para o mestrado. No final de 2015, comecei a frequentar os encontros do Grupo de Pesquisa-formação Polifonia (UERJ-FFP), e, ao final do ano de 2016, veio a aprovação para o Programa de Pós-Graduação em Educação Curso de Mestrado Acadêmico, Linha de Pesquisa: Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas. Ao iniciar as aulas do mestrado e a *pesquisiformação*, pude perceber a necessidade de aprofundar-me nos estudos sociais das infâncias; motivo pelo qual, integrei-me ao Grupo de Estudos e Pesquisa da(s) Infância(s), Formação de Professores(as) e Diversidade Cultural GIFORDIC (UERJ -FFP), coordenado pela Prof.^a Dra. Maria Tereza Goudard Tavares e pela Prof.^a Dra. Heloísa Josiele Santos Carreiro.

E, ao retomar os fios da minha trajetória docente (re)contada neste memorial, pude perceber que pelos lugares onde passei, e nos papéis assumidos por mim – filha, estudante, professora, coordenadora pedagógica, diretora, assessora técnica, supervisora, formadora,

militante, mãe – a formação continuada das professoras das infâncias sempre teve uma singularidade em meus interesses, unindo como mais forte fio, vida, formação e pesquisa.

Recorro à Bragança (2012) para afirmar que, ao escrever este memorial, vejo surgir uma nova versão de mim mesma ao passar a vida a limpo. E, por acreditar no valor da formação dos/as professores/as, a partir do movimento potente de teorizar e fazer política, a partir das histórias de vida e da própria prática cotidiana – práticas que geram aprendizagens, práticas que geram micropolíticas, práticas que geram poéticas¹³, é o desejado nesta *pesquisaformação*: escutar o que as professoras narram. Pequenas histórias de encontros cotidianos com as crianças, ao escutarem com a alma (MIOTELLO, 2016), as narrativas dos pequenos. A escuta sensível (BARBIER, 2002) à criança que aponta caminhos. A narrativa do professor, que é palavra refletida. Relação de escuta responsiva (PONZIO, 2007) em um entrelaçamento profundamente dialógico. Palavra dada ao professor a partir de uma escuta atenta às crianças.

¹³ Do grego poiein: “criar, gerar, inventar”.

2 SEGUNDA TRAMA COMO CONTAR ESTA HISTÓRIA?

Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois.

Walter Benjamin

Figura 3 - Iluminura: Invento para me conhecer



Fonte: Martha Barros, 2010

2.1 Era uma vez... A constituição da *pesquisaformação*: uma arquitetônica entre nós

Quando as razões para desejar fazer uma pesquisa estão imbricadas na vida e na formação do próprio pesquisador, delimitar o problema torna-se uma tarefa bastante desafiadora. Afirmando isto, pois fora extremamente complexo encontrar uma pergunta. A “questão” da pesquisa.

Ficava questionando a mim mesma qual era o “problema”? Procurava o “problema” que gostaria de pesquisar e o “problema” que estava havendo comigo, pesquisadora, que não tinha clareza, a priori, da questão a ser pesquisada.

Mas o que estava havendo com a Thais perguntadeira? Fazia-me constantemente esta indagação. O memorial de formação apontava as perguntas e as razões para as perguntas, fazendo-me concordar com Walter Benjamin, ao afirmar que “um acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois”. Eu tinha clareza do que desejava pesquisar. Todos os acontecimentos lembrados em meu memorial de formação justificavam a constituição da minha pesquisa em projeto. Mas por que eu não conseguia transmutar estes desejos em forma de uma única pergunta?

Compreendi com Lima, Geraldi e Geraldi (2015) sobre a ideia de ter que se ter uma pergunta definida para prosseguir uma investigação, provém de metodologias próprias da ciência da natureza. Por isso, é “incômoda e estranha para quem pesquisa a própria experiência, uma vez que não se tem de saída uma pergunta, mas uma história”. (p.16).

Eu não tenho uma pergunta. Eu tenho uma história. A minha história e o desejo de investigar as histórias das experiências de formação das professoras das infâncias de Itaboraí. “Uma pesquisa sobre a própria experiência é sempre pesquisa sobre o singular” (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p.17). E a partir dessa singularidade da pesquisa das histórias de vida, compreendo que

ao se debruçar sobre uma história, surgem inúmeras perguntas. “Perguntas e caminhos são indicados à medida que a história vai ganhando forma de narrativa. Neste sentido, os objetivos a serem atingidos são muito diferentes daqueles explícitos por outras pesquisas que partem de um problema e cujo objetivo é encontrar respostas para ele. No narrado, como na vida que se narra, os problemas são muitos, além de complexos e interligados”. (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p.17)

Desse modo, a história narrada e seus múltiplos temas e lições já são objeto empírico inicial (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015), no qual o pesquisador se debruçará em estabelecer um diálogo com o conhecimento disponível.

Estabelecer um diálogo com as professoras e com os conhecimentos por elas produzidos no cotidiano com as crianças é o meu objetivo. E isso dar-se-á, por meio de uma epistemologia da escuta às narrativas pedagógicas, entendendo-as como um gênero discursivo (BAKHTIN, 2003), privilegiado à compreensão das professoras sobre as relações *praticateoriapráticas* de seu *pensarfazer* e de sua formação.

O que significa uma ciência do escutar? Uma epistemologia da escuta? De acordo com o professor Valdemir Miotello (2016), em palestra proferida na UERJ-FFP, durante o VI Seminário Vozes da Educação 20 anos: Memórias, Políticas e Formação Docente, escutar é diferente de ouvir. Ouvir é um aparato biológico ligado ao aparelho fonador; já escutar seria uma condição humana de conectar-se ao outro, devido ao diálogo. Diálogo dos mais diferentes modos e, utilizando as mais diversas linguagens comunicativas e expressivas. Ouvimos com os ouvidos; escutamos com a alma. Assim, encantei-me pela primeira vez com a dimensão do conceito de escuta e, a partir de então, comecei a aprofundar-me nos estudos teóricos que ancoram esta perspectiva.

Desse modo, comecei a pensar o conceito de epistemologia da escuta, com base em três autores que arcabouçam este estudo: Barbier (2002), por meio do conceito de *escuta sensível*; Ponzio (2016), embasado nos estudos bakhtinianos, apresenta a noção de *escuta responsiva* e Oliveira-Formosinho (2007), ao defender os conceitos de *observação, escuta e negociação*.

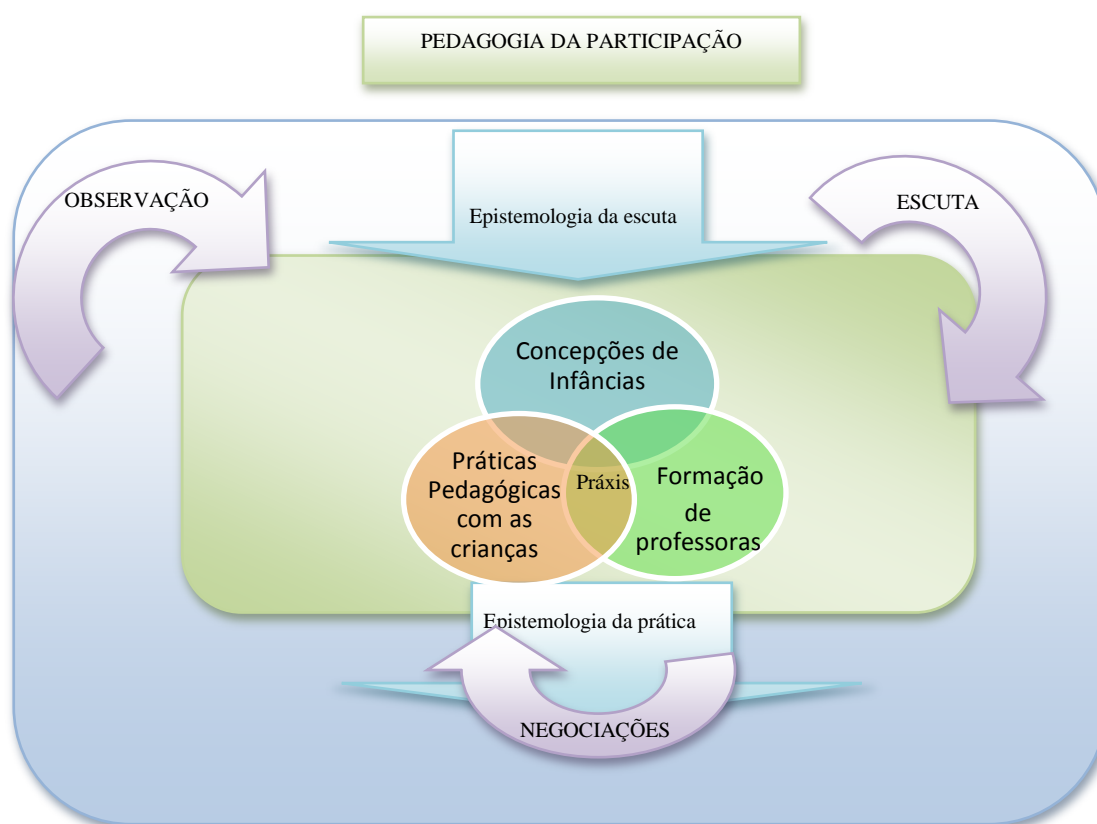
Em se relacionando às três perspectivas *teoricometodológicas*, escutar constitui-se de uma epistemologia estabelecida pela alteridade, na qual a linguagem é mediadora e instituinte das visões de mundo e de nós mesmos, marcada pelo dialogismo, pela polifonia e pela polissemia. Nesse sentido, para Ponzio, colocar-se em posição de escuta é compreender o outro em diálogo, como outro único e irrepetível, onde não há uma relação de submissão ou domínio às visões de mundo ou aos conceitos que cada um traz, mas uma possibilidade de estabelecer uma relação de escuta com a palavra do outro, como um excedente de visão (BAKHTIN, 2003) de nós mesmos. O não visto, a priori, em nós, enxergamos melhor pela palavra do outro. Princípio da arquitetônica bakhtiniana, o-outro-para-mim, que fundamenta a tessitura de um segundo princípio o-eu-para mim e, logo, o-eu-para-o-outro; pois Bakhtin nos diz sobre a palavra do *Outro* ser uma condição de toda a ação do *Eu* e Ponzio enriquece este pensamento, instituindo o diálogo como a condição da existência do eu – o sujeito. Nesta

perspectiva, o eu individual é um presente do diálogo com o outro, ou seja, dá-se pela concessão do outro. E, nesta perspectiva, Bakhtin (2003) fundamenta a noção de responsividade, na relação estabelecida entre o Outro e Eu e Eu e o Outro. E, como um ato meu, há de ser responsável, pois não envolve uma única dimensão, ou uma dimensão própria e desimplicada. Precisa ser responsivo, pois é alteritário e estético e, nesse emaranhado, relacional, fundamentalmente, precisa ter como princípio, a ética.

Alicerçada nesta compreensão, comecei a entender que, para estabelecer a arquitetura da *pesquisaformação*, era fundamental ter como princípio, uma epistemologia da escuta. Uma ciência de escutar os sujeitos, em diálogo, presentes no emaranhado nesta *investigaçãocúmplice*. Era necessário escutar as professoras. Era necessário escutar as crianças. Era necessário que as professoras escutassem as crianças e as outras professoras; e as crianças escutassem umas às outras e, também, os adultos partilhassem o cotidiano com elas.

Para que escutar? O que fazer com que escutamos das professoras e crianças? A escuta das narrativas estabelecidas no cotidiano da Educação Infantil, configurada como ricos materiais, os quais registram os diálogos entre as pessoas: a pessoa-criança, pessoa-professora (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2018) e a pessoa-pesquisadora. Nessa interlocução seriam tecidas as interações *praticateoriaprática*, *ensinoaprendizagem*, *saberfazer*, o lócus da pedagogia: a práxis. Assim, as interações praxiológicas, estando plasmadas nos diálogos, refletiriam e apresentariam uma ciência do cotidiano, ou seja, uma epistemologia da prática.

Figura 4 - Quadro resumo das interações em tríade praxiológica com base nos estudos de Oliveira-Formosinho (2007)



Desse modo, uma epistemologia da escuta está relacionada a uma epistemologia da prática, ao ter como fundamentação a interação entre concepções, teorias e práticas, ou seja, a práxis; por meio do estabelecimento de três princípios da pedagogia da participação: a observação, a escuta e a negociação, documentadas em narrativas pedagógicas.

Tomar a narrativa como recurso *teoricometodológico* das pesquisas no campo da formação de professores no Brasil não é inaugural. Como vimos anteriormente, Paulo Freire, entre outros *professorespesquisadores*, já traziam as histórias de vida dos sujeitos para pensar a prática pedagógica em múltiplos movimentos em suas produções teóricas. Possibilidades epistemológicas, para *pensarfazer* uma pedagogia participativa, alternativas às pedagogias da transmissão. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.20).

Desse modo, o campo da formação dos adultos, principalmente, a formação das/os professoras/es, tem buscado estabelecer um modo outro de fazer pesquisa, rechaçando a ideia da fragmentação do fazer pedagógico, dividido entre os que pensam e os que executam. Logo, o distanciamento entre a teoria e a prática, entre universidade e a escola básica. Essas

concepções hegemônicas, segundo Nóvoa (1992, p.15), justificaram durante muito tempo, três olhares diferentes lançados às/aos professoras/es.

Na década de 1960, professoras e professores eram simplesmente ignorados, invisibilizados, como se não existissem no contexto das dinâmicas educacionais, no qual a docência, segundo Bragança (2012), tinha ainda uma imagem de “doação pessoal”.

Na década de 1970, professoras e professores passam a ser percebidos. Mas, como responsáveis pela reprodução das desigualdades sociais na escola. “Um enfoque mecânico-tecnista: por um lado, o professor era visto como executor; e por outro, criticado como reproduzidor. (BRAGANÇA, 2012, p. 61).

Já na década de 1980, professoras e professores passam a ser controlados e tornam-se responsáveis por controlar, os processos educacionais, por meio de práticas institucionais de avaliação. Porém, em paralelo às limitações impostas pelas lógicas de controle da educação, está, ao mesmo tempo, em debate, a compreensão da profissão docente como uma construção histórica imbricada pelas experiências culturais, econômicas, políticas e sociais, principalmente, após o lançamento do livro de Ada Abraham – O professor é uma pessoa – em 1984. De acordo com Nóvoa (1992), este livro traz para a cena, estudos sobre “a vida dos professores, carreira e percursos profissionais, biografias, autobiografias docentes e o desenvolvimento pessoal dos professores”. (p.15)

Desde então, a literatura pedagógica no Brasil é atravessada por discussões oriundas de pesquisas qualitativas que têm como aporte principal, o método (auto)biográfico. Trata-se de uma mudança conceitual e epistemológica importantíssima, de um “mérito indiscutível: recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação” (NÓVOA, 2012, p. 15). Onde a compreensão da/o professora/or como pessoa, mesmo não sendo algo inaugural, ainda é colocada no campo da formação de professores, como questão merecedora de ser escutada.

Qual a justificativa, mesmo após tantos anos de pesquisa, atrelada à vida e à formação das/os professoras/es, para que sejam propostas investigações sobre os processos de constituição da formação dos docentes?

O próprio Nóvoa (2011), em estudos recentes, provoca-nos a fazer reflexões acerca desta pergunta. Segundo o autor, mesmo após mudanças nas políticas e práticas de formação de professores, emblematicamente marcadas pelas metáforas do “professor reflexivo” e do “professor pesquisador”, ainda hoje o campo da formação de professores é olhado com desconforto ao se perceber que mudanças concretas ainda não tiveram lugar. E isso é mostrado no próprio campo da formação docente, ao analisarmos as políticas de formação e

valorização das/os professoras/es, tão dificilmente conquistadas e pouco implementadas nos contextos educacionais no Brasil.

Neste sentido, Nóvoa (2011) chama atenção para um “sentimento de que estamos mais perante uma revolução nos discursos do que perante uma revolução nas práticas” (2011, p. 200). E este sentimento é extremamente perigoso para justificar as armadilhas dominantes, cujo objetivo é trazer à tona, políticas de formação fundamentadas, sobremaneira, por discursos culpabilizadores das/dos professoras/os pelos baixos índices de “aproveitamento” expressos nas avaliações externas. E, mais recentemente, os perigosos, conservadores e reacionários discursos que acusam as/os professoras/es de doutrinadores, cujo intuito é destituir da docência a sua precípua função de conscientização social e política.

E sobre estas armadilhas, chamamos a atenção para o recente anúncio do Ministério da Educação (MEC), no que se refere à Política Nacional de Formação de Professores¹⁴, apresentada no dia 13 de dezembro de 2018, a qual estabelece uma Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica, cuja meta anunciada é nortear o currículo da formação de docente em todo o Brasil, de modo impositivo e completamente contrário às perspectivas democráticas de formação docente, construídas, até então.

Segundo o manifesto de repúdio, assinado pelas entidades educacionais: Associação Brasileira de Currículo (ABdC), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), após o anúncio de implementação da Base Nacional Comum para a Formação de Professores, feito em 18 de outubro de 2017, demarcando os sentidos da nova Política Nacional de Formação de Professores, a mesma está sendo pensada sem nenhuma articulação com as instituições responsáveis pela formação das/os professoras/es no país. E, preocupa o fato de se colocar o documento como imposição, pois apresenta-se como mais uma política de desmonte da educação pública no Brasil. O conjunto de medidas, claramente, diminuirá a qualidade do

¹⁴Como linhas gerais de ação, a Política Nacional de Formação de Professores apresentará como proposição a criação do Programa de residência pedagógica e uma base de formação progressiva ao longo da carreira calcada na ideia de competência. Além de outras ações esvaziadoras do sentido da formação, como um processo de reflexão pessoal sobre ação. Quanto à Formação Continuada, propõe manter a oferta de programas no âmbito do MEC, por meio da criação de uma plataforma de formação continuada e enfatizar a abertura de novos mestrados profissionais e cursos de especialização com uma ampliação da perspectiva da educação à distância, para atender aos estados e municípios

ensino, representando um grave retrocesso frente aos importantes avanços no campo da formação de professores, iniciados há quase trinta anos e que se materializou-se em proposições de Gestão Democrática da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, desde 2004.

Tal proposta reafirma uma falta de diálogo do MEC e a marca autoritária das atuais concepções político-partidárias, pelas quais as políticas sociais no Brasil têm sido determinadas, retornando a um passado tecnicista e precarizante no que se refere, entre outras questões, à compreensão da docência e da sua formação.

Diante do atual cenário, nunca foi tão necessário reafirmarmos as/os professoras/es como intelectuais, inventores e gestores das suas práticas educativas, e, portanto, como criadores dos saberes pedagógicos e da sua identidade docente, por meio do que Nóvoa (2011) denomina como uma proposta para uma revolução no campo da formação de professores, ao afirmar que “nada substitui um bom professor”.

Nóvoa propõe olhar de outro modo para os problemas da formação de professores na tentativa de sair deste “colete de forças”, que mais uma vez tenta nos aprisionar, e, neste sentido, anuncia quatro proposições:

- 1- Por uma formação de professores a partir de dentro;
- 2- Pela valorização do conhecimento docente;
- 3- Pela criação de uma nova realidade organizacional;
- 4- Pelo reforço do espaço público da educação (NÓVOA, 2011, p. 200).

Além dessas asserções e, diante de tal realidade, não podemos deixar de apresentar uma quinta proposta:

5- Pela resistência *teoricometodológica* das pesquisas narrativas (auto)biográficas no campo da formação de professores.

Os avanços efetivos, até então, devem-se, sobremaneira, às contribuições trazidas pelas investigações narrativas, ao serem construídos novos sentidos à pesquisa qualitativa em educação; cuja noção de experiência passou a ser valorizada, como uma dimensão importante para o conhecimento profissional, complementar aos conhecimentos adquiridos de maneira acadêmica e teórica, fundamental para pensarmos a perspectiva da formação continuada. Segundo Delory-Momberger (2014), noção importante à formação dos profissionais que agem para e com outras pessoas, onde o que está em jogo é a relação com o outro.

Em quase trinta anos, nunca foi tão necessário resistirmos, por intermédio das proposições de pesquisas que tragam, para o campo da formação de professores, a valorização da experiência docente, pois

é na formação docente encontramos hoje o foco central das políticas nacionais ocorridas no cenário da educação brasileira desde a década de 1990. O professor tido como agente de mudança, emerge, pois cada vez mais, como o responsável pela realização do ideário do século XXI. (SHEIBE, 2010, p. 987)

Em sendo a formação das professoras da Educação Infantil o centro da minha problemática investigativa, construo a *arquitetônica* (BAKHTIN, 2003) desta pesquisa, entendendo que, diante deste cenário contemporâneo tão preocupante, o contexto da formação e da valorização das professoras das pequenas infâncias é particularmente sensível.

Durante muito tempo, na recente história da Educação Infantil brasileira, a formação das professoras das pequenas infâncias nem mesmo era considerada importante. Realidade justificada por uma concepção de que, para “cuidar” dos pequenos, não era necessária formação, bastava apenas gostar de crianças. O esvaziamento da importância da educação para as pequenas infâncias e a redução na esfera apenas do cuidado retiraram dos sujeitos atuantes na educação dos pequenos, o sentido da sua profissão docente.

Politicamente contrária aos modos pelos quais estes discursos reducionistas justificam-se e engendram-se nas *políticaspráticas* e *práticaspolíticas*, no que se refere à educação das crianças pequenas e, por entender a complexidade de questões atravessadas nesta situação, é que faço a difícil, porém, fundamental, delimitação da pesquisa.

Aparo a pesquisa com as mãos delimitando-a, no politicamente necessário e no fundamentalmente possível. Para tanto, reconheço que este estudo não tem a pretensão e muito menos condições de apontar e de analisar todos os problemas implicados nos caminhos e/ou descaminhos das políticas de formação das professoras das pequenas infâncias em Itaboraí. Mas, debruçar-me em investigação sobre a formação das professoras que trabalham com crianças pequenas ainda é uma questão fundamentalmente necessária, pois os saberes docentes destas professoras têm, ainda, apesar de um vasto conhecimento construído pelos estudos sociais das infâncias, um status menor.

A lógica ainda hoje dominante é a de que para se trabalhar com crianças pequenas, basta uma formação menor e, conseqüentemente, uma “política pequena” (CAMPOS, 2012). E esta compreensão materializa-se no cotidiano da Educação Infantil, por meio de poucos investimentos na educação das crianças de 0 a 5 anos de idade.

Um dos caminhos possíveis para a mudança deste cenário, encontra-se na valorização de uma identidade docente, militante das infâncias, o qual passe, essencialmente, por dentro da formação das professoras que trabalham com as crianças desta faixa etária.

Este tem sido, para mim, o cerne da questão da formação docente. Compreender que a formação dá-se no interior dos sujeitos. Logo, uma Política Nacional de Formação de Professores – nos moldes pelos quais está sendo implantada – com uma compreensão reducionista da docência, ou seja, uma atividade técnica, desprovida de saberes próprios – preocupa-nos, sobremaneira, e provoca-nos a criar *táticas*, conforme diz Certeau (2014). O que ele denomina como “engenhosidades do fraco para tirar partido do forte”. E é neste processo de arquitetar o cotidiano, como em um jogo de criação de *táticas* e criação de práticas *instituintes*, em meio às *estratégias instituídas* que se constitui o sentido da “politização das práticas cotidianas” (CERTEAU, 2014, p. 44).

A priori, tenho percebido que, para inventar *praticaspolíticas* no cotidiano com as crianças, constitui-se, imbricado, um movimento consciente de criação de *praticaspoéticas*. São experiências instituintes, concebidas como:

ações políticas, produzidas historicamente, que vão se endereçando para uma outra educação e uma outra cultura, marcadas pela construção permanente de uma maior inclusão da vida, uma dignificação permanente do humano em sua pluralidade político-ética, uma afirmação intransigente da igualdade humana, em suas dimensões educacionais e escolares, políticas, econômicas, sociais e culturais. (LINHARES, 1993, p.8)

Práticas pedagógicas, inventadas pelas professoras ao experimentarem, de acordo com Gallo (2014), a possibilidade de criar misturas, criar jeitos próprios de *pensarfazer* a alquimia no cotidiano. Experiências instituintes produzidas nos miúdos, por entre as frestas. Em *espaçostempos* forjados, despercebidos nestes tempos que correm, contratempos (PINEAU, 2003).

Desinvisibilizar os conhecimentos destas professoras, como um ato responsivo, no qual elas tomem, conscientemente, para si, a compreensão dos processos de sua formação ao *pensarfazer* cotidianamente *praticateoriaprática*. É esta crença que referencia a opção metodológica que faço ao apostar nas narrativas escritas das experiências educativas, denominadas por Prado e Soligo (2015), como narrativas pedagógicas – as pipocas pedagógicas.

Para Prado (2011), as pipocas pedagógicas são uma opção epistemológica de registrar o que ocorre no ambiente escolar, definindo-as, como pequenas narrativas que, de maneira breve e singular, revelam o “ver sensível” das relações humanas e de um “escutar sensível” das interações e diálogos entre os participantes da ação educativa, notadamente as crianças. (TERRA, J. PRADO, V.T, 2016). As “pipocas pedagógicas” são propostas de registro das

escritas de professores que participam do Grupo de Terça do GEPEC. Estes escritos do cotidiano escolar são diálogos de muitas vozes e dizem das múltiplas dimensões das experiências vividas nas escolas.

Para conhecer um pouco mais as pipocas pedagógicas que acontecem, explodem no cotidiano – experiências instituintes e, por sua relevância formativa, são eleitas para serem narradas como experiências formadoras – convidamos as professoras das pequenas infâncias de Itaboraí a escreverem suas narrativas.

Na arquitetura da *pesquisaformação*, o curso de extensão “Das artes de fazer às artes de dizer na Educação Infantil” foi pensado como uma metodologia do encontro. *Espaçotempo* de partilha entre professoras das infâncias ao narrarmos, escutarmos, pensarmos, refletirmos e escrevermos sobre as pipocas que eclodem dos encontros com as crianças na Educação Infantil.

As narrativas pedagógicas escritas nos diários de itinerância, durante os quatro meses de curso, revelaram as alquimias, as misturas, os limites, as potências, o saber e o ainda não saber, destas professoras. Dentre as escritas produzidas por elas, as professoras elegeram uma; a narrativa de uma experiência percebida como essencialmente formadora. Foram vinte e oito narrativas eleitas – as pipocas pedagógicas.

O fato das narrativas pedagógicas terem sido escolhidas por elas, já nos dão pistas para possíveis caminhos de compreensão. Uma tentativa de entender os percursos formativos que aparecem plasmados nas reflexões escritas sobre as relações vividas com as crianças ao olhá-las e escutá-las como outro legítimo e potente no que pensam e criam nesta relação.

As pipocas pedagógicas trazem descritos os diálogos entre professoras e crianças. Trazem provocações e reflexões. São narrativas prenes de sentido e, que Bakhtin (2010) nos ajuda a percebê-las, como um gênero discursivo, uma escrita literária. Nelas, percebe-se uma perspectiva dialógica, uma escuta responsiva, “uma profunda ligação entre “quem escuta e o lugar do outro” (MARINAS, 2007, p.3)

Ao pensar os caminhos de análise dos sentidos formativos, plasmados em cada uma das pipocas pedagógicas, percebo Bakhtin (2010) e Paul Ricoeur (1995) como sendo complementares nos processos de compreensão hermenêutica, que farei. Pensando a análise, não em um sentido de busca de uma verdade positivista, mas da verdade do narrador, aquilo que, segundo Abrahão (2015), “é verdadeiro mediante a experiência e o referencial de cada um”. Um modo de compreensão, por meio dos pequenos indícios contidos nas narrativas. Isso porque, Bakhtin (2010) tem me auxiliado a compreender as narrativas pedagógicas das professoras, como um gênero discursivo, um ato responsivo, o qual carrega um excedente de

visão sobre si mesmo, a partir do diálogo com o outro, com a criança. Já com Paul Ricoeur (1995), apoio-me no conceito de *tessitura da intriga* para interpretar os sentidos tramados nas narrativas, devido à compreensão dos três processos de *mimesis* nelas contidos: *mimesis I*, pré-figuração, *mimesis II*, configuração e *mimesis III*, reconfiguração. Entendendo por intriga, de acordo com Ricoeur, a construção ordenada, coerente, e com um sentido próprio, das experiências, na narrativa. A *mimesis* como uma composição de tramas, a partir de uma imaginação criadora do sujeito, a *poiésis*, ou seja, não como cópia linear, mas como recriação, invenção.

Ao constituir a arquitetônica desta *pesquisaformação*, faz-se fundamental explicitar os modos pelos quais articularei e comunicarei as narrativas, orais e escritas, minhas e das professoras nesta dissertação. Não apenas como um recurso gráfico, a opção em destacar e dar visibilidade às narrativas orais e escritas constituídas entre nós, em igual patamar com os autores com os quais dialogo; é, em si, uma opção, também, epistemológica. Justamente por compreender as narrativas pedagógicas, como um ato de criação, intencional e preche de sentido neste processo. Desta maneira, trarei as escritas do meu diário de itinerância, marcada em caixas de textos. As narrativas orais, os diálogos entre mim e as professoras, durante o curso de extensão, serão apresentadas em balões de diálogo. Já as narrativas escritas, os diálogos entre as professoras e as crianças, registradas nos diários de itinerância, serão apresentados em folhas de caderno. Fazer esta opção epistemológica tem uma grande centralidade constitutiva desta *pesquisaformação*. Tanto, que trago uma das páginas do meu diário, como justificativa de tal importância:

Itaboraí, 18 de janeiro de 2018.

Procurar caminhos para me relacionar com a escrita da pesquisaformação. Procurar modos de comunicar as experiências vividas entre nós. Uma forma de contar como em uma história, as histórias dos que dela fizeram parte... quantos sentimentos passam em mim neste momento.

Será que a banca vai compreender o porquê desta opção? Será que a biblioteca da UERJ aceitará tal formatação? Será que os leitores perceberão a rigorosidade teoricometodológica desta pesquisaformação mesmo com a quebra dos modelos esperados?

É a própria pesquisaformação que me auxilia a refletir sobre estas perguntas. E, diante do caminho percorrido até aqui, e das opções teóricas que faço, não posso me furtar de tal tentativa. É ruptura. É tática. É um caminho instituinte.

Ao procurar as respostas em mim, opto: ousarei. As demais respostas só terei

Desse modo, ao propor como caminho investigativo, a escrita das narrativas pedagógicas como produção de conhecimento sobre as infâncias, a formação e as práticas pedagógicas com as crianças pequenas, o faço como um ato de ousadia, uma tática na contemporaneidade, para resgatar o denominado por Marinas (2007) de “potência para mover a pólis”, ao compreender que “pensar e escrever são fundamentalmente questões de resistência” (SUSAN SOTANG, apud PÉREZ, 2010).

3 TERCEIRA TRAMA O QUE CONTAR DESTA HISTÓRIA?

“É um olhar para o ser menor, para o insignificante que eu me criei tendo.

O ser que na sociedade é chutado como uma barata – cresce de importância para o meu olho.

Ainda não entendi por que herdei esse olhar para baixo

Sempre imagino que venha de ancestralidades machucadas.

Fui criado no mato e aprendi a gostar das coisinhas do chão –

Antes que das coisas celestiais.

Pessoas pertencidas de abandono me comovem:

tanto quanto as soberbas coisas ínfimas”.

Manoel de Barros, 2004

Figura 5 - Iluminura: Infâncias



Fonte: Martha Barros, 2010

3.1 Era uma vez... as interseções de uma tríade: formação das professoras, concepções de infâncias e práticas pedagógicas com as crianças pequenas

Pensar os temas formação das professoras, infâncias e práticas pedagógicas com crianças pequenas sugere discussões por infinitos percursos, caminhos e brechas, nas quais é possível adentrar e circular. Opto, então, por criar um recorte no percebido como ponto interseção na tríade articuladora desta *pesquisaformação*– a ideia de educação.

Segundo Leite (2007), o sentido da educação em nossa cultura ocidental, moderna, acabou por institucionalizar-se e ganhar os contornos dos muros das escolas e das nossas casas. Desse modo, a escola, na modernidade, tem sido considerada, a partir da ruptura com a ideia da educação grega, a *Paidéia*, ou seja, para a formação dos sujeitos de forma completa inter-relacionada à própria noção da participação nas cidades – *Politéia* – na comunidade e na política. Uma perspectiva de educação ocorrida entre os sujeitos, na vida, na coletividade, não necessariamente instituída em espaços destinados a ela.

Para tal ruptura, Chauí (1982), pontua terem sido os poetas e sofistas excluídos da cidade ideal, uma vez que estes educavam para a democracia de noção participativa, para a compreensão global dos problemas da *Pólis*. A própria Pedagogia é destituída das suas concepções originais pensadas, a partir das noções gregas de educação. Platão é um dos primeiros filósofos a iniciar as relativizações e a produzir outras noções de pedagogia para a construção de uma cidade, vista por ele, como ideal, por meio da exclusão da ideia de pedagogo vigente, até então. Pois, segundo Chauí,

torna-se patente que o vínculo entre *paidéia* e a política é indissolúvel e que são posições políticas determinadas o alvo visado por Platão. A identidade entre o belo/bom/justo/verdadeiro encontra-se na base das exclusões platônicas. Isto é, o filósofo pretende afastar toda a pedagogia (e, portanto, toda política) [...] Eram os males do passado remoto e do presente recente que o filósofo pretendia eliminar (com ou sem razão, é outra questão). E pretendia fazê-lo por intermédio de uma outra arte de ensinar na qual aprender fosse lembrar; conhecer, re-conhecer. (1982, p.53)

Percebemos, portanto, que a ideia de estado moderno não foi produzida ou constituída em um movimento histórico linear, no qual seja possível uma demarcação precisa de um tempo e de um espaço especificamente delimitados. Mas, foi construída, a partir de diversos movimentos políticos, sociais, culturais e, principalmente, científicos, ou seja, em muitos sentidos e, por meio de um volume extraordinário de transformações, mais pontualmente

entre os séculos XV e XVIII, o que compôs uma nova percepção de mundo. Visão esta ainda pulsante em nossos tempos, responsável pela produção das noções de modernidade surgidas em contraposição à ideia de passado arcaico, tradicional. Um sentido de “iluminação” aos tempos percebidos como “escuridão”.

Estas noções iluministas estabeleceram-se, a partir das novas convicções sobre a política sobre as relações humanas e sociais; sobre a cultura; sobre a ciência e a própria educação. Concepções pautadas em relações dicotômicas, produzidas por uma ciência-verdade, as quais excluem do lugar de legitimidade qualquer saber que não refletisse a epistemologia dominante.

É neste sentido dicotômico do mundo proposto pelo pensamento moderno ocidental, que Santos (2010) denomina como *pensamento abissal*. Um pensamento, o qual demarca divisões visíveis e invisíveis entre dois polos, dois universos distintos, duas linhas que separam: certo/errado, saberes científicos/saberes populares, colonizador/colonizado, dominador, dominado, mestres/ignorantes. Divisão produtora de um abismo tão profundo “que o outro lado da linha desaparece enquanto realidade, se tornando inexistente.” (SANTOS, 2007, p.1). A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da coexistência dos dois lados da linha. Na verdade, o pensamento abissal funda-se, justo, pelo fato de haver o prevaecimento de um, em decorrência da invisibilidade do outro, pois entende que, do outro lado, não há uma realidade relevante para justificar uma relação. “Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialéctica.” (SANTOS, 2007, p.2)

Diante deste cenário, no campo do conhecimento, a educação escolar passa a ter um papel fundamental, na instituição de um *pensamento abissal*, pois é o mecanismo pelo qual a crença e a legitimidade destas modernas concepções seriam disseminadas. Para tal, eram necessários escolas, currículos e professores que atendessem aos objetivos do pensamento moderno. Tais propósitos foram alcançados, de acordo com Oliveira-Formosinho (2007), por meio de uma lógica pedagógica, fundamentada na estruturação de *pedagogias da transmissão*. No Brasil, esta lógica pedagógica foi denominada por Paulo Freire como *educação bancária* (1996). Uma pedagogia em que o professor é visto como aquele responsável por depositar um conjunto de conhecimentos ditos como necessários e, o estudante, visto como receptor do depósito.

Assim, a pedagogia da transmissão, centra a lógica do saber no conhecimento que se deseja veicular “resolve a complexidade através da escolha unidirecional dos saberes a serem transmitidos e da delimitação do modo e dos tempos para fazer essa transmissão, tornando

neutras as dimensões que contextualizam esse ato de transmitir”. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, P.17)

Segundo Nóvoa (1999), “os professores são os protagonistas no terreno da grande operação histórica da escolarização”, o que provocou ao mesmo tempo, a sua profissionalização, mas também a sua escravização ao sistema capitalista e dominante, pautadas no que Rancière (2015) denomina como *lógica da explicação*.

[...] o mito pedagógico, [...] divide o mundo em dois. Mas deve-se dizer, mais precisamente, que ele divide a inteligência em duas. Há segundo ele uma inteligência inferior e uma inteligência superior. A primeira registra as percepções ao acaso, retém, interpreta e repete empiricamente, no estreito círculo dos hábitos e das necessidades. É a inteligência da criancinha e do homem do povo. A segunda conhece as coisas por suas razões, procede por métodos do simples ao complexo, da parte ao todo. É ela que permite ao mestre transmitir seus conhecimentos, adaptando-os às capacidades intelectuais dos alunos, e verificar se o aluno entendeu o que acabou de aprender. Tal é o princípio da explicação [...] tal é o princípio do embrutecimento (RANCIÈRE 2015, p.24)

Sob a lógica da inteligência inferior da criança apontada por Rancière, é que as concepções de infância foram pensadas, bem como a escola, a formação das/os professoras/es e as práticas pedagógicas para educá-las – a *lógica do embrutecimento*. Estas noções nos levam a perceber que o próprio conceito de infância também fora construído socialmente, como uma “invenção moderna” (ARIÉS, 1991). À medida que o conceito de infância passa a existir, começa uma preocupação com a educação das crianças. Portanto, no conceito de infância está imbricado o papel das instituições voltadas para a educação das mesmas, saindo, segundo Bujes, “da esfera de competência exclusiva das famílias e dos contextos de aprendizagens compartilhadas com o mundo dos adultos” (2001, p.13).

O pensamento moderno, com relação à infância, constituiu-se, a partir da condição daquele que não é, do vir a ser, ou seja, definida pelo que lhe falta, portanto, sem experiência. A educação, no entanto, é vista como um processo, “no qual tiraremos a criança da condição daquele que “não é”, para torná-la aquele que é; o ser pronto, acabado, educado” (LEITE, 2007, p. 160). Baseados nesta concepção, verificam-se muitas das proposições curriculares para a Educação Infantil e para a formação das professoras das infâncias. Mas, especialmente, práticas pedagógicas que buscam instituir o aluno na criança.

O desafio apresenta-se ao percebermos a predominância de propostas pedagógicas ainda muito centradas no adulto, invisibilizadoras da criança em suas subjetividades, uma vez que as práticas cotidianas ainda estão, segundo Sampaio, calcadas em:

concepções, ainda hegemônicas, de ensino e aprendizagem, infância e criança que naturalizam relações com as crianças, dentro e fora da escola, ignorando-as como sujeito de conhecimento, como um outro que nos instiga, nos ensina e conosco aprende. (2014, p. 208)

A visibilidade oficialmente reconhecida produz a invisibilidade das outras formas de conhecimento que não se encaixam em nenhuma destas maneiras legitimadas de conhecer. Sobre isto, Santos (2007, p.3) refere-se “aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas”. Os conhecimentos infantis e das professoras das infâncias, também, inexistem, relegados ao outro lado da linha.

Este abismo é real. Percebi a marca desta invisibilidade ao escutar a narrativa, escrita pela professora Ana. Era o primeiro dia do curso de extensão e perguntamos se alguém gostaria de ler o que havia escrito na proposta: “escritas de mim”. Três professoras quiseram ler suas narrativas. Ana, em especial, disse ser preciso compartilhar os seus escritos e, assim, apresentou-se.

	<i>Meu nome é Ana. Sou professora da Educação Infantil há 10 anos. Sempre quis ser professora. Mas, morando no interior, nunca vi muita possibilidade. Meus pais trabalhavam na roça e não achavam que a escola me daria um futuro. Fui trabalhar na roça muito pequena. Olhava as crianças indo para a escola e queria ir também. Admirava muito a professora! Nunca tive a chance de estudar e na adolescência me casei. Tive filhos. Sempre dei muito valor à escola e fiz de tudo para que meus filhos estudassem. Mas como eu iria ajudar meus filhos na escola? Resolvi estudar. Fiz a Educação de Jovens e Adultos e não parei mais. Fiz o curso normal e comecei a lecionar. Era um sonho realizado. Escolhi dar aulas para crianças, porque gosto de dar aulas para crianças. Mas nunca me olharam com um olhar de admiração por isso. Só eu tenho admiração por mim. Por ter chegado até aqui. Desde que comecei a trabalhar, sempre estou fazendo cursos e formações, pois acredito que posso melhorar cada vez mais a minha prática. Mesmo que quase ninguém dê valor a isto. (Registro no diário de itinerância – Ana – 04 de setembro de 2017)</i>
--	--

Por meio da proposta das “escritas de mim”, as professoras apresentaram-se. Cada uma trouxe em suas narrativas, um aspecto da sua identidade pessoal. Eram elas, por elas mesmas. Na apresentação, muitas dimensões apareceram: as memórias da infância, a família, a formação acadêmica, a formação continuada, as experiências profissionais, a maternidade. Diferenças à parte, uma interseção as une: o fato de demarcarem em sua constituição subjetiva, um lugar identitário com a Educação Infantil.

Pensar sobre a formação continuada e os processos implicados em tornar-se professora das pequenas infâncias, exige também uma reflexão sobre a História da Educação Infantil no cenário educacional moderno, pois as práticas e os modos de ser e estar na profissão refletem a forma como as pedagogias destinadas às crianças pequenas vêm se constituindo ao longo dos tempos.

3.1.1 Primeira interseção: ser mulher e ser professora das pequenas infâncias. O que está por trás desta história?

Ao nos embasarmos pelos estudos de Louro (2004) e Demartini (1993), sabemos que a atividade docente no Brasil foi iniciada por homens, especialmente, jesuítas, no período compreendido entre 1549 e 1759. Às mulheres era oferecido um sentido educativo ligado aos cuidados domésticos e da família, muitas das vezes, distantes de uma educação formal. Apenas por volta da segunda metade do século XIX, com as escolas primárias de primeiras letras para meninas e, diante da falta de mestres e mestras, iniciou-se uma preocupação com as escolas de preparação de professores e professoras, para atender à esperada demanda por instrução escolar. Em especial para as classes de meninas, as aulas deveriam ser ministradas por “senhoras honestas” (LOURO, 2004, p.375). Com este intuito criaram-se escolas normais em algumas poucas cidades no país.

O objetivo inicial das escolas normais de formação de professores e professoras foi, aos poucos, diferenciando-se. Segundo Louro, os próprios relatórios destes espaços de formação à época, evidenciavam, pouco a pouco, a maior predominância de mulheres nos cursos, indicando, desde aquele momento, o que, anos após, seria reconhecido como “feminização do magistério”; muito em decorrência do processo de urbanização industrial e acesso à mão de obra masculina, inclusive com melhores salários do que na docência.

Desse modo, com a migração dos homens para outras esferas produtivas e com o afastamento cada vez mais acentuado destes, da docência, constitui-se um cenário cada vez mais propício à precarização da formação e do trabalho docente, uma vez que passou a ser ministrado prioritariamente por mulheres. Isso porque, o ideário constituído do papel da mulher na sociedade patriarcal, desde àquela época, esteve majoritariamente ligado à ideia do cuidado e da maternagem, como função natural, intrínsecas à mulher. Ideia, também, intimamente atrelada à vocação e à religiosidade.

Nesse contexto, é possível perceber que uma das justificativas para a falta de valorização do magistério estava posta. Porém, este processo não aconteceu sem resistências e disputas de forças. De um lado, críticas à ideia da mulher na docência, como se esta não fosse capaz de assumir um papel inicialmente exercido por homens. De outro, apoiadores da ideia, por entenderem que as mulheres teriam um “dom natural” para o trato com crianças, logo, mais do que plausível confiar a elas a educação dos pequenos. Disputas conceituais, as quais buscavam determinar o lugar da mulher dentro de uma sociedade de base puramente dominada pelas lógicas masculinas.

Entre disputas conceituais e de padrões sociais, a atuação feminina na educação foi muito pertinente ao contexto político e econômico do processo de ampliação do acesso à educação. Uma vez que a professora era vista como aquela a ter o dom natural para o cuidado e não precisaria, a priori, de formação específica, já se diminuiria sobremaneira o investimento destinado à formação docente. Além disto, a valorização docente, no que se refere à remuneração e à carreira, também não seriam questões centrais deste debate, pois a profissão professora estaria atrelada ao dom, ao sacerdócio, e logo, à caridade religiosa. Ser professora era então, missão, expressão do amor, profissão transitória, possível de articular com as obrigações do lar e da igreja. Deste modo, Louro afirma:

Tudo foi muito conveniente para que se constituísse a imagem das professoras como “trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras”, o que serviria futuramente para lhes dificultar a discussão de questões ligadas a salário, carreira, condições de trabalho etc. O processo de “feminização do magistério” também pode ser compreendido como resultante de uma maior intervenção e controle do Estado sobre a docência –a determinação de conteúdos e níveis de ensino, a exigência de credenciais dos mestres, horários, livros, salários –, ou como um processo paralelo à perda de autonomia que passam a sofrer as novas agentes do ensino. (2004, p. 376-377).

Cabe, porém, relativizar que não foi o fato da escolarização inicial das crianças ter estado sob a responsabilidade majoritariamente das mulheres, causa única e exclusiva do processo de precarização da docência. Trata-se de mais uma situação, cuja questão de gênero foi utilizada de modo perverso, inclusive, ao buscar a legitimidade social para tal, uma justificativa para a preparação de um terreno propício para o engendramento da precarização das políticas de formação e de valorização do magistério. Neste contexto, foram criadas condições para instaurar-se um plano muito favorável às intenções governistas, ou seja, pouco investimento em educação de qualidade, muito acentuadamente, no referente à educação ligada às infâncias.

Mais tarde, à medida em que o discurso científico ganhou terreno no âmbito pedagógico, mais especificamente no início do século XX, as teorias psicológicas e sociológicas contribuíram para engendrar novas representações do ser professora. Sendo assim, esta passa a assumir novos papéis: educadora, formadora, avaliadora, tudo de acordo com as tendências e objetivos da educação moderna. Por volta das décadas de 1960 e 1970, a educação torna-se cada vez mais burocratizada e presa aos manuais e currículos que só precisariam ser replicados, frente à pouca formação pedagógica das professoras.

Neste contexto, também, acentuam-se movimentos de proletarização da profissão, ao se aproximar a docência da perspectiva do trabalho fabril, massificante e reprodutor. E, assim, a constituição histórica da docência segue até os dias de hoje, em um cenário precarizado da profissão, porém não sem resistências. Os mesmos motivos que levaram à precarização e à proletarização da docência, também serviram de justificativa para a organização das professoras em coletivos de luta, associações de classe e militância, pela valorização da profissão, por meio da articulação da tríade: formação, remuneração e carreira.

Deste modo, chegamos ao século XXI, com um cenário não muito diferente no que se refere às políticas públicas de valorização do magistério, porém, não mais com percepções ingênuas da nossa profissão. Este reconhecimento da identidade docente provoca os movimentos de resistência, frente à proletarização do trabalho da professora e da busca por reconhecimento profissional.

Ao focalizar a formação da professora de Educação Infantil, é possível compreender que, historicamente, a sua identidade já esteve fundamentada na imagem de mulher idealizada, um ser maternal “naturalmente” relacionado à função de cuidar e de educar crianças pequenas. Como as noções de cuidado e de educação das crianças eram saberes percebidos como fundamentalmente pertencentes ao gênero feminino, ou seja, um modelo de mulher como educadora nata (ARCE, 2001), a profissionalização não era considerada uma necessidade. No entanto, esta concepção tem sido amplamente contestada. Sobre isto, Rocha (1999) sinaliza que o trabalho com as crianças pequenas implica uma multiplicidade de aspectos, saberes e experiências específicas que evidenciam a centralidade de se discutir sobre a importância da formação docente das professoras das pequenas infâncias.

Sendo assim, percebemos que a condição de invisibilidade das professoras das pequenas infâncias constituiu-se, historicamente, atrelada à noção de educação e da escola, assim como à própria noção de infância, na modernidade. Deste modo, concordo com Masschelein (2014, p.115) ao dizer: “compreendemos essa professora como sendo aquela que todos nós conhecemos, mas que hoje em dia anda desaparecida”. As professoras atuantes na

Educação Infantil ainda continuam muitas vezes esquecidas nas salinhas no fundo das escolas de Ensino Fundamental. E quase nunca há políticas públicas voltadas à sua formação. São “desaparecidas” aos olhos da política educacional.

A invisibilidade é, então, a condição moderna, a partir da qual são pensadas as relações com as infâncias, com as práticas pedagógicas e com a formação das professoras. No invisível, vamos tateando com as mãos à frente na procura por encontrar, em algum lugar, fora de nós, algo palpável, real que responda às questões interpostas, cotidianamente, à educação das crianças pequenas.

Cabe, porém, vigilância da nossa categoria – professoras das pequenas infâncias – pois o fato de trabalharmos com crianças pequenas e do nosso *saberfazer* estar intimamente atrelado à perspectiva do *cuidareducar*, ainda é recorrente a desvalorização da nossa profissão pelos mesmos motivos até então discutidos. O trabalho docente com crianças pequenas ainda é visto como menor, sem necessidade de uma formação específica e o reconhecimento de uma especificidade pedagógica, ou seja, com saberes próprios, pois ainda imagina-se que, para trabalhar com bebês e com a primeira infância, basta apenas gostar e cuidar bem dos pequenos. A dimensão educativa do trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil fica reduzida à ideia: para crianças pequenas, serve uma política pequena (CAMPOS, 2012), logo, uma formação apequenada também.

Diante disto, não podemos deixar de pensar, que esta situação ainda se dê, em grande medida, por tratar-se de uma atuação feita quase exclusivamente por mulheres. A Educação Infantil continua a ser campo de atuação feminina e não por acaso, ainda encontramos um cenário de precarização da profissão bem mais acentuada do que em outras etapas da educação básica. Uma diferenciação excludente.

Segundo Sousa, Catani, Souza e Bueno (1996), outra importante dimensão de constituição da subjetividade humana extirpada das mulheres, foi com relação aos modos de dizer. E essa reflexão é essencial a esta *pesquisiformação*. Segundo as autoras, a história nas sociedades patriarcais foi contada pelas mulheres, “muito mais por traços orais que de escritos” (p.63). Isso porque, historicamente, o modo de dizer escrito foi um poder socialmente autorizado aos homens. O fato de a história ter sido contada pelas mulheres, prioritariamente de maneira oral, não destitui a potência da sua palavra; pois foi capaz, mesmo sem a legitimação do registro escrito, marcar a história de modo singular. Porém, a emergência das mulheres em tomar lugar no cenário social viabiliza-se, à medida que resistem e retomam o que lhes foi destituído historicamente. A dimensão constitutiva do humano, por meio da narrativa escrita é uma delas.

Todo este contexto, socialmente aceito e legitimado, onde a mulher e tudo relacionado a ela é percebido como “menor”, são manifestações de uma das marcas mais perversas das sociedades patriarcais: o preconceito contra a mulher. Expresso de diversos modos, o preconceito contra a mulher é chamado de misoginia (do grego μισέω, transl. *miseó*, “ódio”; e γυνή, *gyné*, “mulher”). A misoginia é um aspecto central do preconceito sexista e ideológico, e, como tal, é uma base importante para a opressão de mulheres em sociedades dominadas pelos homens. Desse modo, é possível compreender que a desvalorização da professora, para além do contexto econômico de precarização da docência, como profissão no Brasil é atravessada por uma desvalorização de ordem ideológica, de gênero. Neste sentido, por ter um público de maioria feminina em atuação, percebemos acentuadamente essas manifestações perversas no contexto da Educação Infantil. Não só no referente às professoras, mas também diretamente ligadas às crianças pequenas.

Segundo Campos (2012), essa diferenciação excludente também acontece dentro da própria etapa da Educação Infantil, uma vez que os paradoxos desta orientação política também estão presentes nas legislações e organização dos sistemas educativos. Muito embora sejamos sabedores, em alguma medida, quanto ao direito das crianças pequenas à educação, o modo como os sistemas organizam as suas políticas para a Educação Infantil, diferem, sobremaneira: políticas universalizadas para um grupo de 4 e 5 anos e políticas focalizadas e compensatórias para 0 a 3 anos. No Brasil, isto ainda é muito notório. A divisão entre creche e pré-escola, confere à segunda um pouco mais de investimentos, principalmente, após a aprovação do Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014 ao prever a universalização do acesso à pré-escola no ano de 2016, dois anos após a sua aprovação. A obrigatoriedade das matrículas das crianças de 4 e 5 anos, reduziu drasticamente o atendimento das crianças de 0 a 3 anos. Devido à não obrigatoriedade de atendimento, a ampliação do acesso à educação prevista até 2024 tem sido pensada mediante políticas compensatórias e de transferências de recursos públicos para a esfera privada, oferecidos em espaços comunitários, obedecendo muitas das vezes a uma lógica não escolarizada. Além disto, o apontado, de maneira muito clara, por meio da Lei 13.257, de 8 de março de 2016, é a presente proposição de programas de caráter socioeducativo, dirigido aos responsáveis, conforme Campos (2012) já analisava: “não implicam atendimento direto às crianças, mas seu alvo são as famílias que recebem orientações sobre como estimular o desenvolvimento de suas crianças. É desenvolvido por meio de visita domiciliar” (CAMPOS, 2012, p.94). Reduz-se, a partir desta orientação, a ideia legal de educação de 0 a 3 anos de uma perspectiva institucionalizada e de responsabilidade governamental, restringindo-a, em grande medida, apenas ao contexto familiar.

Assim, percebemos que todos os processos ligados às políticas, as quais envolvem a Educação Infantil, encontram ressonância nos múltiplos aspectos econômicos, políticos e culturais, imbricados na constituição da nossa sociedade patriarcal e, materializadas em diversos mecanismos de redução dos investimentos públicos para esta etapa. Isso, porque a educação da criança pequena requer maiores recursos na efetivação do seu atendimento qualitativo, logo, estratégias para a não aplicação dos investimentos necessários são impostas. Uma política pequena. E isso ocorre em todas as esferas: no acesso da criança à escola, nas condições efetivas de manutenção da sua permanência e na formação profissional dos sujeitos, com os quais trabalham.

3.1.2 Segunda interseção: a criança e as concepções de infâncias das professoras na história da Educação Infantil

Outra característica marcante na história da Educação Infantil e, conseqüentemente da formação identitária da professora das pequenas infâncias, tem relação com a concepção assistencialista. A entrada da mulher no mercado de trabalho enfatiza a necessidade de amparo às crianças menores (KUHLMANN, 2000), espaços, onde as mulheres pudessem deixar seus filhos, enquanto trabalhavam, reforçando apenas as práticas ligadas à proteção e ao cuidado. Desta forma, durante muito tempo o papel da criança esteve ligado à cultura do adulto e dos seus interesses, logo, a partir de seus modos de pensar e atuar na sociedade.

A busca por um entendimento com relação às crianças e às suas singularidades, segundo Jenks (2002), não é recente. Na verdade, o desejo de compreender a criança é uma condição também adulta, pelo contraponto e pela marcada diferença que ela tem de nós – os sujeitos de cuja definição e categorização são percebidas como um bem.

Podemos correctamente afirmar que, desde os primeiros diálogos socráticos e ao longo da história das ideias, os teóricos da moral, da sociedade e da política têm sistematicamente tentado constituir uma percepção da criança compatível com suas percepções particulares da vida social e com as suas especulações sobre o futuro. (JENKS, 2002, p.185)

Kramer (2000) reitera que, ao longo do século XX, viu-se crescer um esforço pelo conhecimento da criança em vários campos, dentre eles, o da psicologia, o da psicanálise, o da história e, particularmente, no campo dos estudos da história social da criança e da família.

Destaca-se no campo dos estudos da história social, a obra de Ariès, em 1970, ao discutir o aparecimento da noção de infância, no contexto da sociedade ocidental moderna.

Embora a criança, historicamente, ocupasse um lugar nos debates sociais, Jenks (2002) chama atenção para o fato de, mesmo nos últimos tempos, em que o tema infância ganhou centralidade nas pesquisas e a atenção dos intelectuais, as maneiras como a concebemos, como prática social ainda permanece “difusa e ambígua”. Segundo o autor, em grande medida, porque a infância continua a não ser percebida como “modelação emergente da ação” (JENKS, 2002, 186), ou seja, como algo diferente do adulto ou do esperado que seja. Esta afirmação é feita, tomando por base as ideias de Rousseau no prefácio de Emílio:

Nada sabemos da infância: e, com as nossas equívocas noções, quanto mais avançamos mais nos perdemos. Os escritores mais sábios devotam-se àquilo que um homem deve saber, sem se preocuparem com aquilo que uma criança é capaz de aprender. Estão sempre à procura do adulto que existe em cada criança, sem ter em conta o que ela é antes de se tornar adulta. (EMÍLIO, *apud* JENKS, 2002, p. 186)

A citação de Rousseau, feita no século XVIII, já nos chamava a atenção para os modos como as crianças eram percebidas. Uma concepção adultocêntrica, ou seja, uma forma de pensar a criança, a partir do ponto de vista do adulto e não a partir da própria subjetividade da criança. Assim, mesmo que, historicamente, as maneiras de compreender a criança tenham se modificado por entre as nuances históricas, sociais, políticas e culturais, os conceitos atribuídos a elas, são em grande medida, definidos pelos adultos. Haja vista, se lembrarmos de algumas palavras-conceito, atribuídas, ontem e hoje, às crianças: inocentes, puras, tábulas rasas, corruptas, bestiais, selvagens, naturais, imaturas, inexperientes, cheias de potencial. Isso quer dizer que “a criança não é imaginada se não em relação a uma concepção do adulto” (JENKS, 2002, p. 187), fazendo-o, em contraponto ao universo conhecido e/ou lembrado da sua própria infância, na sua adultez.

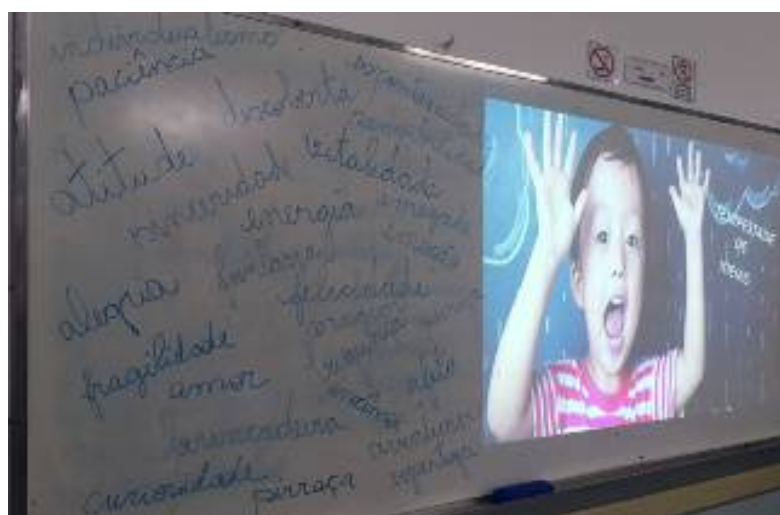
Assim, a relação adulto-criança é estabelecida a partir de um raciocínio binário (adulto x criança), mas pensado apenas por um dos pares da relação, o adulto. Nesta perspectiva, o conceito de infância encontra-se encerrado em um lugar de onde não se consegue tão facilmente sair – o lugar criado pelo olhar do outro – cerceado pela ideia do desenvolvimento; a criança, como tempo de evolução e porvir, momento da vida de espera para se “chegar à” e, desenvolve-se seu *ofício de criança* (SARMENTO, 2000).

Apesar desta lógica e o fato da imagem da criança estar “entrevada” pela teoria do desenvolvimento, os modos como os pequenos são reconhecidos e tratados em cada um dos contextos sociais e culturais, enquanto “aguardam” a vida adulta chegar, são diferentes. Esta

relação paradoxal entre igualdade e diferença é a marca da categoria infância. Igualdade fundamentada pelo conceito totalizante ao descrever um agrupamento, do qual, em algum momento, todos nós somos membros, com características compreendidas, como “uma comunidade relativamente estável e totalmente previsível na sua estrutura”. (JENKS, 2002, p.190). O referido autor relaciona esta concepção à metáfora do crescimento e induz ao conceito de criança natural. Já a diferença está colocada na marca desta categoria, como uma “experiência primária na biografia existencial de cada indivíduo” (JENKS, 2002, p.190), aparentemente, devido ao caráter de abrangência forjada pela sua percepção, como estatuto social, o que cada um foi em um determinado momento. Um paradoxo entre igualdade e diferença, produtor da definição da categoria de infância historicamente reforçada entre o natural e o social.

Ao pensar sobre este paradoxo, lembro-me de uma atividade realizada no segundo dia de encontro do curso de extensão com as professoras de Itaboraí. No momento, discutíamos sobre as maneiras como cada uma de nós entendia as crianças. Cada professora, então, tinha que dizer uma palavra-conceito que remetesse a uma ideia de criança, conforme registrado na foto.

Figura 6 - Síntese de conceitos ligados a criança – 2º encontro do Curso de Extensão



Para as cursistas, pensar a criança remetiam-nas à: descoberta, atitude, individualismo, espontaneidade, sensibilidade, sinceridade, vitalidade, energia, amizade, emoção, alegria, fantasia, felicidade, fragilidade, coragem, amor, bagunça, afeto, pureza, inocência, aventura, esperteza, curiosidade, pirraça. Ao pensarmos nas palavras trazidas pelas professoras,

encontramos sentidos diversos para as infâncias; em grande medida, historicamente construídos e/ou forjados na própria experiência delas, com os pequenos. Porém, é necessário relativizar que a criança da foto já nos convoca a pensar em uma determinada imagem/noção de infância. Nesse sentido, já nos faz pensar não haver neutralidade, quando nos aventuramos a compreender o outro. Há por trás de nossas ideias, arcabouçando nossos pensamentos e ações, uma base conceitual essencialmente fundamentada.

Sendo assim, ao refletirmos sobre os sentidos das palavras atribuídas às crianças percebemos como marca, em grande parte, a concepção de uma criança “natural”, ou seja, vista como algo tomado como garantido, inevitável, necessário, e que, exige dos adultos, uma atitude complacente e de espera. Segundo Jenks (2002), esses conceitos estão ligados à “tendência generalizadora para rotinizar e “naturalizar” a infância, tanto no senso comum, quanto em termos teóricos” (p.197).

Ao discutirmos os sentidos agregados pelas palavras, como conceitos repletos de significações e nos dizem dos modos como nos relacionamos com os *pequenos*, trouxemos para o debate as abordagens contemporâneas sobre os estudos sociais da infância, a partir das quais, percebemos a defesa da ideia do não ser a infância um fenômeno natural, mas que ainda se mostra presente e contribui para um distanciamento de uma compreensão plena dos sentidos da mesma.

Sabemos que o crescimento físico não é o determinante da mudança social da criança em adulto e, nem ao menos, os adultos reconhecem as crianças, simplesmente, pelo fato da diferença física entre eles. No curso, fomos fazendo estes paralelos e relativizações ao contarmos das experiências vividas pelas crianças de cada um de nós e, também, das situações experienciadas pelas nossas crianças, nos diferentes contextos sociais, políticos e econômicos de que participam.

As histórias, nossas e das crianças narradas durante os encontros, tão diferentes umas das outras, dizem das múltiplas experiências de infância que as crianças vivenciam. Isso nos ajuda a pensar sobre não podermos ter um modelo único para entender a infância. As histórias de vida propiciam a ter, em mãos, um material mais profundamente reflexivo em infância(s) do que em um estatuto singular. Por esta razão, não há como se pensar na infância como algo natural e igual em todos os *temposespaços* e culturas. Não há uma infância única, nem mesmo referindo-se ao crescimento biológico/cronológico tão estruturado e defendido pela teoria do desenvolvimento.

Kramer (2000) também contribui, ao esclarecer que estes estudos ajudam-nos a entender sobre a dependência da criança, em relação ao adulto, ser um fato social e não

natural. Uma relação de poder desigualmente construída por “razões sociais e ideológicas, que repercutem no controle e na dominação de grupos” (KRAMER, 2000, p. 2). Mais, especificamente, com relação aos estudos da sociologia das infâncias, Sarmento (2003) contribuirá para reconhecermos a complexidade das culturas produzidas pelas crianças, as *culturas infantis*. São modos sistematizados e intencionais que as crianças constroem para dar significado próprio ao mundo e que são diferentes dos modos pelos quais os adultos significam em suas culturas. São jeitos próprios de explicar e de relacionar-se com os múltiplos aspectos dos contextos, nos quais vivem, ou seja, os meios pelos quais as crianças criam para interagir na sociedade, como: as brincadeiras que inventam, as histórias que imaginam, os brinquedos que constroem, as linguagens que utilizam para se comunicar. Todas estas, são ricas e complexas produções de um saber singular de uma geração historicamente invisibilizada.

Compreender como o conceito de infância constituiu-se na modernidade nos ajuda a entender as proposições ocidentais de educação escolarizada oferecidas às crianças para constituí-las em seu ofício *de aluno* (SARMENTO, 2011). Um conceito sacralizado, dito como oficial. Hegemônico. É importante lembrar também, que a ideia de infância, conforme conhecemos hoje, desenhou-se no “interior das classes médias, que se formavam no interior da burguesia” (KRAMER, 2000, p.3). Muito desta contribuição, deveu-se ao avanço da ciência moderna e às condições diversas possibilitadoras da diminuição da mortalidade das crianças. É nesse momento que, segundo Ariès (2004) um sentimento de infância passa a ser manifestado pelos burgueses, denominado por ele como *invenção da infância*, pois tanto o Estado, quanto a família, convergiram para um mesmo sentido: a preocupação com a mortalidade infantil, educação e proteção da criança, a fim de que esta permanecesse viva no seio da família, garantindo a manutenção da herança familiar das classes médias e a mão de obra futura para as classes populares. Neste sentido, na Europa, a partir do final do século XVIII e, durante o século XIX, algumas instituições surgiram com o objetivo de proteger as crianças: as creches, as escolas maternais e os jardins de infância. As creches abrigavam crianças pobres e abandonadas; as escolas maternais tinham o objetivo de amparar órfãos e filhos de operárias, oferecendo-lhes a guarda e alguma ação educativa; os jardins de infância tinham o papel de iniciar a parte educativa, como complemento da ação familiar.

No Brasil, em nossa modernidade tardia, sabemos que este sentimento com relação à infância também deu-se no contexto das classes médias. Mas, paralelamente, temos ciência da “miséria das populações infantis naquela época, do trabalho escravo e opressor que desde o início da Revolução Industrial as condenava a não serem crianças” (KRAMER, 2000, p. 3).

Percebia-se a manutenção do ideário escravocrata e burguês, constituído em nossa experiência socioeconômica vivenciada, mais acentuadamente, durante a Colônia e o Império. Neste período, convergiam modos muito distintos e antagônicos de se viver as infâncias. Uns oficiais e outros marginais. Sendo assim, também, conforme os países europeus, propuseram-se modos distintos de pensar a educação dos pequenos.

Enquanto os filhos das camadas médias e dominantes eram vistos como necessitados de um atendimento estimulador de seu desenvolvimento afetivo e cognitivo, às crianças mais pobres era proposto um cuidado mais voltado para a satisfação de necessidades de guarda, higiene e alimentação. (OLIVEIRA, 1996, p. 17).

Grosso modo, ambas as lógicas modernas tinham como premissa a noção de infância como um “vir a ser”. A criança da classe dominante, “vir a ser” dominadora. A criança da classe dominada “vir a ser” subalterna.

O esforço da análise ao se relacionarem as concepções de infâncias à institucionalização da educação, nos provoca a perceber que, independente dos objetivos com os quais as instituições de atendimento às crianças pequenas foram pensadas, as maneiras de entender os sujeitos que dela participariam, seria basicamente o mesmo; adultos, em potencial, precisando ser preparados para o futuro.

Percebemos assim, atualmente, mesmo com um conjunto de leis de proteção à infância e a garantia do direito da criança em participar dos contextos sociais nos quais vivem, os modos historicamente construídos de conceber as crianças, ainda contribuem para que elas sejam uma categoria geracional, cuja voz, seja mais fortemente silenciada, principalmente pela compreensão de que o “espaço político é o espaço da não infância” (AQUINO; GONÇALVES, 2018, p. 27).

Mesmo tendo-se a clareza de o mundo onde o adulto vive ser o mesmo, a criança vive, já que a pessoa-criança vivencia a escolarização, o trabalho, a responsabilidade pelo cuidado das crianças menores, a preocupação com o sustento e a sobrevivência, a violência em todos os níveis. Experiencia, também, a adaptação aos novos arranjos sociais, a fome, a guerra, o medo, a dor, as exigências comportamentais, impostas pela sociedade. Ou seja, experimentam encarnadamente e, de modo mais perverso, todos os atravessamentos impostos pelas políticas, só diferindo do adulto no modo como sente tais experiências; ainda não somos capazes de conceber as reais condições de participação das crianças, como sujeitos nas decisões em questões de ordem social, cultural e política. Isso nos leva a pensar em uma “pseudoproteção” oriunda de uma “pseudoatenção” e que se traduz em uma “pseudoparticipação”. Por isso a pedagogia das infâncias vem ao longo dos tempos, criando

modos de pensar a pessoa-criança, como sujeito participante e não como um sujeito à espera da participação.

3.1.3 Terceira interseção: concepções de infâncias e a materialização nas práticas pedagógicas com as crianças pequenas

No viés propedêutico da educação moderna, as práticas pedagógicas e a formação das professoras também constituem-se como desdobramentos do projeto hegemônico de sociedade, marcados pelos contextos de desigualdade e injustiça.

O esvaziamento de sentidos produzidos pela lógica capitalista moderna retira das professoras a capacidade de criar e de inventar saberes e o seu próprio fazer docente. Um processo de trabalho fragmentado, reduzido à condição de objetos manipuláveis politicamente e estruturados por uma organização puramente burocrático-administrativa. Desse modo, Chauí cita Espinosa em seu livro *Ética* para chamar a atenção para uma tristeza relacionada ao trabalho quando este está desprovido de sentidos, “quando a nossa capacidade de agir, encontra-se diminuída ou entrevada”. A ciência moderna ao produzir o esvaziamento da arte de criação, produz a morte do educador, segundo Marilena Chauí (1982).

É importante pensar sobre as práticas escolares hegemônicas, cuja produção tem sido embasada em um arcabouço didático-metodológico sacralizado, ou seja, não devendo, a priori, ser contestadas ou (re)significadas. Nesta escola, crianças são preparadas, currículos são reproduzidos e professoras são transmissoras. Esta é a ordem. Mas, em toda ordem instituída, há os desviantes que saem dos trilhos, *caçam jeito* para sentirem-se, de acordo com Masschelein (2014) “livres para”. O termo *profanação* é introduzido, neste contexto por Masschelein e, pensado, por Agamben, para descrever este tipo de liberdade. (MASSCHELEIN, 2014, p.110). Liberdade para pensar, criar, contestar, inventar. A profanação é definida por Agamben (2008) como ruptura com o sacralizado. Pensar a escola como um espaço profano é produzir relações escolares em uma perspectiva, na qual os sujeitos sintam-se “livres para” “pensar agir, ser livre e feliz constituindo uma forma unitária de viver, individual e politicamente” (1982, p.56), de acordo com Chauí, ao citar Espinosa. Nesta escola, crianças são escutadas, práticas pedagógicas democráticas são criadas e professoras são autoras.

Essa concepção de educação, entretanto, é possível? Imersos em contextos de desigualdades e injustiça, paradoxalmente “fala-se em direitos quando menos existem os direitos; fala-se em democracia quanto mais ela nos falta” (KRAMER, 2000, p.3). Sendo assim, quanto mais as estratégias hegemônicas sufocam-nos, mais criamos táticas na busca por oxigenação intelectual. A procura por uma justiça cognitiva, seja com relação às concepções que temos em relação às infâncias, às práticas pedagógicas com as crianças ou com relação à nossa própria formação, como professoras da Educação Infantil.

Percebemos então, que o pensamento abissal também instala-se no campo do direito moderno, demarcando entre duas linhas o direito e o não direito, o legal e o ilegal. Contrário à perspectiva hegemônica do pensamento moderno, Santos (2007) propõe uma co-presença dialógica entre os conhecimentos produzidos nos dois lados da linha. O que ele denomina como uma ecologia de saberes.

A ecologia de saberes justifica-se contrária ao pensamento abissal moderno, seja no campo epistemológico, seja no campo do direito, e, em favor da justiça cognitiva, denominada de pós-modernidade. “A luta pela justiça social global deve, por isso, ser também uma luta pela justiça cognitiva global. Para ser bem sucedida, esta luta exige um novo pensamento, um pensamento pós-abissal.” (SANTOS, 2007, 10)

E nos contextos que envolvem as infâncias, a falta de direitos socialmente garantidos é bastante evidente. Ao refletirmos sobre as interseções entre as questões culturais, sociais, econômicas e políticas, nas quais estão envolvidas as infâncias evidenciadas neste breve resgate histórico, é possível perceber um sentido menor conferido às crianças, à sua educação, às suas professoras, bem como as políticas públicas a elas relacionadas.

Em meio à expropriação dos direitos, criam-se modos de (re)existência. É desta realidade que a militância das professoras das infâncias constitui-se; produzindo micropolíticas, em defesa do princípio democrático da educação com as crianças, por meio de um compromisso ético e estético, evidenciados de muitas formas no cotidiano. Mas, principalmente, ao despirem-se da concepção de infâncias, o sentido de *infans* (aquele que não fala). Escutar as vozes das crianças e a das professoras da Educação Infantil fundamenta-se como princípio político de uma educação profana e de justiça cognitiva na busca por constituir-se na pedagogia das infâncias, uma práxis participativa, alternativa às pedagogias da transmissão e da espera. O pensamento de Paulo Freire, tão aviltado pela ordem instaurada, não nos permite esquecer que: em pedagogia, a ruptura não é um mero exercício de desocultação, mas um compromisso com a reconstrução e com a esperança.

No Brasil, o olhar sobre a educação das crianças pequenas começou a modificar-se com a promulgação da Constituição Federal de 1988, onde os direitos da criança à educação são mencionados como uma opção da família e um dever do estado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/1996 reitera o tratado pela Constituição e reconhece a Educação Infantil como parte integrante da educação básica. Sendo assim, ambas as leis trazem contribuições importantes para as professoras das infâncias, visto que a formação docente passa a considerar as orientações contidas na legislação e as particularidades dessa etapa da Educação.

A despeito de fazer parte do processo de tornar-se professora da infância, a formação do profissional da Educação Infantil não se faz somente nos cursos de formação inicial e continuada, por meio do domínio teórico e da competência técnica. Constituir-se professora, especialmente, de crianças pequenas, faz-se no contato do novo, do desconhecido com o encontrado dentro de cada um, da relação entre conhecimento teórico-técnico e a história de vida de cada pessoa.

Para Ostetto (2006), a formação continuada da professora da infância pressupõe, portanto, caminhos de autoconhecimento e deve ser encarada como uma jornada rumo à sua identidade de profissional docente. Ainda segundo Ostetto (2006), poder se ver, não significa isolar-se, ao contrário, quando o professor entra em contato com a escola, com as crianças e com outros professores, ele pode, então, aprender um pouco mais sobre si mesmo.

Pensar a formação da professora da Educação Infantil é, portanto, compreendê-la também como percurso de construção da identidade docente a realizar-se tanto no campo teórico do conhecimento, como nas práticas sociais.

Desse modo, Nóvoa (1997, p.16) contribui ao afirmar: “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”. Ao considerar as experiências vividas no cotidiano das relações com as crianças e confrontá-las com suas referências teóricas, a professora da infância pode rever as suas práticas, as teorias que as fundamentaram e, por meio do movimento de ação e reflexão, promover mudanças e a transformação destas mesmas práticas.

Nesse caminho, o aporte (auto)biográfico constitui-se de um referencial *teoricometodológico* relevante para pensarmos a identidade das professoras das infâncias, percebendo a produção das narrativas docentes, como uma forma de registro das práticas vivenciadas com as crianças nos espaços de Educação Infantil. Quando narra suas

experiências, a professora desenvolve também o potencial formativo da escrita sobre sua atuação profissional, pois

A especificidade delas reside no fato de que o sujeito da experiência a narra para, debruçando-se sobre o próprio vivido e narrado, extrair lições que valham como conhecimentos produzidos a posteriori, resultando do embate entre a experiência e os estudos teóricos realizados após a experiência narrada. (GERALDI, LIMA E GERALDI, 2015, p.11).

No cotidiano das creches e pré-escolas, no miudinho das salas de aula, percebemos formas outras de compreender e relacionar-se com as crianças, com as infâncias e com os processos de *aprenderensinar*. Revelam-se os *limiães* (BENJAMIN, 2006) os transbordamentos de muitas professoras das infâncias, cujas *fronteiras* (BENJAMIN, 2006) impostas pelas concepções hegemônicas são rompidas. Fronteiras estas, que teimam em conter, inviabilizar e silenciar a potência reflexiva das experiências docentes.

Os conhecimentos criados na escola, pelas professoras, como uma verdadeira alquimia do saber docente, foram por muito tempo sendo desprezados. Relegados, os saberes produzidos nas escolas vêm ganhando visibilidade nas últimas décadas, por meio da focalização dada por diversos grupos de pesquisas em Educação. Estes, com suas lentes de aumento, “escarafuncharam” o cotidiano das escolas, trazendo, para a cena, as táticas das professoras, as quais, mesmo tendo seus conhecimentos invizibilizados, continuam a criar possibilidades *instituintes*, em meio às relações *instituídas*; elaborando, assim, uma epistemologia outra, conceituada por Tardif (2010), como uma *epistemologia da prática*.

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (TARDIF, 2010, p.256).

Reconhecer a existência de uma epistemologia da prática, cria, segundo Ferraço (2007), uma possibilidade de “fortalecer processos contra-hegemônicos de políticas educacionais cotidianas”, voltadas para a formação continuada e as práticas pedagógicas, tendo como protagonistas os *praticantes do cotidiano* (CERTEAU, 1994).

É no contexto das práticas pedagógicas que os conceitos de epistemologia da escuta e epistemologia da prática, encontram-se neste estudo. Como princípios fundamentais para pensar uma pedagogia das infâncias com base na participação de professoras e crianças. Isso,

porque “a práxis é o lócus da pedagogia” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 15). Entendendo para tanto, a fundamental dimensão praxiológica da interação entre: formação das professoras das infâncias, levando em consideração os saberes das suas experiências, a fundamentação teórica necessária na busca por uma clareza quanto às concepções sobre as crianças, – o que sabemos delas e o que acreditamos que são capazes de ser, pensar e fazer –; e como esses saberes *teoricopráticos* transmutam-se, com base em um constante movimento de *açãoreflexãoação*, em práticas pedagógicas na Educação Infantil as quais garantam à criança e à professora, um protagonismo encarnado, vivido e não apenas dito ou desejado.

A pedagogia da participação vem ao longo dos dois últimos séculos sendo representada por pedagogos que buscaram e buscam modos alternativos às pedagogias da transmissão. Oliveira- Formosinho (2007) cita, entre outros, Paulo Freire, no Brasil; Dewey, nos Estados Unidos; Freinet, na França e Malaguzzi, na Itália. Estes baseiam suas compreensões de educação em uma dialogia constante entre os sujeitos da relação educativa, pois são pensados como capazes e com o direito de co-definir o itinerário do projeto de aprendizagem relacionando interativamente saberes, práticas e crenças dos que, em partilha, dividem os contextos da ação pedagógica. As pedagogias das infâncias, nessa lógica, pensam toda a escola para a participação: a organização, a estrutura, os ambientes, os *espaçostempos*, a relação entre adultos e crianças, as práticas pedagógicas cotidianas. Tudo isto compõe um currículo com base na escuta e nas interações. Mas isto não é uma tarefa simples. Muito pelo contrário, a participação implica na observação, na escuta e na negociação, sendo um importante elemento de complexidade das práticas pedagógicas em uma perspectiva participativa. Pois, como em um caleidoscópio, exige, além das interações, interdependências, interfaces, ambiguidades, emergências, reconceitualizando os “ofícios” de aluno e de professor, como “pessoas detentoras de agência” (OLIVEIRA-FORMOSIMHO, 2007, p.27), ou seja, a capacidade de agir e de escolher modos de agir, intervindo nos contextos dos quais participam.

Desse modo, observar, escutar e negociar parecem ser princípios fundamentais de uma pedagogia fundamentada na ação, cujo reconhecimento de todos os sujeitos que dela fazem parte, são importantes para constituí-la; pois a educação, nessa perspectiva, acontece na interação, no diálogo, nas disputas e nos deslocamentos, cujas relações negociadas são capazes de provocar.

A professora, nesse contexto, a partir do seu *saberfazer* praxiológico, tece as suas práticas na *açãoreflexãoação*, quanto aos processos de ensinar e aprender com as crianças pequenas. Assim, as pedagogias das infâncias de viés participativo não comungam de uma

perspectiva de definição de um modelo curricular, justamente por constituir-se na interação entre pares. Além disto, a ideia de “modelo” está ligada às concepções de transmissibilidade, antagônicas àquelas. Porém, o fato de não se ter de saída um “modo de fazer”, não se esvazia o sentido de se ter referências ao trabalho pedagógico cotidiano com crianças pequenas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), fixadas, por meio da Resolução CNE nº 5, de 17 de dezembro de 2009, representam um importante documento orientador, uma vez que congregou reflexões de diversos pesquisadores das infâncias, bem como instituições educativas dedicadas ao trabalho pedagógico com a criança pequena. Este documento sintetiza e sistematiza aspirações, concepções e modos de pensar a criança e as infâncias, mais condizentes com as perspectiva que os estudos sociais das infâncias vêm há muito dedicando-se a pensar. Para tal, trazem um conceito de criança como:

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DCNEI- 2009).

Na esteira dessa concepção, é necessário atrelar as concepções de currículos e as propostas pedagógicas que dialoguem com este conceito de criança, ou seja, proposições cotidianas nas quais as crianças sejam compreendidas, respeitadas e protagonizadas como tal, nos *espaçotempos* da Educação Infantil.

Ao reconhecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil como um importante documento orientador para a proposição de pedagogias das infâncias de caráter participativo, faz-se fundamental uma vigilância *epistemicopolíticoideológica*, quanto à garantia na continuidade do seu reconhecimento e legitimidade como orientador das práticas pedagógicas cotidianas na educação institucional das crianças pequenas. Isso porque, estamos diante de riscos conceituais e curriculares no qual a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pela Resolução CNE/CP nº 02 de 22 de dezembro de 2017, tem representado a educação básica, como um todo.

Mesmo que o conceito de criança, apontado pelas Diretrizes, tenha sido mantido na BNCC, bem como o reconhecimento delas, como orientador dos currículos, trazendo para a BNCC da Educação Infantil, a demarcação de “campo das experiências”; não podemos estar alheios ao fato de a concepção ideológica, que fundamenta a Base, estar ancorada no conceito de “habilidades” e “competências”. Tais conceitos, historicamente no Brasil, constituíram-se em grande parte, em função de perspectivas epistemológicas antagônicas à participação, e

mais aproximadas a uma ideia de mensuração e controle de saberes dos educandos e dos docentes.

Já no que diz respeito à formação continuada das professoras, acreditar na formação, a partir de dentro e valorizar o conhecimento docente, é investir em uma produção de conhecimento, com base nos pequenos encontros cotidianos. Refere-se a pensar uma nova realidade organizacional da profissão pautada na compreensão do valor do espaço público da educação. Ou seja, professoras defensoras, em seu *saberfazer*, de uma ecologia de saberes, ao partilhar o conhecimento com as crianças, é o princípio público da escola na perspectiva democrática, a qual Rancière busca fundamentar. Um significado de democracia que diz sobre a “capacidade de qualquer um de falar ou agir” (MASSCHELEIN, 2014, p. 90). Uma perspectiva de educação, de acordo com Rancière, *emancipatória*.

Rancière provoca-nos a relativizar sobre as noções de democracia, fundamentadoras da educação. A escola pública, mesmo sendo pensada em bases democráticas, tem sido composta por um princípio democrático de regime político governamental, de cunho representativo. Princípio moderno, cujo poder é outorgado a alguém, visto como mais competente para representar as aspirações de um grupo, o qual geralmente é percebido como menos capaz. Para Rancière, a democracia precisa tratar do poder daqueles destituídos de poder. *Pensarfazer* a escola pública democrática, nesse sentido, é reconhecer que o empoderamento infantil passa por “uma revolução que propõe a passagem da representação da criança como um “vir-a-ser” para a de um sujeito de direitos, suscetível de inserir sua palavra no discurso social” (PASSEGGI, 2014, p.137). Para tal, entende a criança não cabendo em categorias formatadoras, fazendo-nos relativizar as noções de infância e perceber a partir das muitas experiências vivenciadas pelas crianças, das diversas relações estabelecidas e das múltiplas culturas produzidas, que não há uma única forma de conceber a infância. Essa acepção nos convida, portanto a conceituá-la de maneiras distintas.

Larrosa (2011, p. 284) provoca-nos, afirmando “que a criança não é nem antiga, nem moderna, não está nem antes, nem depois, mas agora, atual, presente. A criança é um presente inatural, intempestivo, uma figura do acontecimento”. Entendê-las desse modo é reconhecer que os espaços de Educação Infantil, fundamentados em uma perspectiva democrática e emancipatória, precisam admitir as crianças como figuras do acontecimento, sujeitos pensantes sobre o mundo e produtores de saberes sobre ele. Na esteira desse reconhecimento, é fundamental que a relação pedagógica estabelecida entre professores e crianças, esteja também na perspectiva da educação *profana*, da “liberdade para” as infâncias e para a docência. Isto é tratar do poder da criança, mas também é tratar do poder da professora.

Reconhecendo-a como produtora de conhecimentos, inventora de sua própria prática – suas *artes de fazer* (Certeau, 2014).

Ter como foco, a formação das professoras das pequenas infâncias e o *saberfazer* cotidiano inventado, a partir de uma relação dialética e dialógica com as crianças está na contramão da lógica de formação docente historicamente construída, a qual concebe a professora como executora de manuais sobre “o quê” e “como fazer” na Educação Infantil. Esta visão de formação colabora para a construção de um discurso ainda muito comum entre as/os docentes de que teoria é uma e a prática é outra. Essas concepções de formação, recheadas de protocolos de ações, acabam por distanciar a professora da própria vida e do cotidiano, esvaziando, assim, o sentido do fazer educativo sobre a própria prática e a compreensão das muitas infâncias componentes do ambiente escolar.

Dedico-me a pensar sobre a formação, construindo sentidos outros para o conceito de formar. Relativizando os sentidos oriundos da etimologia da palavra “formar”, cujo significado é “dar uma forma”, procurando sentidos outros para a formação docente, como quem (des)enforma a formação, aproximando-a do sentido da “forma”, “forma bela”, criação. Formação, cujo objetivo seja dar visibilidade ao *saberfazer* dos *praticantespensantes*, partindo do pressuposto que na escola produz-se conhecimento. Um conhecimento, segundo Certeau (1994), diferenciado daquele elaborado pelos processos científicos, mas que são produzidos no encontro entre os sujeitos e as múltiplas redes de conhecimentos que estabelecem sobre as práticas e os conhecimentos produzidos, a partir destas práticas. São as “redes educativas múltiplas” (ALVES, 2007), nas quais criam-se e (re)criam-se, cotidianamente, conhecimentos e significados sobre o que se produz na escola: saberes, culturas, tecnologias, valores, ideologias, práticas pedagógicas outras.

Pensar a formação, em diálogo compreensivo com a prática em sua relação *praticateoriaprática*, a práxis, evidencia os modos pelos quais nos relacionamos com as crianças. De acordo com Leite (2011, p. 37), “sugere pensar que os modos de lidar com a criança refletem ou indicam modos de pensar a infância, e os modos pelos quais concebemos a infância sempre produzem práticas com a criança”. Nesta medida, somos convidados a refletir que as *práticaspolíticas* produzidas nos/com os cotidianos dos espaços da Educação Infantil estão diretamente ligadas às nossas concepções de infância e aos modos como compreendemos a criança. Mas, para *pensarfazer* práticas pedagógicas com as crianças em uma perspectiva democrática, como arte de criação cotidiana, é necessário compreender a experiência, assim como Larrosa:

a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (2002, p. 23-24).

É preciso olhar mais devagar para as crianças, escutá-las mais devagar, compreendê-las em suas múltiplas linguagens; não só a oral, para ouvir o que elas dizem, mas para sentir, inclusive, o pensar delas. Percebendo, assim que os modos próprios e singulares das crianças experimentarem e darem sentido aos saberes do mundo, podem se configurar como ricos materiais de análise para nós, professoras, ao pensarmos o cotidiano com elas.

A observação, a escuta e a negociação estabelecidas, nas interações adulto-criança, trazem evidenciadas nos diálogos, indícios sobre conhecimentos, culturas, perspectivas, curiosidades, modos de pensar e que, ao nos determos como pesquisadores do cotidiano, podem sinalizar caminhos ao *pensarrefletir* sobre ele.

Dessa forma, a professora é reconhecida como investigadora da sua prática. E para tal, percebo a importância das narrativas pedagógicas das experiências docentes, como geradoras da própria formação, pois, ao narrar a própria prática e compartilhar as narrativas com os seus pares, ou seja, falar de si para o outro e ouvir do outro para si, pode compreender a potência ontológica deste processo, perspectiva condizente com a ideia de a narrativa escrita do professor ser palavra refletida. Trata-se de um movimento complexo, que, segundo a *teoria tripolar de formação* (PINEAU, 2010) é, ao mesmo tempo, individual (*autoformação*), coletiva (*heteroformação*) e social (*ecoformação*). O sentido da formação acontece no interior de cada sujeito, logo, a priori, não se pode dimensioná-lo, dos próprios percursos formativos docentes.

Kramer (2016) afirma, com base em pesquisa realizada em 1993, sobre memória e narrativa das experiências, que recontar histórias é crucial na área da educação, pois todas as mudanças políticas, propostas pedagógicas e inovações curriculares partem do princípio de buscar a anulação das experiências concretas das/os professoras/es. A autora então, nos convida a pensar se não seria este o objetivo da sociedade moderna, retirar dos sujeitos o sentido da aprendizagem da história, por meio de uma relação com a aprendizagem da própria história vivida, contada, compartilhada na coletividade; para se aprender a partir do estudo da “História”, disciplina escolar, esvaziando, “a própria historicidade da história, que deixa de

ser algo vivido e feito pelos homens, e passa a ser matéria ensinada aprendida”. (KRAMER, 2016, p. 284).

Como movimento de preservação da experiência e protagonismo dos saberes femininos das professoras, a narrativa configura-se como um exercício fundamentalmente formador, principalmente, a narrativa escrita, pois mostra-se como força libertadora aos efeitos muitas vezes, bloqueadores da escola. Kramer (2016 p. 290), neste sentido, afirma que o registro é capaz de “produzir a reversão de uma situação de poder instituído, em particular, no que se refere à formação de professores”. A escrituração dos saberes, como um exercício de autoria de quem pensa e produz conhecimento é um ato de ousadia, dada a importância do protagonismo da escrita docente, entendendo que:

o registro escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor. A formação deve contribuir para criar nos professores hábitos de reflexão e auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais (NÓVOA, 2009, p.38).

E, como marca de resistência e princípio da invenção, demarca-se a importância de se evocar uma relação entre as infâncias e a formação das professoras de crianças pequenas fundamentadas em uma perspectiva narrativa (auto)biográfica. Uma proposta provocativa de uma ebulição na dimensão da autoria e da produção de elos de coletividade. Crianças e professoras como autores do cotidiano, das histórias, das narrativas, das práticas e da sua própria formação.

4 QUARTA TRAMA: ONDE SE PASSA ESSA HISTÓRIA?

Eu não amava que botassem data na minha existência.
A gente usava mais era encher o tempo.
Nossa data maior era o quando.
O quando mandava em nós.
A gente era o que quisesse ser só usando esse advérbio.

Manoel de Barros

Figura 7 - Iluminura: Lembranças



4.1 Era uma vez... uma história da educação infantil em Itaboraí – lampejos: entre o instituído e o instituinte

“Teus laranjais, teus imortais, a sua história é um hino de amor”. Esse é um trecho do hino do município de Itaboraí. Os laranjais da minha infância são marcas de uma memória coletiva da cidade. Itaboraí tem como símbolo uma atividade agrícola, as plantações de laranja. Isso nos dá pistas para falar um pouco da sua história. A cidade constituiu-se econômica e culturalmente em torno, basicamente, da agricultura e da olaria. Até bem pouco tempo, a maioria dos seus bairros apresentavam características, ainda, marcadamente, rurais.

De acordo com Dutra (2016), em texto publicado pela Fundação Cultural de Itaboraí, desde seus primeiros registros históricos em 1967, a Vila de Santo Antônio de Sá, fundada pelos padres Jesuítas; e, organizada em torno do rio Macacu, o qual servia de canal para escoamento da produção agrícola; localizada, onde hoje é o atual bairro de Porto das Caixas – mesma região onde, atualmente, encontram-se as instalações do Complexo Petroquímico do Estado do Rio de Janeiro – COMPERJ – na vila havia um porto, onde movimentavam-se caixas, nas quais era guardada a crescente produção. (DUTRA, 2016). Mas, antes de chamar-se, oficialmente, Vila de Santo Antônio de Sá, os índios Tamoios e Maromomis já nomeavam estas terras de Ita (pedra), porã (bonita) y (rio), que em Tupi, significa “pedra bonita escondida na água” – Itaboraí.

Após uma epidemia de febre amarela, em 1928, a chamada “Febres do Macacu”, que dizimou grande parte das 19.000 pessoas, habitantes da vila, à época, a área ficou praticamente deserta, e organizaram-se novos povoamentos mais afastados da extensão, a qual, inicialmente, seria o ponto central da cidade. Essa grande área atingida pela febre permaneceu praticamente deserta até bem pouco tempo. A extensão de terra desabitada era tão grande, que atraiu o interesse do governo para a instalação do COMPERJ, com o anúncio do projeto no ano de 2006.

Após o início da primeira etapa de terraplanagem em 2008, a cidade viveu um crescimento rápido e desordenado em diversos bairros da região. População, comércio, habitação, todos os setores começaram a desenvolver-se em um ritmo acelerado e sem nenhum planejamento, principalmente no referente à Educação. Vimos o aumento da população em números alarmantes e a exigência por abertura de novas vagas para a educação básica. Porém, nenhuma estratégia efetiva, visando ao aumento do número de escolas da Rede Pública Municipal foi produzida em virtude desta realidade.

Com a paralisação das obras no ano de 2015, os problemas sociais e econômicos da cidade tornaram-se ainda maiores. O enorme contingente de desempregados fez com que a procura pela escola pública aumentasse consideravelmente. Os responsáveis já não tinham condições de manter seus filhos na escola privada, rede de ensino, aonde muitos são levados a matricular seus filhos, muitas vezes, por falta de vagas na Rede Pública Municipal. Como não houve aumento considerável do número de escolas, durante os anos de atividade do COMPERJ, a Rede Pública Municipal vive problemas extremamente preocupantes, como, mais sensivelmente, a falta de oferta de vagas em alguns bairros mais populosos da cidade. Nesse sentido, esta reflexão dá-se a partir da constatação da realidade deste município onde resido, atuo e desenvolvo esta *pesquisaformação*.

De acordo com o estudo de demanda por Educação Infantil, realizado em outubro de 2017, pela Divisão de Matrícula e Estatística da Coordenação de Supervisão Educacional da SEME, equipe coordenada por mim, desde o início deste mesmo ano; o último Censo de 2010 apontou que a população na faixa etária de 0 a 5 anos era de 17.529 (dezesete mil, quinhentos e vinte e nove) de crianças. Em 2017, a Rede Pública Municipal de Ensino atendia a apenas 4.931 (quatro mil novecentos e trinta e uma) crianças. Só esta simples equação já justifica a necessidade urgente da construção e da ampliação da Rede Pública Municipal, no que se refere ao atendimento da creche e da pré-escola.

Ao considerar, o total de crianças de 0 a 5 anos, em 2010, e, projetando um valor estimado de aumento para esta população, de acordo com o IBGE para 2016, percebemos o grande número de crianças ainda não atendidas pela Educação Infantil do município. Este déficit é evidenciado, principalmente, na modalidade creche e, mais sensivelmente, em alguns distritos, ao subtrairmos o número de matrículas de crianças na Rede Pública Municipal de Ensino em 2017, como é possível perceber com base no estudo de demanda abaixo apresentado. Além disto, o estudo aponta para necessidade urgente de ampliação de vagas na Rede Municipal de Ensino, por meio da construção de novas salas em escolas municipais e novos Centros Municipais de Educação Infantil. O estudo de demanda também nos dá pistas para diversas reflexões políticas, sociais e culturais, acerca da realidade da educação das infâncias em Itaboraí.

Tabela 1 - Estudo de demanda de Educação Infantil de Itaboraí – Faixa etária de 0 a 5 anos

Distrito	Bairro	Creche				Pré-escola			
		Nº de solicitações não atendidas	Déficit no atendimento	Quantidade de Turmas a serem formadas	Nº de Salas de Construção	Nº de solicitações não atendidas	Déficit no atendimento	Quantidade de Turmas a serem formadas	Nº de Salas de Construção
1º Centro	Ampliação	50	781	56	28	24	308	14	8
	Centro	76	309	12	6	11	28	2	1
	Nova Cidade	46	325	23	12	7	91	5	3
	Outeiro	106	205	15	8	10	1	1	1
	Três Pontes	4	52	4	2	12	29	2	1
	Esperança	75	629	45	24	0	106	6	3
	Retiro São Joaquim	6	496	35	17	19	149	8	4
	Joaquim de Oliveira	2	336	24	12	10	126	7	4
	Areal	13	295	21	11	23	37	2	1
	Rio Várzea	7	259	18	9	10	10	1	1
Sossego	-	230	16	8	-	95	5	2	
	Subtotal	385	3.917	269	137	126	980	53	29
3º Itambi	João Caetano	12	408	29	15	-	117	7	4
	Grande Rio	8	310	22	11	-	62	4	2
	Gebara	1	182	13	6	-	67	4	2
	Subtotal	21	900	64	32	-	246	15	8
5º Visconde	Itamarati	49	127	9	4	-	15	1	1
	Visconde de Itaboraí		116	8	4	-	60	3	2
	Subtotal	49	243	17	8	-	75	4	3
6º Cabuçu	Cabuçu	9	138	10	5	-	15	1	1
	Vila Verde		133	10	5	-	60	3	2
	Subtotal	9	131	10	5	-	15	1	1
7º Manilha	Manilha	39	445	32	16	3	187	10	5
	Novo Horizonte		390	28	14	-	183	10	5
	Santo Antônio	7	375	27	13	14	132	7	3
	Vila Brasil		341	24	12	-	66	4	2
	Aldeia da Prata	12	269	19	10	-	55	3	2
	Monte Verde	5	249	18	9	-	0	0	0
	Subtotal	63	2.069	148	74	17	623	34	17
	Total geral	527	7.260	508	256	143	1.939	107	58

Fonte: Divisão de Matrícula e Estatística – SEME (Déficit calculado a partir dos dados de 2010 acrescido da porcentagem da estima de aumento para 2016 divulgados pelo IBGE, subtraindo o atendimento de matrículas verificado no Quadro de Turmas outubro/2017).

Segundo dados disponíveis no site PNE em movimento¹⁵ do Governo Federal, o qual acompanha a efetivação dos Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação, Itaboraí atende apenas a 24,6% de sua população de 0 a 3 anos. Porém, é importante considerar que este total de atendimento refere-se apenas a crianças de G2 (turmas de 2 anos) e G3 (turmas de 3 anos). No município ainda não há atendimento de berçário e de turmas de G1 (turmas de 1 ano).

Com relação aos atendimentos de 2 e 3 anos, são resumidos a 19 turmas de 2 anos, perfazendo um total de 264 atendimentos e 49 turmas de 3 anos, que totalizam 784 matrículas.

¹⁵ O site PNE em movimento monitora todo o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação, Lei 13.005 de 2014, bem como o cumprimento das metas do Plano Municipais de Educação. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/monitorando-e-avaliando>.

O total geral do atendimento na modalidade creche é de apenas 1.007¹⁶ (um mil e sete) crianças em todo o município.

Assim, o estudo de demanda apresentado aponta a necessidade de abertura de 508 novas turmas para o atendimento de 0 a 3 anos por meio da construção de Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI) ou ampliação de espaços, através de construção de salas em CEMEI's e/ou escolas municipais que atendem a esta etapa.

Para os próximos dois anos, segundo informações da SEME, estão previstas apenas a inauguração de 03 (três) novas CEMEIS, vinculadas aos convênios Proinfância¹⁷ e PAC¹⁸, mas a efetivação de uma política pública de atendimento em creches no município, ainda configura-se como um grande desafio.

Consideramos apresentar prioridade na discussão de políticas públicas voltadas para o atendimento da Educação Infantil, uma vez que o Plano Municipal de Educação (PME), Lei 2556/2015, tem como meta o atendimento universal às crianças de 4 e 5 anos até 2016. Além disso, prevê a ampliação da oferta de creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos de idade até o final da vigência do PME.

Uma das questões preocupantes, com relação ao direito à creche no Brasil, após a promulgação da Lei 13.005 de 22 de junho de 2014, tem sido que o Plano Nacional de Educação (PNE), ao colocar como meta, o indicador 1.1; a universalização do atendimento das crianças de 4 e 5 anos até 2016; acabou por achatar o atendimento de 0 a 3 em muitos municípios. Isto, porque, para abrir vagas para as crianças de 4 e 5 anos e atender à universalização obrigatória, muitas turmas de creche foram fechadas, sob a justificativa de não estarem os municípios preparados para tal determinação.

Os municípios que sancionaram seus Planos Municipais em 2015, um ano após a aprovação do PNE, não planejaram a ampliação das suas Redes e, equivocadamente, optaram, em sua grande maioria, por fechar turmas de creche para atender à pré-escola. Isto posto, o atendimento à creche no Brasil, já tão pouco levado a sério, como política pública para a efetivação do direito da criança, vem sofrendo ainda mais nos últimos anos pela falta de

¹⁶ Dados de junho de 2017 – Divisão de Matrículas e Estatísticas da Coordenação de Supervisão Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí.

¹⁷ O *ProInfância* é um programa de assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios para a construção, reforma e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas da Educação Infantil. Disponível em: portal.mec.gov.br/proinfancia.

¹⁸ Programa de Aceleração do Crescimento, criado em 2007 pelo Governo Federal, com o objetivo inicial de planejar e executar grandes obras de infraestrutura social, urbana, logística e energética do país. Disponível em: www.pac.gov.br.

compromisso político e um uso equivocado da Lei. Outro fator, que, lamentavelmente, contribuirá para a não efetivação de uma política pública séria de assistência à creche, no Brasil, ficará por conta do indicador 1.2 da meta 1 do PNE, o qual define, como obrigatório, o atendimento de apenas metade das crianças de 0 a 3 anos até o final da vigência do PNE, em 2024.

Em Itaboraí, a demanda manifesta, ou seja, os responsáveis que buscam vagas para crianças em idade pré-escolar (4 e 5 anos), a priori, são encaminhados para alguma unidade escolar da Rede. Porém, as vagas oferecidas às famílias nem sempre são próximas às residências, levando à desistência da família ou à infrequência das crianças, em virtude da dificuldade de acesso à escola. Este é um grave problema e, ainda, soma-se a isto o fato do município não executar uma busca ativa a esta população, devido ao fato de não haver condições reais de oferta de vagas a todas as crianças em idade pré-escolar.

Esta realidade de estagnação que a oferta de Educação Infantil pública ainda vive na maioria dos municípios brasileiros, nos faz concordar com a percepção de Hugo Lovisolo (1989), ao referir-se à educação brasileira em uma perspectiva de “tradição desafortunada”. Pois, segundo o autor, apesar de termos uma série de intelectuais, que, há muito pensam a educação no Brasil, propondo reflexões, bem como apontando a necessidade de implantação de políticas públicas para a garantia de um sistema educacional público de qualidade, não se tem a efetivação real destes apontamentos. Sobre isto, Lovisolo justifica que:

publicar textos de Anísio, Fernando de Azevedo e de Lourenço entre outros, é como dizer: atenção, nós temos uma história significativa de reflexão sobre a educação no Brasil, voltemos a ela armados dos instrumentos de crítica teórica e empírica, mas não a joguemos fora, como se ela não constituísse um solo de reflexão e ação, isto é, uma tradição – embora desafortunada. Ainda mais quando, na atual conjuntura brasileira, os temas da democratização educacional mínima ou básica, da descentralização educativa, da diversidade ou pluralidade educacional continuam ocupando lugar de destaque no debate sobre a educação. (LOVISOLO, 1989, p. 4)

Ao pensarmos uma tradição desafortunada da Educação Infantil, é importante debatermos o fato de que, diante de um grande número de crianças em Itaboraí na faixa etária de 0 a 3 anos, fora da creche, um déficit de cerca de 7.260 crianças, só haver 527 pedidos de matrículas não atendidos. O que isto quer dizer? Que as famílias não desejam matricular seus filhos na creche ou que não há crianças fora da escola nesta faixa etária? Não. As famílias precisam e desejam matricular seus filhos na creche e as crianças têm direito à creche pública de qualidade.

Este mesmo estudo nos ajuda a compreender, frente ao grande número de crianças de 0 a 3 anos fora da escola, que a oferta de vagas é tão insuficiente e sem um planejamento *politicoprático* efetivo, que, culturalmente, instituiu-se uma “não procura” das famílias, por vagas para esta faixa etária. O direito da criança fica duplamente negligenciado. Negado pelo poder público que não se estrutura para planejar qualitativamente tal atendimento e posto em espera pelas famílias, as quais aguardam, em sua maioria, a idade obrigatória aos 4 anos e, quiçá, apenas aos 6 anos, como ainda acontece em bairros rurais do município.

Essa afirmativa fica nítida se compararmos os pedidos de matrículas entre os grupos etários de 1, 2 e 3 anos. Como o município não oferece nenhum atendimento às crianças de 1 ano, a procura por vaga nesta idade é muito pequena. Mesmo, com clareza, frente à necessidade da oferta, muitas vezes, a procura não evidencia a seriedade e a urgência da questão, sendo extremamente pertinente ao governo, que não se vê socialmente pressionado a criar estratégias de resolução para a questão.

A criação do Sistema Municipal de Ensino de Itaboraí é recente, realizado, por meio da Lei Complementar nº 18 de 17 de março de 2000. Dezesete anos após a organização do Sistema, ainda temos desafios para a educação das infâncias muito sensíveis. Como vimos, a oferta de vagas de 0 a 5 anos é uma delas, porém, não é a única; somam-se a falta de estrutura dos espaços dedicados à educação das crianças pequenas, o não atendimento à primeira infância, principalmente, no que diz respeito aos bebês e, também, o foco de atenção desta *pesquisaformação* – a formação continuada das professoras das infâncias.

Antes da instituição do Sistema, as vagas na pré-escola eram abertas basicamente com montagens de turmas de Educação Infantil em Unidades de Ensino Fundamental. Salas adaptadas para atendimento das crianças de 4 a 6 anos de idade, que, naquele momento, ainda não era obrigatório. As únicas três creches municipais, antes do ano 2000, estavam ligadas à Secretaria de Desenvolvimento Social e tinha como marca um viés assistencialista de atendimento, resumido a uma perspectiva de cuidados, alimentação e guarda. Sem caráter educativo e, sem estar vinculada à Secretaria de Educação, as creches não tinham preocupação instituída com a formação dos profissionais que trabalhavam nestes espaços, podendo, inclusive, serem profissionais sem formação de professores.

A Lei Complementar nº 18, em seu Art. 27, inciso V, de acordo com as orientações da LDB Lei 9394/96, estabelece como competência da Secretaria Municipal de Educação, dentre outras, a promoção de “desenvolvimento do pessoal que direta e indiretamente atua na área da educação”. Desse modo, somente a partir da instituição do Sistema, quando as creches o compuseram e a estrutura organizacional da educação do município foi pensada, iniciou-se

uma sistematização oficial de ações instituídas, no que se refere à formação continuada das professoras da Educação Infantil.

Há relatos provenientes de conversas informais com os profissionais que trabalharam ou ainda trabalham na SEME, além de textos, os quais compõem alguns memoriais da SEME, o texto-base de um Programa de Formação, iniciado no ano de 2015, bem como, o diagnóstico do primeiro Plano Municipal de Educação de Itaboraí, Lei 2.077/2008, que evidenciam, por meio de suas memórias, a existência de propostas de formação continuada, desde 1989, porém, tais formações eram apenas para os professores do Ensino Fundamental. Naquela época, no início de cada ano letivo, uma semana de encontros com os professores alfabetizadores antecedia as aulas.

De acordo com que contam estes profissionais, a preocupação era “instrumentalizar” os professores para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido ao longo do ano. Segundo Lúcia Helena da Silva Duarte, Subsecretária de Gestão e Ensino de Itaboraí, naquela época, havia profissionais responsáveis pelo acompanhamento do processo de formação continuada junto aos professores da Rede. Eram os chamados “Implementadores Pedagógicos” (professores e coordenadores pedagógicos), graduados em Pedagogia convidados pela Secretária de Educação, à época, para dinamizar as formações em serviço. Além disso, contava com a equipe de Assessores Pedagógicos componentes dos Departamentos da Secretaria de Educação.

Aos poucos, as propostas de formação continuada foram sendo ampliadas, passando de um encontro anual para uma organização semestral. Em 1996, de acordo com a história registrada em memorial, houve a primeira parceria de formação continuada na perspectiva de extensão, com a Universidade Federal Fluminense – UFF, por meio de um curso para os professores do antigo primário (alfabetização à 4ª série). Foi um marco na história do município que, pela primeira vez, recebeu apoio técnico-pedagógico de uma universidade pública para o desenvolvimento da formação continuada de professores.

A memória dos sujeitos evidencia um movimento nacional na esfera política e social no campo da Educação, marcadamente, preocupado com a formação das/os professoras/es, em virtude dos objetivos internacionais de equacionamento dos problemas educacionais. De acordo com Sheibe (2010, p.985), “uma grande pressão para que os professores apresentem melhor desempenho, principalmente no sentido de os estudantes obterem melhores resultados nos exames nacionais e internacionais”. Nesse viés, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, reflete em diversos artigos, entre eles o artigo 67 e seu inciso II,

o artigo 80 e nas disposições transitórias no artigo 87, § 3º, inciso III, a centralidade que a formação continuada ganha para este fim. (GATTI, 2007, p.64)

O que se vê após o sancionamento da LDBEN 9394/96 é uma definição mais clara das funções de cada um dos entes federados no que se refere à educação, ampliando a responsabilidade dos municípios pela oferta Educação Básica, dando ênfase aos princípios da descentralização (SHEIBE, 2010, p.986). Também foi percebida mais clareza quanto à definição do financiamento público da Educação, especialmente, à época, por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) e “um incremento forte em processos chamados de educação continuada” (GATTI, 2007, p.64). Posteriormente, transformado em (FUNDEB) Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério, pela Lei nº 11.494/2007.

Percebemos este processo se traduzindo-se em esparsas ações formativas, após a criação do Sistema Municipal de Educação de Itaboraí, no ano 2000. Segundo informações descritas no Diagnóstico do Plano Municipal de Educação, Lei 2077/2008, as propostas de formação continuada, passaram a organizar-se atreladas aos programas de formação, oferecidos pelo MEC, como PCN's em Ação¹⁹ (2000-2001), PROFA²⁰ (2003), que, depois, passou a chamar-se PROFAI²¹. O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores de Itaboraí pode ser considerado uma primeira ação mais sistematizada na criação de um Programa de Formação Continuada de Professores. E, em 2006, o Pró-Letramento²²; também, por intermédio de parceria com a UFRJ, o curso: “Em tempo de Reconstrução: Uma proposta de diálogo para a confirmação de saberes e fazeres”.

O primeiro registro de inclusão das professoras da Educação Infantil em programas de formação continuada foi, por intermédio do curso CRIAÇÃO, realizado ao longo de todo o ano de 2005, quase dez anos após a aprovação da LDB 9394/96. À época, também foi

¹⁹ Programa desenvolvido, a partir de 1998 pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC), cujo objetivo é a formação continuada de professores, de forma a facilitar a leitura, análise, discussão e implementação dos Parâmetros e dos Referenciais Curriculares Nacionais. Disponível em: www.educabrasil.com.br/parametros-em-acao.

²⁰ Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/profa-programa-de-formacao-de-professores-alfabetizadores>.

²¹ Programa de Formação de Professores Alfabetizadores de Itaboraí, proposta de formação municipal constituída a partir do Programa Nacional – PROFA.

²² Programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Disponível em: portal.mec.gov.br/pro-letramento.

idealizado o tradicional Simpósio de Educação, três dias de formação continuada para todos as/os professoras/es da Rede Municipal de Ensino, realizado durante o mês de julho.

Em 2006, a Lei Complementar 56, de 22 de novembro, altera alguns artigos da Lei Complementar nº 18/2000 e amplia a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, cuja denominação passa a ser Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC – acrescentando ao Art. 26 daquela Lei, o inciso IX: “Implementar Programas de Formação Continuada para todos os profissionais da Educação.”

Mesmo após a ampliação do caráter da formação continuada no município, trazida pela Lei Complementar nº 56/2006, um Programa Municipal de Formação Continuada nunca foi legitimado; o que, nitidamente, desarticula as ações de efetivação de políticas públicas municipais para este tema. Neste contexto, os encontros de formação em serviço continuariam a ser propostos como ação instituída, mas ainda de forma desarticulada e pouco estruturada, para as/os professoras/es da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Em 2008, com a promulgação do primeiro Plano Municipal de Educação de Itaboraí, Lei 2.077 de 28 de novembro, traduz as intenções dos sujeitos que compõem a Educação Municipal no concernente à formação continuada das/os professoras/es, apontando, assim, como princípio do PME, a valorização do magistério em três eixos: formação inicial e continuada, condições de trabalho, salário e Plano de Carreira.

Cabe lembrar que no ano de 2015, foi realizada a adequação do Plano Municipal de Educação, em função da Lei 2.556 de 22 de junho. É interessante observar que, após sete anos da aprovação do primeiro Plano Municipal de Educação, mais uma vez o documento traz, como intenção, uma política, a qual incorpore a tríade formação profissional, condições de trabalho, salário, carreira e formação continuada, colocada no PME desde 2008, mas, até hoje, não efetivada.

Especificamente, com relação à formação continuada das professoras da Educação Infantil, somente nove anos após a criação do Sistema em 2009, perceberam-se ações mais sistematizadas de formação, por meio de um projeto de formação continuada dinamizado pela Coordenação de Educação Infantil da SEME. O projeto tinha como premissa pensar coletivamente as práticas e as políticas para a educação das infâncias no município. Na esteira deste processo, organizaram-se os primeiros Grupos de Trabalho (GT's) no Simpósio de Educação em 2012. Neles, foram discutidas questões relacionadas à educação da pequena infância e a construção do Referencial Curricular da Educação Infantil, neste mesmo ano, contando com ampla participação das professoras da Rede Pública Municipal de Ensino.

Não por acaso, o ano de 2009 foi marcado pelo fomento dos programas de formação inicial e continuada e a criação de Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação, devido ao Decreto nº 6.755 de janeiro deste mesmo ano. O Decreto instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Também em 2009, foi instituído o PARFOR (Brasil/MEC, 2009) – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica com o objetivo de “estabelecer ações e metas para a qualificação de 600 mil professores brasileiros que não possuíam formação considerada adequada ao trabalho que exerciam” (SHEIBE, 2010, p.986).

Essas experiências de formação continuada, vividas entre os anos de 2009 a 2012, fundamentaram a proposição, em 2013, da I Jornada Pedagógica da Educação Infantil (JOPEI), movimento emancipatório de formação individual e coletiva. Um *espaçotempo* de protagonismo das experiências pedagógicas, por meio do autoconhecimento docente e do compartilhamento dos saberes e fazeres das professoras da Educação Infantil de Itaboraí.

Em novembro de 2017, foi realizada a V JOPEI, evidenciando a potência desta proposta, iniciada, por meio de um projeto *instituído*, mas que, ao longo dos anos, vem se fortalecendo, como um *espaçotempo* de formação *instituinte*, ao ser “tomado” pelo coletivo de professoras, como um modo de pensar a formação, independente, de uma política de governo.

Também neste ano, destaca-se o movimento de avaliação das ações de formação continuada que a SEME vem historicamente realizando. O processo de avaliação tem sido realizado, por intermédio dos estudos do grupo de trabalho – GT de formação. Ação percebida, como, fundamentalmente, necessária à Secretaria, já que é a responsável direta pela formação continuada na perspectiva da formação em serviço dos seus profissionais.

O GT de formação debruçou-se, especialmente, sobre este processo com o objetivo de construir o primeiro Programa Municipal de Formação Continuada da Rede Pública Municipal de Ensino. Após diversos encontros, leituras e debates; optou-se pela realização de uma pesquisa, por meio de um questionário enviado aos professores, por intermédio do dispositivo Google Docs²³. O questionário contou com onze perguntas e teve como intenção conhecer um pouco melhor os professores da Rede Municipal, a sua formação e o seu pensar sobre a formação continuada, além de planejar propostas de formação em serviço para o ano de 2018.

²³ Questionário anexo no apêndice B.

Foram respondidos até fevereiro de 2018, 375 (trezentos e setenta e cinco) questionários, os quais evidenciam importantes e provocativos indícios ao município para pensar o Programa de Formação Continuada da Rede Municipal de Ensino; inclusive, ao dar subsídios para propor fundamentação aos estudos e proposições de Políticas Públicas Municipais, que atrelem formação profissional, condições de trabalho e valorização docente, há tanto tempo desejadas.

Cabe destacar, que a parceria estabelecida com a UERJ e com a UNICAMP, por meio do curso de extensão “Das artes de fazer às artes de dizer na Educação Infantil”, base investigativa desta *pesquisaformação*, pode também contribuir para pensar o Programa de Formação Continuada da Rede Municipal de Ensino. Isso, porque a sua metodologia inova tanto na perspectiva do protagonismo docente, como constructo de uma epistemologia das práticas, quanto ao que se refere à contribuição da metarreflexão, por meio da narrativa escrita à formação continuada.

Ao focalizarmos o contexto, onde a *pesquisaformação* se desenvolve – a Educação Infantil de Itaboraí – percebemos que o coletivo de docentes desta etapa é, em sua grande maioria, formado por mulheres. Conforme os dados fornecidos pela Divisão de Matrícula e Estatística da SEME, a Rede Pública Municipal de Ensino é composta por cerca de 400 profissionais que atuam nas 313 turmas da Educação Infantil, sendo 83 turmas de creche e 230 turmas da pré-escola. As turmas da creche 2 e 3 anos são mediadas por professoras e agentes educativas de creche.

As informações da Secretaria Municipal de Administração (SEMAD), em 2018, apontam que a Rede Municipal de Ensino possui, em seu quadro efetivo, os seguintes profissionais:

Tabela 2 – Profissionais estatutários da Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí

PROFESSORES COORDENADORES PEDAGÓGICOS	126
PROFESSORES ORIENTADORES EDUCACIONAIS	73
DOCENTES I (6º AO 9º ANO)	690
DOCENTES II (1º AO 5º ANO)	1.085
DOCENTES II ED. INFANTIL	233
DOCENTES II PROF. ESP. EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	58
PROFESSORES SUPERVISORES EDUCACIONAIS	27
AGENTES EDUCATIVOS DE CRECHE	82
AGENTES ADMINISTRATIVO ESCOLAR	95
PSICÓLOGOS	40
TRADUTORES DE LIBRAS	6

De acordo com a tabela acima, há na Rede Municipal 233 (duzentos e trinta e três) professoras estatutárias para o cargo de Docentes II – Educação Infantil. Deste total, apenas

02 (dois) são do sexo masculino. Já com relação ao cargo de agente educativo de creche, são 82 (oitenta e dois) profissionais, todas do sexo feminino. Ambos os cargos são oriundos dos dois únicos concursos públicos específicos e com formação mínima em nível médio normal.

Ao fazermos um paralelo entre os dados SEMAD com os dados fornecidos pela SEME, referente ao número de turmas da Educação Infantil em 2018, percebemos que boa parte destas turmas está sob a mediação de professoras contratadas. De acordo com informações da SEMAD, a rede municipal teve uma diminuição dos profissionais efetivos, devido a aposentadorias, licenças sem vencimento e exonerações. Tal situação gerou uma demanda de profissionais e, para suprir tal carência, o município tem aberto processos seletivos para contratação temporária dos mesmos.

A falta de concursos públicos na maioria dos municípios brasileiros advém de lógicas atreladas ao projeto de estado mínimo e desmonte dos direitos socialmente garantidos, retirando dos profissionais da educação, o direito de construir a sua profissionalização atrelada à valorização docente em seus diferentes aspectos: salário, carreira e formação. A negação deste direito tem ampliado as proposições de contratação de professores mediante os processos de seleção simplificados. Isto impacta sensivelmente a qualidade do trabalho realizado no cotidiano das escolas, por diversas razões, entre elas, a fragilidade da formação inicial e a descontinuidade com formação continuada provocada pela rotatividade destes profissionais; que passam a compor os quadros de docentes das Unidades Escolares, a partir da assinatura de contratos por períodos reduzidos de atuação. Por esta razão, todo o esforço e investimento em formação em serviço destes profissionais, bem como a necessária constituição de laços identitários com a escola, com o Projeto Político Pedagógico e com as comunidades, ficam comprometidos, alimentando um ciclo vicioso, intensificador dos mecanismos de proletarização da docência.

Atentos às formas pelas quais as estratégias reducionistas engendram-se nas *políticaspráticas* e *praticaspolíticas* cotidianas da escola, principalmente, no que se à educação das crianças pequenas; e, por entender à complexidade de questões que atravessadas à esta situação, é que penso esta *pesquisaformação* como um modo de resistência *politicoideológica* sobre os sentidos da formação das/os professoras/es e as questões a ela atreladas: formação profissional inicial, condições de trabalho, salário, carreira e formação continuada, tão duramente conquistadas nos últimos anos e que vêm sendo tão profundamente atacadas por estas reformas retroativas às políticas neoliberais, privatistas e conservadoras do Estado. Neste contexto, movimentos a contrapelo, táticos (CERTEAU, 2014), (re)existentes e (contra)reformadores, são fundamentalmente necessários.

4.1.1 A formação que continua em suas dimensões em serviço e permanente: polissemia de sentidos

Pensar os percursos de formação das professoras que transitam entre as proposições instituídas (cursos e/ou formações oferecidas pelas instituições oficialmente responsáveis por elas) e as suas (re)significações instituintes, criadas a contrapelo pelo coletivo de docentes, convida-nos a caminhar por uma discussão política e filosófica deste campo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96 (LDBEN - Brasil, 1996), é um marco substancial, no concernente à política de formação de professores no Brasil, pois veio provocar especialmente os poderes públicos, quanto a esta formação. Por meio dela, avanços significativos foram conseguidos; a saber, o Plano Nacional de Educação de 2001, uma vez que se “atribuiu uma centralidade à valorização docente, entendida a partir de uma ampla política que incorpora a tríade, formação profissional inicial, condições de trabalho, salário, carreira e formação continuada” (BRAGANÇA; PEREZ, 2016, p. 1.167). Permitiu-se fomentar no campo da formação de professores, uma série de outras legislações, “mesmo que em patamares incipientes” (SHEIBE, 2010, p.987), o intuito de consolidar tal política. Entre elas, destaca-se a Lei do Piso, nº 11.738/2008, o PNE 2014, a Lei 13.005 e a Resolução CNE nº 02/2015, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

O conjunto de Políticas de Formação, produzidas após a década de 1990, aponta para um sentido de fazer das Universidades o *locus* formador e orientador da formação das/os professoras/es, de acordo com a bandeira de luta reivindicada pelos docentes, pois defendiam

a insistência na construção do docente como um intelectual, com autonomia para entender as bases políticas que sustentam seu trabalho e para enfrentar uma das características fundamentais da prática educativa: sua ambiguidade, seus conflitos de valores e a permanente necessidade de reinterpretar as situações para elucidar o moralmente correto, mais do que o eficaz. (SHEIBE, 2010, p. 988)

Dessa forma, eram profundamente necessárias mudanças nas concepções formativas tanto no que diz respeito à formação inicial, quanto à formação continuada e, principalmente, atrelada à valorização social e econômica da profissão da/o professora/or.

Especificamente com relação à formação continuada, era essencial buscar a superação das lógicas fundamentadoras, até então, e que propunham cursos aligeirados e sem conexão

com o Projeto Político Pedagógico da escola e com o seu cotidiano, como *espaçotempo* privilegiado de formação. Ao longo destas últimas duas décadas, as Políticas de Formação de Professoras/es vêm ampliando a sua percepção quanto a isso. Ao tomar por base as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada – Resolução CNE nº 02/2015, compreendemos por formação continuada dos profissionais do magistério:

as dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudo, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente”. (BRASIL, 2015)

Desse modo, a formação continuada consiste em um conjunto de proposições, cujo objetivo é dar continuidade à formação ao longo da vida e da carreira docente. De acordo com Gatti (2008, p.57), a expressão congrega uma polissemia de processos oferecidos, após a formação inicial, compreendendo:

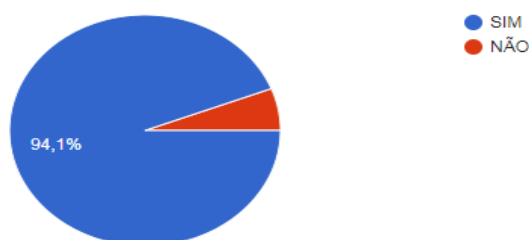
[...] qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeos ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada.

Essa polissemia de sentidos advém da palavra *formação*, que, ao ser relacionada ao campo da formação profissional, diz respeito tanto a um processo institucional como a um movimento pessoal em seus desdobramentos: inicial e continuado. A formação continuada é dividida em duas principais vertentes: formação em serviço e formação permanente. A formação em serviço, oferecida dentro do horário de trabalho e a formação permanente, refere-se ao “movimento formador intencional ou não que se dá na prática social, ao longo de toda a vida, inclusive antes da opção pela docência e ingresso na formação inicial” (BRAGANÇA; PEREZ, 2016, p.1165).

Mais especificamente com relação à formação em serviço, tomamos por base os resultados da pesquisa realizada por meio do dispositivo Google Docs, no final do ano de 2017, com as/os 375 (trezentos e setenta e cinco) professoras/es de Itaboraí, em virtude do

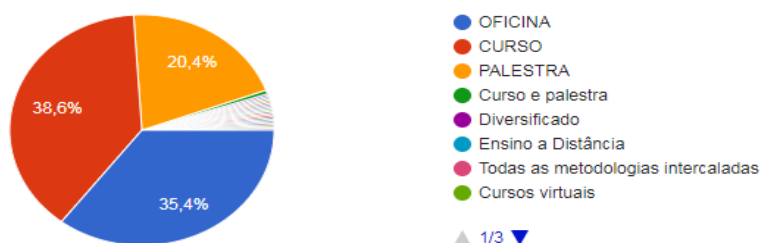
Plano de Formação Continuada da Rede Pública Municipal de Ensino, exigência do Plano Municipal de Educação. Observa-se que 94,1% das/dos professoras/es afirmam ter participado das formações continuadas oferecidas pela SEME até o final do mesmo ano. Isso mostra a importância da continuidade dos investimentos na formação dos profissionais do magistério público municipal, tanto em virtude das determinações legais, quanto pela adesão dos próprios educadores.

Gráfico 1- Participação das/os professoras/es nas formações continuadas oferecidas pela SEME até 2017



Ainda de acordo com a pesquisa, os professores sinalizaram a preferência por formações com os formatos de cursos, oficinas e palestras, respectivamente. Interessante levar em consideração, que uma parcela muito pequena de professoras e professores afirma preferir formações à distância, levando-nos a pensar sobre a importância de formações presenciais, com metodologias fortalecedoras dos elos de coletividade e partilha.

Gráfico 2- Preferência das/os professoras/es de Itaboraí pelas metodologias de formação continuada da Rede



O sentido desta *pesquisaformação* correlaciona estas duas vertentes, formação permanente e/ou em serviço, como movimentos contínuos e complementares, percebendo na

formação continuada um sentido mais ampliado, uma vez que esta perspectiva é fortemente rechaçada. Segundo Sheibe (2010, p.984), em virtude de uma “tradição disciplinar no país que impede soluções que envolvam um caráter mais interdisciplinar da formação vinculado a um campo da prática curricular da escolarização básica”, além de uma intenção moderna de continuar a reduzir a formação continuada a uma dimensão apenas técnica, como acúmulo de informações e conhecimentos.

Nóvoa (2010) afirma que nas sociedades ocidentais as práticas de formação de professoras/es estão impregnadas pelo modelo escolar: educar é preparar no presente para agir no futuro, através das lógicas dos conteúdos e da transmissão. Mesmo após muitos movimentos de contestação quanto ao modelo escolar no que concerne a formação de professores, ainda hoje observamos arraigadas nas práticas pedagógicas cotidianas, a ideia de que o trabalho docente consiste em moldar sujeitos.

Uma das concepções contrárias a esta ideia, é a perspectiva de uma epistemologia outra da formação permanente, que se consolidou mais objetivamente através dos estudos das histórias de vida e do método (auto)biográfico. Para Pineau (2003) a formação permanente é composta de “tempos formadores”, que vão muito além dos tempos caracterizados como “tempos de formação”: tempo da infância, da adolescência, escolar, tempo instituído para a formação de adultos. Estes também são, mas não são os únicos.

Ora, tempos formadores são demasiadamente importantes para serem apenas os das formações instituídas. Mesmo estas não o são automaticamente, por decreto. Mais do que dados ou constructos internacionais, os tempos formadores parecem ser conquistas intervindo continuamente com o tempo que não o são, contratempos que deformam ou adaptam ou, ao contrário, abrem *entretempos* de onde pode irromper uma temporalidade pessoal, uma história, uma cronogênese. (PINEAU, 2003, p.14)

Esta citação nos provoca pensar na relação da formação permanente e a formação em serviço como dois movimentos complementares, que acontecem ao mesmo tempo e nas brechas dos tempos, nos *entretempos*, compondo o sentido do que optamos por chamar de formação numa perspectiva continuada, e que Pineau (2003) denomina como *formatividade*.

A formação continuada neste entendimento abrange os “tempos formadores” em seus três centros: si, os outros e as coisas. Um emaranhado relacional entre o tempo pessoal de um dia – tempo cotidiano – e tempos mais longos, de uma fase ou de uma vida, e seus centros: autoformação(si), heteroformação(outros) e ecoformação(social), a tripolaridade formativa.

Com base neste entendimento compreendemos a formação continuada como um *continuum* temporal – passado, presente futuro – estabelecido em uma relação dialética entre

os sujeitos (heteroformação) e da dialética social (ecoformação) simultaneamente acontecendo dentro de nós (autoformação).

Como um *contínuum temporal* a formação continuada se constitui na vida e compreender como ela acontece dentro de nós, está intimamente ligada às histórias de vida. Em sua dimensão dialética está intimamente ligada ao narrar, contar da experiência. A *formatividade* acontece em uma *temporalidade*, em *dialogicidade* para uma *narratividade* da experiência vivida neste processo.

Os conceitos de tempo (PINEAU, 2003), diálogo (BAKHTIN, 2010), narrativa e experiência (BENJAMIN, 1994; LARROSA, 2002; JOSSO, 2004; PAUL RICOEUR, 1994) compõem o repertório teórico que arcabouçam as noções que fundamentam o ideário de formação continuada cuja perspectiva, tomamos como ponto de partida para esta *pesquisaformação*.

Ao propormos o curso de extensão “Das artes de fazer às artes de dizer na Educação Infantil”, como caminho investigativo da *pesquisaformação*, o fizemos tendo clareza de sua configuração instituída de formação em serviço, mas não em uma perspectiva hegemônica de quem propõe um abismo entre nós: pesquisadores/pesquisados, universidade/escola, verdade/mentira. Ao contrário, trouxemos em seu bojo enquanto formação continuada, a fundamentação *teoricometodológica* de configurar-se como *espaçotempo* do encontro e formatividade ao relacionar memória, tempo, diálogo, narração e experiência, como transfigurador da formação em suas dimensões instituintes. Uma perspectiva de formação que

[...]garanta a dimensão de experiências recontadas e ressignificadas; em que a formação seja praticada de maneira não mecânica, impessoal, a-histórica e linear, mas como experiência compreendida e criticada, com possibilidade de transformação, como criação de linguagem humana, como produção de homens que se fazem sempre na história e que fazem história (KRAMER, 2016, p.285).

Ao investigar inter-relações entre formação permanente e em serviço em sua dimensão instituinte, colocamos lentes de aumento naqueles movimentos miúdos, à contrapelo produzido pelas professoras e pelas crianças no cotidiano da escola – *espaçotempo* potente de formação pessoal e docente.

Assim, durante o curso o que se amplia aos nossos olhos são as histórias de professoras e crianças. Pois destas narrativas, *das conversas fiadas, afiadas ou afinadas*, deste círculo virtuoso (BRAGANÇA, 2012) entre professoras-crianças e professoras-professoras podem se fertilizar novas práticas formativas na Educação Infantil, já que estas histórias carregam experiências e saberes potentes.

Essas histórias, segundo Prado (2017, p. 10) por “sua natureza discursiva fazem um chamamento ao outro para uma conversa”. O curso de extensão, *espaçotempo* de formação, de escuta e palavra dada (MARINAS, 2007), ao ter como foco as narrativas pedagógicas sobre os acontecimentos da escola convidam para uma conversa entre professoras e crianças, professoras e professoras, professoras-crianças e leitores.

5 QUINTA TRAMA: O QUE QUEREMOS SABER COM ESTA HISTÓRIA?

Sabedoria pode ser que seja
ser mais estudado em gente do que em livros

Manoel de Barros

Figura 8 - Iluminura: Formação



Fonte: Martha Barros, 2008.

5.1 Era uma vez... o saber da experiência da experiência que constitui a formação: eles com o tempo

Quantas vezes, na escola, já batemos à porta da professora ao lado para contar algo que nos aconteceu? Para narrar situações da vida? Experiências com as crianças em nossa sala de aula. Algo planejado. Algo que não deu certo. Algo criado por um colega e nos fez pensar. Temos necessidade de partilhar com os outros, os acontecimentos do cotidiano.

Na escola, as experiências pedagógicas são comumente narradas entre as/os professoras/es em conversas *fiadas, afinadas ou afiadas* pelos corredores, nas reuniões de planejamento ou de formação, na hora do cafezinho. São as “narrativas orais do cotidiano docente” (PRADO; SERODIO, 2015, p. 51). De acordo com Bakhtin (2010) e Prado e Serodio (2015), estas narrativas orais são consideradas um gênero discursivo primário, privilegiado para que as/os professoras/es possam compreender as suas experiências no contexto da sua prática educativa. Por isso, os momentos de encontros coletivos de planejamento são tão importantes para o compartilhamento das práticas pedagógicas, pois a hermenêutica da narrativa aciona a dimensão da reflexividade sobre a experiência. E, quando consciente, pode ser altamente formativa.

Ao apostarmos no registro escrito destas *conversas fiadas, afinadas ou afiadas*, assumimos o compromisso ético e estético, de produzir um gênero discursivo denominado como secundário na perspectiva bakhtiniana. Um aprofundamento nos processos de composição dos gêneros discursivos. Uma ponte entre o que se faz e o que se pensa sobre o que se faz. São, segundo Prado e Serodio (2015), “escritos úteis para compor os dados de pesquisa do campo educacional”. Além de ser um modo legítimo de autoria e divulgação das redes de conhecimento e do *saberfazer* docente, criado no cotidiano, pelas professoras. Para Prado e Serodio (2016), “um modo de produzir o conhecimento científico-narrativo” (p.91); uma dimensão epistemológica da narrativa. Nesse sentido, as narrativas são gêneros discursivos ou do discurso,

entendidos bakhtinianamente, como projeto de comunicação verbal, como modo de dizer, como instância comunicativa de um indivíduo singular, por meio de atos responsáveis/responsivos, constituído e constituinte dos outros indivíduos igualmente singulares em relação ao social e dirigido para uma comunidade de práticas. (PRADO; SERODIO, 2016, p. 91).

As narrativas pedagógicas não são narrativas individuais, nem tão pouco neutras. Não são apenas nossas; as narrativas das experiências são completamente atravessadas, emaranhadas e comprometidas a outras tantas histórias de outros sujeitos que compartilham o cotidiano conosco. Contribuem, de acordo com Bragança (2017), para forjar uma identidade na busca por olhares subjetivos e intersubjetivos. Uma dimensão ontológica da narrativa.

No caso específico desta *pesquisaformação*, as narrativas das experiências pedagógicas estão profundamente imbricadas com as histórias das crianças. E é desta relação de alteridade *outro-eu* emergidas da narrativa pedagógica, que trazemos o conceito bakhtiniano, fundamentalmente necessário, de fazer da narrativa um *ato responsável*; pois, ao propor às professoras narrarem as suas experiências pedagógicas com as crianças, estas serão sempre uma interpretação das inter-relações vividas entre elas e as crianças; entre as crianças e as outras crianças; entre as crianças e as práticas pedagógicas criadas; entre as crianças e o concebido sobre estas crianças, tornando-se relações ontológicas *eu-para-mim, eu-para-o-outro e o outro-para-mim* arquitetonicamente unificadas (PRADO; SERODIO, 2015, p.68).

A escrita é um ato e o ato é meu, logo, precisa ser responsável, pois sendo meu, assumo a responsabilidade ética e estética de fazê-lo, compreendendo que não é meu sozinho. É meu, mas está emaranhado de tantos outros que me constituem e pelos quais também me responsabilizo. A escrita pública de si (PASSEGGI, 2008) nunca é só uma figura de “*mim*”. A escrita pública de si é uma figura pública de mim, arquitetada pelo que o outro forjou em mim. Um excedente de visão. Uma dimensão exotópica da narrativa.

É neste sentido, que nós, *narradoraspesquisadoras*, precisamos pensar sobre a narrativa das experiências pedagógicas por meio “de um ato responsável, ou ato ético, o qual só pode ocorrer quando o outro deixa de ser meu objetivo para ser um sujeito, “um outro” com quem me importo” (PRADO; SERODIO, 2015, p.68).

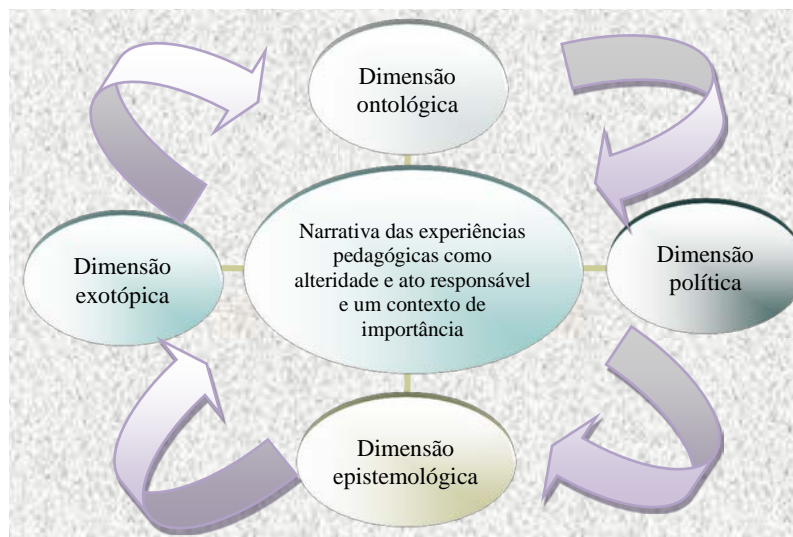
É na dimensão da responsabilidade e da ética pela educação, que forja-se um caminho potente de aprendizagem coletiva sobre os processos de opressão e na experiência da ação transformadora (BRAGANÇA, 2017), isto é, uma dimensão política da narrativa.

Estas quatro dimensões residem na narrativa. Dimensões: epistemológicas, ontológicas, exotópicas e políticas. E a isto se deve o contexto de importância nas quais são produzidas as histórias de vida.

A pesquisa qualitativa tem em si um compromisso *politicoepistemológico* de importar-se com o outro, com os conhecimentos criados pelo outro, com o qual dividimos a pesquisa – as co-participantes. A opção pela metodologia (auto)biográfica, também. Tem em si um compromisso *teoricometodológico* de importar-se com as histórias de vida dos sujeitos em

formação. As narrativas das experiências pedagógicas têm em si, um compromisso político em importar-se com a práxis. O processo de *ação-reflexão* conscientemente implicada com a formação e com a proposição de práticas pedagógicas cotidianas condizentes com os processos críticos de formação docente. Relação entre a prática e o que dizemos da prática.

Figura 9 - Síntese sobre as dimensões da formação continuada



Fonte: Com base nos estudos de Bragança (2012), Prado e Serodio (2015) e Bakhtin (2003).

Quanto a este processo – a relação entre a prática e o que dizem da prática – Certeau (2014) afirma que as *artes de fazer* estão ligadas a *artes de dizer*. O filósofo chama a atenção para a importância da narratividade sobre a práxis, quando diz que:

a história narrada cria um espaço de ficção. Ela se afasta do “real” – ou melhor, ela aparenta subtrair-se à conjuntura: “era uma vez...” Deste modo, precisamente, mais que descrever um “golpe”, ela o faz. Para voltar ao que dizia Kant, ela mesma é um ato funâmbulo, um gesto equilibrista em que participam a circunstância (lugar e tempo) e o próprio locutor, uma maneira de saber, manipular, arranjar e “colocar” um dito deslocando um conjunto, em suma, “uma questão de tato.

Sendo ato de ficção, o que é dito na narrativa tem sua verdade em si mesma. Não há dúvidas. A realidade é assim como é contada. Sobre isto, lembro-me da poesia de Manoel de Barros: *há histórias tão verdadeiras que às vezes parece que são inventadas*. E é sobre o conceito de *invenção* que focalizo os saberes produzidos pelas narrativas ao pensar a relação entre formação docente e infância. As professoras que inventam as suas práticas com as crianças a partir das relações estabelecidas com as infâncias e sobre as concepções que têm delas e, neste emaranhado cotidiano, (re)inventam a própria formação e constituem, neste processo, a sua identidade.

Nossa própria existência não pode ser separada do modo pelo qual podemos nos dar conta de nós mesmos. É contando nossas próprias histórias que damos, a nós mesmos, uma identidade. Reconhecemo-nos, a nós mesmos, nas histórias que contamos sobre nós mesmos. E é pequena a diferença se essas histórias são verdadeiras ou falsas – tanto a ficção como a história verificável, nos provém de uma identidade.” (RICOEUR, 1994, *apud* SOLIGO; NOGUEIRA, 2016, p.111)

Por esta razão, o ato de registrar o *acontecido* é uma prática protagonizante. Porém, nós professores não temos o hábito de fazê-lo. Escrevemos sim, em nossos cadernos de planejamento, os relatórios avaliativos. Estes são produtos comuns ao trabalho das/os professoras/es, mas dizem sobre a técnica, sobre a didática, o “que fazer” do professor, mas quase nunca dizem a respeito do “saber ser” professor. Uma escrita burocratizada em diários de classe e planilhas. Essas for(for)mas de registro padronizadas retiram da escola o lugar do texto narrativo, comunicativo do saber sobre a docência, da mesma maneira que a própria modernidade vem retirando a arte de narrar do narrador, como alerta Benjamin, desde 1933, quando observou que, após a catástrofe da segunda guerra mundial, os sujeitos retornavam dos campos de batalha emudecidos, “pobres de experiências partilháveis”, fazendo-o afirmar que “a arte de narrar está em vias de extinção.” (1994, p.197). Além disto, Agamben (2008) nos faz pensar que, na contemporaneidade, não é necessário esperar uma grande catástrofe como a guerra para retirar de nós a capacidade de intercambiar experiências, o fato de existir em uma grande cidade, já é suficiente. Mas isso não quer dizer que hoje os homens e mulheres não tenham experiências, mas, de acordo com Agamben (2008) estas acontecem fora deles, pois não a experimentam em inteireza no sentido de senti-las e de pensar sobre elas. E, como movimento de resistência, a esta expropriação subjetiva dos sentidos da experiência, a narrativa precisa ser preservada.

Frente as mudanças na Política Nacional da Formação dos Professores, as quais objetivam anular-nos, mais uma vez, em nossa profissionalidade, demarcamos como posicionamento político, o convite: é necessário escrever as histórias docentes.

Nóvoa (2017), em sua última palestra, “Uma nova concepção da Formação dos Professores” proferida na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no dia 26 de outubro de 2017, ao apresentar o chamado “Complexo de Formação de Professores”²⁴, apresentou entre suas proposições, a defesa de um “conhecimento profissional docente”, que

²⁴ O Complexo de Formação de Professores é um projeto interinstitucional, pensado em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro em que a Universidade assume um projeto de Formação de Professores em colaboração com as escolas, lugar que Nóvoa defende ser o “lugar” da formação dos professores. O projeto tem por base a concepção de que a Universidade precisa assumir a responsabilidade pela formação em colaboração com a escola. Nesse sentido, propõe a articulação entre escolas municipais e estaduais, sendo estas, autônomas para pensar, junto à Universidade os percursos formativos, a resolução de problemas sobre a educação, bem como as propostas educacionais a serem produzidas.

congregaria um conhecimento científico-cultural – mais circulante na universidade – a um conhecimento pedagógico-didático – mais circulante na escola. O conhecimento profissional docente uniria a universidade à escola para a produção de “outro” tipo de conhecimento, o qual implicaria, fundamentalmente, na visibilidade da/o professora/or como protagonista na reflexão, teorização e produção deste conhecimento. Nóvoa problematiza a questão, ao dizer não existir um conhecimento profissional docente, sem que haja a escrita deste conhecimento. Defendendo, então, a necessidade de que as/os professoras/es – verdadeiras/os sabedoras/es e criadoras/es deste conhecimento da sua profissão – escrevam sobre este saber, para que o mesmo possa ser comunicado como um postulado profissional sobre a docência.

Produzir um conhecimento docente exige de nós, discutirmos sobre a experiência. Pensar sobre os atos da criação e invenção, sem a compreensão poética de um arcabouço material que compõe a vida, é simplesmente vazio. A experiência é então tudo aquilo que nos compõe afetadamente, como enquanto sujeitos, matéria-prima para pensarmos os nossos saberes. Conforme afirma Benjamin (1994, p.198), “a experiência que passa de pessoa para pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores”, ou seja, é a fonte para a narração. É a experiência que substancia e marca a narração, como o próprio autor exemplifica: “como a mão do oleiro na argila” (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Benjamin (1994) utiliza a metáfora do barro para criar um paralelo entre a experiência e a narração como uma arte artesanal de comunicação. Não como um simples relatório ou comunicação de uma informação. A narrativa do saber da experiência tem em si uma complexidade de quem tece, cria, teoriza um saber, de modo artesão. É justamente este ponto utilizado por Benjamin para diferenciar e contrapor a vivência da experiência. Enquanto a vivência é algo instantâneo, momentâneo e findável, não imprimindo em nós, uma marca, em virtude da própria noção de tempo contemporâneo, na qual são produzidas; ele contrapõe à noção de vivência, a ideia de experiência como algo que nos mobiliza, que nos vira do avesso, que provoca deslocamentos. Que se apodera de nós e nos propicia apoderarmos de nós. Que nos afeta, é coletiva e dialógica, pois é comunicável em suas lições, que é infindável, e, portanto, tem um potencial transformador. E este potencial transformador da experiência é que está intimamente ligado à dimensão formativa. Este é o ponto fundamental e mobilizador deste estudo: compreender a relação entre experiência, formação e narração. Assim, apoio-me na citação de Heidegger para melhor entender a correspondência desta tríade:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e transforma. Quando falamos em ‘fazer’ uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, ‘fazer’

significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim, transformados por tais experiências, de um dia para o outro, ou no transcurso do tempo (Heidegger apud Bragança, 2012, p. 104)

Nesta acepção, as experiências, são entendidas como formadoras, pela força que nos atinge e nos transformam e retornam pela narrativa, recriadas e reconstruídas como lições do saber produzido por esta mesma experiência. Contudo, essa percepção da experiência não é puramente passiva, como uma espera pelos acontecimentos. É também ação. Ricoeur (1994) fala das dimensões do *agir e padecer* imbricados na experiência e que se constituem a matéria viva para compor a narrativa. Para Benjamin (1994), o narrador retira da experiência o que conta, mas por outro lado, traz incorporada à sua narração, também a experiência dos ouvintes, pois a tríade fundamentalmente intercessiva entre experiência, formação e narração, está mediatizada pela linguagem. E como linguagem, falada, escrita ou registrada de outro modo, é dialógica e alteritária. Isso provoca-nos a pensar que não apenas a experiência narrada deixa as suas marcas no material da narrativa, mas o próprio narrador forma-se e transforma-se ao narrar. Sobre este movimento, Bragança (2012) nos auxilia ao definir que a tríade intercessiva entre experiência, formação e narrativa constitui-se um “círculo virtuoso que oferece indícios para a compreensão dos processos formativos que se dão por meio da experiência narrativa” (p. 105).

Paul Ricoeur nos ajudará a pensar melhor sobre este círculo da narrativa, por meio da obra *Tempo e Narrativa* (1994), mais especificamente no Tomo I, onde discutirá a relação dialética entre experiência e tempo e como estes são comunicados, em função da linguagem.

Para Ricoeur a linguagem está ligada a uma experiência, a um fazer. Por isso, ele denomina de *atos da linguagem*. Ou seja, toda a intenção comunicativa dos sujeitos dá-se por força de um fazer, e pelo desejo de torná-la partilhável. A linguagem nasce da intenção de comunicação de uma experiência. Essa compreensão é que fundamenta a ideia de Ricoeur ao propor a dialética entre o texto e a ação. Entre o dizer e o fazer. Assim, para este autor o discurso, a narrativa, refere-se a um mundo em que o sujeito pretende descrever, exprimir e representar. As ações, as experiências que temos no *mundo habitável*, são compreendidas por Ricoeur como pré-figurações (*mimesis I*), as quais precisam ser compreendidas e interpretadas, em função das conexões internas de cada um. Isto é, as experiências, o fazer, coloca para os sujeitos uma necessidade de compreensão interna e comunicação externa. Ou seja, a experiência exige a compreensão pelo sujeito. A compreensão exige um retorno à experiência e um exercício de configuração da mesma (*mimesis II*), a qual dá-se, por meio da

linguagem, do ato da linguagem, pela narrativa – a *tessitura da intriga*. Pensar sobre o que se fez e comunicar o que se fez. Ao se tornar narrativa, ao ser partilhável, ao torná-la pública, ao encontrar-se com o outro, a experiência reconfigura-se (*mimesis III*), tornando-se outra coisa para quem leu e para quem escreveu; uma nova experiência reconfigurada. Sobre este círculo, iniciado na experiência; passa pela necessidade de narrar a própria experiência e volta à experiência, por meio de um exercício de compreensão; Ricoeur estabelecerá a sua teoria com base nos estudos de Aristóteles (a intriga na poética) e de Santo Agostinho (experiência do tempo), denominando-a como *tessitura da intriga*, por meio da *tríplice mimesis* (*mimesis I, II e III*). Tecer a intriga é, então, movimento de reflexão sobre a prática materializado no ato de narrar. Mecanismo pelo qual se toma consciência da práxis, por meio da configuração da experiência, o que Ricoeur denomina de *mimesis II*. Outrossim, “a obra narrativa é um convite a ver a nossa práxis como... ela é ordenada por esta ou aquela intriga articulada na nossa literatura” (RICOEUR, 1994, p.126). Nesse sentido, tecer a intriga é rememorar o vivido, escolher o que narrar, para que narrar, entremeando sentidos, amarrando significações em uma ordem não necessariamente linear dos fatos, mas com uma organização fundamental a compreensão do próprio sujeito em um sentido de partilha com o outro. Para Ricoeur, este processo circular materializado pela articulação entre os três modos miméticos estabelece a ligação entre tempo e narrativa.

A noção de tempo articuladora da tríade: experiência, narração e formação está ligada à força do tempo constituidor da existência do sujeito. Onde estão congregadas, no presente existencial, as potências do passado e do futuro em um movimento relacional e de luta, conforme sujeitos históricos que somos, o *tríplice presente* (RICOEUR, 1994). Pois, o tempo “torna-se inteligível no sujeito, traduzindo-se em experiência pessoal, assumindo materialidade na narrativa que interage com o passado pela memória e com o futuro pela previsão” (BRAGANÇA, 2012, p. 107).

Os autores que pensam as relações entre experiência e narração não o fazem distanciados das discussões sobre o tempo. A noção de temporalidade, nesta esteira, aparece como elo articulador e que não pode deixar de ser reflexionado ao pensarmos sobre a prática e sobre o saber da experiência docente.

Nesse sentido, percebe-se a fundamental necessidade para uma *pesquisiformação* sobre a formação continuada de professoras, a busca por um aprofundamento sobre o conceito de experiência, sobre o saber da experiência. Saber da experiência, como noção construída no contexto do vivido, da prática no cotidiano do trabalho docente, a qual mantém-se em relação pensante com o acontecido. E pressupõe aprendizagens sempre atravessadas pela questão da

alteridade, pelo outro, na coletividade. Assim, experiência nesta compreensão não está relacionada ao tempo da/o professora/or na profissão, mas a capacidade de reflexão sobre os acontecimentos da prática, e que são constitutivos de quem somos. Justamente, pois tiveram lugar, um papel importante na nossa formação, por nos dedicarmos a refletir de forma mais refinada e detida sobre um determinado processo. Mas, por que, ainda assim, parece-nos tão complexo pensar sobre a experiência? Sobre o saber da experiência? Compreender os sentidos da experiência? Estabelecer relações pessoais e coletivas de construção de experiências? Muitos autores vêm há tempos, pensando sobre a experiência. Benjamin (1994), já nos chamava a atenção para o definhamento da experiência na modernidade. E afirma que este seria o motivo do chamado por ele de “morte do narrador”. Já que a experiência é a matéria-prima para que o narrador tenha repertório às suas narrativas, portanto não ter experiências é a perda da materialidade da vida para narrar.

Larrosa (2002), com base em Benjamin, ao refletir sobre a experiência e o saber da experiência traz a complexidade de se pensá-la em seus múltiplos sentidos: o que é experiência; o que nos faz ter ou não experiências; e os sentidos que damos às experiências para (re)significar a nossa própria existência. Neste caminho, a experiência parece ligada aos processos de formação. Porque compreender a experiência em nós é a própria condição de pensarmos a nossa formação em devir.

Benjamin (1994) e Larrosa (2002), portanto, são teóricos, fundamentalmente, implicados na fundamentação teórica desta *pesquisaformação*. Porém, para dialogar com as reflexões relacionadas à experiência no campo da formação de professoras/es, trago a possibilidade de aprofundamento, por meio dos estudos de Paul Ricoeur (1994), uma vez que, em função do círculo da mimesis, vê na narrativa a possibilidade de ressignificação do agir humano, da experiência prática – a práxis. Além de Josso (2007), que aponta para uma compreensão do saber da experiência ligada aos processos de vida-formação profissional, denominado pela autora como *experiência formadora*. A ênfase da autora na ideia da experiência como formadora está embasada na perspectiva de compreensão de que os processos de formação do sujeito estão em consolidação ao longo de sua trajetória de vida.

Em meio a uma busca por compreender o sentido de discutir sobre a experiência nesta *pesquisaformação*, tomo um cuidado teórico provocada pelas reflexões de Carlos Skiliar (2012). Ele denuncia que a palavra experiência possui, há muito tempo, diversos “aduladores”, esvaziando-a de sentido. Isso, porque busca-se falar sobre a experiência, pela própria condição moderna de nos fazê-la expropriada; mas não no sentido de produzi-la como resistência e sobrevivência às das lógicas da modernidade. Nesse sentido, o teórico

problematiza uma necessidade no campo da Educação, uma moda, de se falar sobre a experiência, apenas por constatação. A experiência parece, assim, a “pressa de dizer experiência” (SKILIAR, 2012, p.22). A profundidade existencial do conceito de experiência trazido por Larrosa (2002), como sendo tudo “aquilo que nos passa, toca e acontece”, é perdida por uma exterioridade produzida pelo próprio fato de não se ter, também a experiência de se ter experiência. Teoria no vazio existencial.

A atenção quanto a isto, estabelecida na intenção de conferir a esta *pesquisaformação* a rigorosidade teórica necessária aos estudos *epistemologicospráticos* oriundos da relação da qual ela advém: as crianças e a formação das suas professoras na Educação Infantil.

É pensando em educação de crianças pequenas que percebo em Ricoeur (1994), uma contribuição para refletirmos sobre a importância da partilha das experiências cotidianas com as crianças para compreender os processos de formação das professoras. Ricoeur, ao se interessar por buscar uma descrição dos sentidos da ação, um entendimento da essência da vontade, dos desejos. Buscar o porquê do fazer. Essa compreensão é fundamental no contexto da formação de adultos, à medida que a ideia de tecer a narrativa a partir da experiência, para além de uma questão antropológica, social e cultural, passa também a ser uma questão pedagógica.

Assim, os estudos de Ricoeur auxiliam-nos a perceber a existência da necessidade humana de compreensão do próprio fazer, o qual expressa-se, por meio da narrativa das experiências. Ao defender que o sujeito é mediado por suas obras, documentos, textos, Ricoeur desenvolve uma teoria hermenêutica em que a metáfora e a narrativa são vistas como formas de criação de significados novos na linguagem. No contexto educativo, as narrativas pedagógicas sobre as práticas do cotidiano docente. E esta necessidade humana de partilhar a experiência para compreendê-la melhor, para tomar novos rumos, propor novos fazeres, é o motor da formação. Fazer melhor o que já se faz.

Ao seguir a importância de compreender o valor da experiência para a formação das professoras, encontramos em Josso (2004) a ideia de aprendente; que aprende a aprender. A noção de formação, a partir das experiências dos sujeitos vai ao encontro do por Ricoeur e faz-nos sintetizar esta noção, por meio desta proposição: A professora que aprende a aprender sobre a sua profissão. Não se trata, então, de aprender conhecimentos estáticos ou informações exteriores para replicar, mas do próprio ato de viver e aprender com o viver.

Neste sentido, Josso irá dizer que entre as múltiplas vivências ocorridas todos os dias em nossa vida; algumas atingem o “status de experiência, a partir do momento que fazemos

certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido” (JOSSO, 2004, p. 48).

Ao conceituar experiência, a autora destaca:

a experiência pode tornar-se em tal a posteriori de um acontecimento, de uma situação, de uma interação; é o trabalho de reflexão sobre o que se passou; mas uma atividade qualquer é também experiência desde que o sujeito se conceda os meios de observar, no decorrer da atividade, o que se passa e reflita sobre o que esta observação lhe traz como informação sobre a atividade empreendida. Em outras palavras, uma experiência é uma ação refletida a priori ou a posteriori. (JOSSO, 2004, p.143).

É neste contexto, que Josso (2004) apresentará a noção de *experiência formadora*, ou seja, um sentido direcionado à aprendizagem *pela experiência*, como a autora o denomina. Assim, por definição, Josso diz: “a formação é experiencial ou então não é formação, mas a sua incidência nas transformações de nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativa” (2004, p. 48).

A formação ligada à ideia de transformação pessoal, ou seja, de mudança, exigirão, segundo Josso, desaprendizagens: “livrar-se de hábitos mais ou menos antigos que, por diferentes formas de tomada de consciência, se revelam como freios para ir em frente e nos tornar disponíveis à criatividade”. (2004, p. 62). Mas este processo não é simples; é atravessado por resistências, dúvidas e polêmicas, pois desestruturam um terreno do já sabido, das concepções e das certezas.

Desse modo, para Josso, estudar os processos de formação permite-nos estabelecer alguns marcos importantes sobre o que são as experiências formadoras. E as narrativas de formação permitem-nos distinguir estas experiências, tomando-as, como um referencial que auxiliam-nos a avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo – as aprendizagens – que, segundo a referida autora, tem naturezas distintas:

- aprendizagens existenciais (como é que eu me conheço como ser psicossomático. A nossa dimensão do nosso ser-no-mundo);
- aprendizagens instrumentais (como eu me conheço como ser capaz de agir e interagir na vida prática);
- aprendizagens relacionais (como eu me conheço como ser capaz de representações, aquisições de comportamentos, trocas de comunicação com o outro);
- aprendizagens reflexivas (permitem a construção de um *saberpensar* em referenciais compreensivos).

Em resumo, a experiência refletida provoca aprendizagens, produção de conhecimentos sobre si, sobre o fazer e sobre as representações, ou seja, as experiências formadoras – a formação humana.

Josso (2004) chama atenção para uma questão: se aceitamos, por convenção, que os saberes socialmente valorizados resultam da experiência de outros, sendo elaborados, de acordo com modalidades socioculturais, como centros de pesquisa, por exemplo; e se aceitarmos também por convenção, que os nossos conhecimentos são fruto de nossas próprias experiências, no processo de elaboração das vivências em experiências formadoras, o processo de formação docente está diretamente ligado a uma dialética entre saber e conhecimento, entre interioridade e exterioridade, entre individual e coletivo mediada pela linguagem. Conclui-se então existir, na formação, o que Josso chama de *trabalho consciencial*. Um processo desejante de tomar consciência sobre o fazer. Consciência esta produzida, por meio das narrativas das experiências registradas de diferentes modos. Josso sugere que, para compreender a construção da experiência, devemos considerar três modalidades de elaboração: ter experiências, fazer experiências e pensar sobre as experiências, mas que irão exigir do sujeito três atitudes interiores indispensáveis: uma abertura para si, uma abertura para o outro e uma abertura para o meio, o que, de acordo com Soligo (2015) seria:

Ideia de experiência como algo que ora se tem, ora se faz, que requer de nós uma disponibilidade para interrogar o vivido e refletir sobre ele, constituindo um jeito implicado de agir, que não admite as coisas irem se passando simplesmente, que pressupõe pensar-se em relação ao que acontece. (p.02).

Essa concepção de Soligo, parece-nos muito importante. A professora desejosa por formar-se, precisa estar disponível a si mesma, disponível à criança para interrogar o cotidiano. É este desejo pela formação que motivará os sujeitos a debruçarem-se sobre a experiência para fazer dela uma experiência formadora. De acordo com Josso (2004, p. 52-53), este processo dá-se primeiro, ao percebermos alguma vivência, a qual sensibilizou-nos de maneira mais ou menos intensa, mas que, de alguma forma, provocou-nos um deslocamento. Segundo, o encontro com algo desconhecido, leva-nos a um trabalho interior de tentar entender “o que se passa?”. Terceiro, para tornar o desconhecido algo conhecido, utilizamos certos recursos; saímos de nós mesmos e vamos de encontro aos outros, em uma tentativa de nomear, explicar para os outros, o vivido e o aprendido por nós. É aí que utilizamos a mediação da linguagem para interpretar social e culturalmente a experiência. Por último, chegarmos à seguinte inquietação: agora que eu já sei o que foi vivido, conheço a experiência

que tive; ela irá me servir para quê? Esta pergunta é o que mobiliza a formação docente e que, segundo Josso, provoca o *caminhar para si*.

No processo de formação do aprendente, Josso provoca-nos a pensar uma distinção entre as experiências. Uma “experiência existencial” que tem a ver com a vida, com o todo da pessoa e diz respeito à sua identidade mais profunda; e uma “aprendizagem pela experiência”, ou seja, estaria ligada a um *saberfazer* pragmático. Essa experiência, não provoca necessariamente uma metamorfose do ser, mas sim, ressignificações da práxis, inclusive, pode mudar ou não, a própria existência do sujeito.

Dessa forma, os estudos dos processos de formação, tendo em vista a experiência e a compreensão da formação experiencial constitui-se, a partir dos relatos da história de formação, mediante a narrativa das experiências com as quais o sujeito aprendeu, tendo por base as suas escolhas, os seus vínculos, os encontros, ou seja, a sua existencialidade, ao narrar a experiência, imbricada a uma tessitura, singular e própria a cada um, mas que está entremeada com tantos contextos coletivos da vida, os quais são partilhados. Os entrecruzamentos entre os acontecimentos da vida pessoal e social. Com esta ideia, Josso vincula a narrativa à compreensão da formação pela experiência, fazendo uso da expressão da existência *singular-plural*.

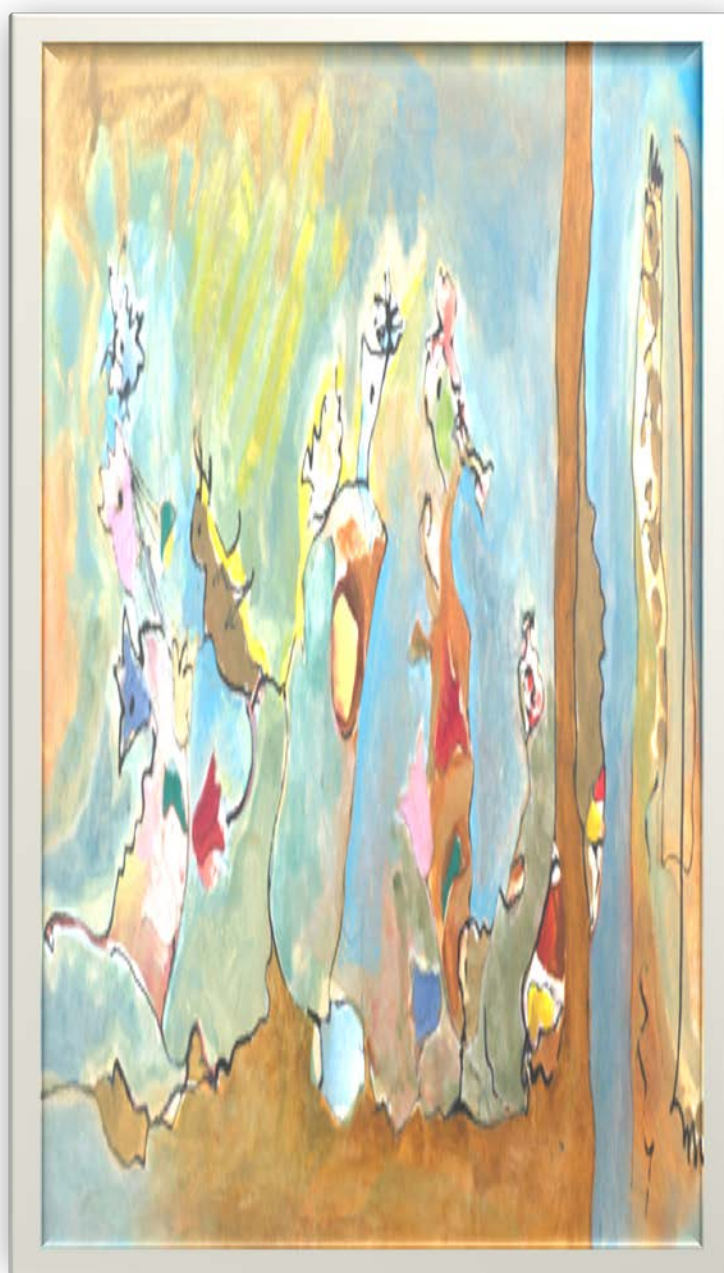
Assim, tanto Ricoeur, quanto Josso pensam a experiência, como mobilizador da formação em um círculo de compreensão sobre o *saberfazer*. Que inicia na intenção de conhecer a ação e no processo de elaboração, por meio da narrativa e chega a um conhecimento que mobiliza uma mudança para si e para os outros: novas ações ou novas perguntas. Esta compreensão é fundamental neste estudo, pois, a partir dos deslocamentos produzidos pelas crianças, as professoras são provocadas a articular, no processo de sua formação pessoal, as concepções de infâncias, mobilizando-as a fazer perguntas novas e propor práticas pedagógicas outras com as crianças pequenas; e, neste emaranhado, como possibilidade, poder viver metamorfoses existenciais.

6 SEXTA TRAMA: COMO BUSCAREMOS CONHECER ESTAS HISTÓRIAS?

Pelos meus textos sou mudado
mais do que pelo meu existir.

Manoel de Barros

Figura 10 - Iluminuras: Conversas



Fonte: Martha Barros, 2012.

6.1 Era uma vez um caminho investigativo: das artes de fazer às artes de dizer na educação infantil

“*Nunca pensei que o que a gente escrevesse tivesse valor*”. Essa foi a reflexão feita pela professora Maria, inscrita no curso de extensão “Das artes de fazer às artes de dizer na Educação Infantil”, em nosso quarto encontro. Na busca por compreender como as professoras das infâncias de Itaboraí constituem a sua formação contínua ao *pensaremrefletirem* sobre as experiências pedagógicas vividas cotidianamente com as crianças, começamos a indagar como poderíamos escutar tais experiências formadoras.

Era chegada a hora de definir o campo, as metodologias, ou seja, como aconteceriam os caminhos investigativos da pesquisa. A maneira pela qual, eu, pesquisadora em formação, iria me encontrar com as professoras para conversarmos sobre a vida, sobre a prática, sobre a docência.

Ao reler meu diário de pesquisa encontro o seguinte registro:

Itaboraí, 10 de abril de 2017

Sinto a pesquisa muito grande. “Dimensão formativa de encontros entre professoras e crianças”. Mas quem são essas professoras? Quem são essas crianças? Em que espaços elas estão? Pensei algumas coisas. São flashes. Imagens instantâneas deste futuro campo. Estou fazendo de conta que a pesquisa está acontecendo. Ao fazer de conta, imagino: Promover um curso de formação continuada em parceria com a SEMEC para professores interessados em pensar/refletir questões sobre a infância? Ou acompanhar as reuniões de planejamento coletivo de um CEMEI? Ou acompanhar, seguindo a sugestão do grupo de orientação coletiva, três professoras em CEMEI’s diferentes? Estou pensando em todas essas possibilidades de me encontrar com as professoras, mas ainda não consegui fechar a melhor forma. Escolher um caminho não tem sido uma tarefa fácil. Estou me sentindo como Alice no País das Maravilhas, ao perguntar ao gato:

_Para onde vai esta estrada? Pergunta Alice.

_Para onde você quer ir? Pergunta o gato.

_Não sei, estou perdida! Responde Alice.

_Para quem não sabe para onde vai, qualquer caminho serve! Reflete o gato.

Tenho certeza de que optar por qualquer caminho não é a melhor resposta. Definir o melhor caminho a seguir tem me feito perguntar: Pesquisa, pra que te quero?

Foram quase vinte dias de conversas, leituras, confissões no diário. A pedido da minha orientadora, a professora Inês Bragança, comecei a ler o texto “Diário de Itinerância”, de

René Barbier (2002). Até que no dia 19 de abril de 2017, após participar da reunião do Grupo de estudos Vozes da Infância, ligado ao Núcleo Vozes da Educação da UERJ-FFP, com a professora Maria Tereza Goudard, onde debatíamos questões acerca da formação das professoras das infâncias, comecei a definir o melhor caminho de pesquisa. Ou pelo menos, escolher o percurso investigativo que me deixaria mais feliz.

Foi então que em 01 de maio, escrevi como costume dizer, o meu diário fora da página. Um diário e-mail enviado para Inês que estava em São Paulo.

Itaboraí, 01 de maio de 2017

Ontem, domingo, resolvi escrever no diário. Fiquei feliz, como sensação deliciosa de fruição, pois tive como dedicar-me aos registros. Porém, minha filha acordou com gastroenterite e fiquei envolvida com o lugar de mãe: remédinhos, carinho, atenção, cuidados. Com o passar do dia, os meus pensamentos transitaram entre a estudante e a mãe, compondo muitas reflexões sobre estes atravessamentos que nos constituem. Lembrei de sua narrativa no livro: HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIÁLOGOS ENTRE BRASIL E PORTUGAL quando reflete sobre o tempo do desejo. A relação com este tempo do desejo ficou registrada em meus pensamentos, pois é assim que tenho percebido a minha relação com o diário. Desejar escrever, registrar como Barbier coloca: o que sente, o que pensa, o que medita, o que poetiza, o que retém da teoria, - e peço licença para completar: o que teoriza; tem sido exatamente o sentimento com o qual tenho me relacionado com o diário. Quase como "um outro", real, corporificado, com o qual tenho diretamente conversado sobre esses percursos iniciais da pesquisa. Curioso perceber que, hoje, acordei com a sensação de que este "outro" que sinto o diário se personificava, ao mesmo tempo, em você professora Inês. Era um desejo de escrever para os dois, mas não duas escritas. Era o desejo de escrever, de contar, de dialogar, de compartilhar, ao mesmo tempo com/para ele e com/para você. Por esta razão decidi que o registro no diário hoje, seria feito, por meio do e-mail. Após enviar a página que pula fora da página, imprimirei e colarei em meu diário de papel, pois a minha percepção deste dispositivo de investigação tem sido este "entrelugar", sobre mim mesma, sobre a pesquisa e sobre a nossa relação: orientando/orientadora em nossa ponte Rio – São Paulo. Tudo isso para contar sobre as ideias que tenho tido de como me encontrarei com as professoras de Itaboraí para dar corpo à nossa pesquisa-formação. Após aqueles primeiros rabiscos defini três possibilidades:

1-Convidar algumas professoras para entrevistas/conversas;

2-Acompanhar o planejamento coletivo de um CEMEI (Centro Municipal de Educação Infantil)

3-Propor, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí, um curso/formação permanente com o tema do projeto. Seria por adesão das professoras, no segundo semestre, com certificação. Os encontros girariam em torno da proposta de investigação: NARRATIVAS DE ENCONTROS ENTRE PROFESSORES E CRIANÇAS.

Confesso que a terceira possibilidade me instiga/convida bem mais. Inclusive pensei, se não poderíamos amadurecer uma proposta em parceria UERJ-FFP e GEPEC-UNICAMP. Mas fato é que pensar a formação em espaçostempos de formação continuada encanta-me, particularmente.

Surgiu, assim, a ideia do curso de extensão como caminho investigativo da pesquisa. Um curso em articulação com os estudos e pesquisas no campo da formação de professores realizados pelos grupos de pesquisa-formação Polifonia e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC/UNICAMP), em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí. Uma proposta de formação continuada, por meio da Coordenação de Educação Infantil do município.

Um curso de extensão que tivesse por base, o cuidado *teóricometodológico*, convocado pelas reflexões de Paulo Freire (1983), quanto ao sentido da palavra extensão. Ou seja, não ser uma proposição restrita aos campos associativos do conceito de extensão, como ato de estender, entregar, transmitir, levar a algum lugar ou a alguém certo conhecimento, como se o outro não o tivesse também, conhecimentos passíveis de interlocução entre ambos. Neste sentido, é que Paulo Freire diz que extensão, precisa ter a ver com diálogo, com comunicação, pois a sua função dentro do princípio indissociável do ensino, da pesquisa e da extensão é a educação. “E educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1983, p.13).

Trabalhamos durante todo o mês de maio no esboço do projeto até que, no início do mês de junho, começamos as conversas institucionais. A partir de então, o mesmo foi se constituindo em diálogo entre as três instituições. O projeto foi apresentado à Secretaria Municipal de Educação no mês de julho com proposta de início dos encontros para o mês de setembro.

No projeto foi explicitada toda a proposta do curso de extensão. A justificativa, os objetivos, a metodologia, a carga horária e a ementa dos encontros. Tínhamos como principal intenção favorecer o *espaçotempo* da partilha das narrativas escritas das professoras, percebendo a dimensão reflexiva e formativa das narrativas das experiências pedagógicas sobre o *saber da experiência*, tendo como focalização três dimensões: as concepções de infância, as práticas pedagógicas e a formação docente. O público alvo do curso foram as professoras e as agentes educativas de creche, bem como os coordenadores pedagógicos, os orientadores educacionais, os mediadores, os diretores, entre outros profissionais do magistério, que atuam diretamente com as crianças da Educação Infantil do município.

No curso de extensão, optamos por uma das vertentes da pesquisa (auto)biográfica – as narrativas das experiências pedagógicas – como um modo de registro narrativo, que poderia auxiliar, segundo Terra e Prado (2016), no exercício de *metarreflexão* e de tomada de consciência, pelos professores no processo de compreensão sobre a sua própria prática.

Desta maneira, trouxe como perspectiva “a formação humana e docente em suas múltiplas dimensões políticas, epistemológicas e existenciais, tomando o entrelaçamento entre memórias e narrativas como um caminho instituinte” (BRAGANÇA, 2017). O convite à escrita foi feito, por meio dos registros no suporte narrativo, proposto por René Barbier (2002), os diários de itinerância. Instrumento de registro que cada uma das professoras recebeu no início do curso. Dispositivo onde as professoras seriam convidadas a registrar o que Arendt (1972) denomina como ligação entre *práxis* e *léxis*, ou seja, ligação entre ação e fala, em uma relação de *poiésis*, uma espécie de fabricação, criação, invenção, que, por fim, torna-se palavra escrita. Também Certeau (1994), defende que os praticantes, ao criarem artes no cotidiano comunicam seu fazer. O curso de extensão foi batizado por um desejo de ligar as artes de fazer das professoras a uma arte de dizer. Mas como dizer? Modos de comunicar, contar, encontrar-nos para dialogar sobre as nossas artes cotidianas com as crianças, *poiésis*. Até, por fim, tornar-se palavra escrita. Assim, concretiza-se: “Das artes de fazer às artes de dizer”, uma compreensão de que toda criação estética – arte, está ligada a uma arte de comunicar a invenção – narrativa.

A ementa foi organizada em sete encontros presenciais, quinzenalmente, às segundas-feiras no turno da noite, com duração de quatro horas e inscrições limitadas a 30 vagas. Além dos encontros presenciais, o curso previa atividades complementares, perfazendo uma carga horária total de sessenta horas, a serem certificadas pela UERJ-FFP.

Eu, junto a Roberta Teixeira, Jane Marchon e Gabriela Reis, integrantes da Coordenação de Educação Infantil, iniciamos a divulgação do curso, na segunda quinzena do mês de agosto, por meio de comunicados enviados por e-mail, aos vinte (20) Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI's) e às (49) quarenta e nove escolas, que possuem turmas de Educação Infantil, no município.

No cartaz de divulgação constava o título do curso de extensão e as principais informações e, em anexo, uma nota explicativa, contendo detalhes sobre a proposta. Inclusive, o convite à escrita.

Figura 11 - Cartaz de divulgação do curso de extensão



Optamos por escrever uma nota explicativa, visto que seria a primeira vez que uma proposta de formação continuada com base na escrita das narrativas pedagógicas das professoras estava sendo colocada para a Rede Pública Municipal de Ensino. Ter como foco as narrativas escritas das professoras era algo novo e nos fez ter muito cuidado em deixar claro às professoras, os objetivos do curso, bem como a sua metodologia, evitando, assim, surpresas e desistências no decorrer dos encontros.

Em supor que o curso não geraria, a priori, grande interesse, em virtude do convite às escritas, planejamos um período de 15 dias para a realização das inscrições. Para a nossa surpresa já no primeiro dia de abertura das mesmas, recebemos 15 fichas. Ao final da primeira semana de divulgação, já havia 45 professoras inscritas. Dez dias após, já tínhamos um total de 63 inscrições. Em quinze dias, chegamos a um total de 83 fichas recebidas. Diante do grande interesse e do limite de vagas, principalmente, frente ao espaço físico que tínhamos disponível – uma sala de aula – foi necessário utilizarmos alguns critérios de seleção. Foi dada prioridade às professoras lotadas em turma e a prioridade da ordem de inscrição.

Após análise das fichas de inscrição, cerca de 20 pedidos foram indeferidos por se tratar de professoras que estavam atuando no Ensino Fundamental, ou em atividades administrativas, ou seja, sem interação direta com as crianças. Houve casos também de professoras não pertencentes à Rede Pública Municipal de Ensino.

Deferidas as inscrições que obedeciam aos critérios explicitados no projeto, resolvemos acolher as 63 inscrições. E, antecipadamente, avisamos que um dos critérios de seleção seria a presença no primeiro dia de encontro. Pois, apresentaríamos a ementa, explicaríamos o vínculo com a *pesquisaformação* e com os grupos de pesquisa e assinaríamos o termo de consentimento, bem como definiríamos os combinados coletivos.

Itaboraí, 04 de setembro de 2017

Tudo pronto! Pauta, textos, slides, propostas de escrita. Escritas de mim e convite à viagem. É segunda, dia 04 de setembro. O dia começa a passar. Estou apreensiva! São 83 inscritos. E muitos mais queriam se inscrever. Não imaginávamos uma procura tão grande. O que isto quer dizer? Segunda-feira à noite após um cansativo dia de trabalho em uma Rede que ainda não tem em seu Plano de Cargos e Salários um incentivo salarial para a formação continuada. Quem disse que os professores não têm interesse em sua formação? Essas são as primeiras pistas que o curso de extensão nos dá. Já na ficha de inscrição o interesse das professoras em formar-se continuamente ficou colocado. Em um dos campos da ficha havia uma pergunta quanto às expectativas das professoras em relação ao curso. Entre tantas respostas, parecia haver um consenso: o desejo das professoras em estudar, em refletir sobre a prática, sobre as crianças e suas infâncias. [...] Chegamos cedo, preparamos tudo. São 17h40. Apenas duas professoras. Será que elas virão? São 18h10 e já somos 48. Sejam bem vindas! Vamos começar...

6.1.1 Um inventário de invenções: o curso de extensão

O termo **inventário** deriva do latim *inventarium*. É uma palavra usualmente utilizada na contabilidade e no direito e refere-se a um documento em que consta uma lista de bens de um indivíduo para controle e/ou partilha. De acordo com o dicionário Aurélio, também pode referir-se a uma lista de materiais e documentos fiscais de uma empresa. Na história e na antropologia, o inventário está ligado à relação dos achados de uma pesquisa. Dentre os diversos significados, a palavra inventário tem a ver com uma relação detalhada dos bens de uma pessoa, uma instituição ou uma cultura.

Fazer uma relação detalhada e saber o que se tem de materiais de pesquisa foi necessário, em meio à diversidade de materiais que o curso proporcionou guardar. São escritos, fotos, cartazes, listas, pautas, desenhos, livros, textos coletivos, textos de estudos, horas de áudios registrados no gravador, diários... trinta e dois diários e uma infinidade de narrativas pedagógicas escritas. Em cada diário, outra infinidade de registros: desenhos, textos, acrósticos, colagens, materiais, lampejos de pensamentos, citações, anotações de conversas que tivemos durante os encontros. O que fazer com esta multiplicidade de possibilidades?

À medida que o curso ia acontecendo, fui organizando no portfólio, os materiais produzidos em cada encontro. No computador criei pastas separadas por dia e em cada uma delas fui guardando as fotos, as pautas, os slides trabalhados, os livros lidos todos escaneados, os filmes assistidos, as músicas ouvidas, os áudios gravados. Ao final do curso todo, este material já estava praticamente organizado, entretanto fiz não com o objetivo de fazer um inventário, mas como um modo de me organizar frente à vastidão de possibilidades daqueles guardados. Foi em um dos nossos encontros de orientação, diante da quantidade de materiais recolhidos e das múltiplas possibilidades de relacionar-me com eles, que Inês sugeriu um inventário da *pesquisaformação*.

Lembrei-me neste momento do conselho de Benjamin (1987), a não me deixar iludir pelo “inventário dos achados” como se este fosse o fim em si mesmo, ao constituir com estes recursos, apenas uma coleção. Um limite de quem guarda todas aquelas infinitas possibilidades, mas priva-se do melhor: assinalar no terreno do hoje o que se guarda dos achados. Neste sentido, fazer um inventário do curso de extensão era apenas continuidade do descomeço da *pesquisaformação*.

Foi então que comecei a buscar entender e dar novos sentidos para a possibilidade de fazer um inventário dos encontros, das narrativas pedagógicas criadas. Encontrei, não por acaso, as reflexões do grupo de pesquisa GEPEC e as razões pelas quais eles também optam por esta organização, ao partir da experiência de outros *coleccionadores escolares*, e seguir o conselho de inventariar o acervo dos materiais de pesquisa, entendendo que:

A elaboração de um inventário de pesquisa acena com a promessa do estabelecimento de uma ordem à desordem instalada nos materiais e em nós. [...] O conselho se traduzia em: organizar os materiais de uma pesquisa, inventariando-os, pois que isso ajudaria a organizar a própria pesquisa. Em tom quase único completavam: seria uma atividade que, apesar de exigir boa dose de trabalho e paciência, valeria cada hora empregada. (PRADO; MORAIS, 2011 p. 139)

A autoria dos “conselhos” adveio da experiência dos orientandos e ex-orientandos do GEPEC, ao criar práticas de investigação e, mais pontualmente, a partir da tese da professora e pesquisadora Corinta M. G. Geraldi, denominada “Produção do Ensino e Pesquisa na Educação: estudo sobre o trabalho docente no curso de Pedagogia”, defendida em 1993, com orientação do Prof. Dr. Milton José de Almeida.

Um inventário, para além de uma estratégia de organização dos materiais da pesquisa, é também uma escolha, uma opção, uma seleção. A forma como definimos o caminho de inventariar os guardados, pressupõe, segundo Prado e Moraes (2011, p.143), “uma certa

forma, do nosso modo de compreender e produzir o conhecimento”. Os autores chamam-nos a atenção para o risco levantado por Morin (1990) de se ter um olhar “mutilador de se organizar a própria pesquisa e o conhecimento”, ao se produzir um inventário. Ao definirmos, a priori, o caminho investigativo com base apenas em nosso modo próprio de conhecer.

Aproximo-me das perguntas feitas por Prado e Moraes (2011), e indago: mas outro caminho é possível ao fazermos um inventário dos achados da pesquisa? É possível ressignificar o conceito de inventário e constituir outros sentidos para fazê-lo, sem que este se configure em ações mutiladoras? Trago a resposta ao retomar o sentido desta *pesquisaformação* e dos modos como estabelecemos a relação desta investigação desde o seu descomeço: em partilha. Para Prado e Moraes (2011), uma *investigação cúmplice*. Deste modo, o grande desafio está em pensar:

um inventário que busque uma coerência ética e epistemológica, que permita, além disso, um tratamento dos materiais de pesquisa que não elimine a imprecisão, a ambiguidade, a contradição presente nos objetos e nos sujeitos, pois é preciso “abrir a possibilidade de um conhecimento mais rico e menos seguro”. (MORIN, 1990, p.65 apud PRADO; MORAIS, 2011, p.145).

Ao buscar criar um inventário que traduza a relação desta *investigaçãocúmplice*, apresento a noção de *inventário de invenções*, imprimindo o sentido desejante da *pesquisaformação*, bem como a imprecisão constitutiva do próprio projeto do curso: constituir-se no encontro e a partir dele. Um inventário narrativo que conta as *invenções* criadas a cada dia e apresenta, para posterior caminho compreensivo, a seleção de narrativas pedagógicas eleitas pelas próprias professoras.

6.1.1.1 Primeiro encontro - Itaboraí, 04 de setembro de 2017

Figura 12 - Mix de fotos do primeiro encontro do curso de extensão



A sala ficou lotada. Recebemos as professoras e apresentamo-nos. Elas apresentaram-se e escreveram seus nomes em um crachá. Começamos a explicar o projeto. O primeiro encontro seria “ou tudo ou nada”! Ao dividir com as professoras o projeto, elas teriam duas opções: ir ou ficar. Pois eu, mais do que ninguém, sabia o quanto escrever é um difícil ato de ousadia. Lembrei muito da analogia feita por Masschelein (2014), quando refere-se à educação democrática como um ato de “colocar as cartas na mesa”. Colocar as cartas na mesa pressupõe divisão, partilha, se colocar-se em diálogo. Ou seja, o primeiro dia do curso era a possibilidade de dividir com elas a *pesquisaformação*, realmente partilhar. E, assim, fizemos. Colocamos as cartas na mesa. Convidamos as professoras a narrar, por escrito, suas memórias e práticas docentes com as crianças em diários também de pesquisa.

A professora Inês não pode comparecer ao primeiro encontro do curso, em virtude dos compromissos na UNICAMP, mas esteve conosco, por meio de uma mensagem em vídeo. Contamos também com a participação virtual da professora Anelice Ribetto, coordenadora do curso de mestrado da UERJ-FFP. Ambas deram as boas-vindas às cursistas e falaram sobre a importante e necessária articulação entre a Universidade e a Escola Pública. Além disso, a

professora Inês ratificou os objetivos do curso de extensão, trazendo em sua fala, todo o encantamento de quem conhece o projeto em cada detalhe, pois fora constituído em parceria.

Entre *conversas fiadas, afinadas e afiadas* deste primeiro encontro, pedimos às professoras que fizessem a primeira escrita. Uma folha em branco com o título: “Escritas de mim”. A proposta de escrita foi planejada em virtude do nosso desejo de saber: Quem eram aquelas professoras? De onde vinham? O que sabiam? O que queriam saber? Por que estavam ali? Precisávamos conhecer um pouco mais a respeito destas “conhecidas tão desconhecidas”, parafraseando a professora Regina Leite Garcia (2002).

Sem maiores resistências, as professoras dedicaram-se a escrever. Elas por elas mesmas. Ao fim do encontro, recordo-me dos olhos das professoras. Olhos apreensivos, outros brilhando, alguns olhos cheios de encantamentos. A partir daquela noite, a decisão era de cada uma. Foi então que lançamos o desafio: quem desejasse continuar no curso, precisaria ir até a frente e pegar um texto de estudo e uma folha em formato de passaporte – fazendo uma analogia com um dos personagens de Benjamin, o caminhante – para registrar a primeira escrita sobre algum acontecimento do cotidiano. Viagem contemplativa feita pelo caminhante ao percorrer as ruas e as galerias da cidade com seu olhar de admiração. Convite a olhar e escutar o cotidiano com os olhos e ouvidos do caminhante. Admirando as dobras, as brechas, escutando os ruídos, nunca antes contemplados. Viajar pelo cotidiano com o olhar e a escuta do caminhante era a proposta de atividade complementar a ser realizada durante os quinze dias que nos separariam até o próximo encontro. Mais uma surpresa. Todas retiraram seus passaportes. Boa viagem e até a próxima!

6.1.1.2 Segundo encontro - Itaboraí, 18 de setembro de 2017

Quinze dias se passaram. Duas semanas com o diário. Benjamin também escrevia em diários de viagem. Ele escrevia em rememoração sobre o particular, as mônadas. Nosso segundo encontro iniciou com o compartilhamento das narrativas das caminhantes. Ao caminhar pelo cotidiano, a professora Bya²⁵ escreveu:

²⁵Nome fictício escolhido pela professora em homenagem a sua filha.

	Como pode?
	<i>As segundas minha turma tem aula de Educação Física. Eles sempre ficam empolgados com a presença do professor na escola.</i>
	<i>Nesta segunda, após a aula do professor, João Pedro me perguntou:</i>
	<i>_ Professora, como pode?</i>
	<i>_ Como pode, o quê? Perguntei a ele.</i>
	<i>_ Como pode tio Antônio não brincar com a gente lá fora?</i>
	<i>_ Ele faz o quê com vocês?</i>
	<i>_ Ele pede pra gente desenhar.</i>
	<i>_ E você queria fazer o que na aula?</i>
	<i>_ Ah, professora! Eu queria jogar bola que nem as crianças maiores.</i>
	<i>_ Na próxima aula, pede ao professor para ir lá fora com vocês!</i>
	<i>_ Tá bom professora. Se ele não for você fala com ele “pra gente”.</i>
	<i>Vou ler meu passaporte na reunião de planejamento.</i>

As crianças chamam a nossa atenção para as práticas pedagógicas com elas. Elas nos dão indícios, sinais em avaliação sobre o cotidiano. Que cenas aparecem nesta narrativa? O que está dito? E os não ditos? Eles dizem algo? Uma criança que está relativizando com o adulto, o fato de não brincar. João Pedro parece saber que a brincadeira é um direito. E que, no “currículo” oficial, jogar deveria estar contemplado, a priori. Então munido deste saber, ele reflete: Como pode um professor que não leva a gente para brincar lá fora? Só propõe o mesmo tipo de atividade? Talvez os adultos não estivessem percebendo isto. Mas Bya, ao escutar João Pedro, percebeu que era importante pensar. A reunião de planejamento coletivo parece ser um *espaçotempo* propício à avaliação, ao estudo e a reflexão sobre a prática. A narrativa também.

A escrita de Bya pareceu anunciar o tema de discussão do nosso segundo encontro: “*Narrativas e infâncias. Entre as infâncias das professoras e as infâncias das crianças: Que narrativas? Que Práticas?*”. Este foi o assunto principal da pauta.

As professoras que desejaram, leram suas narrativas. A professora Lua²⁶ queria ler seu diário. Mas o registro feito durante aqueles quinze dias não traziam uma experiência avaliada por ela como agradável. Então, com vergonha da situação, solicitou à colega que lesse em seu lugar. Após a leitura, Lua fez uma interessante reflexão. Ao ouvir a história vivida por ela, lida por outra pessoa, a fez olhar para a experiência por outro *lócus*. Segundo Lua, o acontecimento narrado não pareceu ser tão ruim, como havia pensado até então. A história

²⁶ Nome fictício escolhido pela professora por lembrar-se do seu pai. Ele a chamava assim. E isso a fazia se sentir única. Em virtude disto, a professora tem uma relação especial com a lua. Certa vez disseram a ela que pessoas que gostam de observar a lua são sonhadoras. Ela confirma que sim. (Registro no diário da professora Lua-13/11/2017.

vivida que ela viveu e escrita por ela, ao ser lida por outra pessoa, a fez pensar que uma experiência negativa também é constitutiva de sua formação.

Trago o registro da fala da professora Lua somente munida dos lampejos da minha memória. Como o objetivo do curso estava na escrita das narrativas nos diários, não planejei utilizar o gravador como recurso. Naquele momento, quando escutei as reflexões feitas por ela queria ter a capacidade de reter, fixar aquela reflexão em minha memória. Mas não foi possível. Os detalhes da fala, as pausas, as palavras escolhidas, as nuances do dito, já não podiam ser recontados exatamente como foram expressados. Porém, só me dei conta disto quando recontei este episódio durante a reunião do grupo Polifonia. Ali, “cutucada” por meus companheiros, percebi que estava perdendo uma grande possibilidade do curso, a gravação dos encontros.

Figura 13 - Mix de fotos do segundo encontro do curso de extensão



Após ouvirmos as narrativas umas das outras, assistimos ao curta metragem *Alike*²⁷. O filme nos trouxe muitas provocações: a relação adulto-criança, as concepções que temos sobre as infâncias e como esses modos de conceber as crianças dizem das práticas que temos com

²⁷ Curta-metragem espanhol de oito minutos, dirigido por Daniel Martinez Lara e Rafa Cano Méndez tem ganhado a admiração e o reconhecimento de muitos críticos. *Alike* mostra a rotina de Paste, uma criança alegre e criativa, e seu pai, Copi, que tenta ensinar ao filho as obrigações do dia a dia.

elas. O filme nos fez pensar sobre o tempo na modernidade, a relação dos adultos com o trabalho e o esvaziamento de sentido das experiências. Um debate bastante inquietador.

Depois de conversarmos sobre o filme, fizemos uma tempestade de palavras. Cada professora disse uma palavra para traduzir o que pensa sobre as crianças. Fomos refletindo sobre as palavras e o que elas podem nos dizer. O que está por trás delas? Pensar sobre as palavras convidou-nos a fazer uma viagem entre os tempos. O que pensavam sobre nós quando éramos crianças? O que pensamos hoje sobre os pequenos? Discutimos então, sobre os conceitos de infância e sua dimensão histórica e cultural.

Para trazer novos fios à tessitura da conversa, vimos uma seleção de fotos com imagens de crianças e seus brinquedos por todo o mundo. O que as difere? O que as aproxima? Este segundo encontro foi especialmente provocador, tanto que não conseguimos dar conta de todos os pontos da pauta. O livro “Estela” ficou para o terceiro encontro.

6.1.1.3 Terceiro encontro - Itaboraí, 02 de outubro de 2017

Narrativas e currículo: práticas pedagógicas com as crianças na Educação Infantil. Esse foi o tema do nosso terceiro encontro. Conforme o combinado, iniciamos lendo o livro: “Quando Estela era muito, muito pequena” – Marie Louise Gay. Editora Brink Book.

Figura 14 - Mix de fotos do terceiro encontro do curso de extensão



Quando Estela era muito, muito pequena, achava que era uma tartaruga. Dias de vento tinham tempestade de areia e havia uma floresta tropical nos fundos de sua casa. As palavras dos livros eram formigas que caminhavam pela página e do alto do sofá ela conseguia ver todo o mundo. Estela vai crescendo, ganha um irmão e os modos como relaciona-se com o mundo vão mudando. O livro nos convida a conversar sobre como os pequenos constroem as suas lógicas de pensar.

Compartilhamos os registros feitos nos diários e pensamos sobre as lógicas das crianças descritas em nossos textos. Uma questão foi colocada para refletirmos coletivamente: “Que práticas não dialogam com as crianças contemporâneas?”.

Vários apontamentos sobre práticas ainda comuns no cotidiano da Educação Infantil apareceram como atividades que não se justificam propor às crianças. Foi então que nos reunimos em grupo e distribuimos exemplos de atividades que são realizadas no cotidiano dos espaços de Educação Infantil da Rede de Ensino Itaboraí e de outras Redes. São atividades variadas. A dinâmica consistia em observar as propostas e refletir no grupo, sobre o objetivo das mesmas. O que o professor desejava que as crianças aprendessem ao planejar aquela determinada atividade? Que sentidos aquelas atividades teriam para as crianças?

Lemos o livro “A Curiosidade Premiada” – Fernanda Lopes Almeida, Editora Ática. O livro conta a história de Glorinha, uma menina curiosa que pergunta tudo sobre tudo. Os pais não aguentam o “jeito” da menina e acham que ela tinha algum problema. Até que em conversa com Dona Domingas – uma senhorinha bastante sábia – descobrem que a menina sofre de “curiosidade acumulada”. A solução? Responder as perguntas dela. E a partir de então são muitas as descobertas para a criança e para os adultos.

Ao se relacionar a reflexão sobre os tipos de atividades ao livro, começamos a pensar sobre as nossas práticas com as crianças. As nossas práticas pedagógicas com as crianças são apenas atividades ou se abrem às experiências?

Foi então que retomamos ao conceito de experiência definido por Larrosa:

a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (2002, p. 23-24).

Pensar sobre a experiência motiva-nos a considerar sobre como temos nos relacionado com o tempo no cotidiano com as crianças. Diante do que discutimos, a professora Ingrid escreveu uma narrativa pedagógica em seu diário:

	<i>Tempo</i>
	<i>Tenho pensado muito sobre o tempo...</i>
	<i>Corremos contra o tempo</i>
	<i>Buscamos mais tempo.</i>
	<i>Queremos mais tempo.</i>
	<i>Mas trabalhamos tanto que não vemos o tempo passar e percebemos que perdemos tempo tentando ganhar mais tempo.</i>
	<i>Tenho refletido também sobre as experiências e descobertas na Educação Infantil. Como esses momentos de parar o tempo podem tornar o nosso trabalho mais prazeroso para nós e para as crianças. Nunca imaginei que uma lagarta numa folha de couve pudesse trazer tanto conhecimento para a infância das crianças e que um dia eu fosse ver filmar e fotografar junto com meus alunos, uma borboleta botando seus ovos na folha de couve na horta da escola.</i>
	<i>Cada dia penso mais sobre o que fala a professora Simone Santos: “Para ser professora de Educação Infantil é preciso ter olhos de ver criança e ouvido de escutar criança”.</i>
	<i>(Narrativa da professora Ingrid escrita no diário, 5 de outubro de 2017)</i>

Para fechar o encontro, lemos a Pipoca Pedagógica “Miojo ou Pamonha” da professora Michelle Guidi Gargantini Presta²⁸, publicada no Livro: Pipocas Pedagógicas III: Narrativas outras da Escola.

Após essa construção coletiva das receitas, lancei novamente uma pergunta: e o seu planejamento é miojo ou pamonha? Antes de voltar ao papo houve um silêncio, penso eu que reflexivo, e logo o grupo começou a constatar que tem planejamentos dos dois jeitos, tem semana que ele é feito rapidamente para cumprir o protocolo e tem semana que é feito mais elaborado, objetivando uma construção coletiva entre os pares e com os alunos. O plano miojo causa euforia nas crianças no primeiro momento, mas logo faz a digestão e estão com fome de novo. Já a pamonha recebe mais elogios no banquete da sala de aula, pode ser consumida vagarosamente, doce ou salgada, os alunos fazem e saboreiam com prazer e ficam com gostinho de quero mais. (2015, p.82-84)

E as práticas pedagógicas que temos vivido com as crianças todos os dias? Os nossos planejamentos? Tem sido miojo ou pamonha? Questões para considerar até o nosso próximo encontro.

²⁸ Professora Coordenadora Pedagógica da Prefeitura Municipal de Monte Mor. Mestre em Educação FE-UNICAMP.

6.1.1.4 Quarto encontro - Itaboraí, 16 de outubro de 2017

Este quarto encontro foi muito aguardado. A professora Inês Bragança veio de Campinas para participar do curso e conhecer as professoras. Neste dia, as nossas reflexões giraram em torno do tema: “*Diálogos sobre narrativa e formação docente*”.

Antes de começarmos o curso, pedi autorização às professoras para gravar o encontro. Pois como havia dito, percebi que estava perdendo a oportunidade de registrar as muitas *conversas fiadas, afiadas e afinadas* que aconteciam entre nós. Sem maiores resistências pelo fato de terem suas falas registradas, ligamos o gravador. A presença do aparelho não pareceu inibir as professoras. As conversas pareciam acontecer sem maiores preocupações.

A sala ficou lotada. Além das professoras contamos com a presença dos integrantes do Grupo de Pesquisa Polifonia. Uma especial presença.

Figura 15 - Mix de fotos do quarto encontro do curso de extensão



Iniciamos com a leitura do livro “*Professora Encantadora*” – Márcio Vassalo, Editora Abacate. De acordo com a sinopse do livro Maísa era “uma professora que sabia encantar os alunos. Falava sobre estranhezas, esperas, suspiros e silêncios. Ensinava como ver os significados escondidos das palavras, como diminuir medos e multiplicar poesia no pensamento. Por essas e outras razões, não era considerada uma professora que preparasse os

alunos para o futuro. No entanto, deixou no coração de cada aluno lições de amor e compreensão da realidade para a vida inteira”.

Logo após, a professora Inês Bragança trouxe, em slides, alguns fios para contribuírem com as reflexões do nosso encontro.

1º fio: Os sentidos da formação: teoria tripolar (autoformação, heteroformação e ecoformação) – (PINEAU, 1988).

- ✓ Como definir a formação? Aceleração, vivência ou experiência?

2º fio: Perspectivas contemporâneas da formação.

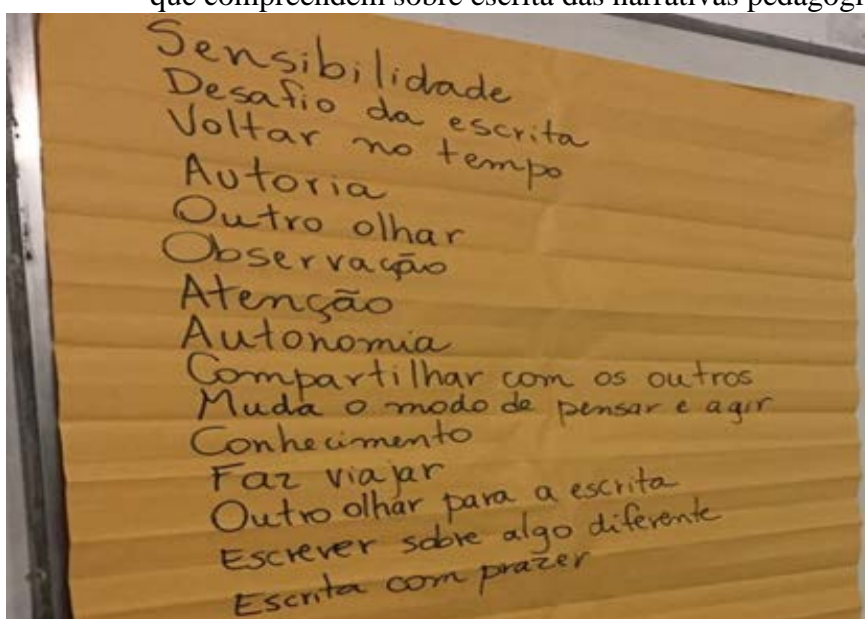
3º fio: Quais são as possibilidades de pontes entre a vida e o conhecimento? Quais as possibilidades de articulação entre diversos saberes?

- ✓ Contar a história de uma viagem: algum marcos da viagem (BRAGANÇA, 2012)
- ✓ A história da vida como: prática social, gênero literário, metodologia de pesquisa nas ciências sociais;
- ✓ Abordagem (auto)biográfica e diversidade metodológica: (trabalho com documentos pessoais, seminário de investigação-formação, história de vida na perspectiva de projetos, memoriais, diários, narrativas pedagógicas, pipocas pedagógicas).

4º fio: Foco nas narrativas pedagógicas.

- ✓ Pensamos sobre o conceito das narrativas pedagógicas;
- ✓ Construimos uma sistematização coletiva sobre as narrativas pedagógicas;
- ✓ Dimensões da narrativa: (epistemológica ontológica e política)

Figura 16 - Fotografia do cartaz contendo as definições das professoras sobre o que compreendem sobre escrita das narrativas pedagógicas



Das conversas surgiram muitos flashes, lampejos, estilhaços de pensamentos ao refletirmos sobre o que a escrita provoca-nos. Destaco a consideração feita pela professora Rosane:

Geralmente a gente já escreve na escola. Escreve os relatórios dos alunos. Mas a gente ainda escreve como algo obrigatório, mais técnico. Mesmo os relatórios dos nossos alunos. Então, tem me despertado um outro olhar para a escrita. Não para o obrigatório. É um olhar de “despertamento” para aquilo que é diferente. Aí começa a despertar na gente um outro olhar para a escrita, porque, nós temos esta obrigação de escrever trimestralmente um relatório. Eu não tinha tido este outro olhar para a escrita. A gente faz formações, a gente faz pós-graduação, graduação e tal, mas este olhar para as narrativas eu não tinha tido. E quando eu vi a proposta no grupo quando vocês encaminharam os e-mails e eu falei assim: – Gente eu nunca tinha visto o meu trabalho desta forma. De olhar o outro falando do trabalho dele e eu falando do meu trabalho. E essa proposta de estar escrevendo um pouco do meu trabalho me despertou para este diferencial. O diferencial do que é técnico e burocrático para o que é prazeroso das minhas experiências vividas na minha prática. Que faz este diferencial entre uma coisa e outra, mas que também tem teoria. (Transcrição da fala da professora Rosane 04/10/2017)

Foi então que a conversa foi ficando cada vez mais afinada ao relativizarmos a escrita dos relatórios sobre as crianças. Mas os relatórios precisam ser escritos de forma burocrática? A professora Jane compartilhou a experiência dela que escrevia os relatórios das crianças em forma de contos.

Assim podemos pensar em uma possibilidade outra de escrever os relatórios das crianças, também com narrativas. É outro movimento de escrever quando a gente escreve da gente, sobre a gente; a gente se aproxima mais. Diferente desta escrita técnica. Os relatórios também em forma de narrativas facilitam mais. Mas como fazer isto? Eu escrevia as histórias da gente, dos encontros, meu com as crianças. (Transcrição da fala da professora/articuladora Jane 04/10/2017)

A professora Rosane produziu um “*despertamento*” sobre o que significa escrever para cada um de nós. Por que escrever? Para que escrever? Os sentidos são muito pessoais. A professora Suzana disse que para ela é muito mais fácil falar do que escrever.

A gente vê aqui no curso mesmo. A necessidade de falar. Mesmo lendo o que escreve a gente quer complementar, explicar o que está escrito. Como se o que tá escrito não tivesse tudo certo, explicado. Quanto é difícil ainda... mesmo sendo nós professores, o quanto é difícil escrever.
(Transcrição da fala da professora Suzana 16/10/2017)

Conversamos então sobre o valor da escrita na nossa sociedade moderna que é grafocêntrica, mas relativizamos o fato da escrita ter, ao mesmo tempo um valor, o qual não é conferido a todos. As mulheres, nas sociedades patriarcais, viram-se, como gênero, destituídas, durante muito tempo, deste direito. Neste sentido, a escola moderna relaciona-se com a escrita como um “bem”, mas como um “bem” limitado, tutelado. Por não ser um “bem” universal, segundo Kramer (2016),

A escola utiliza seus efeitos bloqueadores, quando em nome de corrigir a palavra – aprisiona a ideia, paralisa a escrita e a torna repetitiva; ou observando o resultado de atividades escolares que controlam, determinam e definem o que, como, quando, onde e por que crianças e adultos devem escrever (Kramer, 1993), podemos concluir que, neste processo, não só a criança aprende a escrever (ou a ficar amedrontada diante de uma folha em branco), mas também, e talvez principalmente, algo é nela escrito (Certeau, 1994). Escreve-se nos alunos – crianças, jovens e adultos – o traço da obediência e da conformação, a necessidade de evitar os riscos, os riscos do papel e os riscos de se aventurar pelas trilhas do desconhecido. (KRAMER, 2016, p.290)

A percepção da professora Suzana e as conclusões de Kramer (2016) fizeram-me lembrar, especialmente, do sentimento de estagnação e do cansaço que consumiam Benjamin (2000), ao chegar à escola:

Quando lá chegava, porém, no contato com meu banco, toda aquela fadiga, que parecia ter se dissipado, voltava duplicada. E com ela o desejo de poder dormir até dizer basta. Devo tê-lo experimentado milhares de vezes, e, mais tarde, de fato, ele se concretizou. Custou-me, porém, muito tempo para nisto reconhecer que fora sempre vã a esperança que eu nutria de ter colocação e sustento garantidos. (BENJAMIN, 2000, p. 85).

Esse sentimento de expropriação das subjetividades que a escola moderna provoca retira dos sujeitos os sentidos da experiência, inclusive, a possibilidade de refletir sobre a

própria experiência, por meio da escrita. Retomar esta relação com a escrita é uma possibilidade de passar a limpo a própria história de vida e as experiências que as constituiu, na tentativa de (re)significá-las.

Durante a conversa, fizemos pipocas de alimentar o corpo e lemos as pipocas de alimentar a alma. O professor Guilherme do Val Toledo Prado, coordenador do GEPEC e idealizador, junto aos professores, da escrita das Pipocas Pedagógicas, enviou-nos uma mensagem em vídeo, contando sobre o trabalho de pesquisa, realizado a partir das narrativas docentes. Foi especial ouvir sobre o caminho de pesquisa que o GEPEC vem realizando há muito, tendo, na escrita das narrativas pedagógicas, um princípio de resistência e valorização docente.

6.1.1.5 Quinto encontro - Itaboraí, 30 de outubro de 2017

O quinto encontro foi especialmente celebrativo. As professoras Luicília e Jane participaram do curso de extensão: “A escrita das narrativas docentes” na UERJ – FFP, no ano de 2015, coordenado pelas professoras Inês Bragança e Jaqueline Moraes. A narrativa produzida durante o curso foi publicada em um livro homônimo, no início do ano de 2017.

As professoras puderam contar sobre a experiência de fazer o curso e de ver publicado o seu texto em um livro. Jane leu o seu texto: “Para além de um telhado azul” e Luicília pediu que outra colega do curso lesse o seu texto: “Ao mestre com carinho”.

Sobre a formação docente, Jane diz em seu texto: “[...] Eu não tinha receita, mas sabia que a escola de Bela Vista, como a da minha infância, escondia uma potência muito além das notas registradas nos diários de classe, das pilhas de cadernos... e de um telhado azul” (CELESTINO, 2017, p. 70).

Já Luicília dedica o seu processo de formação “aos professores, a começar por tia Elisa. Com seu olhar atento, percebeu que aquela aluna que saía do seu lugar para sentar-se à frente do quadro e copiar as atividades tinha muito interesse em aprender” (SOUTO, 2017, p.79).

Logo após a apresentação das professoras, assistimos ao curta metragem “Aprender a aprender” e reflexionamos a relação *aprenderensinar*. O que significa aprender a aprender? Uma relação de aprendizagem entre dois e tantos outros. Rancière (2015) problematiza esta relação, por meio da noção de “emancipação intelectual”, apresentada no livro “O Mestre

Ignorante”. Assim, o curta ao apresentar a relação do “mestre” que aprende a aprender e provoca no “ignorante” o desejo de aprender a aprender, nos ensina que

O poder de igualdade que é, ao mesmo tempo, de dualidade e de comunidade. Não há inteligência onde há uma agregação, ligadura de um espírito a outro espírito. Há inteligência ali onde cada um age, narra o que ele fez e fornece os meios de verificação da realidade de sua ação. (RANCIÈRE, 2015, p.55)

Figura 17 - Mix de fotos do quinto encontro do curso de extensão



Pensamos no profundo diálogo com o outro, por meio da narrativa. Perspectiva da alteridade que nos constitui, segundo Bakhtin (2003) em nossa arquitetura. A relação dialógica, eu-para-mim, o-outro-para-mim e eu-para-outro (BAKHTIN, 2003). Cada “eu” ocupa um centro de uma arquitetura, na qual o outro entra inevitavelmente em jogo. Constituímos-nos pelo outro e o outro constitui-se, por meio de nós. Assim, em uma relação alteritária, a qual não pode ser egoísta ou autoritária, reflexionamos o conceito de *aprenderensinar* para uma noção de *aprenderaaprender*, talvez isso possa ser considerado *emancipação intelectual* (RANCIÈRE, 2015) e *justiça cognitiva* (SANTOS, 2005).

6.1.1.6 Sexto encontro - Itaboraí, 13 de novembro de 2017

Penúltimo encontro. O objetivo, a partir de então, era selecionar, no diário, a narrativa de uma experiência que considerassem especialmente formadora. Selecionadas as narrativas, as pipocas, estas foram lidas em pequenos grupos. Assim, foi possível ler e escutar as histórias uma das outras. Dar opiniões, auxiliar nas reflexões, pensar juntas. Um momento de relacionar-se com o texto de forma mais íntima. Agora era preciso debruçar-se sobre a narrativa, para que, no último encontro, pudéssemos ler todas. Leitura partilhada como se fosse um presente.

Além de trabalharmos em grupo, lemos a poesia Nomes e Histórias de Edilsete Reis Farias, que me foi presenteada pela professora Maria Tereza Goudard Tavares.

NOMES E HISTÓRIAS

Maria começa com mar
E termina com dia
Que mais posso imaginar
Com quem se chama Maria?

Roberta é sorriso aberto
Luciana é luz que atravessa
Leonardo, é nome danado!
Já vem com o leão marcado.

O Pedro tem pedra no nome
Marcelo parece martelo
O Marcos é cheio de marcas
O Severino é severo?

Augusto, Leandro, Aurora
João, Marina da Glória
Benedita, Sérgio, Vitória
Cada um tem sua história

E você, como se chama?
Pois a história do seu nome
Só você pode contar.

Figura 18 - Mix de fotos do sexto encontro do curso de extensão



Por que ler, contudo, uma poesia sobre a história do nome ao final de um curso? Não seria lógico tê-la partilhado no início dos encontros? A poesia veio exatamente no momento em que, pela proposta, discutiríamos questões ligada à ética *pesquisaformação*. A cessão das narrativas e a sua publicização.

Inicialmente, diante das inquietações de algumas professoras, discutimos que, em virtude das narrativas escritas no diário carregarem histórias delas e de tantos outros, cada uma escolheria um novo nome e, por esta razão, registraram, por escrito, o porquê de tal escolha. Mas, ao debatermos mais sobre o assunto, a professora Inês problematizou conosco, tal compreensão tida a priori, nos levando a pensar que assumir a própria vida e contá-la, pressupõem escolhas; e que a dimensão ética da narrativa na pesquisa (auto)biográfica, está justamente na decisão, em poder optar conscientemente e eticamente em assinar a própria história, assumindo-a e publicizando-a, a partir do momento em que nos apoderamos e tomamos consciência de nossas histórias de vida com o objetivo de compreender a experiência e a formação e a profissão. Foi então, que deslocadas por tais problematizações, grande parte das professoras decidiram, no encontro seguinte, assumir seus próprios nomes em suas narrativas pedagógicas e assinar suas histórias.

Neste movimento discutimos sobre questões de ética na pesquisa e da ética do nosso trabalho cotidiano com as crianças, a perspectiva da narrativa pedagógica e da formação docente como um ato responsável (BAKHTIN, 2003), pois

Cada um dos meus pensamentos, com seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; é um dos atos de que se compõe a minha vida singular inteira como agir ininterrupto, porque a vida inteira na sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato complexo: eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento de meu viver-agir (BAKHTIN, 2010, p. 33)

Ainda sobre a dimensão ética da pesquisa, as professoras assinaram a carta de cessão das narrativas, orais e escritas, bem como as das suas imagens. Foi um momento especial de compartilhamento da palavra. A partir de agora, a minha palavra, não mais será só minha. A partir de agora, as palavras delas, não serão só delas. As nossas palavras serão “revestidas de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais” (BAKHTIN, 2008, p. 223).

6.1.1.7 Sétimo e último encontro Itaboraí - 27 de novembro de 2017

Último dia de encontro. É um dia de celebração. Combinamos a leitura de todas as narrativas pedagógicas – as já conhecidas pipocas pedagógicas; título-conceito que carinhosamente e, respeitosamente, pedimos empréstimo ao GEPEC para aprofundar os nossos conhecimentos sobre as mesmas. Combinamos também, um lanche coletivo para comemorar o encontro e a partilha.

Figura 19 - Mix de Fotos sétimo e último encontro do curso de extensão



Preparamos tudo com antecedência, mas o cotidiano é imprevisível e nos escapa-nos. Este dia tão esperado por mim e pelas minhas colegas da Coordenação de Educação Infantil, Roberta, Jane e Gabriela, foi, profundamente, alterado em seu planejamento. Não conseguimos nos reunir na tarde da segunda-feira, como de costume. Tudo durante aquele dia aconteceu em um ritmo diferente.

Mais uma vez, senti uma sensação etérea e fluida de quem transita entre o começo e o descomeço. O último encontro demarcou em mim um duplo sentimento: um vazio provocado pela finalização do curso e um intenso desejo por um novo descomeço: a compreensão dos processos formativos materializados nos diários.

Eram 18h30, mesa posta, todas na sala. Demos início ao que parecia findar. Como partilha, as narrativas foram lidas, uma a uma, como quem presenteia. E foi realmente um presente ouvi-las. Trinta e duas histórias de encontros entre professoras e crianças. Entre professoras e professoras. Emocionamo-nos com cada história de vida narrada. Narrativas que eclodem como pipoca e contam

por escrito um acontecimento pontual, mas que é “preenche” de sentidos, de memórias e de outras narrativas. Que amplia o contexto dialógico de pertencimento e expõem tradições, características, tendências educativas, de espaços, tempos, planos e políticas diversas, criando condições para continuar a dizer para além do contexto original. (PRADO, 2016, p. 10)

Continuar a dizer das artes do nosso fazer é o convite que permanece, após três meses de *pesquisaformação*. E, como presente-lembrança, ao final do encontro, ofereci a minha narrativa pedagógica:

“Apiapó”²⁹

Inicialmente era só um desejo. Um modo de não me distanciar do que me constitui: a educação das infâncias. Foi então que no tempo do desejo, no tempo aión, como uma criança que brinca, fiz o convite à minha orientadora e às minhas colegas da Coordenação de Educação Infantil, companheiras de profissão e militância: um curso de extensão como um caminho investigativo de minha pesquisa. Eis que nasce: Das artes de fazer às artes de dizer na Educação Infantil, curso forjado no desejo de me fazer presente, de me oxigenar através dos encontros com as professoras das infâncias, de compartilhar a pesquisa entre três: eu, vocês e as crianças. Lembro-me da apreensão inicial em propor um curso, cujo principal objetivo seria a escrita das narrativas das experiências das professoras com as crianças na Educação Infantil. As professoras vão se interessar pela ementa? Vão

²⁹ Modo como a menina Gabriela – sobrinha da professora/formadora Jane Marchon – quando ainda criança, dizia ao se referir à expressão “daqui a pouco”.

desejar escrever e refletir sobre as suas práticas pedagógicas? Para a nossa surpresa, vocês se inscreveram. Para nossa alegria vocês permaneceram. Comprovando a priori, que o professor deseja formar-se e busca formar-se, no único tempo muitas vezes que lhe sobra: à noite. O que Pineau (1999) chama de “tempo forte” da formação. Pois no contexto capitalista moderno, que exige de nós trabalhar muito, a noite é reconhecida como a temporalidade da reflexão para muitos professores. Isto prova que, apesar do tempo moderno que nos consome e das políticas que não nos valorizam, não nos distanciamos do nosso compromisso ético, político e estético com as nossas crianças. Por isso buscamos espaços de coletividade, de encontro com os pares, para juntas pensarmos sobre a docência, sobre as infâncias e sobre o que e como praticamos nossos fazeres com as crianças. Nos dias que passamos juntas, tivemos a oportunidade de discutir sobre tantas questões ligadas às infâncias. Ouvimos umas às outras, compartilhamos experiências, sugerimos, perguntamos, refletimos se o que fazemos realmente condiz com uma perspectiva democrática de educação das crianças. Esses movimentos ficaram impressos em nossas falas registradas no gravador e em nossas escritas, que nos convidaram a olhar mais devagar, escutar mais devagar as crianças com as quais convivemos todos os dias. E quantas coisas elas são capazes de nos fazer pensar se as escutarmos atentamente e partilharmos com elas a invenção deste cotidiano (CERTEAU, 2004). Um cotidiano cheio de invenção é o que temos conhecido ao escutarmos as narrativas das experiências pedagógicas, que carinhosamente temos chamado de pipocas pedagógicas. Experiências que como pipocas, explodem do cotidiano nos fazendo pensar, nos virando do avesso e atravessando o nosso pensar-fazer de modo convidativo à metarreflexão, ao nos provocar a pensar sobre o que se pensa, sobre o que se faz e o que se pensa sobre o que se faz. “Etnia, meleca, planejamento, febre colorida, lógica infantil, neve, pássaros, erro, óbvio, olhar crítico, observação, emoção, faz de conta, a vez de falar, “rusgasga”, rotina, tempo, brincadeira, curiosidade, experiência, detalhe, barata, salada, Ai, Jesus...”, foram tantas histórias para contar e questões para pensar! Narrar as experiências com as crianças. Será que este pode ser o sentido de compreender-nos como praticantes-pensantes? Como sujeitos que ao narrar a prática pedagógica podem contribuir para criar uma epistemologia da prática? Criar um postulado sobre a docência de professor(a) da Educação Infantil, capaz de não mais permitir cotidianos engessados na educação dos pequenos, baseados em relações adultocêntricas, que continuem a perceber as crianças como um vir a ser, como sujeitos que não têm querer. Ahhh, e como tenho sido feliz por dividir a pesquisa com vocês, professoras! Ahhhh, como tenho sido feliz em dividir esse curso com vocês, companheiras da Educação Infantil. É tão bom que nem parece trabalho. Feliz por ter escolhido esta metodologia como caminho investigativo. Levarei vocês e as crianças comigo. Guardadas em forma de palavras refletidas em cada um dos diários. E, em minha memória, como doces lembranças de encontros potentes e formativos. Esse é só o começo de uma investigação partilhada entre nós. Como a pesquisa não termina aqui, só tenho a dizer, até “apiapó”! Ali na frente, a gente se encontra outra vez. (Thais- 27 de novembro de 2017)

E nos despedimos umas das outras com um “até daqui a pouco”, um abraço forte, e com a confiança de quem partilha com o outro a sua palavra refletida. Ao levar comigo os diários, iniciava-se naquele momento uma nova etapa da *pesquisaformação*. Abria-se uma nova porta cheia de possibilidades e caminhos a percorrer. Até onde a nossa palavra nos levará?

7 SÉTIMA TRAMA: COMO DIALOGAREMOS COM ESTAS HISTÓRIAS?

Noventa por cento do que escrevo é invenção.

Só dez por cento é mentira.

Manoel de Barros

Figura 20 - Iluminuras: Dialogando



Fonte: Martha Barros, 2008.

7.1 Era uma vez... diálogos sobre os diálogos: a compreensão das narrativas na busca pelo saber da experiência em tessitura com a formação

Esta história está sendo contada à medida que esta *pesquisaformação* “desdobra-se por dentro”. Do mesmo modo com que as professoras “desdobraram-se por dentro”, ao perceberem na narrativa escolhida, os sentidos provocados pela leitura do livro: “Professora Encantadora”. (VASSALO, 2010). Assim, aprendemos com Maíza, a professora encantadora, a “catar perguntas novas dentro das histórias, dos versos e das cenas, das ideias, das pessoas. Ela dizia que pergunta nova é uma que desdobra a gente por dentro”.

A escolha da narrativa pedagógica deu-se, a partir de um movimento que desdobrou cada professora em sua subjetividade formativa. Segundo Josso (2004, p. 48), uma *experiência formadora*, cuja implicação resultou “em uma articulação elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação”.

Em se partindo do conceito de experiência formadora, perceberemos como as professoras trazem em seus escritos, os diálogos, os sentimentos, os afetos, os desejos, as perguntas, as ideias e as reflexões, os saberes e, ainda, os não saberes, ao contarem de um acontecimento. Acontecimento, que, segundo o Grupo de Estudos Bakhtinianos (GRUBAKH)³⁰, é “essa palavra que veste-se de força quando nos move a registrá-lo”.

Destas histórias, catarei perguntas novas, as poesias, as cenas, as ideias, na tentativa de desdobrar a mim mesma por dentro, pois, sendo polifonia, essas histórias de duas vozes – professoras e crianças – são capazes de provocar, a partir de suas *metamorvozes*, outras *metamorfoses* em quem assim o desejar. Esse é o sentido do exercício de compreensão hermenêutica: cutucar pensamentos, provocar excedentes de visão de nós mesmos e sobre o vivido, enxergar melhor a imensidão do cotidiano escolar, extrair lições, formar-se.

Ao tomarmos por base o paradigma interpretativo, não nos distanciamos da dimensão crítica, ao contrário, aliamos-nos ao paradigma crítico, como alternativa ao positivismo. Assim, a abordagem crítica, articulada à compreensão hermenêutica, confere-nos a vigilância compreensiva de que “toda interpretação global é também a análise das condições de poder em que ocorre a ação, nem se iluda a própria dimensão política do ato interpretativo” (SARMENTO, 2003 *apud* BRAGANÇA, 2012, p.96).

³⁰ Grupo de Estudos Bakhtinianos do GEPEC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada) - UNICAMP.

Para auxiliar-me neste processo de compreensão hermenêutica, no qual estabelecerei um diálogo com os diálogos das professoras com as crianças, farei uma articulação teórica entre certos conceitos de Bakhtin (2011-2014) e Ricoeur (1995). A aproximação entre estes dois filósofos dá-se em torno de uma ideia de escola, como espaço de circulação de discursos, de diálogos, vinculados a questões, como: processo de significações e de interpretação. Mais especificamente para pensar a Educação Infantil como *lócus* de participação, onde se estabelecem relações que se fundam em interações e alteridade. A aproximação teórica entre estes autores evidencia temas que atravessam questões ligadas à ética, tais como liberdade e singularidade, o papel do discurso, a possibilidade da ação (de criação do novo) e a responsabilidade.

Tanto Bakhtin, quanto Ricoeur amarram as suas concepções de linguagem (discurso/atos da linguagem) ao mundo real, concreto – *mundo da vida* (Bakhtin) e *mundo habitável* (Ricoeur) – cujas enunciações assumem um sentido único, singular e irrepetível. Neste sentido, para ambos, a noção de significação não se reduz a uma concepção gramatical literal e cristalizada, mas relaciona-se com uma possibilidade de abertura de sentidos, de interpretação do mundo e das ações dos sujeitos no mundo. Noção fundamental para embasar uma investigação que busca pensar se é possível estabelecer uma epistemologia da prática, a partir de uma epistemologia da escuta.

A teoria narrativa da filosofia ricoeuriana fundamenta-se na compreensão de que a linguagem é o processo no qual a experiência privada torna-se pública. A ideia de que, por estarmos no mundo e nas ações cotidianas, sermos afetados por diversas situações e por termos necessidade de compreender tais situações, temos algo a dizer, temos experiências para produzir linguagem, pensamento. Neste sentido, “a experiência disposta no discurso e a relação entre dizer-fazer do diálogo são articuladas por Ricoeur em sua proposição da dialética entre texto e ação” (PAULA; SEVERO. 2009).

Há que se compreender a necessidade do professor em narrar suas experiências cotidianas como condição de compreensão do seu fazer docente. Ou seja, o dizer-fazer, por meio dos diálogos estabelecidos na escola, seja ele oral ou escrito, em uma relação interpretação-ação-texto, o que é fundamental, segundo Ricoeur (1995), para se compreender a dimensão ideológica impressas nos discursos. Deste modo, Ricoeur diz que o discurso refere-se a um mundo, onde o sujeito pretende descrever, exprimir e representar, por meio da função mimética das narrativas em suas três fases, a *tríplice mimesis*. O mundo é o conjunto de referências abertas pelo texto. Com esta ideia Ricoeur vai defender o poder que a narrativa tem. Uma força ilocucionária. Quando o dizer é o próprio fazer. Isso, porque a ação humana

inscrita na narrativa é capaz de produzir dimensões que podem ser atualizadas e interpretadas em outros contextos que não apenas nas situações originais que foram produzidas. Um sentido que transcende às condições sociais apenas da sua produção, mas pode ser reatualizada em contextos sociais diferentes. Um sentido onitemporal da narrativa. Esta perspectiva transcendental do tempo é o elo para pensarmos a relação fundamental entre narrativa e formação docente.

Já Bakhtin apresenta, em sua abordagem dialógica, a ideia de que toda compreensão de um texto, implica *responsividade*, pois conseqüentemente carrega um juízo de valor, isto é, diante de um texto, a/o leitora/or posiciona-se com relação a ele. Pode gostar ou não. Pode concordar ou discordar. Pode completá-lo, indagá-lo, retirar lições, ou seja, mantém com ele também um diálogo, mesmo não estando diretamente em uma conversa sobre o mesmo, mas em uma conversa interior. Neste sentido, todo texto, é enunciação. Outrossim, neste diálogo, nossas reações ao texto, consistem em uma resposta a ele, o que caracteriza para Bakhtin, uma *compreensão responsiva ativa*.

Essa concepção dialógica da linguagem confere às narrativas, sentidos que não são cristalizados ou fechados, mas são construídos/retomados/expandidos/desestabilizados no processo de interação em um determinado contexto sócio-histórico-ideológico. Ou seja, a dialogicidade presente nos discursos invoca a pluralidade de vozes presentes em um texto-enunciado, nas narrativas.

Assim, Bakhtin e Paul Ricoeur dedicaram-se ao estudo dos gêneros discursivos e à relação dialógica entre a teoria da ação e a do texto e, como estas, por sua dimensão dialógica, fazem emergir a possibilidade do singular e do novo, coexistirem, pois, seja no *mundo da vida* ou no *mundo habitável*, é na linguagem que o jogo entre o *sujeito* (identidade) e o *outro* (alteridade) tem lugar. É na reflexividade do eu em relação ao outro e do outro em relação à mim, que dá-se a dimensão ética da narrativa.

E sobre esta dimensão ética, que o exercício de compreensão hermenêutica das narrativas pedagógicas, escolhidas pelas professoras dar-se-á. Ao ter como princípio a ideia de que toda compreensão de algo é uma atitude de entender, meu dever em relação a ele, isto é, compreendê-lo em relação a mim mesmo, “isso pressupõe minha participação responsável, e não uma abstração de mim mesmo” (Bakhtin, 2012, p. 35) Compreender é, portanto, para Bakhtin e Ricoeur, uma posição ativa, responsável, de reconhecimento do valor da ação. É encontro de pontos de vista e diferentes horizontes sociais, que permitem ressignificações e o surgimento do novo. É arena de disputas ideológicas que polemizam, convergem, divergem e produzem deslocamentos. A partir delas, buscaremos compreender como acontecem os

processos de formação continuada das professoras; porém, já ter de saída a clareza de que entre todas as narrativas contidas nos diários de itinerância, de acordo com a interpretação delas, estas foram as que provocaram deslocamentos à formação, já nos parece fundamental. O que este fato já tem a nos dizer? O que aconteceu no interior da professora para que esta experiência narrada fosse considerada como formadora? Que indícios de um trabalho reflexivo aparecem na narrativa? O que ela aprendeu? Em que medida as concepções de infância e as práticas pedagógicas com as crianças aparecem reflexionadas na narrativa como uma tessitura do próprio processo de pensar a formação? Essas são algumas perguntas que auxiliarão no processo de compreensão hermenêutica, pois segundo Ricoeur (1995) a própria narrativa traz elementos de sua própria interpretação, pois entende que o sujeito, ao tomar consciência de si, já estaria se auto-interpretando, justo pelo fato de tecer a intriga.

Em função deste pressuposto que os diálogos entre nós serão estabelecidos. Ao dialogar com os diálogos das professoras com as crianças, parto do princípio que, ao narrar, as professoras tecem-na de modo a já trazer indícios da sua própria interpretação. Assim, ao dialogar com elas, busco como um ato responsável interpretá-las, entendendo que esta interpretação não é só minha, mas delas, a priori. Eu sou “um outro” na relação que colabora com um excedente de visão à formação, que não é só delas; é minha também. E, por esta razão, esta investigação constitui-se *pesquisaformação*.

Pensar a interpretação como um excedente de visão é pensar a hermenêutica, como possibilidade de colaboração entre diferentes modos de compreender uma determinada experiência. Pois para cada um, a experiência narrada pode constituir uma lição diferente. As narrativas pedagógicas, ao fazerem o chamamento para a conversa, convidam à circularidade dos saberes disponíveis.

Por esta razão, as narrativas pedagógicas das professoras serão apresentadas em sua inteireza. Pela própria compreensão de que na inteireza dela reside o caminho reflexivo que a professora trilhou. Não há neste sentido, lógica alguma para extrair-lhes fragmentos. A sua complexidade reside em sua totalidade discursiva. É no inteiro que aparecem os diálogos, os silêncios, os atravessamentos, tanto das professoras, quanto das crianças. A tentativa de compreendê-los, portanto, dá-se à medida que se escuta a história inteira e não se espera retirar dela verdades ou julgamentos. A verdade não existe na invenção, na poética do cotidiano, pois, assim como Manoel de Barros, reflito que, ao contrário, tudo o que as professoras e crianças não inventam, é falso.

Desse modo, compreendo as narrativas pedagógicas das professoras com as crianças como *invenções do cotidiano* (CERTEAU, 2014). Histórias inventadas entre dois e tantos

outros. Porém, retirando do conceito de invenção a ideia de algo “falso”; trazendo para este conceito, assim como as crianças o fazem, o sentido de faz de conta, de criação.

Cabe explicar, no que se refere às narrativas pedagógicas escolhidas, que as professoras autorizaram a publicação de seus nomes, uma vez que são textos autorais, cujo objetivo é a posterior publicação em livro³¹.

Tabela 3 - Lista de narrativas escolhidas, como, especialmente, formadoras

INVENTÁRIO DE HISTÓRIAS INVENTADAS	
1-Adriana Pinheiro de Carvalho	O faz de conta das profissões
2-Alexsandra Barboza de Souza	Para onde vai o lixo?
3-Aline Saldanha da Silva Alves	Obax- aceitando a minha cor
4-Ana Paula Bastos Costa de Andrade	Erro do professor
5-Andrea Cristina Siqueira de Oliveira	Em cima da mesa
6-Bianca Kelly Freitas	Toda mudança no começo gera estranheza
7-Carmem Lúcia Tavares Rangel Quintanilha	Isso é bullying
8-Cláudia Gomes Ribeiro Vital	Palavras não voam com o vento
9-Cristiane Martins de Souza Andrade	Sabor de emoções
10-Elisangela Nascimento Silva Correa	Meleca
11-Emanuelle do Carmo Ferreira	A barata
12-Erika da Costa Pacheco Moraes	A neve do André Neves ³²
13-Fernanda Daumas Lobo Dias	André Neves já morreu?
14-Inari Evangelista Ferreira	A letra G do Gabriel
15-Ingrid Conceição Costa	Tem algo comendo a folha de couve... que bicho é esse?
16-Josely da Cruz Antunes	O livro sensorial
17-Leidyane da Silva Santos	É salada ou gordura?
18-Luciene Vieira Carvalho	Sabor de experiência
19-Luicília da Silva Cordeiro Couto	Febre colorida
20-Manuela Barros de Sá Silva	O banquete
21-Marcele Silva de Paula	A corda
22-Rosemary de Oliveira Lessa	Quero ver com a mão
23-Rosane Gomes de Oliveira	O que eu falei não e para seu mal!
24-Shenya Thereza de Lima Silva Nascimento	Júlia e Boby
25-Telma da Silva Santos de Almeida	Gentileza gera gentileza
26-Verônica de Castro Melo	Lugar onde a galinha põe o ovo
27-Vilma Machado Porcino Cesar	Hemisfério Sul
28-Viviane Goulart Cruz da Silva Teixeira	A descoberta do coleirinho

Obs: Quatro professoras não elegeram uma narrativa pedagógica como especialmente formadora dentre todas as narrativas do diário.

Estabelecer processos de compreensão, a partir da ideia de interpretação partilhada, não é algo simples. Nem ao menos pressupõe um modelo interpretativo a ser seguido. Deste modo, metodologicamente, optamos por delimitar o estabelecimento de diálogos compreensivos com quatro (04) narrativas pedagógicas, favorecendo um movimento mais detido e um estudo mais aprofundado, com relação às dimensões de formatividade das professoras.

³¹ Objetivo traçado no curso de extensão, como desdobramento metodológico descrito no projeto.

³² Autor de livros de literatura homenageado na Feira do Livro de Itaboraí em 2017.

Como critério de seleção foi observado, dentro da proporcionalidade dos cargos exercidos pelas inscritas, visto que também participaram do curso, duas (02) coordenadoras pedagógicas e uma (01) diretora; a escolha de três (03) narrativas pedagógicas de professoras e uma narrativa (01) de uma coordenadora pedagógica. Isso, porque entendemos, em igual medida, a importância de se compreender o processo de formação que acontece no interior daquele profissional diretamente ligado à formação das professoras no cotidiano da escola. A formação do formador.

E para descomeçar as nossas conversas *fiadas, afinadas e afiadas*, a professora Luicília nos convida a dialogar.

7.1.1. 1ª - História inventada: Febre colorida

Durante a roda de conversa com o G4 (grupo etário de quatro anos) estávamos tratando de assuntos sobre a construção das regras e dos combinados, pois achei que naquele momento fazia-se necessário tal assunto, o grupo sempre parecia-me disperso... mas, logo em seguida tentei iniciar uma conversa sobre a escrita do nosso nome. Naquele momento eu queria que cada criança percebesse a importância do seu nome e do seu sobrenome.

Entretanto, em meio aos noticiários de TV sobre a prevenção ao mosquito da dengue que transmitiria através da sua picada, nos seres humanos – a febre amarela, João interessou-se em compartilhar sobre as formas de transmissão da doença, sobre a qual iniciou o seguinte diálogo:

__Tia cuidado com a febre azul, preta...

__Têm febre de todas as cores...

Então perguntei a ele:

__João, qual seria o bicho que ao morder daria a febre azul?

E com a segurança de quem dominava o assunto, respondeu-me:

__O jacaré e o crocodilo morde e dá a febre azul!

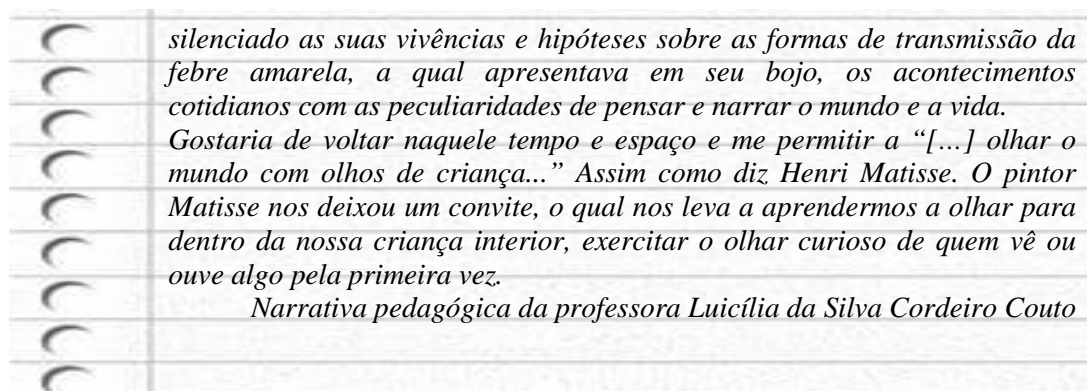
__Urubu dá febre preta...

Mas a nossa conversa, logo foi interrompida pelo grito de Ana. Com as mãos sobre a barriga dizia que estava apertada, então precisei auxiliá-la no banheiro. Ela sentia segurança em ir comigo.

Ao retornar do banheiro com Ana, não continuei o diálogo com João, por julgar mais necessário ensiná-los a grafar as letras do nome.

No final da aula, ainda que com pouco tempo para escrever, anotar e fazer as observações da aula sentei e comecei a escrever sobre as crianças. O que haviam compreendido das regras e dos combinados. As que conseguiram reproduzir a letra do próprio nome no papel e as que ainda não conseguiram.

E já quase no final da folha do meu caderno de planejamento, lembrei-me de colocar o diálogo entre João e eu. Foi aí que me dei por conta que havia



Começo esta conversa, a partir dos sentidos formativos encontrados pela própria Luicília. Lembro-me do nosso último encontro no curso, quando ao término da leitura da sua pipoca pedagógica, ela fez questão de explicitar o que a levou a eleger esta história inventada como uma experiência formadora.

Eu tive coragem de colocar aqui o que eu errei com aquela criança. Muitos professores não fazem isso. Mas eu quis colocar o que deu errado. Quando eu entrei na rede, eu quis aprender. Eu tive experiências boas, ruins... à cada experiência ruim que a gente faz, a gente recomeça e se refaz. Eu me arrependi muito, quando eu percebi que eu deixei passar. Quando eu li essa pipoca aqui no início do curso e as colegas colocaram o quanto teria sido potente se eu tivesse escutado aquela criança, eu percebi que precisava encorajar a outras professoras a recomeçar de onde parou. Eu recomecei de onde parei. O cotidiano não é feito só de coisas que dão certo. Eu aprendi muito com o meu erro. Eu queria encorajar outras colegas a aprenderem também. (Transcrição da reflexão da professora Luicília sobre a sua narrativa pedagógica – 27 de novembro de 2017.)

Luicília diz ter aprendido com o que considerou ter sido um erro. Neste sentido, percebo que, para ela, o erro reside no fato de não ter escutado o que João quis dizer. Porém, ao ler as minúcias do seu texto, penso que ela ouviu, sim, o que João disse. Pois, é possível notar na tessitura da intriga que há indícios em suas práticas, os quais evidenciam uma postura dialógica com as crianças.

O que significa, então, dialogar com os pequenos, mas não considerar o que eles dizem como algo que mereça ser escutado? Lembro-me da diferenciação entre ouvir e escutar, feita pelo Professor Miotello (2016), discutida na segunda trama deste estudo. Estamos ouvindo as crianças como uma capacidade dos nossos ouvidos, mas ainda nos é difícil escutar as crianças, como uma capacidade da nossa alma. Deste modo, Luicília, percebo que você

ouviu o João, mas não o escutou, a priori, pois não deu inicialmente a importância devida ao modo como o pequeno explicava as formas de transmissão da febre amarela. Mas, a posteriori, o dizer do João parece ter-lhe provocado um deslocamento.

Ouvir, mas não escutar. E que momento, então, a professora escutou João? Quando rememorou a experiência ao narrar. É Luicília que nos diz isto em seu texto. Ao escrever em seu caderno de planejamento, ela refletiu sobre o que fez e relativizou a sua ação, entendendo no processo metarreflexivo, provocado pela escrita, que as suas práticas pedagógicas com os pequenos precisavam ser reconfiguradas.

É importante lembrar que, desconsiderar as maneiras como as crianças pensam, está atrelada a uma ideia de criança, a que fomos ensinados a conceber. A lógica moderna de escola, que entende o currículo disciplinarmente, como uma lista de conteúdos divididos por idades, foi historicamente dizendo-nos o que era pertinente ou não ensinar às crianças. Nós, professoras/es, aprendemos a trabalhar com os saberes “oficiais”, científicos e, por isso, é tão difícil pensarmos em aprender sobre os conhecimentos do mundo, a partir do que as crianças pensam e imaginam sobre ele. Isso porque, de acordo com os estudos de Sarmiento (2002), apontam que, dentre as múltiplas perspectivas psicológicas sobre imaginário infantil, estas estariam, em grande parte, ligadas à própria concepção moderna de infância, uma vez que esse imaginário muitas vezes é compreendido como a expressão de um *déficit*, ou seja, uma certa ideia de que as crianças imaginam o mundo, porque “carecem de um pensamento objectivo ou porque estão imperfeitamente formados os seus laços relacionais com a realidade” (SARMENTO, 2002, p. 2). Essa noção fundamenta, em grande medida, as práticas pedagógicas de transmissão, um pressuposto epistêmico, que percebe a criança como quem não fala (*infans*), que não tem luz (*o a-luno*), não produz, não tem direitos, não tem responsabilidades e razão. Nesta esteira, como estas concepções estão diretamente atreladas à própria história da nossa formação docente, muitas das vezes ainda encontram-se tramadas ao nosso *pensar-fazer* cotidiano, teimando em aparecer em nossas práticas até mesmo quando desejamos e propomos pedagogias participativas.

E este é o grande desafio que os atuais estudos da psicologia, sociologia, antropologia e filosofia das infâncias, constituídas, a partir de uma revisão das bases epistemológicas destas disciplinas, têm nos conclamado. Sair de uma ideia moderna de que criança não tem saber e que precisaria ser “formatada; para constituir outra lógica que supere a distância social e cultural estabelecida entre adultos e crianças, em grande parte, definidas pelo viés da falta e perceba e pense as relações entre nós, pela ordem da diferença.

Imagine para uma professora que ainda tem como referência a lógica moderna de ensinar e aprender, abrir possibilidade de debater com as crianças sobre febre amarela, a partir de uma hipótese do imaginário infantil de que outros animais podem transmitir febre azul ou preta? Para alguns de nós, pensar a aprendizagem, devido às hipóteses, curiosidades e imaginário das crianças ainda parece ilógico ou perda de tempo. Isso, porque as concepções de infância que ancoram nossas práticas, ainda entendem a criança como um sujeito, o qual possui um déficit em relação ao adulto e, logo, precisaria ser compensado.

Nem sempre estas concepções que estão por trás de nossas práticas são claras a nós, professoras/es. E este é um dos principais desafios à nossa formação: ter clareza das bases epistemológicas que fundamentam o nosso *pensar/fazer* cotidiano; entendendo o porquê de planejarmos determinadas propostas e não outras e, se podemos, a partir da clareza sobre o fazer docente, propor práticas cada vez mais comprometidas com a aprendizagem dos estudantes, de acordo com o contexto geracional dos sujeitos, com os quais trabalhamos.

Este diálogo com a professora Luicília provoca-me a relativizar uma importante questão sobre a formação docente: apesar de termos um conjunto de documentos oficiais, desde a promulgação da LDBEN, em 1996, que traduzem as atuais discussões sobre educação das crianças pequenas, nos campos das ciências sociais sobre as infâncias; ainda percebemos presentes nas práticas pedagógicas com os pequenos, nuances conceituais anteriores a 1980, cuja educação “pré-escolar” era entendida como uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização. O que esta problematização, porém, convoca-nos a pensar? É fato que a LDBEN é um marco importante na tradução epistemológica dos estudos das infâncias e que representa a abertura para a proposição de novas pedagogias, onde a criança passa a ter centralidade, definindo legalmente o lugar de importância da Educação Infantil ao inseri-la no contexto da Educação Básica. Além disto, possibilitou, nesta esteira, uma série de outros documentos legais, cujas orientações garantem aos pequenos, direitos, a partir de um conceito contemporâneo de criança, infâncias, currículos e práticas pedagógicas; ou seja, entendendo-os, como pessoas, protagonistas sociais e produtores de cultura. Como é o caso dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEI (1998), que, em linhas gerais, defendem a relação indissociável entre cuidar e educar e o trabalho com projetos. E, como desdobramento, em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) orientam que as práticas pedagógicas componentes das propostas curriculares com as crianças pequenas devam ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira.

Sabemos que as legislações não garantem mudanças nas concepções dos sujeitos, porém não podemos esquecer de que as mesmas são reflexos de emergências e apelos sociais, políticos e culturais. Então, a tessitura da intriga feita por Luicília aparenta transitar entre paradoxos. Uma disputa entre práticas que parecem compor um repertório de certezas e o desejo de aventurar-se naquilo, possivelmente, entendido por ela como um modo outro de relacionar-se pedagogicamente com as crianças. Isso fica claro, quando, no diálogo iniciado com João, interessa-se em saber: que bicho que ao morder daria febre azul? Esta pergunta mostra-se com a intenção de acessar o imaginário infantil de João. Porém, os gritos da Ana interrompem não só o diálogo com João, mas também a ousadia pedagógica da professora. No retorno do banheiro, o que prevalece é a emergência por dar continuidade à segurança do seu planejamento, segundo o que a própria Luicília disse, “por julgar mais necessário ensiná-los a grafar as letras do nome”.

Há, imbricado nesta narrativa, indícios de uma concepção de criança e também de docente. Mais uma vez, Sarmento nos ajuda a pensar que um ofício de aluno e, logo, de professora, estão ali colocados. Assim, até aquele momento, Luicília parecia operar com base em um repertório seguro. Ao narrar, ela apresenta uma convicção em seu planejamento: para uma turma de quatro anos: aprender a escrever as letras do nome, parecia-lhe fundamental. Tão fundamental, que nada poderia interpor-se ao que fora planejado. São estas convicções que pareciam balizar as suas práticas pedagógicas com as crianças, ainda com certa ideia de preparação dos pequenos, em cuja emergência pela aquisição dos processos de leitura e escrita na Educação Infantil, por meio de atividades sistematizadas para ensinar a ler e escrever convencionalmente merece especial atenção ao sermos convidados pela própria narrativa, a refletir coletivamente sobre ela. Neste contexto socialmente constituído por noções propedêuticas e de emergências pré-escolarizantes das crianças, apenas dois aspectos da linguagem são valorizados: ler e escrever. Neste sentido, a ênfase em atividades sistematizadas de leitura e escrita na Educação Infantil tiram da criança o direito a um tempo e a um espaço privilegiados de circulação e produção de culturas e aprendizagens, a partir da própria criança, do seu imaginário e das linguagens constitutivas de sua subjetividade, como condições essenciais para produção de um conhecimento legítimo nas escolas de infâncias.

Desse modo, percebo com base nos estudos de Josso (2014) duas modalidades de elaboração sobre as experiências formadoras imbricadas à metarreflexão da professora Luicília. Primeiro, com relação ao “fazer experiências” e segundo ao “pensar sobre as experiências”. (JOSSO, 2014, p. 51)

Para Josso (2014), “fazer experiências” são vivências, situações e acontecimentos, que nós próprios provocamos, intencionalmente. Percebo na fala da professora Luicília um sentimento de culpa pela experiência vivida com João e pelo o que provocou nele, quando diz em sua narrativa oral: “a cada experiência ruim que a gente faz, a gente recomeça e se refaz”. Fico pensando que, talvez, seja esta a razão de Luicília referir-se a esta experiência como feita por ela – perceber este acontecimento como um erro.












O fato, entretanto, de não escutarmos as crianças ou não planejarmos as nossas práticas pedagógicas, a partir do que elas pensam é uma ação intencional? Não escutamos as crianças por que não queremos ou por que aprendemos a conceber a criança como adulto em potencial que não tem querer? Ou por que esta é uma ação sem reflexão? É justamente nesta questão que reside a importância de “pensar sobre a experiência”, segundo movimento que Luicília fez ao escrever a narrativa pedagógica.

Ao escrever sobre a experiência vivida com João, Luicília teve a oportunidade de refletir em tríplice presente e pensar sobre o que deixou de fazer, o que fez, e o que poderia ter feito. Compreendemos então, que o movimento tecido no processo de escritura de si, provocou deslocamentos em sua formação docente, ao perceber em suas limitações e, ainda não fazer, a possibilidade de (re)invenções da sua prática. Essa dimensão formativa sobre o seu *pensarfazer* parece ganhar ainda mais consciência no momento em que Luicília divide a sua narrativa pedagógica com seus pares durante o curso. Ao ler o que escreveu, as professoras colaboram com o excedente de visão sobre Luicília. E é, neste momento, em cujo texto parece ganhar um novo sentido ao encontrar-se com as leitoras; dimensão da linguagem narrativa que Ricoeur chamará de *mimesis III*, ou seja, terceira dimensão de um processo que se inicia, no ato de desejar compreender a experiência (*mimesis I*) e continua no processo de configuração da experiência, tecendo a intriga em forma de narrativa, (*mimesis II*).

É neste complexo movimento de pensar a experiência, no qual estão entremeados os deslocamentos produzidos pelo imaginário infantil do João, as concepções de criança que fundamentam as práticas pedagógicas, colocadas em xeque, pelo conflito gerado entre as teorias e o lugar seguro do *saberfazer*, que aparentam mobilizar a formatividade da professora Luicília. Isso fica evidenciado quando Luicília diz: “gostaria de voltar naquele tempo e espaço e me permitir a “[...] olhar o mundo com olhos de criança...” e complementa: “exercitar o olhar curioso de quem vê ou ouve algo pela primeira vez”.

Uma professora que ao aprender a escutar sente-se convidada a produzir outra ciência de *aprenderaaprender* com as crianças pequenas. E fica o convite.

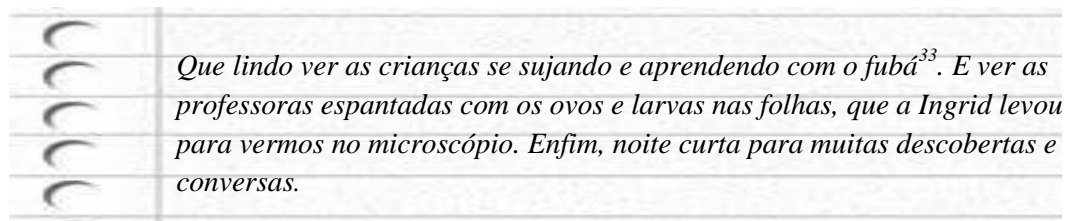
7.1.2 2ª História inventada: Tem algo comendo a folha de couve... que bicho é esse?

	<i>Essa é uma pipoca “metamorfósica”, que aconteceu em uma escola de Educação Infantil durante os dias em que era desenvolvido o projeto “Tem algo comendo a folha de couve... que bicho é esse?” Um projeto que surgiu da curiosidade das crianças enquanto cuidávamos da horta onde uma lagarta foi avistada na folha de couve e virou o centro das atenções. Todos queriam saber o que era aquilo que comia a couve e para descobrir fomos pesquisar. Em pouco tempo de pesquisa constatamos que as lagartas se transformariam em borboletas. Era difícil de acreditar que iríamos acompanhar tudo de pertinho, mas foi que aconteceu e a horta virou nosso laboratório.</i>
	<i>Todas as manhãs o grupo de crianças de três anos viravam pesquisadores e iam para a horta observar as lagartas que cresciam cada dia mais. Esse processo era um exercício de paciência, tendo que cuidar e esperar para constatar o mágico e encantador ciclo de vida das borboletas.</i>
	<i>Neste contexto houve a necessidade de um lugar para observarmos as lagartas mais de perto e assim surgiu o “borboletário”, uma caixa de madeira encapada com plástico que passou a ser nosso observatório.</i>
	<i>A pipoca aconteceu em uma manhã quando chegamos para observar o borboletário e só encontramos casulos. Com muita animação eu e as crianças começamos a querer descobrir o que acontecia dentro do casulo e muitas suposições surgiram, mas a de Pedro me chamou atenção: “Tia eu já sei, a lagarta entra no casulo troca de roupa e sai borboleta!”</i>
	<i>Não pude esconder a admiração e emoção que me invadia naquele momento. Ouvir aquela lógica infantil para explicar um processo tão complexo que é a metamorfose da borboleta fez meu coração se encher de um sentimento que eu não sei definir e nem nomear, mas que todo professor que tem olhos de ver crianças e ouvidos de ouvir crianças sente toda vez que ela fala e pensa a respeito do mundo em que vive.</i>
	<i>Pedro conseguiu dar sentido a uma transformação que eu pensava ser muito abstrata para a idade dele. Que saberes as crianças nos trazem com tanta sensibilidade, doçura, inquietude, olhar atento, curiosidade, encantamento e uma lógica tão única e especial que só as crianças possuem.</i>
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	<i>Narrativa pedagógica da professora Ingrid Conceição Costa</i>

Esta narrativa é chamada por Ingrid de pipoca metamorfósica. Fiquei pensando o que a levou a chamá-la assim. Não sei se foi só em virtude da analogia à metamorfose das borboletas ou, talvez, pelo fato desta pipoca ter provocado uma metamorfose formativa não apenas nela, mas em outras professoras participantes do curso de extensão.

Acompanhamos todas as etapas deste projeto. Quando iniciamos o curso, Ingrid dividia conosco os primeiros movimentos de pesquisa com as crianças. Como uma novela de formação, fomos acompanhando passo a passo esta história, trazendo materialidade ao que Pineau (2003) conceitua como heteroformação.

Percebo esta experiência formadora como heteroformativa, pois ela atravessou sobremaneira as demais professoras, como fica colocada na narrativa da professora Manuela:



Josso (2004) fará também uma analogia do processo de formação com a metamorfose das borboletas. Ao compreender a formatividade ligada ao que ela denomina de “*experiência existencial*”, ou seja, um movimento de transformação do todo da pessoa, da sua identidade mais profunda, da maneira como vive como ser, e que exige mudanças de ordem consciente. E que, por sua complexidade subjetiva, em se libertar de antigas amarras para assumir uma nova postura, exige intensidade, ruptura e emancipação. Talvez, em analogia, poderíamos recorrer à hipótese do Pedro para nos aproximar dos sentidos de uma metamorfose que acontece no processo de formar-se: “A lagarta entra no casulo, troca de roupa e sai borboleta”.

Ao lermos a narrativa da professora Ingrid, é possível pensar no conceito de alteridade pensado por Bakhtin (2003). A formatividade provocada pela narrativa da professora Ingrid nas outras professoras (eu-para-o-outro) e das próprias professoras para a Ingrid, (o-outro-para-mim) a dimensão ontológica da formação.

Neste ponto em que se materializa o conceito de heteroformação, é que o termo *heterobiografia* (DELORY-MOMBERGER, 2014) ganha sentido, pois é percebido como uma forma de nomear a “experiência e a escrita de si que praticamos quando compreendemos a narrativa e o relato da experiência do outro, quando nos apropriamos dessa narrativa no sentido de compreendermos a nós-mesmos”. (p.5)

Especial pensar que, na relação dialógica, podemos estabelecer um intercâmbio de experiências. Entre as (auto)biografias acontecem também encontros, a partir dos quais transmuta-se algo novo. Da narrativa do outro, “eu me aposso prioritariamente dos motivos, das situações que podem ser integradas ao meu próprio mundo de experiência” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p.6) e, em processo de (re)significação, reescrevo minhas próprias experiências. Uma (auto)biografia que também é heterobiografia.

³³ Experiência com os pequenos da turma da professora Ingrid narrada, por meio de vídeo.

Trazemos então a noção de metamorfose em Benjamin (1987). Ele usa o termo metamorfoses para referir-se ao modo como a modernidade provoca mudanças nas maneiras de viver, pensar e sentir dos sujeitos. Já como colecionador, é contrário às limitações provocadas por elas. Neste sentido, ele diz que o colecionador é quem reaviva a aura das coisas. A professora Ingrid reavivou a aura das coisas ao colecionar experiências com os pequenos.

Benjamin também era um colecionador. Colecionava livros, brinquedos, selos e borboletas. Penso em Ingrid como uma colecionadora e trago a mônada de Benjamin “Caçada às borboletas”, como um paralelo à sua experiência formadora. Um cotejo, de acordo com Bakhtin.

Salvo viagens ocasionais de verão, instalávamo-nos anualmente, antes de eu ir para a escola, em casas de veraneio nas redondezas. Durante muito tempo, o que elas me faziam recordar, era a caixa espaçosa na parede de meu quarto, com os primórdios de uma coleção de borboletas, cujos exemplares mais antigos foram capturados no jardim do Brauhausberg (literalmente, “monte de cervejaria”). Piérides (tipos de borboletas) da couve com bordas gastas, mariposas cor de enxofre com asas muito brilhantes, relembavam as ardorosas caçadas que tão frequentemente me atraíam dos caminhos bem cuidados do jardim para lugares ermos, onde me encontrava impotente com a conjuração do vento e dos perfumes, das folhagens e do sol, que possivelmente comandavam o vôo das borboletas. Esvoaçavam em direção a uma flor, pairavam sobre ela. Com a rede levantada, esperava tão-só que o encanto, que parecia se operar da flor, para que aquele par de asas cumprisse sua tarefa. (BENJAMIN, 1987, p. 80)

Ambas as narrativas trazem elementos comuns: a coleção de borboletas, a caixa, o jardim e a horta, a couve de bordas gastas – evidentemente comidas pelas lagartas – as caçadas, o voo das borboletas. Cada um ao seu modo, Ingrid e Benjamin narram a experiência com as borboletas de forma lenta e intensa, pois, ao contrário, não é possível fazê-la. Pensar sobre a metamorfose da formação é pensar na própria noção de experiência formadora que é em si, complexidade, intensidade, reflexão e vagareza.

Nesta tentativa de entender a formação docente pelo viés da experiência penso que a pipoca metamorfósica de Ingrid nos fornece importantes elementos para um diálogo compreensivo.

Primeiramente, penso ser fundamental entender o lugar de onde a professora narra. A pipoca pedagógica de Ingrid revela uma prática docente, na qual as crianças parecem ser protagonistas em seu planejamento. Isso fica evidente ao percebermos na realização de uma atividade de rotina – cuidar da horta da creche – as crianças observam que as folhas de couve estão sendo comidas pelas lagartas, e, diante do problema, resolvem, conjuntamente com a professora, pesquisar sobre o fato. A maneira como Ingrid relaciona-se com as crianças,

entendendo-as como pessoas com modos diferentes e singulares de compreender o mundo, mostra uma concepção de infância aproximada dos conceitos de criança e currículo colocados nos Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Itaboraí (2012). É importante demarcar que este documento foi pensado e proposto pelo coletivo de professoras da Educação Infantil da Rede Municipal com base nos RCNEI's (1998) e nas DCNEI's (2009).

Assim, compreende-se, a partir desta fundamentação teórica, que o trabalho com projetos é a forma mais favorável à organização do currículo com as crianças na Educação Infantil. Isso, porque os projetos de trabalho possibilitam uma relação investigativa, dialógica e interativa da criança com o próprio mundo, com as culturas socialmente produzidas, por meio de mecanismos de produção do conhecimento pela criança que possibilitem a organização, a elaboração e a comunicação do seu pensamento, por meio dos usos das linguagens.

Que dimensões da formação aparecem relativizadas na narrativa de Ingrid? Uma narrativa, a qual evidencia uma prática afinada com conceitos epistemologicamente pensados para a educação das crianças pequenas. Então, Ingrid não teria mais nada a aprender com a sua experiência? Não teria mais nada a aprender com as crianças? A própria Ingrid nos responde a estas perguntas ao afirmar que foi ele, Pedro, que “conseguiu dar sentido a uma ideia que ela pensava ser muito abstrata para a idade dele”. O conceito construído por Pedro para explicar a transformação da lagarta em borboleta, parece ter deslocado a formação de Ingrid, ao levá-la a relativizar se há ou não, uma idade certa ou pré-determinada para que as crianças aprendam certos conhecimentos.

A tessitura feita por Ingrid em sua narrativa leva-nos a perceber que ela considerava, a priori, a metamorfose como um conceito muito complexo para ser compreendido por crianças de três anos. Essa certeza, mesmo não consciente, de certa forma, ainda atravessava as práticas pedagógicas de Ingrid. Ainda estava presente a ideia de que, para crianças tão pequenas, talvez, fosse necessário “facilitar” o conhecimento ou não aprofundar certos conceitos, por considerar a não capacidade de pensar sobre a metamorfose. Porém, ao propor às crianças o trabalho com a horta, e um espaçotempo para realizar uma observação detida à natureza, possibilitou aos pequenos, condições objetivas de pensar e produzir sentidos, por meio da linguagem para construir e comunicar um saber.

Talvez essa percepção não esteja tão clara para Ingrid, e, portanto, penso ser importante neste diálogo demarcar que foi o modo como ela organizou o projeto, a forma como planejou a sequência de atividades, como colocou o conhecimento disponível às
















crianças, ou seja, a sua prática pedagógica com o grupo, o que possibilitou aos pequenos vivenciarem, também, uma experiência formadora.

Lembro-me dos percursos de minha própria formação, quando os meus pequenos perguntaram-me: “Por que os navios não afundam?”. Naquele momento, no ano de 2005, já há alguns anos atuando como professora, estudante de graduação em Pedagogia, eu supunha que as minhas práticas pedagógicas com as crianças estavam fundamentadas em uma pedagogia da participação. Ora, eu já trabalhava com projetos e as crianças eram protagonistas em meu planejamento. Porém, os projetos que até então desenvolvíamos juntos, eram todos propostos por mim. As crianças participavam, envolviam-se, pesquisavam, aprendiam e, isso, bastava-me. A nossa relação na sala de aula, com todos os atravessamentos cotidianos e os problemas que vez ou outra surgiam, era, na minha compreensão, dialógica. E isso era o suficiente para me fazer transitar pedagogicamente por meu repertório de certezas. Porém, foi André, aquele menino morador da Ilha da Conceição, reforçado pelo coro curioso das demais crianças, que interpelou meu planejamento e deslocou-me do lugar seguro da professora que pratica um currículo, a partir de suas próprias escolhas; e provocaram-me a buscar estratégias pedagógicas para investigar com eles, o que desejavam realmente saber. Naquele momento, estava colocado em jogo muitas das minhas concepções: de criança, de aprendizagem, de práticas pedagógicas, de planejamento, de avaliação.

Mesmo que eu já não concebesse em minha prática, propor um currículo baseado em listas de conteúdos, eu ainda pensava o conhecimento como uma seleção de saberes que eu julgava interessante, importante e motivador para eles. Sabe aquela história de teoria é uma coisa e prática é outra? Foram as crianças que me fizeram pensar sobre isto. Pensar sobre a compreensão da formação dá-se no momento em que teoria e prática fazem tanto sentido em nosso *pensarfazer* cotidiano que passam a ser *páticateoriaprática*, pelo simples fato de não saber onde termina um e começa o outro, justamente pelo fato da indissociabilidade entre os dois. Mas isso só se constitui à medida que se pode olhar e escutar a própria formação.

Foram as crianças que colaboraram com o processo de tomar consciência sobre a minha formação. Talvez, a escuta atenta às crianças possa ter colaborado com a formação da Ingrid e ainda colaborar com a formação de tantas outras professoras. Mas há de se estar atento. Há de seguir refletindo.

7.1.3 3ª história inventada: Quero ver com a mão

	<i>Durante uma exposição de livros e fantoches em nosso CEMEI, a nossa turma do G5c, crianças empolgadíssimas e falantes, olhavam tudo com muita curiosidade. Marcelo passava pelos fantoches colocando a mão para observar mais de perto. Enquanto isso, Renata, dizia:</i>
	<i>_ Esse fantoche é meu!</i>
	<i>Mais adiante, Marcela grita:</i>
	<i>_ Olha o meu ali!</i>
	<i>E o Marcelo, continuava pegando nos fantoches constantemente. De repente, ele para e me pergunta:</i>
	<i>_ Tia Rose, cadê o meu fantoche?</i>
	<i>_ Marcelo, está logo ali, bem pertinho ao da Marcela. Respondi já um tanto cabreira.</i>
	<i>Então, ele eufórico, corre, pega o seu fantoche, deixando todos os outros caírem no chão.</i>
	<i>Triste, eu olho para o Marcelo, como se fosse reclamar, mas somente falo:</i>
	<i>_ Marcelo, eu já não disse para olhar somente com os olhos?</i>
	<i>Marcelo, então olhando sério para mim, responde:</i>
	<i>_ Sim, tia Rose. Mas quero olhar com a mão. Posso?</i>
	<i>Sem ter muita saída, respondo:</i>
	<i>_ Claro Marcelo, mas com cuidado!</i>
	<i>Professora: Rosemary de Oliveira Lessa</i>

“Mas quero olhar com a mão. Posso?” Quem nos chama para a conversa neste momento é um menino chamado Marcelo. As crianças e as suas linguagens, os seus modos de conhecer e comunicar seus pensamentos, fazem-nos indagar sobre como nós, adultos, limitamos as maneiras pelas quais nós próprios, conhecemos e lidamos com o acesso do outro ao conhecimento.

Nas escolas, nos museus e, em tantos outros espaços institucionais de educação, muitas vezes, só permitimos às crianças a “olhar com os olhos”. Ou, ainda, mais recentemente, apenas às crianças cegas ou com baixa-visão a ver, por intermédio das mãos. Uma limitação dos usos das linguagens, como concessão. Para cada um, uma possibilidade, um limite, que possa ser regulado e controlado.

Foi Marcelo que nos convidou a pensar sobre como na escola, muitas vezes limitamos as possibilidades das experiências em nome da ordem, da disciplina, da organização. Essa narrativa nos convoca a refletir sobre “olhar com a mão”, sobre “pedir licença para falar”, sobre “esperar a sua vez” para fazer uma atividade determinada, igual para todos. Essas e tantas outras questões e concepções que se materializam nas rotinas, quase sempre,

didaticamente cronometradas nos espaços de Educação Infantil. Uma relação em grande parte regida por um tempo *chronos*, que demarca, quase sempre, um sentido de espera. E bem menos por um tempo *aion*, tempo-criança, de possibilidades e acontecimentos (KOHAN, 2007). Uma realidade ainda presente nos cotidianos da Educação Infantil de Itaboraí, pelo que temos percebido, por meio do acompanhamento pedagógico realizado, como Supervisora Educacional da Rede.

Isso não quer dizer, porém, que, nas escolas das infâncias, não seja importante pensar em planejamentos e rotinas. Ambos são fundamentais, pois conferem à ação docente, a sua natureza intencional, sistemática e profissional e, às crianças, antecipação e possibilidade de negociação. Mas o modo como compreendemos e nos relacionamos com o tempo, como concebemos a função da rotina e do planejamento, também são dimensões importantes no viés compreensivo da nossa formação e da tessitura da nossa docência. Um planejamento todo preenchido de atividades, porém, engessado em horários pré-fixados, pode dizer algo sobre o nosso *pensarfazer*. Mas também a falta dele ou de rotinas claras, principalmente, na qual as crianças possam pensá-las, junto às suas professoras, podem também levar a longos rituais de espera e imprevisibilidade.

É sobre esta questão, porém, que Marcelo parece estabelecer com Rose os usos dos conceitos de *observação*, *escuta* e *negociação*. Na distância ainda existente entre o ofício de Rose, de ser professora, e o dele, no seu ofício de aluno, interpõe-se, a partir de um mal estar colocado, um desejo de ruptura de uma regra na qual Marcelo parece não encontrar muito sentido. É neste momento, estabelecida, nesta relação, a ideia de *negociação*. Ao sentir que há possibilidade de ruptura daquela regra, Marcelo negocia com Rose, trazendo como alternativa, a invenção de uma nova categoria do olhar: “ver com as mãos”.

E é sobre esta possibilidade de transgressão, que a professora nos convida a continuar a dialogar em sua narrativa. A pipoca pedagógica da Rose me fez retomar à ideia de profanação (AGAMBEN, 2008). A educação profana como ruptura com o sacralizado. Entendendo a noção de “sacralizado”, como aquilo feito por nós, tão automaticamente, que nem ao menos nos damos conta do porquê estarmos fazendo. Está dito, imposto, em nome de uma concepção socialmente colocada, sagrada e, por isto, apenas a reproduzimos.

Ao reflexionar o porquê de fazermos determinadas práticas e, ao percebermos que elas já não cabem mais, ou podem ser relativizadas, nos movemos em um sentido de ruptura, o que Agamben chama de profanação. Um sentido de constituir práticas escolares, no qual os sujeitos possam sentir-se “*livres para*”: agir, pensar, indagar, explorar, observar, escutar, negociar e criar.

Percebo que, na distância entre a indagação e a ruptura, reside o motor da invenção de crianças e professoras. Neste processo, é sugestivo perceber que inventar é ato de criação em resposta a algo que já não cabe mais; algo que move a nossa consciência crítica e que nos provoca a mudança. Que nos retira do lugar seguro de quem apenas responde: “mas eu sempre fiz assim”.

Sobre este contexto, Oliveira-Formosinho (2016), nos ajuda a pensar em novas imagens de crianças e professoras. A criança vista em sua “capacidade de agência, de exploração, comunicação, expressão, narração, significação. E o profissional com poder de escutar, de dar tempo e espaço, de documentar e incluir a voz das crianças”. (p.90)










Neste jogo de definição de novos papéis, imagens e ofícios, Rose tece sua narrativa em resposta à indagação de Marcelo. Tece em resposta a si mesma, às suas observações constituídas nesta relação, à sua escuta metarrefletida e à negociação estabelecida no diálogo deslocador das suas certezas. Isso a fez trazer, materializada na escrita, indícios de certa clareza formativa, sugestiva de perceber a possibilidade das rupturas pedagógicas, uma vez que estiverem ligadas a concepções e práticas, cujas existências não cabem mais.

A reflexão crítica sobre essas práticas, parece-me estar evidenciada no trecho em que Rose narra o seu desapontamento ao perceber que Marcelo derrubou todos os fantoches no chão: “Triste, eu olho para o Marcelo, como se fosse reclamar, mas somente falo: - Marcelo, eu já não disse para olhar somente com os olhos?” Mesmo insatisfeita com a atitude do menino e, diante do seu ímpeto de reclamar, visto que o pequeno, não teria obedecido às regras; a narrativa pedagógica de Rose demonstra um momento de reflexividade, diante de sua própria postura, como professora, frente àquela criança. Naquele rápido instante revelado pela narrativa, em que a professora para, pensa e muda de atitude, parece ter sido suficiente para conclamar a reflexividade crítica, diante das concepções que temos sobre as crianças e suas infâncias.

Rose entristeceu-se diante do revés quanto à ideia de: a criança não obedecer as regras, ir contra a ordem do adulto, continuar a tomar certas atitudes, mesmo tendo sido avisada. Mas, no mesmo momento em que ela tem um impulso de tomar uma decisão, embasada em sua concepção de criança que deveria, a priori, ser obediente; repensa a sua reação, a qual parecia tender a uma atitude mais coerciva, de acordo, com o evidenciando na própria tessitura da intriga, e permite-se uma postura diferente, com relação à criança. Ao escutá-lo, a professora não encontra argumentos em suas próprias convicções para manter as mesmas atitudes, diante da proposta de Marcelo: Mas eu posso ver com a mão? Isto sinaliza o deslocamento provocado por Marcelo à formação da professora.

Seria esta experiência mais uma evidência em favor da constituição de uma ciência produzida no cotidiano? Ou seja, uma epistemologia da prática, tendo por base, uma ciência da escuta? Por ora, os diálogos entre nós têm revelado movimentos possíveis. Sigamos conversando.

7.1.4 4ª História inventada: Toda mudança no começo gera estranheza

	<i>Trabalhar com Educação Infantil sempre foi um grande desafio para mim e com as voltas que o mundo dá, me vi na coordenação de uma escola com turmas de Educação Infantil.</i>
	<i>Para ser bem sincera, no começo, as professoras eram muito experientes e com as demandas no Ensino Fundamental I, deixei o trabalho com essas duas turmas um pouco solto.</i>
	<i>No retorno do recesso de julho, o quadro de professores da escola sofreu algumas alterações e uma delas foi com a professora do G5. Uma pessoa com alguns anos de experiência na profissão, porém não na Educação Infantil. Percebi que seu trabalho se dava de uma forma diferente da professora anterior (muito preocupada em alfabetizar, “apresentar letras”, caderno, folha, sem vivência pelos alunos). Queria intervir, mas eu não sabia como abordar o assunto, já que eu também não tinha embasamento suficiente para sustentar minhas colocações.</i>
	<i>Eis que surge a oportunidade de fazer o curso, noturno, segunda-feira... mas fui em frente. Daí começou uma grande caminhada em busca de entendimento para melhor orientar essa e as outras professoras.</i>
	<i>Com medo de magoar, aos poucos fui “palpitando” e a professora oferecendo um pouco de resistência e medo de sair da sua zona de conforto. Mas não por má vontade, mas por também não conhecer ou até mesmo acreditar no trabalho que pedia para ela realizar. Com muita dificuldade começamos a mudar seu planejamento, seu trabalho com a turma.</i>
	<i>Comecei a ver minhas sementinhas brotando quando chegamos na Vª JOPEI. Fiz questão de ir junto com ela, vi seus olhos atentos a todos os trabalhos apresentados, buscando saciar sua sede de acertar e fazer o melhor para as crianças.</i>
	<i>No último planejamento coletivo fiquei muito feliz, quando essa professora me procurou para mostrar seu caderno de planejamento e percebi que, mesmo com alguns ajustes ainda para serem feitos, ela já buscou entrelaçar suas atividades, buscando respaldo no referencial curricular da Educação Infantil, procurou dar uma sequência nas atividades. Não tem mais medo de sair da sala e de deixar seus alunos se sujarem... e no final olhar pra mim e falar assim:</i>
	<i>—Estou no caminho certo? Prometo que estou me esforçando e ano que vem vou estar bem melhor!</i>
	<i>Estaremos melhores... Eu também modifiquei o meu olhar sobre a Educação Infantil!</i>

Narrativa pedagógica da coordenadora Bianca Kelly Freitas

Sou especialmente convidada por Bianca Kelly para esta conversa. Não só por ser a narrativa escolhida de uma coordenadora pedagógica, atendendo assim, ao critério estabelecido para a seleção das quatro narrativas que iriam compor esta *pesquisaformação*, mas por trazer elementos fundamentais para pensarmos a tessitura do processo formativo do próprio formador, lugar onde eu também me encontro neste estudo.

Como a *pesquisaformação* é tecida em partilha, Bianca convocou-me a refletir já na escolha do título: “*Toda mudança no começo gera estranheza*”. A palavra *mudança* vem de encontro à palavra *formação*. Ligam-se pela própria natureza de transformação que representam, ou seja, “a prática de pensar a prática e de estudá-la nos leva à percepção da percepção anterior ou ao conhecimento do conhecimento anterior que, de modo geral, envolve um novo conhecimento” (Freire, 1997, p. 74-75). Um novo conhecimento sobre a sua prática como coordenadora pedagógica é a mudança que você apresenta ao tecer a intriga em sua narrativa. Um conhecimento do conhecimento que você tinha até então. Porém, ao mesmo tempo em que você fala de uma mudança, diz também de uma estranheza.

Pego-me pensando na palavra estranheza, cujo significado é a sensação de uma pessoa, mais ou menos desconfortável, diante da diferença, da singularidade. Sentimos sim, certo desconforto, diante da singularidade do processo formativo. A formação que acontece dentro de nós, difere-nos do pensamento hegemônico que tem por objetivo, como vimos anteriormente, homogeneizar o nosso pensamento. Pensar diferente, neste contexto, não é tarefa fácil, pois exige estar vigilante de que a diferença é território de disputa, interna e social. É realmente estranho quando percebemos já não pensarmos da mesma forma, que já agimos de outro modo. É estranho ter discernimento do que nos detinha até então e já não mais desejar permanecer no mesmo lugar.

Para nós, coordenadores/formadores, cuja função é também a de auxiliar de modo mais direto, no processo de formação continuada das/os professoras/es, ter clareza dessa consciência é fundamental. Bianca reflete sobre este conflito provocado pela dimensão heteroformativa da formação continuada. Confessa que, diante das experiências das professoras responsáveis pelas turmas da Educação Infantil, opta por dar mais atenção ao grupo do Ensino Fundamental, justamente porque, segundo o que escreve, “*não tinha embasamento suficiente para sustentar minhas colocações*”.

Bianca divide conosco uma preocupação: ela não tinha até então uma formação mais aprofundada na área da Educação Infantil. Esta afirmação nos ajuda a demarcar a importância da formação das professoras das infâncias, diante das pormenorizações históricas e defender, assim como Rocha (1999), que há no trabalho com crianças pequenas uma multiplicidade de

aspectos pedagógicos e saberes específicos necessários à docência na Educação Infantil. E Bianca percebe a existência desta especificidade formativa do trabalho com crianças pequenas, quando na escola, chega uma professora, a qual, segundo ela, não teria, em um primeiro olhar, experiências pedagógicas anteriores com a educação das pequenas infâncias. Isso, devido ao fato de Bianca perceber que as práticas pedagógicas desta professora tinham um viés escolarizante, uma intencionalidade pedagógica mais preocupada com uma alfabetização sistematizada, diferente das práticas das demais professoras da escola. Mas qual era a diferença entre as práticas? Como era possível intervir, já que afirmava que também não tinha fundamentação para sustentar suas colocações? O que fazer então? Como realizar o acompanhamento pedagógico desta professora? É neste momento que vejo o quanto esta professora provocou deslocamentos à formação de Bianca, pois foi, a partir deste incômodo, que Bianca inscreveu-se no curso de extensão e foi em busca de um espaço de estudo e formação partilhada.

De antemão, porém, é importante termos clareza, de que o desequilíbrio provocado pelo nosso “ainda não saber”, muitas vezes, provoca-nos ter como primeira reação buscar apoio em um conhecimento seguro, um modelo a seguir. E acabamos por esquecer que o tempo de experiência profissional é, sim, válido, inclusive para que outros profissionais possam agir, como mediadores na formação das/os professoras/es recém chegados à profissão; porém, não é determinante para que possamos realizar qualitativamente o nosso trabalho. Isso, conforme já discutimos na quinta trama deste estudo, a experiência que nos forma, não está ligada ao tempo na profissão, mas à capacidade de reflexão sobre os acontecimentos da prática, e que são constitutivos de quem somos. A capacidade de tornar-se aprendiz (JOSSO, 2004). De aprender a aprender.

Lembro-me da minha relação com Marta, supervisora, a qual acompanhava o meu trabalho pedagógico na Rede Municipal de Niterói, que mobilizou a minha formação, me (re)ensinando a perguntar o porquê das minhas práticas. Eu levei esta lição para a minha vida e para a minha profissão. Marta não criticava minhas escolhas, a priori, mas me fazia indagar os sentidos delas. Ela parecia saber que, naquele momento, as minhas práticas eram as possíveis, mas não imutáveis. Então, se as práticas possíveis não era algo dado, como mobilizar a mudança? O motor da mobilização, que Marta nos impulsionava a ter, era a pergunta.

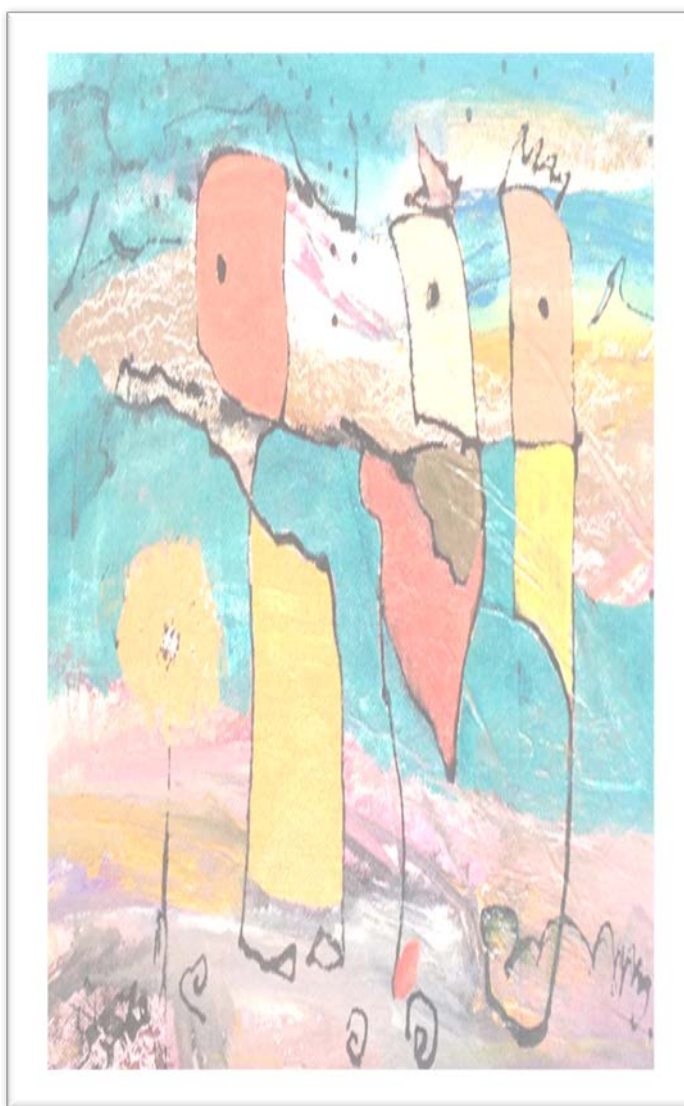
Hoje percebo que Bianca e a professora tinham práticas possíveis, fundamentadas no arcabouço teórico e experiencial que compunham seus repertórios de certezas. Conscientes ou não, em maior ou menor grau, o mobilizador da formação de ambas foi a pergunta: “*Estou no*

caminho certo?”. Estar disponível a indagar e refletir o vivido constituindo uma postura implicada de agir, é o que parecer ser o cerne em que a formação continuada precisa dedicar-se a mobilizar. Mas nem sempre nós, que trabalhamos com a formação continuada de professores, temos clareza disto, e tendemos também, assim como na escola moderna, seguir a *lógica da explicação*, do *embrutecimento* definida por Rancière (2015). Deste modo, da mesma forma que alguns de nós, embasados por este entendimento, percebemo-nos como detentoras de um saber, que precisa ser reproduzido; assim, também, alguns formadores pensam a sua função, simplesmente, como ato de produzir um manual a ser seguido – formação pela reprodução. Deste modo, se o que buscamos, por meio da formação continuada é constituir uma tríade praxiológica para uma pedagogia participativa com as crianças, ponho-me a pensar, que nesta esteira, as práticas formadoras precisam mobilizar, na mesma medida, a participação. Ao pensar sobre tudo isto, concordo com você, Bianca: “*toda mudança no começo gera estranheza*”, pois me aproximo do fim desta *pequisaformação*, a qual inaugura em mim, um novo começo, sentindo uma estranha sensação. Imagino ser o que sentem as borboletas.

OITAVA TRAMA: A TÍTULO DE (IN)CONCLUSÕES, PERGUNTO: COMO CONTINUAREMOS A CONTAR ESTA HISTÓRIA?

No caminho, as crianças
me enriqueceram mais do que Sócrates.
Pois minha imaginação não tem estrada.
E eu não gosto mesmo de estrada.
Gosto de desvio e de desver.
Manoel de Barros (2012)

Figura 21 - Iluminura: Viajando



Fonte: Martha Barros, 2014.

E agora? O que a gente faz com que escuta das professoras e das crianças?

Chego ao fim desta *pesquisaformação*, extraindo algumas lições necessárias, porém entendendo-a, assim como no início deste estudo, o sentido do seu descomeço, logo de sua (in)conclusão. Por esta razão opto em continuar perguntando: como continuaremos a contar esta história? Isso, porque acredito no movimento de pesquisar e formar-se, constituído entre nós, tecido no processo de *pensarfazer*, juntas, esta *investigaçãocúmplice*.

Neste sentido, penso que, muito além das reflexões *teoricometodológicas*, as quais esta pesquisa possa vir a promover, seu maior contributo, talvez possa ter acontecido nos movimentos e deslocamentos formativos provocados durante a sua tessitura. Para mim, *professorasupervisorafornecedorapesquisadoranarradora* (PRADO, 2018), assim o foi.

Com isto, talvez, não seja necessário pensar em uma “devolutiva da pesquisa” às co-participantes, uma vez que a mesma foi sendo construída no próprio processo de tecer as tramas da intriga desta história entre nós. Não percebo, neste sentido, ser preciso devolvê-la como alguém que chegou ao final de um estudo com um saber maior ou mais legítimo sobre o vivido. Até porque seria contraditório com a ideia, da qual comungo com Paulo Freire, sobre o princípio da extensão universitária, entendendo que a academia precisa ter como compromisso estabelecer uma relação de justiça cognitiva (SANTOS, 2010) com a escola básica. Ou seja, não se colocando em um patamar de quem leva um conhecimento legitimado a alguém, mas produzir um sentido de comunicação e diálogo entre os envolvidos, articulando, a partir de uma ecologia de saberes, conhecimentos acadêmicos aos conhecimentos *teoricopráticos*. Nesta perspectiva, penso ser mais significativo propor um novo encontro com as professoras para conversar sobre as lições encontradas. Conversas fiadas, afinadas e afiadas.

Ao retornar então à minha primeira inquietação, que tinha por objetivo investigar: “*Que contribuições as diferentes perspectivas da formação continuada trazem para a formação das professoras das pequenas infâncias, sejam elas instituídas, oferecidas pelas Secretarias de Educação e/ou Universidades e ainda, as instituintes, produzidas nas relações, no cotidiano dos espaços de Educação Infantil?*”; aprendo, embasada em nossas reflexões coletivas, que muitas são as dimensões constituintes do todo da nossa formação e identidade profissional. O encontro entre os pares, as leituras, os estudos, as experiências vividas dentro e fora da escola, a escuta às crianças, são dispositivos passíveis de acionar a nossa formação contínua. Porém, o fato de estarmos em contato com estes dispositivos, não garante, em si, a

formação. Podemos participar de diferentes propostas de formação continuada ou experimentar múltiplos acontecimentos cotidianamente com as crianças e nada nos afetar a ponto de mudar nossas práticas. Percebemos, então, o que realmente faz mover a formação, para além das possibilidades de ter *espaçotempo* dedicados a ela, é a capacidade de estarmos disponíveis a este processo. De desejar formar-se e de fazer um trabalho dedicado e profundo de reflexão sobre as teorias e práticas que arcabouçam a nossa profissionalidade. É este movimento de reflexividade o constituidor do elo da tríade: concepções, práticas e formação.

Não é fácil mudar. Por isto talvez que o campo da formação continuada exija constantes estudos e pesquisas, diante da complexidade do tema. Uma vez já sabido que apenas o fato de oferecermos momentos de formação continuada não garante, por si só, uma mudança nas práticas. Então, qual é o caminho? Considerando os estudos afirmativos de que a formação dá-se no interior dos sujeitos, de modo pessoal e, também, coletivo quando torna-se consciência, tenho sido levada a pensar, provocada pela segunda pergunta deste estudo: “*Que reflexões as professoras fazem ao narrarem, por escrito, as experiências vividas no cotidiano com as crianças?*” que, para além das oportunidades de momentos formativos, mais especificamente, em metodologias dialógicas de formação (SOLIGO, 2015). Isso, porque fui percebendo, no decorrer da *pesquisaformação*, ser preponderante, principalmente para as instituições e/ou profissionais que se responsabilizam mais diretamente pela formação continuada de professoras e professores, levar em consideração a promoção de encontros formativos com mais possibilidades de acionar a reflexividade sobre o saber da experiência, criando oportunidades aos sujeitos compreenderem a si e ao seu trabalho, logo, a sua formação profissional e humana, por meio de conversas, partilha de experiências, análises das práticas e comunicação de saberes docentes, ou seja, ao tomarem consciência das dimensões ontológicas, exotópicas, políticas e epistemológicas que estão envolvidas no processo de forma-se.

O curso de extensão como metodologia dialógica de formação e acionamento das dimensões formativas por meio das narrativas escritas sobre as experiências docentes, trouxe fundamentos para reiterar esta afirmação. As próprias professoras confirmaram isto, tanto, por meio da pesquisa de opinião sobre a formação continuada realizada pela SEME em 2017, quanto pela avaliação final do curso de extensão; dentre as quais, destaco a avaliação da professora Viviane:

Acho que formações que você pode falar, se expressar de alguma forma, seja na fala ou na escrita e ter a possibilidade de ouvir o outro, são de grande valia para o crescimento profissional.

(Avaliação da professora Viviane Goulart da Silva Teixeira)

Assim, a formação diz-se continuada pela própria força conceitual de estar sempre em um cíclico movimento de mobilização da tríade praxiológica, tramada à própria vida. Sobre isto, o pequeno Pedro, talvez, tenha conseguido fazer a analogia mais aproximada desta noção de formatividade do sujeito: “Tia eu já sei, a lagarta entra no casulo troca de roupa e sai borboleta!” Isso me leva a perceber que, na formação, algo semelhante aconteça. A gente adentra o processo e quando percebe, “troca de roupa”, muda, passa a pensar de outra forma. No caso mais específico desta *pesquisaformação*, percebo a formação continuada como aquele movimento capaz de provocar na professora uma postura de busca constante de uma cultura pedagógica em diálogo com as infâncias, que, por serem plurais e miméticas, exigem práticas também em constante transformação. Neste contexto, formar-se, ao mesmo tempo, em que produz novas aprendizagens (existenciais, instrumentais, relacionais e reflexivas) exige desaprendizagens. Desaprender hábitos que nos detém. Quando isto acontece, perdemos o medo da dúvida e da pergunta ao abriremos espaço para a formação, como possibilidade criadora de ser *professorapesquisadora*, como uma intelectual pública capaz de estar em constante movimento de inventar, da melhor maneira possível, a própria prática – poiésis.

Ao concluir que as narrativas das experiências podem mover a reflexividade da/o aprendente em um movimento de aprender a aprender continuamente, ousar pensar, para além do fundamental conceito de formação continuada, em uma noção de *aprendizagem continuada* de professoras/es.

Quando afirmo que Alex conseguiu colaborar com meu excedente de visão sobre a minha formação e Pedro contribuiu com minhas conclusões sobre as razões pelas quais dediquei-me a pesquisar, confirmo o que, inicialmente, trazia como um indício: a capacidade da criança de pensar sobre os contextos vividos com condições concretas de refletir sobre a experiência, porém de uma perspectiva diferente da nossa. Assim, os pequenos, ao viverem a experiência cotidiana na escola, pensam sobre os contextos e relações escolares, por meio da linguagem e, assim como nós, comunicam de diversas maneiras a sua compreensão sobre o mesmo. A diferença está, pois, na escuta. Na capacidade que nós, adultos, temos de observar, escutar e negociar com esta criança que está a nos dizer, por meio de múltiplas linguagens, o que está sentindo e pensando sobre este lugar – a escola. Pode ser, por meio do choro, do

desenho, das relações, das brincadeiras, das palavras ou de tantos outros modos que só a nossa atenção será capaz de perceber. Mas o fato é que as crianças dizem. Elas nos dão pistas. E, quando escutadas com a alma, o dizer das crianças, pode contribuir de modo especial à nossa formação, quando nos dedicamos a refletir sobre o que pensam. Essa constatação me leva a ter fundamentos para ponderar, sobre a terceira indagação desta *pesquisaformação*: *que contribuições a formação continuada vivida no cotidiano com as crianças pode favorecer às praticaspolíticas mais dialógicas na Educação Infantil?* Ao reconhecermos a criança como um colaborador potente à formação das/os professoras/es quando nos dedicamos a escutá-las e dialogar sobre o cotidiano pedagógico com elas, lançamos luz sob uma das dimensões da formação continuada extremamente potente, mas ainda tão pouco levada em consideração – a formação que acontece no encontro entre professoras e crianças. Uma lógica contrária ao embrutecimento e mais aproximada à humanização.

Para tal, há de se ter tempo. Há de se ter espaço para reflexão partilhada. O que vivenciamos durante a *pesquisaformação*, foi um processo, no qual íamos confirmando a importância das metodologias de formação em partilha e concomitantemente éramos atravessados por políticas cada vez mais incisivas de destituição dos direitos da/o professora/or à sua intelectualidade e ao tempo para sua formação; obrigando-nos, de modo perverso, a abrir mão do direito de encontros formativos e do tempo de planejamento, avaliação e estudo. Ou ainda, ter que criar brechas e entretempos no cotidiano já tão destituído de uma relação aiônica com o seu próprio *pensarfazer*. Todos estes direitos são fundamentais à docência para a constituição de uma epistemologia da prática. Emblematicamente, a Lei 11.738/2008, mesmo após dez anos da sua aprovação, continua a ser desrespeitada por diversos municípios e estados, já que ainda não cumpriram o estabelecido legalmente, esvaziando cada vez mais, a tão necessária articulação entre formação, salário e carreira docente.

Percebe-se, então, que diante do caminho legal historicamente construído, professoras das pequenas infâncias e crianças têm sido novamente alijadas dos direitos que há muito se luta para se ter garantidos. Tanto a valorização docente, como o direito da criança de ser reconhecida, como sujeito social, cultural e político, vêm, em grande medida, sendo substituídos por discursos conservadores, regressistas, que travestem políticas neoliberais e privatistas. Um retrocesso histórico, o qual nos faz correr o risco de voltar à macro políticas anteriores ao período democrático no Brasil.

Deste modo, diante da formatividade vivida encarnadamente durante a *pesquisaformação* e da pergunta, a qual me mobiliza a continuar, sou atravessada pelo

desfecho pós-eleição presidencial de 2018, que mais temia acontecer. O resultado do pleito efetiva uma política de extrema direita, cujas perspectivas de divisão social de renda, direitos dos trabalhadores, políticas afirmativas para as minorias, liberdade de pensamento e pesquisa, estão sendo profundamente ameaçadas. Não sem intenção, dias antes das eleições, as universidades públicas foram diretamente atacadas, sofrendo intervenções da justiça eleitoral e da polícia, sob denúncia de manifestação de cunho político. Horas após a apuração final dos votos, viu-se correr por todo o país e ganhar legitimidade, movimentos de coação e silenciamento das/os professoras/es, via movimentos da escola sem partido, entre outros discursos de ameaças, bem como projetos de lei, visando a espoliar da docência o compromisso *ético-político-crítico* que lhe é intrínseco. Simbolicamente, como marca desta intenção, tem sido produzida uma verdadeira “caçada” ao pensamento de Paulo Freire. Justamente por ter sido ele, o educador brasileiro, que mais mobilizou a formação das professoras e dos professores a fazer da sua prática, um compromisso político com a ética e com a estética de promover uma educação pública em favor da liberdade da palavra e do pensamento crítico dos sujeitos.

Neste contexto, somos levados a pensar: Que tipo de educação temos constituído até aqui? Que pedagogias temos praticado nas últimas décadas e que não foram capazes de conter por meio do pensamento crítico as ameaças provocadas por um ideário contra a liberdade e a favor de discursos de ódio? O que levou parte da população a optar em correr o risco de abrir mão de uma democracia conquistada? Penso, sem a pretensão de encontrar justificativas ou buscar culpados, até, porque estas análises exigirão pesquisas específicas, as quais, apesar das tantas lições deixadas por Paulo Freire, não temos conseguido viver encarnadamente a educação como prática de liberdade. Falamos em direito à palavra, mas não sabemos o que fazer com que se escuta. Colocamos como regra nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, uma educação para promover a criticidade, mas ainda vivemos em grande medida, pedagogias da transmissão.

No atual cenário, o medo teima em nos silenciar. Mas, diante a uma investigação fundamentada no diálogo, na alteridade e na liberdade da palavra de crianças e de professoras, apesar da incerteza que paira, não podemos admitir que a tristeza impere. O que temos então para nos apegar? Lembro-me, neste momento, das palavras de Sônia Kramer ao dizer que, paradoxalmente falamos em direitos, quando menos existem direitos e falamos em democracia, quando mais ela nos falta. Temos visto os princípios democráticos escaparem por entre nossos dedos ao sermos sufocados por um pensamento reacionário legitimado. Olho para este contexto e parece-me uma cena de guerra. Na alma, destroços, restos e ruínas. Mas,

ao mesmo tempo em que o desânimo invade, agarro-me com esperança à narrativa feita por Benjamin (1997), ao nos lembrar que as crianças sentem-se irresistivelmente atraídas pelos restos e que são capazes de criar, a partir destes produtos residuais, infinitas possibilidades de relacionar-se com o mundo.

No contexto das ruínas do pensamento democrático, é que me oxigeno nas crianças e em suas capacidades de (re)invenção. Isso, porque o próprio Benjamin nos lembrará que a partir dos restos, as crianças não se contentarão em apenas imitar a produção dos adultos. Isso é um alento, pois creio que os pequenos, a partir das ruínas, não se limitarão ao ódio e à guerra, pois têm a capacidade de inventar algo muito diferente, ao estabelecerem com os destroços uma relação de brinquedo. Algo novo e com uma brusca diferenciação do produzido até então – *poiésis*.

Assim, elejo a força da palavra *poiésis* como ideia que liga e traduz a potência intelectual de professoras e de crianças, ao serem reconhecidas como capazes de inventar no cotidiano, uma epistemologia da prática, por meio de uma epistemologia da escuta. Uma arte do dizer, por meio das suas artes do fazer.

Portanto, no momento em que na esfera macro a nossa palavra e da criança é sufocada, fortalecer a resistência na esfera micro, no miudinho das salas de aula, nos parece vital. Em meio à guerra, as escolas serão trincheiras, onde por entre as frestas dos destroços sobreviverão, assim como os girassóis, os sujeitos que teimarem esperançosamente em continuar a florescer.

Sendo assim, diante das estratégias de sufocamento da palavra, é possível que a escuta venha a ganhar singularidade ao passar a ser tática. Então, o que me pareceu, a priori, ser uma ameaça a esta *pesquisiformação*, pode se metamorfosear em motor da (re)invenção. Me (re)invento e (re)existo, tomando novamente a palavra que, por um breve momento, ficou engasgada e volto a ser a Thais perguntadeira, desejando seguir investigando: E agora? O que a gente faz com o que escuta das crianças e das professoras?

Por ora, penso que o escutado até aqui das crianças e das professoras de Itaboraí deram-me fundamentos para entender um pouco melhor a formação que acontece no encontro ao ser tecida em (hetero)biografia. Formação singular, constituída de plurais. Formação de todos nós, ressignificada subjetivamente, por cada um.

Por isso, amparada pelo motivo da co-presença alteritária de nós no outro, e do outro em nós, justifico a centralidade de reconhecer a criança, como sujeito capaz de mover a reflexividade docente; uma vez que elas estão diretamente implicadas no modo de como compreendemos e produzimos o *espaçotempo*, relações e o conhecimento na escola.

Deste modo, afirmo que a tríade praxiológica fundamentalmente intercessiva fundamentadora da produção da nossa docência, corporifica-se em resposta ao outro e as coisas com as quais nos relacionamos. Logo, na Educação Infantil, a produção das práticas e a possibilidade de propormos pedagogias das infâncias mais dialógicas e participativas estão diretamente ligadas à capacidade de compreensão de nós mesmos e de nos colocar em resposta e em pesquisa, responsável e responsiva a este mundo e ao outro, que conosco dialoga.

A percepção desta possibilidade formadora, em pleno acontecimento, ficou tangível nas tessituras das narrativas pedagógicas que me pus a dialogar e compreender. As professoras, ao metarrefletirem em diálogo com as crianças ou com outras professoras, foram trazendo na própria tessitura do narrado, o desejo de compreensão dos porquês do seu fazer, a partir dos deslocamentos produzidos pelo outro e com o cotidiano com o qual se relaciona. Uma postura consciente e desejante pela própria formação. Após intenso exercício de reflexão e autointerpretação, provocado pela escrita, revelam-se indícios ou desejos de mudanças nas práticas, levando-nos a pensar em possibilidades de aprendizagens formadoras.

Por esta razão, ao me colocar em interlocuções com os diálogos entre professoras e crianças, eu também precisei estabelecer uma postura responsável e responsiva, uma vez que a minha interpretação não poderia sobrepor-se à autointerpretação da própria professora. Assim, a partir da autointerpretação de cada uma, fui provocada a pensar questões, ora sobre a minha própria formação como formadora, ora como alguém que pode contribuir com um excedente de visão sobre a formação delas.

Formação que acontece entre nós e tantos outros e que me faz não querer estabelecer com esta pesquisa, nenhuma produção do conhecimento como modelo a ser seguido. Ao contrário, desejo, a partir dos fundamentos encontrados, colocar-me em constante formatividade reflexiva, como *professorasupervisoraformadorapesquisadoranarradora* e, continuamente, *pensarfazer* o trabalho que já faço, de modo cada vez melhor. Sigo mobilizada a afirmar, tomando mais uma vez as palavras de Manoel de Barros, ao encontrar nos achados da pesquisa, o sentido pelo qual desejo continuar investigando sobre as questões relacionadas à formação docente: “Perdoai. Eu preciso ser outros. Eu penso renovar o homem usando borboletas”.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. *Fontes orais, escritas e (áudio)visuais em pesquisa (auto)biográfica: palavra dada, escuta (atenta), compreensão cênica, o studim e o punctum possíveis*. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; BRAGANÇA, I. F. S.; ARAÚJO, M. S. (Org.). Destacados Educadores Brasileiros: suas histórias, nossa história. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.
- _____. *Intencionalidade, reflexividade, experiência e identidade em pesquisa (auto)biográfica: dimensões epistemo-empíricas em narrativas de formação*. In: BRAGANÇA, I. F. S.; ABRAHÃO, M. H. M. B.; FERREIRA, M. S. (Orgs.). Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica. Curitiba: CRV, 2016.
- ABdC; ANFOPE; ANPAE; ANPED; CEDES, FINEDUCA; FORUMDIR. Nota: *Manifestação das Entidades Educacionais sobre a Política de Formação de Professores anunciada pelo MEC*. 20 de outubro de 2017. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 22/10/2017.
- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e História: Destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2008.
- ALVES, Nilda. *Sobre as razões das pesquisas nos/dos/com os cotidianos*. Revista Teias Rio de Janeiro: PROPEd/UERJ, v.4, p. 1-8, 2007. Disponível em: www.revistateias.proped.pro.br. Acesso em: 25/06/2017.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo. Perspectiva. 1979.
- ARCE, A. *Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 113, p. 167-184, 2001.
- BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano Editora, 2002.
- _____. Escuta sensível na formação de profissionais de saúde (*) René Barbier (Universidade Paris 8, CRISE) Disponível em: <http://www.barbier-rd.nom.fr> Conferência na Escola Superior de Ciências da Saúde, 2002.
- BARROS, Manoel. *Memórias inventadas. As infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Planeta, 2008.
- _____. *Poesia Completa*. São Paulo: Leya. 2013.
- BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da Criação Verbal*. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- _____. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro&João Editores; 2ª ed. 2012.

BAKHTIN, Mikhail M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 16ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas II. Rua de mão única*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

_____. O narrador. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

_____. *Pesquisa-formação (auto)biográfica: reflexões sobre a narrativa oral como fonte e a compreensão cênica como caminho de análise*. In: ABRAHAO, M. H. M. B.; BRAGANÇA, I. F. S.; ARAÚJO, Mairce da Silva. *Pesquisa. (Auto)Biográfica, fontes e questões*. Curitiba: CRV, 2014.

_____. I. F. S. PEREZ. J.G.M. *Formação continuada em escolas de tempo integral: narrativas de professoras*. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.41, n 4, p. 1161-1182, out/dez. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623660612>>. Acesso em: 18/09/2017.

BRASIL, Constituição (1988). *Constituição Federativa do Brasil: 1988-texto constitucional de 5 de outubro de 1988 adotadas pela emenda Constitucionais de n.1 de 1922, a 42, de 2003, 22ª edição*, Brasília.

_____. MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Nº 9.394/96. 2017; Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 25/04/2017.

_____. MEC. *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivo/pdf. Acesso em: 15/07/2017.

_____. MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 2010. Disponível em: portal.mec.gov.br/docmam/dezembro-2010/pdf. Acesso em: 28/06/2017.

BRASIL. ITABORAÍ. *Lei Complementar nº 18/2010*. Cria o Sistema Municipal de Ensino de Itaboraí. Disponível em: <https://www.legislaitaborai.com.br>. Acesso em: 12/03/2017.

_____. *Lei Ordinária nº 2077/2008*. Plano Municipal de Educação. Disponível em: <https://www.legislaitaborai.com.br>. Acesso em: 17/06/2018.

_____. *Lei Ordinária nº 2556/2015*. Adequa o Plano Municipal de Educação de Itaboraí à Lei 13.005/2014. Disponível em: pme.itaborai.rj.gov.br. Acesso em: 24/07/2018.

BUJES, M. I. E. *Escola Infantil: pra que te quero*. In: CRAIDY, C; KAERCHER, G. (Orgs). *Educação Infantil pra que te quero?* Porto Alegre, ARTMED, 2001.

CAMPOS, Roselane Fátima. “*Política pequena*” para as crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. *Revista Brasileira de Educação* v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHAUÍ, M de S. *O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador*. In: BRANDÃO, C. R. *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

CLANDININ, D. J; CONNELLY, F.M. *Pesquisa narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa*. 2º Ed. Uberlândia: EDUFU, 2015

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto. Tradução e revisão científica: Maria Conceição Passeggi, João Gomes Silva Neto, Luís Passeggi*. -2ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

_____. *Construção e transmissão da experiência nos processos de aprendizagem e formação*. *Revista Mexicana de Investigação Educativa*, vol. 19, nº.62, julho-setembro de 2014.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. ANTUNES, F. F. *Magistério Primário: profissão feminina, carreira masculina*. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nº 86, p. 5-14, ago. 1993.

DUTRA, C. R. *A antiga Vila de Santo Antônio de Sá*. Fundação Cultural de Itaboraí. Site da Prefeitura Municipal de Itaboraí. Disponível em: <http://www.itaborai.rj.gov.br/conheca-nossa-historia/2015>. Acesso em 15/12/2017.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. *Pesquisa com o cotidiano*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n.98, p.73-95, jan/abr. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 03/03/2017.

_____. *A Pesquisa em Educação no/do/com o Cotidiano das Escolas*. In: FERRAÇO, C. E. et al. *Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Petrópolis: DP et Alii, 2008, p.23-34.

FREIRE, Paulo. ***Política e educação***. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *Extensão ou comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GALLO, Silvio. *mínimo múltiplo comum*. In: Ribetto, A. (Org.) *políticas poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)*. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014. p.30.

GARCIA, Regina Leite (org.). *Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas*. Coleção: O sentido da escola. São Paulo. Editora DP&A. 2002.

GATTI, Bernadete A. *Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década*. *Revista Brasileira de Educação* v.13, nº 37 jan/abr, 2008.

_____. B.A; JÚNIOR, C.A.S; PAGOTTO, M.D.S; NICOLETTI, M.G (Org.); *Por uma Política Nacional de Formação de Professores*. I Ed. São Paulo: Editora Unespe, 2013.

KOHAN, Walter O. *Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação das infâncias*. VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. Rio de Janeiro: UERJ, 2004.

_____. Prólogo à Primeira Versão em Castelhana. In: CASTELLO. Luís A.; MÁRSICO, Cláudia T. *Oculto nas palavras. Dicionário etimológico para ensinar e aprender*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KRAMER, Sônia. *O papel social da educação infantil*. Enviado a convite para a Revista Textos do Brasil, Brasília, Ministério das Relações Exteriores, 1999.

_____. *Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões*. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 117-132.

_____. *Linguagem e história: o papel da narração e da escrita na constituição de sujeitos sociais*. In: FRIGOTO, G. CIAVATTA, M. (Orgs) *Teoria e Educação no Labirinto do Capital*. 4 ed. São Paulo: Expressão Popular; 2016.

KUHLMANN, Junior Moyses. *História da educação infantil Brasileira*. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2000.

JAFFE, Noemi. *Livro dos começos*. São Paulo: Cosac Naify, 2016.

JENKS, Chris. *Constituindo a criança*. Educação, Sociedade & Culturas, nº 17,2002,185-2016.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Caminhar para si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

LARROSA, Jorge. *Nota sobre a Experiência e o Saber da Experiência*. Revista Brasileira de Educação, rio de Janeiro, jan/abr.2002, n.19, p.20-28.

LARROSA, Jorge. *Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão*. In: LARROSA, J; SKLIAR C. *Habitantes de Babel. Políticas e poéticas da diferença*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LEITE, César Donizette Pereira. *Saberes e Poderes: Proposições e provocações a partir da infância, da escola e da formação docente*. Educ. Filos. Uberlândia, v.21, n.41, p.155-167, jan/jun. 2007.

_____. *Infância, experiência e tempo*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

_____. *Infância, tempo e imagem: contornos para uma infância da Educação*. Leitura: Teoria & Prática, Campinas, São Paulo, v.34, nº 68, p.13-28, 2016.

LIMA, E.C.C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. *O trabalho com narrativas na investigação em educação*. Educação e Revista. Belo Horizonte: v.31. n.01. p.17-44. Janeiro-Março. 2015.

- LINHARES, Célia. *Experiências Instituintes em Escolas Públicas: memórias e projetos para a formação de professores*. Rio de Janeiro - Projeto de Pesquisa/CNPq, 2008, p. 1-30.
- LOVISOLO, Hugo Rodolfo. *A tradição desafortunada: Anísio Teixeira, velhos textos e ideias atuais*. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisas e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1989.
- MARINAS, José-Miguel. *La escucha em la história oral: palavra dada*. Editorial Síntesis, 2007.
- MASSCHELEIN, J. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Coleção Educação, Experiência e sentido. Tradução de Nathália Campos. 1ª ed. Belo Horizonte. Autêntica editora, 2014.
- MIGNOT, A.C.; SAMPAIO, C.S.; PASSEGGI, M.C. *Infância, aprendizagem e exercício da escrita*. Curitiba: CRV, 2014.
- NÓVOA, António. (Org.). *Profissão professor*. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1999.
- _____. *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. In: Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educação, 2009, p. 25-46.
- _____. *Nada substitui um bom Professor: Propostas para uma revolução no campo da formação de professores*. 2012, pp. 199-210
- NAJMANOVICH, Denise. *O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano*. São Paulo: DP&A, 2001.
- OLIVEIRA, S. M. L. *A legislação e as políticas nacionais para a Educação Infantil: avanços, vazios e desvios*. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2005.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação*. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. *Pedagogia(s) da infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed; 2007. P.13-36.
- _____. *A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico*. In: MEC. SEB. Org: CANCIAN, V.A. GALLINA, S.F.S. WESCHENFELDER. *Pedagogias das Infâncias, Crianças e Docências na Educação Infantil*. UFSM. Brasília; 2016.
- OSTETTO, L. E. (Org.). *Encontros e encantamentos na educação infantil*. Partilhando experiências de estágio. 5. Ed. Campinas: Papirus, 2006.
- PAULA, A. C; SEVERO, C. G. *Mikhail Bakhtin, Paul Ricoeur e Hannah Arendt: Diálogos em torno do espaço Público e das Linguagens*. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/viewFile/129/137>. Acesso em 27/05/2018.
- PASSEGGI, M. C. *Nada para a criança, sem a criança: o reconhecimento de sua palavra para a pesquisa (auto)biográfica*. In: MIGNOT, A.C.; SAMPAIO, C.S.; PASSEGGI, M.C. *Infância, aprendizagem e exercício da escrita*. Curitiba: CRV, 2014.

PASSEGGI, M. C. *As duas faces do memorial acadêmico*. Odisseia; Natal, v. 9. n. 13-14, p. 65-75, 2006.

PÉREZ, C. L. V. (2010) *Autobiografia e investigação narrativa: um estudo sobre a formação da professora narradora e da sala de aula como uma comunidade narrativa*. In: Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica - CIPA. IV, 2010. São Paulo. Anais. São Paulo, 2010.

PINEAU, Gaston. *Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores*. São Paulo: TRIOM, 2003.

_____. *A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação*. In: NÓVOA, A. FINGER, M. O método (auto)biográfico e a formação. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulos, 2010.

PONZIO, Augusto. *Dialogando sobre diálogo na perspectiva bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João editores, 2016. 204p.

PRADO, Guilherme V. P; MORAIS, Jaqueline de F. S. *Inventário – organizando os achados de uma pesquisa*. EntreVer, Florianópolis, v. 01, n.01, p. 137-154, 2011.

PRADO, G.V.T; SERODIO, L. A; PROENÇA, H. H. D. M; RODRIGUES. N. C (Orgs). *Metodologia Narrativa de Pesquisa em Educação. Uma perspectiva bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. 213p.

PRADO, G.V.T; SERODIO, L. A; PROENÇA, H. H. D. M; FILHO, R. *Pipocas Pedagógicas IV, Narrativas Outras Da Escola*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. *Mulheres na sala de aula*. In: PRIORI, Mary Del. História das Mulheres no Brasil. 7. ed. – São Paulo: Contexto, 2004.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução: Lílian do Valle. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

ROCHA, E. A. C. *A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia da Educação Infantil*. 1999. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999

ROCHA, Ruth. *Procurando Firme*. Ilustrações Walter Ono. Série Toda Criança do Mundo. Rio de Janeiro: Editora Salamandra, 2011.

SAMPAIO, C.S. *Escritas infantis, aprendizagens e avaliação: o que dizem as crianças quando participam desse processo?* In: MIGNOT, A.C.; SAMPAIO, C.S.; PASSEGGI, M.C. Infância, aprendizagem e exercício da escrita. Curitiba: CRV, 2014.

SANTOS, B. S. MENEZES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. S. *Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*, 2007. Novos estud. - CEBRAP nº.79 São Paulo Nov. 2007 Disponível no Scielo: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>. Acesso em: 04/01/2018.

SARMENTO, M. J. *Imaginário e Culturas da Infância*. Projeto POCTI/CED/49186/2002: “As Marcas dos Tempos: A Interculturalidade nas Culturas da Infância. Financiado pela Fundação pela Ciência e Tecnologia. 2002.

SOLIGO, Rosaura. *Metodologias Dialógicas de Formação*. VII Fala Outra Escola: o teu olha trans-forma o meu? UNICAMP. Campinas – 2015.

SCHEIBE, Leda. *Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação*. Educ. Soc., Campinas, v.31 n.112, p. 981 -1000, jul. –set.2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15/10/2017

SKILIAR, Carlos. *Experiências com a palavra. Notas sobre linguagem e diferença*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

TAVANO, Silvana. *Como começa*. Ilustrações: Elma. Editora Callis. 2010.

VASSALO, Márcio. *A Professora Encantadora*. Ilustrações: Ana Terra. Belo Horizonte: Editora Abacate, 2010.

APÊNDICE A- CARTA DE CESSÃO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ORIENTADOR: Prof.^a Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança
MESTRANDA: Thais da Costa Motta

Eu, _____, carteira de identidade n.º _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos das narrativas (auto)biográficas, orais e escritas, bem como das imagens realizadas no contexto da investigação intitulada “*A formação continuada e a dimensão formativa do cotidiano: narrativas de encontros entre professoras e crianças*”, explicitadas através do Curso de Extensão: “*Das artes de fazer às artes de dizer na Educação Infantil*”, para a Professora/Supervisora Thais da Costa Motta, aluna do Mestrado da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores UERJ-FFP e professora da Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí, Matrícula n.º. 11.734/30.520, com objetivo de sua utilização, integralmente ou em partes, sem restrições de prazos, para sua Dissertação de Mestrado, bem como em trabalhos acadêmicos de natureza essencialmente pedagógica, de formação e pesquisa, incluindo comunicações orais e/ou publicações.

Autorizo, ainda, a publicação em livros, artigos e trabalhos científicos do texto integral da “biografia educativa” escrito pela referida professora, do qual tomei conhecimento.

Assinatura

Itaboraí, ____ de _____ de 2017.

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA GOOGLE DOCS – SEME ITABORAÍ**GRUPO DE TRABALHO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA**

Pesquisa sobre a organização dos Encontros de Formação Continuada destinado ao Corpo Docente e a Equipe Diretiva, da Rede Pública Municipal de Ensino de Itaboraí

*Obrigatório

1- Nome da escola: *

2- Nome completo do servidor: *

3- Vínculo *

Estatutário

Contratado

4- Tempo de atuação na Rede Pública Municipal de Ensino de Itaboraí: *

5- Função que desempenha na Rede Pública Municipal de Ensino de Itaboraí: *

Orientador tecnológico Professor regente

Professor de sala de leitura

Professor coordenador pedagógico

Professor orientador educacional

Psicólogo

Diretor

6- Etapa(s) da educação básica em que atua, na Rede Pública Municipal de Ensino de Itaboraí: *

Educação Infantil

Ensino fundamental I - regular

Ensino fundamental II - regular

Ensino fundamental I - EJA

Ensino fundamental II – EJA

7- Formação acadêmica: *

Ensino médio

Graduação

Especialização Latu-sensu

Mestrado

Doutorado

8- Você já participou de algum encontro de formação continuada oferecido pela Rede Pública Municipal de Ensino de Itaboraí?

9- Em sua opinião, qual é a metodologia mais adequada para a organização dos encontros de formação continuada destinado ao corpo docente e a equipe diretiva, da rede pública municipal de ensino de Itaboraí? *

Oficina

Curso

Palestra

10- Aponte três sugestões de temas para serem abordados nos encontros de formação continuada destinado ao corpo docente e a equipe diretiva, da rede pública municipal de ensino de Itaboraí: *

11- Outros comentários relevantes sobre a organização dos encontros de formação continuada destinado ao corpo docente e a equipe diretiva, da Rede Pública Municipal de Itaboraí.